



EDITION
SZH/CSPS

N° 3
2020

Difficultés et troubles du comportement à l'école



Revue suisse
de pédagogie
spécialisée

Sommaire

Valérie Benoit Éditorial	3
Tour d'horizon	4
D'une revue à l'autre	6

DOSSIER

Valérie Schürch Les difficultés de comportement: un changement de perspective	9
Myriam Squillaci, Valérie Benoit et Gabrielle Suter Le rôle des traits CU (<i>callous and unemotional</i>) sur le fonctionnement des jeunes avec de graves troubles du comportement	18
Daniela Gäng-Pacífico Les effets de l'apprentissage socio-émotionnel sur les troubles émotionnels et comportementaux	26
Marie Jacobs et Lorian Mercuri Casciana Le groupe-classe en tant qu'espace de cohésion dynamique: vers un changement inclusif et réfléchi	34
Marc Thorens Prévention et accompagnement des comportements-défis en classe ordinaire: la force du collectif	41
Manuela Lenoir, Valérie Benoit et François Muheim La gestion des problèmes de comportement en classe-ressource Entretien avec Manuela Lenoir, doyenne de la pédagogie compensatoire d'un établissement scolaire vaudois	47
Manon Girard Évaluation d'un modèle de soutien en classe spécialisée aux élèves exposés à des traumatismes	53
Documentation du dossier	60

TRIBUNE LIBRE

Maurice Jecker-Parvex « Et dans le futur, ça sera comment ? »	66
Agenda/Formation continue/Livres/Ressources	61
Impressum	25

Valérie Benoit

Difficultés de comportement à l'école ou école en difficulté ?

Dans le cadre d'une école qui se veut de plus en plus inclusive, les manifestations de comportements jugés inadaptés représentent un réel défi pour les enseignants et nombreux sont ceux qui témoignent se retrouver en difficulté. La scolarisation en classe ordinaire des élèves présentant des difficultés de comportement est ainsi moins bien perçue par les enseignants que celle de leurs pairs avec d'autres besoins éducatifs particuliers. Ces élèves sont par ailleurs particulièrement à risque d'exclusion. Or, ce sont aussi et surtout des enfants en souffrance, dont certains besoins ne sont pas compris ou satisfaits, ce qui a pour effet de les limiter dans leur adaptation scolaire et sociale, parfois dans leur développement. Outre conduire à ce changement de regard, ce dossier thématique a pour objectif de permettre une meilleure compréhension de ce que sont les difficultés de comportement et de proposer des programmes, outils et stratégies permettant de prévenir et de gérer les comportements perturbateurs des élèves. La réussite de la scolarisation de ces élèves en classe ordinaire et la prévention de leur exclusion seraient en effet conditionnelles de la qualité des pratiques de gestion de classe et de la relation élève-enseignant, notamment. Les contributions présentées ci-après ont donc aussi pour but d'accompagner la réflexion de tout professionnel de l'éducation afin de répondre au mieux, seul ou en équipe, aux besoins des élèves pré-

sentant des difficultés comportementales. L'article qui ouvre ce dossier (Schürch) propose une réflexion sur les terminologies utilisées pour évoquer les difficultés comportementales, sur les pratiques existantes et sur l'importance de la prévention dans ce domaine. Deux revues de la littérature sont ensuite proposées. La première (Squillaci, Benoit et Suter) s'intéresse aux *callous and unemotional traits* (traits durs et non émotionnels), une spécification du trouble des conduites introduite, pour les enfants et les jeunes, dans la dernière édition du DSM. La seconde (Gäng Pacifico), présente les effets des programmes d'apprentissages socio-émotionnels sur les troubles émotionnels et comportementaux. Les deux articles suivants (Jacobs et Mercuri Casciana; Thorens) traitent du vivre-ensemble, de la cohésion du groupe-classe et de l'autonomisation de la gestion de conflits. L'interview de Manuela Lenoir permet de mieux comprendre le fonctionnement d'une classe-ressource dans un établissement scolaire ordinaire, ainsi que la prévention et la régulation des comportements inadaptés. Enfin, ce dossier se termine par la présentation d'une étude exploratoire (Girard) mesurant les effets d'un programme destiné aux élèves ayant vécu des traumatismes sur les symptômes dépressifs et les difficultés de comportement.

Bonne lecture !



Valérie Benoit
Professeure
associée
HEP Vaud
valerie.benoit@
hepl.ch

Tour d'horizon

ONU – La présentation du rapport initial de la Suisse sur la mise en œuvre de la CDPH est reportée

Les États parties sont tenus de présenter régulièrement un rapport sur leur mise en œuvre de la CDPH (art. 35), dans le cadre d'une procédure qui s'étend sur quatre ans. Le premier rapport de la Suisse, ou rapport initial, a été présenté en 2016. Le rapport de mise en œuvre fournit des informations sur les mesures prises par la Suisse pour s'acquitter de ses obligations, sur les progrès réalisés et sur les points qui restent encore à améliorer. La session du Comité CDPH, initialement prévue du 9 au 27 mars 2020, n'a pas pu avoir lieu en raison de la crise liée au Coronavirus.

La Suisse devait présenter son rapport initial lors de la session prévue du 17 août au 11 septembre 2020. Le report de la session de mars a eu des conséquences sur la présentation de la Suisse qui aura lieu à une date ultérieure. Le Secrétariat du Comité a accordé un délai au 28 septembre 2020 pour le retour des réponses à la liste des points à traiter (List of Issues), et a demandé à ce que les informations sur ce que les pays ont mis en œuvre pour respecter les obligations de la CDPH lors de la lutte contre le Coronavirus soient incluses dans la réponse. La réponse de la Suisse est en cours d'élaboration. Selon les dernières nouvelles du Comité CDPH, la présentation initialement prévue en été 2020 n'aura pas lieu avant 2021. [Source : BFEH]

Lien vers le premier rapport :

www.bfeh.ch → Droit → International

Convention ONU → Présentation du Rapport

ONU – Impacts de la Covid-19 sur la santé mentale

Bien que la crise de la Covid-19 soit, dans un premier temps, une crise sanitaire, elle porte

en elle les germes d'une crise de santé mentale majeure, si aucune mesure n'est prise. Une bonne santé mentale est essentielle au bon fonctionnement de la société. Cette enquête, réalisée pendant le premier mois de la crise sanitaire de la Covid-19 ne peut donc pas évaluer les conséquences de la pandémie sur la santé mentale mais elle présente les risques d'une sous-estimation des effets de la pandémie et propose différentes pistes d'action.

<https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-covid-19-and-need-action-mental-health>

Suisse – Statistiques sur le degré secondaire II

L'Office fédéral de la statistique a publié de nouvelles statistiques sur l'éducation. En ce qui concerne le degré secondaire II, sur les 68 000 diplômés délivrés en 2019, la part des CFC représentait 90 % et celle des AFP près de 10 %.

Suisse – Face à la Covid-19, la CDIP décide des principes applicables à l'année scolaire 2020/2021

Le deuxième semestre de l'année scolaire 2019/2020 a été marqué par l'interdiction pendant plusieurs mois de l'enseignement présentiel et par des mesures d'hygiène renforcées et de distanciation physique. Les conséquences de la pandémie se feront encore sentir en 2020/2021. En prévision de cette prochaine année scolaire, l'Assemblée plénière énonce d'ores et déjà deux principes : 1) l'année scolaire 2020/2021 se déroule selon le régime ordinaire ; 2) les plans d'études ainsi que les directives s'appliquant aux moyens d'enseignement, aux mesures de soutien et à l'évaluation, ainsi qu'aux procédures régissant la promotion et le passage d'un degré à un autre, sont mis en œuvre conformément aux

dispositions légales en vigueur. Par ailleurs, lors de l'assemblée annuelle 2020, le SG CDIP présentera un relevé des coûts induits par la fermeture des écoles et la mise en œuvre des plans de protection. Il informera également les membres de l'avancement des différents projets et effets à escompter pour le monitoring de l'éducation. [Source: Éducation.ch 2/2020]

Suisse – Pas de liberté d'établissement pour les personnes vivant en institution

« Le Tribunal fédéral a rejeté le recours d'une personne atteinte de handicap mental et psychique, résidant dans un foyer dans le canton du Jura et voulant déménager à Genève, où réside sa sœur, qui est également sa curatrice. Il a estimé que cette restriction à la liberté d'établissement était proportionnée, motif pris que le placement hors du canton était nettement plus onéreux. Ce faisant, il n'a pas pris suffisamment en compte l'intérêt du recourant à se rapprocher de sa sœur. En Suisse, la liberté d'établissement des personnes handicapées résidant en institution n'est donc pas réellement garantie ». [Source: Inclusion Handicap, Droit et Handicap 03/2020]

BE – Mise en consultation de la loi sur les prestations de soutien aux personnes en situation de handicap

Le projet de loi sur les prestations de soutien aux personnes en situation de handicap a pour objectif de favoriser l'autodétermination des adultes en situation de handicap et leur permettre de participer à la vie en société. Il prévoit notamment de remplacer la rétribution forfaitaire des institutions de prise en charge par un financement des besoins individuels des personnes en situation de

handicap. La loi entrera probablement en vigueur le 1^{er} janvier 2023. Pour les associations des personnes concernées, beaucoup de questions restent ouvertes au sujet de son application.

BL – Loi sur la pédagogie spécialisée

Lors de la réunion du 28 mai 2020, le parlement du canton de Bâle-Campagne a décidé d'ancrer le domaine de la pédagogie spécialisée dans la loi cantonale sur l'éducation. Le parlement a adopté le projet de loi correspondant en deuxième lecture.

SG – Rapport final pour la mise en œuvre du concept de pédagogie spécialisée

En septembre 2015, le Conseil de l'instruction publique a pris note du concept « Mise en œuvre du concept de pédagogie spécialisée dans les écoles ordinaires ». Ce concept visait à appliquer les nouveaux principes et exigences d'enseignement spécialisé dans les écoles ordinaires. Ce nouveau rapport final décrit les mesures mises en œuvre, fait référence à d'autres projets et présente une évaluation globale. Le Conseil a pris note du rapport final lors de sa réunion du 18 mars 2020.

Suisse alémanique – Magazine en ligne en langue facile à lire et à comprendre

Infoeasy est le premier magazine en ligne en langue facile à lire et à comprendre en Suisse. Il contient des nouvelles, des histoires et des conseils sous une forme simple, compréhensible et accessible. À quand une version francophone ?

www.infoeasy-news.ch

D'une revue à l'autre

Un échantillon des articles parus dans la Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Jessica Lilli Köpcke (2020). Mediale Darstellung und Wahrnehmung von Menschen mit Behinderung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (4), 9 – 15.

La représentation et la perception par la société des personnes en situation de handicap fluctue entre « inspiration porn » et compassion. Ce constat d'actualité, relayé par de nombreux et nombreuses activistes, a été étudié de manière plus approfondie dans le cadre d'un projet de recherche sociale participatif de la Medical School Berlin. Le projet étudie de manière empirique, en adoptant divers plans de recherche, les champs thématiques de la présentation médiatique des personnes en situation de handicap.

Marion Wieczorek (2020). Bildung bei schwerer Behinderung durch Beteiligung und Dialog. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (5–6), 38–44.

lesquels ils ont accès au monde extérieur et le comprennent. Pour qu'ils puissent y parvenir, chacun avec leur propre potentiel d'apprentissage, un accompagnement par des adultes sous forme de dialogue est nécessaire. Prendre en considération les formats de la pensée fournit des indications sur ce que les enfants comprennent du monde extérieur; ils nous aident à percevoir au moins en partie ce que les enfants vivent, réalisent, ressentent, pensent et demandent. Cela peut constituer un point de départ pour l'élaboration de propositions pérennes en matière de différenciation des processus éducatifs, dans le sens d'une « différence créative ».

La réussite de l'éducation des enfants avec un polyhandicap repose sur leur participation à des moments durant

Vreni Wetzel (2020). Chancengerechtigkeit als Aufgabe des Nachteilsausgleichs. Handhabung an der Sekundarschule Küsnacht. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (7–8), 27–33.

La compensation des désavantages a gagné en importance ces dernières années au niveau du secondaire I. L'inclusion semble également être arrivée jusque dans les grandes classes. Dans la présente contribution, une pédagogue spécialisée témoigne de ses expériences à l'école secondaire de Küsnacht. En partant de la pratique, elle développe pour la pratique une procédure possible allant du diagnostic jusqu'à la mise en œuvre de la compensation des désavantages.

Thèmes des dossiers 2020

Revue suisse de pédagogie spécialisée

Numéro	Dossier
1 (mars, avril, mai 2020)	Participation citoyenne
2 (juin, juillet, août 2020)	Compensation des désavantages
3 (septembre, octobre, novembre 2020)	Difficultés et troubles du comportement à l'école
4 (décembre 2020, janvier, février 2021)	Alimentation et handicap

Une description des thèmes 2020 est disponible sur le site Internet du CSPS :

www.csps.ch/revue/themes-2020

Informations aux auteur-e-s: merci de prendre contact avec la rédaction avant l'envoi d'une contribution sur l'un de ces thèmes ou sur un **sujet de votre choix** : redaction@csps.ch

Lignes directrices rédactionnelles: www.csps.ch/revue

Themenschwerpunkte 2020

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Heft	Schwerpunkt	Ankündigung	Einsendeschluss
1/2020	Inklusion im Erwachsenenbereich	10.08.2019	10.10.2019
2/2020	Einstellungen und Haltungen zur Inklusion	10.09.2019	10.10.2019
3/2020	Prävention in der Frühen Bildung	10.09.2019	10.11.2019
4/2020	Behinderung in den Medien	10.10.2019	10.12.2019
5–6/2020	Mehrfachbehinderung	10.11.2019	10.01.2020
7–8/2020	Nachteilsausgleich	10.01.2020	10.03.2020
9/2020	Lebensende	10.03.2020	10.05.2020
10/2020	Universal Design	10.04.2020	10.06.2020
11–12/2020	Humor	10.05.2020	10.07.2020

Autorinnen und Autoren werden gebeten, so früh wie möglich einen Artikel per Mail anzukündigen.

Die Redaktion entscheidet erst nach der Sichtung eines Beitrages über dessen Veröffentlichung.

Bitte beachten Sie vor dem Einreichen Ihres Artikels unsere Redaktionsrichtlinien unter www.szh.ch/zeitschrift.

Freie Artikel

Nebst Beiträgen zum Schwerpunkt publizieren wir regelmässig auch freie Artikel. Die Redaktion nimmt gerne laufend Ihre Artikel zu einem heilpädagogischen Thema nach Wahl entgegen: redaktion@szh.ch

Dossier – Difficultés et troubles du comportement à l'école



Peggy
2020

Illustration : Peggy Adam

Valérie Schürch

Les difficultés de comportement: un changement de perspective

Résumé

Cet article introductoire contient trois parties : nous présentons d'abord différentes terminologies utilisées en lien avec les difficultés de comportement et proposons une conception alternative. Nous exposons ensuite quelques chiffres sur leur prévalence, ainsi que sur la scolarisation et les prestations de soutien offertes aux élèves présentant ce type de difficultés, notamment en Suisse romande. Nous soulignons enfin l'importance de la prévention et de l'intervention précoce comme moyen de soutenir ces jeunes dans leur développement.

Zusammenfassung

Dieser einleitende Artikel besteht aus drei Teilen: Zuerst präsentieren wir verschiedene Definitionen, die in Verbindung mit schwierigen Verhaltensweisen verwendet werden, und stellen alternative Konzepte vor. Danach stellen wir einige Zahlen zur Prävalenz von schwierigen Verhaltensweisen vor sowie zur Beschulung und zu Unterstützungsangeboten für Schülerinnen und Schüler mit entsprechenden Schwierigkeiten, insbesondere in der Westschweiz. Schliesslich unterstreichen wir die Bedeutung von Prävention und Frühintervention als Mittel, um die betroffenen Jugendlichen in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2020-09-01

Introduction

Les difficultés de comportement suscitent énormément d'intérêt dans les domaines de la pratique et de la recherche. En effet, la présence de troubles du comportement importants pendant l'enfance peut être liée à des conséquences négatives sur le parcours scolaire et de vie de la personne (p.ex. risque d'exclusion et de décrochage scolaire, de conduites à risque ou délinquantes; Landsford et al., 2016). D'autre part, la tâche éducative des parents et des enseignants est compromise en raison de la pénibilité que ces comportements représentent, ce qui met en danger le lien entre ces jeunes et leurs personnes de référence. Or, sans une intervention adéquate, ces comportements peuvent conduire à une situation de vie précaire et complexe.

Les difficultés de comportement sont multiples et peuvent se manifester sous diffé-

rentes formes (Evans et al., 2004). Ce caractère multiforme, ainsi que la diversité des termes employés pour les désigner, représente un défi pour les chercheurs et les professionnels. Par ailleurs, le choix de la terminologie utilisée pour se référer à la problématique de ces jeunes a des conséquences importantes, notamment pour l'accès aux prestations de soutien (p.ex. Kauffman, 2013), mais aussi par rapport à une possible stigmatisation.

1. Les principales définitions utilisées dans la recherche et la pratique

Les définitions issues de la psychopathologie

Deux approches complémentaires sont souvent utilisées en psychopathologie: l'approche catégorielle, qui cherche à établir un

langage commun pour les cliniciens et les chercheurs au travers de systèmes de classification basés sur des critères diagnostiques concrets, tels que la CIM-10 (OMS, 2008) et le DSM-5 (APA, 2013). L'approche dimensionnelle, qui se focalise sur la fréquence et l'intensité des symptômes présentés, et vise à comprendre leur impact sur le développement et le fonctionnement des jeunes (Dumas, 2007).

Le DSM-5 (APA, 2013) est l'outil le plus souvent utilisé parmi les systèmes de classification. Il représente un système multiaxial qui tient compte des symptômes observés, du contexte dans lequel ils se développent, ainsi que de leur influence sur le fonctionnement du jeune. Il intègre ainsi les deux approches mentionnées ci-dessus. Dans la dernière édition, la catégorie liée aux problèmes d'autocontrôle des émotions et des comportements comprend : le trouble oppositionnel avec provocation, indiqué par une humeur irritable, un comportement provocateur et un esprit vindicatif ; le trouble explosif intermittent, comprenant des « épisodes de comportement explosifs récurrents témoignant d'une incapacité à résister à des impulsions agressives » (p. 198) ; le trouble des conduites, qui inclut de l'agressivité envers les animaux ou les personnes, des conduites de fraude ou vol, la destruction des biens matériels ainsi que des violations graves de règles établies ; la personnalité antisociale ; la pyromanie et la kleptomanie.

La définition issue des sciences de l'éducation

Le concept de « troubles émotionnels et comportementaux » (TEC) est souvent utilisé dans la recherche en sciences de l'éducation. Ces troubles sont caractérisés par la présence de réponses émotionnelles ou comportementales qui impactent de manière négative les performances scolaires. Ces réponses dif-

fèrent des normes culturelles et d'âge et ne peuvent pas être considérées comme temporaires ou comme des réponses à une situation de stress. Par ailleurs, elles persistent après la mise en place d'interventions personnalisées (Kauffman, 1997). Cette définition, délibérément large, vise d'une part à souligner la comorbidité élevée entre les troubles internalisés (ou émotionnels) et les troubles externalisés (ou de comportement), comme le montrent les statistiques de santé mentale (p. ex. Merikangas et al., 2009). D'autre part, elle permet d'éviter l'utilisation d'étiquettes plus précises qui engendreraient une stigmatisation de l'élève. Cette définition permettrait ainsi de s'écarter d'une vision psychopathologique en donnant plus d'importance aux facteurs contextuels et sociaux, notamment l'école (Bilton & Cooper, 2013).

L'importance des mots utilisés pour désigner les difficultés de comportement

Pour Kauffman (1997), l'utilisation des catégories psychopathologiques influence la construction identitaire du jeune en agissant comme une prophétie autoréalisatrice, ce qui impliquerait que la modification de ces étiquettes une fois établies peut être difficile, voire impossible. Ces catégories peuvent influencer les représentations des camarades de classe de manière négative et amener une plus grande distance sociale (Walker et al., 2008), entraînant ainsi la ségrégation de ces jeunes (Hjörne & Säljö, 2013). À long terme, la stigmatisation qu'elles génèrent pourrait altérer leurs opportunités d'éducation, d'emploi et de socialisation (Kauffman, 1997).

Toutefois, d'autres auteurs argumentent que ces étiquettes sont nécessaires, car elles permettraient l'accès aux services spécialisés. Selon Hjörne et Säljö

(2013), les diagnostics serviraient officiellement à la distribution des ressources et à l'organisation de l'enseignement. Pour sortir de cette impasse, il est important d'encourager une réflexion chez les élèves et les professionnels afin de réduire le stigma social qui les accompagne.

Les difficultés de comportement comme un continuum

La notion de « difficultés de comportement » est parfois utilisée pour désigner les enfants qui ne remplissent pas les critères diagnostiques d'un trouble du comportement, mais qui présentent des comportements inadaptés ou problématiques. Pour Massé et al. (2006), les difficultés de comportement sont « des manifestations réactionnelles (désobéissance répétée, mensonge, crise, etc.) liées à un contexte donné (période développementale plus exigeante, présence des facteurs de stress dans l'environnement familial, scolaire, social ou culturel) » (p. 2).

Or, cette notion peut aussi être utilisée d'une manière plus globale, en analogie avec l'approche dimensionnelle mentionnée auparavant. Selon Dumas (2007), « la distinction entre le normatif et le pathologique est souvent difficile, voire impossible, à établir » (p. 35). Par ailleurs, les comportements observés chez un jeune à un moment donné de son parcours de vie sont influencés par un grand nombre de variables. En conséquence, le risque pour lui de basculer du « normal » au pathologique est élevé lorsque l'on ne tient pas compte des facteurs de risque et de protection présents, de l'influence du contexte et de la période développementale dans laquelle il se situe.

Dans nos travaux précédents (Schürch, 2018), nous proposons la notion de « difficultés de comportement » comme un conti-

num, avec des manifestations d'intensité variable qui peuvent nécessiter des prises en charge plus ou moins conséquentes à différents moments du parcours de vie de la personne. Dans cette conception, les comportements perturbateurs sont considérés comme des réponses à un contexte parfois perçu comme inadapté ou menaçant. Cette notion ouvre donc les possibilités d'intervention, en impliquant davantage les professionnels de l'éducation (Schneider, 2009), en mettant en avant l'influence des différents systèmes qui interagissent avec le jeune (p. ex. Bronfenbrenner, 2005).

Nous proposons la notion de « difficultés de comportement » comme un continuum, avec des manifestations d'intensité variable qui peuvent nécessiter des prises en charge plus ou moins conséquentes à différents moments du parcours de vie de la personne.

Cependant, le choix nosologique n'est pas anodin, car il peut avoir une influence sur les statistiques liées à la prévalence des différents troubles ainsi que sur l'accès aux prestations comme celles de l'enseignement spécialisé.

2. Quelques chiffres...

La prévalence des troubles de comportement

Le nombre de jeunes signalés comme ayant un trouble du comportement dépend d'un grand nombre de facteurs. Les critères et outils diagnostiques utilisés, la source des observations, les normes culturelles, ainsi que les choix statistiques, auront un impact important sur les chiffres obtenus (Schürch,

2018). Pour cette raison, les critères proposés dans des outils tels que le DSM-5 sont parmi les plus utilisés, car ils permettent d'avoir un repère commun et facilitent ainsi la comparaison de différentes populations.

Le nombre de jeunes ayant des symptômes qui ont un impact sur leur fonctionnement et qui auraient besoin d'une prise en charge, mais qui ne remplissent pas les critères diagnostiques, est élevé.

Par exemple, Polanczyk et al. ont effectué en 2015 une méta-analyse sur la prévalence mondiale des troubles mentaux des enfants et des adolescents. Ce travail compare les résultats de 198 études issues de 27 pays, basés sur l'utilisation d'un système de classification tel que le DSM ou la CIM. Les résultats montrent une prévalence générale du trouble oppositionnel avec provocation de 3,6 % et celle des troubles de conduites de 2,1 %, ce qui donne une estimation de 113 millions de jeunes qui présenteraient ce type de troubles dans le monde (Polanczyk et al., 2015). Les auteurs signalent par ailleurs que le nombre de jeunes ayant des symptômes qui ont un impact sur leur fonctionnement et qui auraient besoin d'une prise en charge, mais qui ne remplissent pas les critères diagnostiques, est élevé (ce qui correspondrait à la première définition évoquée concernant les difficultés de comportement). Toutefois, ces jeunes n'apparaissent pas dans ce type de statistiques.

Un autre élément essentiel dont il faut tenir compte est la différence entre la prévalence ponctuelle (à un moment donné) et cumulative (au long de la vie). Par exemple,

la comparaison établie par Bodenmann en 2013 montre que la prévalence ponctuelle des troubles du comportement chez les jeunes dans l'UE et les États-Unis serait de 7,5 %, alors qu'elle augmenterait jusqu'à 25 % lorsque l'on analyse la prévalence à vie (OFSP, 2015).

En Suisse, les données concernant les troubles de comportement des enfants et des adolescents sont rares, surtout parce que les statistiques officielles de santé ne tiennent pas compte de cette population (OFSP, 2015). L'une des rares études suisses sur cette thématique analyse la prévalence des troubles émotionnels et du comportement parmi des enfants en âge préscolaire (Stülz et al., 2019). Il s'agit d'une étude longitudinale sur une année, avec un échantillon représentatif de la population suisse. Au début de l'étude, 7,6 % des enfants remplissaient les critères cliniques pour être désignés comme ayant des troubles du comportement. Une année après, 7,4 % des enfants appartenaient à cette catégorie. Or, seulement 2,8 % des enfants ont été classés dans cette catégorie lors des deux temps de mesure. Les auteurs attribuent ce résultat aux tâches développementales plus ou moins difficiles que les enfants peuvent traverser au moment de la mesure, ce qui peut les amener à présenter des comportements perturbateurs. Ces résultats confirment le caractère muant de ces difficultés, ainsi que l'importance de tenir compte du contexte dans lequel elles s'inscrivent.

La scolarisation des élèves présentant des difficultés de comportement

Les formes de scolarisation et les mesures de soutien proposées aux élèves présentant des difficultés de comportement dépendent du contexte, des systèmes éducatifs et des principes philosophiques qui les sous-

Canton	Terminologie	Prestations	Statistiques
Genève	<p>Terminologie : Troubles de la personnalité et des apprentissages (TPA).</p> <p>Prestations :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classes relais ou ateliers, pour des élèves en grande difficulté. Pas de données récentes. 	<p>Statistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Année scolaire 2019-2020 : 588 élèves présentant des TPA accueillis en institutions spécialisées (SRED, 2020). • Pas de chiffres spécifiques aux troubles du comportement. 	
Vaud	<p>Terminologie : Troubles du comportement.</p> <p>Particularités : Concept 360 – école à visée inclusive. La prise en charge des troubles du comportement devient un objectif prioritaire (DFIC, 2019).</p>	<p>Prestations :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projet d'un dispositif socio-éducatif – soutien à la parentalité ; – travailleurs sociaux en milieu scolaire ; – réseau de professionnels. • MATAS (dispositifs-relais, durée 3 mois). • Accueil socio-éducatif de jour (SP). 	<p>Statistiques :</p> <p>Année 2018 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prise en charge de 292 élèves présentant des troubles du comportement (Statistique Vaud, 2019).
Neuchâtel	<p>Terminologie : Distinction entre les difficultés de comportement liées à l'éducation ou l'environnement et celles liées à un handicap (Conseil d'Etat, 2018).</p> <p>Prestations :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les difficultés de comportement sont gérées dans le cadre habituel de l'école. • Mesures de pédagogie spécialisée envisagées lorsque d'autres handicaps sont présents (HP), TD(AH). • Pour les difficultés plus complexes, spécialisées ou un suivi scolaire en milieu psychiatrique peut être proposé. 		<p>Statistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pas disponibles.
Fribourg	<p>Terminologie : Élèves dont les comportements perturbent les cours, empêchent un enseignement efficace et engendrent une surcharge de travail pour les enseignants (DICS, 2015).</p> <p>Prestations : Mesures SED (3 niveaux) :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Soutien à la gestion de classe par un enseignant ressource ; 2. Activation de l'unité cantonale ; 3. Classe relais (durée entre 4 à 8 semaines, afin de permettre au jeune de développer de nouvelles attitudes et lui permettre le retour à l'école ; DECS, 2011). 		<p>Statistiques :</p> <p>Année scolaire 2016/2017 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 158 situations pour l'unité mobile ; • 27 élèves du cycle d'orientation pour la classe relais (DICS, 2018).
Valais	<p>Terminologie : Élèves présentant des difficultés de comportement.</p> <p>Prestations : Structure pour l'aide à la gestion des élèves présentant des difficultés de comportement (3 niveaux) :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Soutien à la gestion de classe par un enseignant ressource ; 2. Activation de l'unité cantonale ; 3. Classe relais (durée entre 4 à 8 semaines, afin de permettre au jeune de développer de nouvelles attitudes et lui permettre le retour à l'école ; DECS, 2011). 		<p>Statistiques :</p> <p>Année scolaire 2014/2015</p> <ul style="list-style-type: none"> • 25 élèves pris en charge par les classes relais (Pagnossin, Armi & Matei, 2015).
Jura	<p>Terminologie : Élèves en grande difficulté de comportement.</p> <p>Prestations : Dispositif relais (3 niveaux) ;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. mesures internes à l'établissement scolaire ; 2. équipe interdisciplinaire cantonale ; 3. dispositif d'accueil interdisciplinaire et l'Hôpital de jour (CMPEA). <ul style="list-style-type: none"> • But : de proposer aux élèves en grande difficulté de comportement une aide, mais aussi de mettre des ressources à disposition des établissements scolaires pour assumer les comportements de ces élèves (Service de l'enseignement, Jura, 2018). 		<p>Statistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pas disponibles.

Figure 1 : Comparatif des prestations destinées aux élèves présentant des difficultés de comportement dans les cantons romands

tendent. Dans la plupart des pays, une claire tendance à l'inclusion scolaire se manifeste, même si les élèves présentant des difficultés de comportement sont souvent considérés comme étant les plus difficiles à inclure (Evans & Lunt, 2002).

Aux États-Unis par exemple, les dernières statistiques (NCES, 2019) montrent que les enfants présentant des troubles émotionnels et du comportement sont majoritairement intégrés, mais à différents pourcentages (dont 48,5 % des enfants seraient présents pendant au moins 80 % du temps en classe régulière). Le reste est scolarisé dans des écoles d'enseignement spécialisé (12,5 %) ou d'autres institutions (3,8 %).

Une perspective systémique, centrée notamment sur la prévention et l'intervention précoce, peut aider ces jeunes à réduire les conséquences négatives qui résultent de leurs comportements.

En Suisse, depuis la publication de l'accord intercantonal en pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007, chaque canton est tenu de formuler son propre concept de pédagogie spécialisée. Ceci engendre une diversité de terminologies et de prestations. Nous présentons à la figure 1 un tour d'horizon des définitions, des mesures disponibles et des statistiques concernant les prestations proposées aux élèves présentant des difficultés de comportement par les offices d'enseignement spécialisé des cantons romands.

3. L'importance de la prévention

Comme nous pouvons l'observer à la figure 1, les cantons de Fribourg, du Jura et du Valais proposent des modalités d'intervention

qui correspondent au modèle de prévention de Walker et al. (1996).

Pour ces auteurs, l'école joue un rôle essentiel dans la prévention de comportements antisociaux chez les jeunes. Leur modèle mentionne trois niveaux d'intervention et de prévention qui s'ajustent au public visé : la prévention primaire ou universelle, qui concerne l'ensemble de la population (p. ex. développement de compétences comportementales et socio émotionnelles¹ ; des outils pour la résolution pacifique des conflits, des programmes pour réduire le harcèlement scolaire) ; la prévention secondaire, qui vise des jeunes à risque (p. ex. groupe de compétences sociales), et la prévention tertiaire, qui propose des interventions ciblées et personnalisées (p. ex. programme d'appui comportemental). La recherche montre que les pratiques les plus efficaces pour prévenir les difficultés de comportement intègrent ces trois niveaux (Dyke, 2008).

L'intervention précoce est également un élément essentiel dans la prévention de ces difficultés². Selon Merikangas et al. (2009), la probabilité d'avoir une comorbidité augmente de manière exponentielle chaque année de vie pour les enfants présentant un trouble mental. Ainsi, la probabilité d'avoir un trouble concomitant est de 18,2 % à l'âge de deux ans et de 49,7 % à l'âge de cinq ans. En conséquence, la prise en charge précoce des difficultés de comportement peut aider à réduire l'apparition de difficultés émotionnelles liées et vice-versa.

¹ Voir notamment l'article de Daniela Gäng-Pacífico sur l'apprentissage socio-émotionnel dans ce numéro.

² En raison de l'importance de cette intervention précoce, tous les cantons romands ont développé des services éducatifs itinérants qui proposent un soutien à domicile aux enfants d'âge préscolaire présentant des difficultés dans leur développement.

Les interventions qui semblent être très efficaces pour les enfants présentant des difficultés de comportement en bas âge sont les interventions cognitivo-comportementales auprès des parents (Furlong et al., 2013). Les résultats de leur méta-analyse montrent que non seulement les comportements des enfants s'améliorent de manière significative après ces interventions, mais que la santé mentale des parents ainsi que leurs compétences parentales progressent également. Ces interventions sont par ailleurs très rentables, car elles demandent peu de ressources et les bénéfices sont nombreux et à long terme.

Un autre exemple concerne les programmes multiaxiaux qui visent à préparer les enfants ayant des difficultés de comportement à l'entrée à l'école (p.ex. Hart et al., 2019). Ils intègrent des interventions comportementales, des consultations, des groupes de compétences spécifiques ainsi que de la guidance parentale. Ces programmes montrent non seulement une amélioration des comportements des enfants, mais aussi de leurs compétences scolaires, socio-émotionnelles et d'autorégulation.

Conclusion

En guise de conclusion, nous aimerions alimenter la réflexion sur l'importance des mots utilisés pour désigner les difficultés d'un enfant et de l'impact que ceux-ci peuvent avoir. La notion de « difficultés de comportement » en tant que continuum peut aider dans cette réflexion, en mettant l'accent sur l'importance du contexte et en réduisant la stigmatisation de l'élève. Une perspective systémique, centrée notamment sur la prévention et l'intervention précoce, peut aider ces jeunes à réduire les conséquences négatives qui résultent de leurs comportements, en leur permettant

ainsi d'avoir un parcours scolaire et de vie le plus harmonieux et positif possible.

Références

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Bilton, K., & Cooper, P. (2013). ADHD and children with social, emotional and behavioural difficulties. In T. Cole, H. Daniels, & J. Visser (Eds.), *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties* (pp. 32–39). Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. SAGE Publications.
- Dumas, J. E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Dyke, N. (2008). *Difficultés de comportement: nouvelles connaissances, nouvelles interventions*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/csc/general/complementaires/complementaires.html>
- Evans, J., Harden, A., & Thomas, J. (2004). What are effective strategies to support pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary schools? Findings from a systematic review of research. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 2–16. <https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2004.00015.x>
- Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/08856250110098980>
- Furlong, M., McGilloway, S., Bywater, T., Hutchings, J., Smith, S. M., & Donnelly, M. (2013). Cochrane review: behavioural and cognitive-behavioural group-based parenting programmes for early-onset conduct

- problems in children aged 3 to 12 years (Review). *Evidence-Based Child Health: A Cochrane Review Journal*, 8(2), 318–692. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008225.pub2>
- Hart, K. C., Maharaj, A. V., & Graziano, P. A. (2019). Does dose of early intervention matter for preschoolers with externalizing behavior problems? A pilot randomized trial comparing intensive summer programming to school consultation. *Journal of School Psychology*, 72, 112–133. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.007>
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2013). International labelling and pupil careers: Negotiating identities of children who do not fit in. In T. Cole, H. Daniels, & J. Visser (Eds.), *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties* (1st ed., pp. 40–47). Routledge.
- Kauffman, J. M. (2013). Labeling and categorizing children and youth with emotional and behavioural disorders in the USA: Current practices and conceptual problems. In T. Cole, H. Daniels, & J. Visser (Eds.), *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties* (pp. 15–21). Routledge.
- Kauffman, J. M. (1997). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth. Sixth Edition*. Merrill Prentice Hall.
- Landsford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2016). A Public Health Perspective on School Dropout and Adult Outcomes: A Prospective Study of Risk and Protective Factors from Age 5 to 27. *Journal of Adolescent Health*, 58(6), 652–658. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.014>
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*. Gaëtan Morin.
- Merikangas, K. R., Nakamura, E. F., & Kessler, R. C. (2009). Epidemiology of mental disorders in children and adolescents. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 11(1), 7–20.
- National Center for Education Statistics (NCES). (2019). *Digest of Education Statistics, 2018 (NCES 2020-009), Chapter 2*. https://nces.ed.gov/programs/digest/d18/ch_2.asp
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2008). *Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement, 10^e édition (CIM-10)* (vol. 1). Masson.
- Office Fédéral de la Santé Publique (OFSP). (2015). *Santé psychique en Suisse: État des lieux et champs d'action*. <https://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/strategie-und-politik/politische-auftraege-und-aktionsplaene/politische-auftraege-im-bereich-psychische-gesundheit/dialogbericht-psychische-Gesundheit.html>
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 56(3), 345–365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Schneider, M. (2009). The difference a word makes: Responding to questions on “disability” and “difficulty” in South Africa. *Disability and Rehabilitation*, 31(1), 42–50. <https://doi.org/10.1080/09638280802280338>
- Schürch, V., (2018). *Cognitions sociales, émotions et intentions d'agir d'étudiants à l'enseignement à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés de comportement* [Thèse de doctorat]. Université de Lausanne.
- Stülb, K., Messerli-Bürgy, N., Kakebeeke, T. H., Arhab, A., Zysset, A. E., Leeger-Aschmann,

- C.S., Schmutz, E.A., Meyer, A.H., Kriemler, S., Jenni, O.G., Puder, J.J., & Munsch, S. (2019). Prevalence and predictors of behavioral problems in healthy swiss preschool children over a one year period. *Child Psychiatry and Human Development*, 50(3), 439–448. <https://doi.org/10.1007/s10578-018-0849-x>
- Walker, H.M., Horner, R.H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J.R., Bricker, D., & Kaufman, M.J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-aged children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(4), 194–209. <https://doi.org/10.1177/106342669600400401>
- Walker, J.S., Coleman, D., Lee, J., Squire, P.N., & Friesen, B.J. (2008). Children's stigmatization of childhood depression and ADHD: Magnitude and demographic variation in a national sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(8), 912–920. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179961a>

Valérie Schürch

Docteure en Psychologie

Responsable pédagogique du SEI et du

Jardin d'enfants inclusif de Senarclens

valerie.schurch@fondation-de-vernand.ch



Nouveauté de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive



L'Agence européenne a publié une nouvelle vidéo d'animation intitulée « Encourager la collaboration pour l'éducation inclusive » (Fostering Collaboration for Inclusive Education). Elle explique comment l'Agence européenne soutient ses pays membres et comment elle coopère avec diverses organisations.

La vision de l'Agence européenne est que tous les apprenants, quel que soit leur âge, se voient offrir des possibilités d'éducation significatives et de qualité dans leur communauté locale, aux côtés de leurs amis et de leurs pairs. Son principal objectif est d'aider les pays membres à améliorer leur politique et leurs pratiques éducatives. Pour ce faire, elle accorde les perspectives de la politique, de la pratique et de la recherche afin de fournir aux pays membres et aux parties prenantes au niveau européen des informations et des conseils fondés sur des preuves concernant la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

Plus d'informations: www.european-agency.org → Resources → Multimedia

Myriam Squillaci, Valérie Benoit et Gabrielle Suter

Le rôle des traits CU (*callous and unemotional*) sur le fonctionnement des jeunes avec de graves troubles du comportement

Résumé

Cet article examine le rôle des « *callous and unemotional traits* » (CU) sur le développement des jeunes avec de graves troubles du comportement. Sur la base d'une revue de la littérature ayant retenu 25 articles, les résultats illustrent les liens entre ces traits et les cinq dimensions du fonctionnement adaptatif, notamment au niveau des interactions sociales. Ainsi, la prise en compte des traits CU dans l'évaluation et l'intervention auprès de ces jeunes paraît indispensable pour favoriser leur trajectoire développementale.

Zusammenfassung

Der Artikel untersucht die Rolle von « *callous and unemotional traits* » (CU) bei der Entwicklung von Jugendlichen mit schweren Verhaltensstörungen. Die Resultate einer Literaturanalyse von 25 ausgewählten Artikeln zeigen die Verbindungen zwischen diesen traits und den fünf Dimensionen adaptiver Funktionsweisen auf, insbesondere im Bereich der sozialen Interaktionen. Daraus lässt sich ableiten, dass die Berücksichtigung der CU für die Einschätzung der betroffenen Jugendlichen und für die Interventionen zur Förderung ihres Entwicklungsverlaufs unerlässlich ist.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2020-09-02

Introduction

De nombreuses études montrent que les enfants et les adolescents avec de graves troubles du comportement (TC) présentent un risque accru de développer des comportements antisociaux sévères et persistants à l'âge adulte (Burke et al., 2010). Les recherches rétrospectives du domaine relèvent que tous ne suivent pas une trajectoire négative et expliquent cette hétérogénéité notamment par la présence ou non de *callous and unemotional traits* (CU) (Frick et al., 2014). Traduits en français par *traits durs et non émotionnels*¹ et réservés

¹ Les expressions « traits durs et non émotionnels », « émotions prosociales limitées » ou encore « insensibilité émotionnelle » utilisées dans la littérature francophone le sont ici indistinctement sous l'acronyme « CU » pour *callous and unemotional traits*.

auparavant à la conceptualisation des psychopathies à l'âge adulte, les traits CU chez l'enfant et l'adolescent ont été intégrés en 2013 dans le DSM-5 de l'Association américaine de psychiatrie (APA). Ces traits caractérisent un sous-type de jeunes ayant (a) une forme sévère et récalcitrante de comportements antisociaux et (b) des caractéristiques neurologiques, cognitives, émotionnelles et sociales distinctes (Pardini et al., 2010, p. 686). Cette spécificité liée notamment au trouble des conduites se manifeste par la présence des critères suivants : 1) absence de remords ou de culpabilité ; 2) dureté, manque d'empathie ; 3) insouciance de la performance ; et 4) superficialité ou déficience des affects (APA, 2015, p. 558).

L'identification de ces traits a des implications majeures en termes d'étiologie, de développement et d'intervention. En effet,

la recherche a montré que les jeunes présentant des traits CU élevés ont tendance à réagir moins positivement aux interventions et semblent davantage exposés à des conséquences antisociales graves et persistantes (Frick et al., 2014). Expliqués par des caractéristiques génétiques et environnementales, ces traits ont des effets sur plusieurs axes du développement (Frick et al., 2014). Afin de mieux les cerner, le présent article répond à une question principale : quels sont les liens entre les traits CU et les différentes dimensions du fonctionnement des jeunes avec un TC ? Pour y répondre, une revue de la littérature récente a été réalisée et a permis le codage en double aveugle de 25 articles. Par souci de clarté, les résultats ont été structurés autour du modèle du fonctionnement humain de l'AAIDD (Schalock et al., 2010). Cette démarche a nécessité des choix dans le report des données, notamment lorsque plusieurs mesures ont été effectuées pour une même dimension. Chaque article a été reporté dans un tableau Excel avec différents champs (auteurs, année de parution, caractéristique de l'échantillon, outils, résultats statistiques, etc.). Les résultats détaillés feront l'objet d'une revue systématique qui sera publiée ultérieurement.

Résultats

Différents éléments ressortent de cette analyse de la littérature en lien avec les dimensions retenues. Le tableau 1 offre une vue globale des résultats des 25 études ($N=39$ à $N=3077$) qui ont vérifié les liens entre les traits CU et une ou plusieurs dimensions du fonctionnement et qui ont servi d'appui à l'analyse.

Plusieurs chercheurs mentionnent que les traits CU émergeraient dès la petite enfance (Kim & Chang, 2019) et sont, de ce fait,

susceptibles d'être détectés précocement. Les garçons semblent plus concernés par les traits CU que les filles (voir p. ex. Haas et al., 2018²), mais les auteurs relèvent que la différence de genre doit être appréciée au regard de facteurs biologiques (changements hormonaux) et sociaux (p. ex. groupe d'appartenance) (Ciucci et al., 2014).

L'identification des traits CU a des implications majeures en termes d'étiologie, de développement et d'intervention.

Fonctionnement intellectuel

Parmi les 25 études, 12 ont mesuré les liens entre les traits CU et le fonctionnement cognitif, spécialement au niveau des fonctions exécutives. Les résultats rapportent des effets des traits CU aussi bien sur la compréhension et l'interprétation des situations sociales, les capacités d'inhibition de réponses automatiques, que sur les compétences réflexives (Kim & Chang, 2019). Aussi, face à une situation sociale, les jeunes concernés vont éprouver des difficultés à prendre du recul et à ajuster leur réponse (Ackermann et al., 2019). Leurs performances scolaires peuvent aussi être impactées (Bird et al., 2019). De manière surprenante, la théorie de l'esprit des enfants avec des traits CU élevés semble intacte malgré de grands déficits dans la compréhension des émotions (Sattlof-Bedrick et al., 2019).

² Afin de ne pas alourdir le texte, en principe un seul auteur est mentionné par parenthèse, même si plusieurs ont trouvé un lien similaire.

Dimensions selon le modèle de l'AAIDD	Cognitif	Adaptation sociale	Participation	Santé	Contexte
Ackermann et al. (2019)	x	x	x	x	
Aitken et al. (2017)		x	x		x
Andershed et al. (2018)		xx		xx	
Baroncelli et al. (2020)		x	x	x	x
Bell et al. (2018)	x	xx	xx		
Bird et al. (2019)	x			x	xx
Ciucci et al. (2014)		x	x		
Fawcett et al. (2016)	x	x			
Graziano et al. (2019)	xx	x	x	x	x
Haas et al. (2018)		x	x	x	
Hawes et al. (2019)		x		x	
Kerr et al. (2012)		x	x		
Kim et al. (2019)	x	x			x
Kimonis et al. (2004)	x	x	x	x	x
Kokkinos et al. (2018)	x	x	x		x
Kokkinos et al. (2016)		x			x
Meehan et al. (2019)		x		x	x
Milledge et al. (2019)		x	x	x	
Sakai et al. (2012)	x	x	x	x	
Satlof-Bedrick et al. (2019)	x			x	
Silva et al. (2014)		xx		xx	xx
Van Zalk et al. (2015)		x	x	x	
Waller et al. (2017)	xx	x			x
Waschbusch et al. (2007)	x	x	x		
Wright et al. (2019)		x		xx	x
	12	23	14	15	12

x = Dimension mesurée avec au moins un résultat qui détériore le fonctionnement.

xx = Dimension mesurée avec une direction différente de celle attendue ou non significative.

Tableau 1 : Dimensions du fonctionnement humain liées aux traits CU

Adaptation sociale

La majorité des études (23/25) s'est intéressée à l'adaptation sociale et indique des liens entre la gravité des traits CU et des difficultés d'adaptation sociale (p. ex. Meehan et al., 2019) : conduites antisociales, agressivité proactive et/ou réactive, difficultés à coopérer, comportements délinquants et/ou (cyber-)harcèlement. La présence de traits CU est associée à plus de délinquance à l'âge adulte, notamment en cas de faibles compétences sociales (Meehan et al., 2019). Certains auteurs (p. ex. Andershed et al., 2018) relèvent que c'est moins la présence unique des traits CU qui serait prédictive des formes graves d'adaptation que la comorbidité avec d'autres troubles psychopathologiques. Une seule étude (Bell et al., 2018) n'établit pas de liens significatifs entre les traits CU et l'agression sociale.

Participation, interactions et rôle social

Environ la moitié des études (14/25) a mesuré les liens entre les traits CU et la participation sociale. Leurs résultats montrent que la présence des traits CU est associée à des difficultés de participation sociale, à un risque de rejet des pairs prosociaux, à l'affiliation à des groupes de pairs déviants, etc. (p. ex. Ackermann et al., 2019). Les jeunes avec des traits CU se caractérisent par un besoin impérieux de dominer les autres et par une recherche constante de prestige social (Ciucci & Baroncelli, 2014). Il serait toutefois hâtif de conclure que ces troubles spécifiques induisent de facto un isolement social. En effet, les travaux montrent que ces jeunes sont bien intégrés, mais dans des groupes de pairs déviants et délinquants. Ils y exercent leur influence au

regard de leurs capacités à planifier des activités délictueuses avec sang-froid (Kerr et al., 2012 ; Kimonis et al., 2004).

Santé

Sur les 25 études, deux ont analysé les liens des traits CU avec la santé physique et 13 études avec la santé mentale. Au niveau de la santé physique, une étude s'est intéressée à l'influence des facteurs neurobiologiques sur les traits CU relevant l'absence des effets inhibiteurs de la réactivité du cortisol, surtout chez les garçons (Wright et al., 2019). Une recherche a mentionné les bienfaits des sports d'équipe – s'ils sont structurés et encadrés – car ils offrent des occasions de développer des liens positifs (Meehan et al., 2019). Au niveau de la santé mentale, les études ont relevé les liens entre les traits CU et la présence de différentes comorbidités (troubles internalisés, externalisés, neuro-développementaux, etc.), de traits spécifiques de personnalité (affect faible ou déficient, manque d'empathie, absence de remords) et de troubles de régulation émotionnelle (difficultés dans la compréhension précoce des émotions) (p. ex. Milledge et al., 2019). À ce propos, les auteurs soulignent le rôle-clé des enseignants pour soutenir la régulation émotionnelle des élèves et favoriser leur adaptation et intégration sociales (Baroncelli & Ciucci, 2020).

Contexte

Douze études sur 25 ont examiné les liens entre les traits CU des jeunes et les caractéristiques de leur contexte social. Les résultats soulignent le rôle du cadre familial sur le comportement des jeunes avec CU, notamment la chaleur parentale (Kim & Chang, 2019). Si la monoparentalité ne semble pas être en lien avec les traits CU (Bird et al.,

2019), différents facteurs liés au contexte familial comme le manque de chaleur maternelle ou le manque de supervision parentale influencent la gravité des traits (Kim & Chang, 2019; Kimonis et al., 2004). Ces traits modulent la relation entre la discipline parentale et le comportement de l'enfant dans les différents milieux qu'il fréquente. Ces traits peuvent influencer les relations aux enseignants et aux pairs (Baroncelli & Ciucci, 2020), ainsi que son intégration professionnelle (Meehan et al., 2019).

Connaître les effets des traits CU sur le développement est indispensable pour ajuster les plans de soutien aux besoins spécifiques de ces jeunes.

Implications pour l'intervention

Ces résultats ont plusieurs implications en termes de prévention et d'intervention. La revue montre que les traits CU concernent un sous-groupe hétérogène de jeunes qui présentent des risques multiples en termes de dysfonctionnement. Les résultats soulignent l'importance d'évaluer la présence des traits CU dès la petite enfance pour prévenir l'apparition de troubles comorbides et la nécessité d'intervenir dans les cinq dimensions du modèle de l'AIDD. Les jeunes présentant à la fois de graves problèmes de comportement et des traits CU élevés constituent un réel défi en termes d'intervention. À ce propos, les traits CU expliqueraient la faible réactivité de ces enfants aux punitions (Silva et al., 2014, p. 592). Ainsi, les auteurs suggèrent des interventions intensives adaptées à leurs caractéristiques émotionnelles et cognitives uniques (p. ex. interventions cognitivo-comportementales,

développement de relations avec les pairs, gestion de crises) pour influencer le développement de ces jeunes et diminuer leurs problèmes de comportement (Frick et al., 2014). Au niveau du contexte, les résultats suggèrent des interventions précoces ciblées auprès des familles afin d'augmenter les pratiques parentales positives, notamment celles renforçant les comportements prosociaux (Frick et al., 2014). Au niveau de la santé, les résultats suggèrent d'intégrer ces jeunes dans des programmes qui améliorent aussi bien l'empathie, les compétences sociales que la reconnaissance des émotions. Des efforts doivent également être consentis pour soutenir les fonctions exécutives de ces jeunes, en améliorant aussi bien leur mémoire de travail, leur flexibilité cognitive, leur maîtrise de soi que leurs capacités d'inhiber les comportements. Le développement de programmes pour soutenir l'adaptation sociale et les interactions de ces jeunes doivent cibler aussi bien les compétences sociales³, la régulation émotionnelle (Larson & Lochman, 2010) que l'empathie afin de prévenir et de diminuer les problèmes de comportements (Frick et al., 2014).

Conclusion

Cette revue a voulu mettre en évidence l'influence des traits CU sur les trajectoires développementales des jeunes afin d'ouvrir les perspectives d'intervention face aux troubles du comportement. La richesse des travaux récents du domaine témoigne aussi bien de l'étendue des dimensions du fonctionnement humain impactées que des in-

³ Voir notamment l'article de Daniela Gäng-Pacifico sur l'apprentissage socio-émotionnel dans ce numéro.

teractions complexes et bidirectionnelles de ces traits. Connaître les effets des traits CU sur le développement est indispensable pour ajuster les plans de soutien aux besoins spécifiques de ces jeunes. Cette revue souligne aussi le manque d'études sur les programmes d'intervention dans la petite enfance pour examiner leur efficacité ultérieure. De telles recherches demeurent indispensables, car ces traits sont associés à des comportements antisociaux sévères et souvent stables dans le temps (Allen et al., 2018). Au regard de leur influence sur la trajectoire développementale, des efforts cliniques pour l'identification précoce de ces traits et pour la prévention des TC doivent être poursuivis dans le domaine.

Références⁴

- Ackermann, K., Martinelli, A., Bernhard, A., Freitag, C. M., Büttner, G., & Schwenck, C. (2019). Friendship quality in youth with and without disruptive behavior disorders: the role of empathy, aggression, and callousness. *Child Psychiatry and Human Development, 50*(5), 776–788. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00880-x>
- Allen, J. L., Bird, E., & Chhoa, C. Y. (2018). Bad boys and mean girls: callous-unemotional traits, management of disruptive behavior in school, the teacher-student relationship and academic motivation. *Frontiers in Education, 3*, 1-16. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00108>
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5-Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Elsevier Masson.
- Andershed, H., Colins, O. F., Salekin, R. T., Lordos, A., Kyranides, M. N., & Fanti, K. A. (2018). Callous-unemotional traits only versus the multidimensional psychopathy construct as predictors of various antisocial outcomes during early adolescence. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 40*(1), 16–25. <https://doi.org/10.1007/s10862-018-9659-5>
- Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2020). Bidirectional effects between callous-unemotional traits and student-teacher relationship quality among middle school students. *Journal of abnormal child psychology, 48*(2), 277-288. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00595-6>
- Bell, G. R., Crothers, L. M., Hughes, T. L., Kanyongo, G. Y., Kolbert, J. B., & Parys, K. (2018). Callous-unemotional traits, relational and social aggression, and interpersonal maturity in a sample of behaviorally disordered adolescents. *Journal of Applied School Psychology, 34*(1), 65–85. <https://doi.org/10.1080/15377903.2017.1345814>
- Bird, E., Chhoa, C. Y., Midouhas, E., & Allen, J. L. (2019). Callous-unemotional traits and academic performance in secondary school students: examining the moderating effect of gender. *Journal of Abnormal Child Psychology, 47*(10), 1639–1650. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00545-2>
- Burke, J. D., Waldman, I., & Lahey, B. B. (2010). Predictive validity of childhood oppositional defiant disorder and conduct disorder: implications for the DSM-V. *Journal of Abnormal Psychology, 119*(4), 739-751. <https://doi.org/10.1037/a0019708>
- Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2014). Emotion-related personality traits and peer social standing: unique and interactive effects in cyberbullying behaviors. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 17*(9), 584–590. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0020>

⁴ Une liste complète des références est à disposition auprès des auteurs.

- Ciucci, E., Baroncelli, A., Franchi, M., Golmaryami, F.N., & Frick, P.J. (2014). The association between callous-unemotional traits and behavioral and academic adjustment in children: Further validation of the inventory of callous-unemotional traits. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 36*(2), 189–200. <https://doi.org/10.1007/s10862-013-9384-z>
- Frick, P.J., Ray, J.V., Thornton, L.C., & Kahn, R.E. (2014). Can callous-unemotional traits enhance the understanding, diagnosis, and treatment of serious conduct problems in children and adolescents? A comprehensive review. *Psychological Bulletin, 140*(1), 1–57. <https://doi.org/10.1037/a0033076>
- Haas, S.M., Becker, S.P., Epstein, J.N., & Frick, P.J. (2018). Callous-unemotional traits are uniquely associated with poorer peer functioning in school-aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 46*(4), 781–793. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0330-5>
- Kerr, M., Van Zalk, M., & Stattin, H. (2012). Psychopathic traits moderate peer influence on adolescent delinquency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 53*(8), 826–835. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02492.x>
- Kim, H., & Chang, H. (2019). Longitudinal association between children's callous-unemotional traits and social competence: child executive function and maternal warmth as moderators. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00379>
- Kimonis, E.R., Frick, P.J., & Barry, C.T. (2004). Callous-unemotional traits and delinquent peer affiliation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*(6), 956–966. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.6.956>
- Larson, J., & Lochman, J.E. (2010). *Helping schoolchildren cope with anger: A cognitive-behavioral intervention*. Guilford Press.
- Meehan, A.J., Maughan, B., & Barker, E.D. (2019). Health and functional outcomes for shared and unique variances of interpersonal callousness and low prosocial behavior. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 41*(3), 353–365. <https://doi.org/10.1007/s10862-019-09756-9>
- Milledge, S.V., Cortese, S., Thompson, M., McEwan, F., Rolt, M., Meyer, B., ... Eisenbarth, H. (2019). Peer relationships and prosocial behaviour differences across disruptive behaviours. *European Child & Adolescent Psychiatry, 28*(6), 781–793. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1249-2>
- Pardini, D.A., Frick, P.J., & Moffitt, T.E. (2010). Building an evidence base for DSM–5 conceptualizations of oppositional defiant disorder and conduct disorder: Introduction to the special section. *Journal of Abnormal Psychology, 119*(4), 683. <https://doi.org/10.1037/a0021441>
- Satlof-Bedrick, E., Waller, R., & Olson, S.L. (2019). Emotion versus cognition: differential pathways to theory of mind for children with high versus low callous-unemotional traits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 60*(12), 1300–1308. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13078>
- Silva, T.C., Graña, J.L., & González-Cieza, L. (2014). Self-reported physical and emotional abuse among youth offenders and their association with internalizing and externalizing psychopathology. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 58*(5), 590–606. <https://doi.org/10.1177/0306624X12474975>
- Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V.J., Buntinx, W.H., Coulter, D.L., Craig, E.M., ... & Shogren, K.A. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. American

Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Wright, N., Hill, J., Pickles, A., & Sharp, H. (2019). Callous-unemotional traits, low cortisol reactivity and physical aggression in children: findings from the Wirral Child Health and Development Study. *Translational Psychiatry*, 9(1), 1-9. <https://doi.org/10.1038/s41398-019-0406-9>



Myriam Squillaci
Prof. ordinaire
Département de pédagogie spécialisée
Université de Fribourg
myriam.squillaci@unifr.ch



Valérie Benoit
Prof. HEP associée
Unité d'enseignement et de recherche
de pédagogie spécialisée
Haute école pédagogique du Canton
de Vaud
valerie.benoit@hepl.ch



Gabrielle Suter
Étudiante
Master en enseignement spécialisé
Université de Fribourg
gabrielle.suter@unifr.ch

Impressum

Revue suisse de pédagogie spécialisée
3/2020, Septembre 2020, 10^e année
ISSN 2235-1205

Éditeur

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée (CSPS)
Maison des cantons
Speichergasse 6, Case postale, CH-3001 Berne
Tél. +41 31 320 16 60
cspss@cspss.ch, www.cspss.ch

Rédaction et production

Contact : redaction@cspss.ch
Responsable : Romain Lanners
Rédaction : François Muheim, Melina Salamin
Coordination du dossier : Valérie Benoit
Relecture : Géraldine Ayer
Layout : Anne-Sophie Fraser

Parution

Mars, juin, septembre, décembre

Décali rédactionnel

Pour le n°4, décembre 2020 : 1^{er} août 2020
Pour le n°1, mars 2021 : 1^{er} novembre 2020

Annonces

annonces@cspss.ch
Décali : le 10 du mois précédent la parution
Prix : dès 220.– TVA exclue
Tarifs et infos : www.cspss.ch/annonces

Tirage

450 exemplaires

Impression

Ediprim SA, Bienne

Abonnement annuel

Numérique : CHF 34.90 (TVA incluse)
Papier : CHF 39.90 (TVA incluse)
Combiné : CHF 44.90 (TVA incluse)

Numéro unique

Papier : CHF 10.50 (TVA incluse), plus port
Numérique : 9.50 (TVA incluse)

Reproduction

Reproduction des articles autorisée avec
accord préalable de l'éditeur.

Informations

Les textes publiés dans cette revue sont de
la responsabilité de leurs auteur-e-s. Ils ne
reflètent pas forcément l'avis de la rédaction.

Pour plus d'information
www.cspss.ch/revue



Daniela Gäng-Pacifico

Les effets de l'apprentissage socio-émotionnel sur les troubles émotionnels et comportementaux

Résumé

Cet article s'intéresse aux effets de l'apprentissage socio-émotionnel sur les troubles émotionnels et comportementaux des élèves. La littérature scientifique met en évidence l'importance des compétences socio-émotionnelles dans la réussite scolaire des élèves et s'interroge sur la pertinence d'un tel apprentissage en milieu scolaire. Une revue de la littérature analyse ces effets. Les résultats montrent une réduction des troubles émotionnels et comportementaux, ainsi qu'une amélioration des compétences sociales.

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit den Auswirkungen des sozio-emotionalen Lernens auf emotionale Störungen und Verhaltensstörungen von Schülerinnen und Schülern. In der wissenschaftlichen Literatur wird die Wichtigkeit sozio-emotionaler Kompetenzen für den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen hervorgehoben und die Frage gestellt, inwiefern das Erlernen dieser Fähigkeiten in der Schule relevant ist. Anhand einer Literaturanalyse werden die Auswirkungen herausgearbeitet. Die Resultate zeigen, dass durch das sozio-emotionale Lernen emotionale Störungen und Verhaltensstörungen zurückgehen und soziale Kompetenzen verbessert werden.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2020-09-03

Introduction: les troubles émotionnels et comportementaux

Les troubles émotionnels et comportementaux (TEC) se caractérisent par des comportements et des émotions qui diffèrent durablement de la norme. Ils sont généralement identifiés par des termes nosologiques spécifiques (p. ex. trouble des conduites, troubles anxieux, etc.) et exigent des prises en charge différentes selon leur fréquence et leur intensité (Smedler et al., 2015). Leur prévalence¹ est de 10 à 13 % chez les élèves du préscolaire et d'environ 12,5 % chez les

6-12 ans (Stiffler & Dever, 2015; Hüslér, 2010). Ces troubles ont des conséquences négatives sur la trajectoire développementale des élèves sachant que seuls 15 à 20 % bénéficient d'une prise en charge éducative et 10 % d'un soutien thérapeutique (Stiffler & Dever, 2015). Il existe un risque élevé chez ces élèves d'abandonner l'école avant son terme avec un niveau en lecture et/ou en mathématique inférieur à celui attendu (Bradley et al., 2008). À l'adolescence, ces élèves sont plus susceptibles de maltraiter autrui, d'avoir des démêlés avec la justice des mineurs ou de se suicider (Stiffler & Dever, 2015). L'incapacité de mettre en place des mécanismes d'adaptation positifs durant le processus développemental engendre des problèmes de santé physique et mentale à l'âge adulte.

¹ Ces données épidémiologiques sont issues des moyennes internationales dont la Suisse ne fait pas partie et varient considérablement d'une étude à l'autre (voir l'article de Valérie Schürch pour plus de précision, en introduction à ce numéro).

En classe, les TEC se manifestent, le plus souvent, par des difficultés à répondre aux exigences scolaires, associés à d'importants défis d'apprentissage et de communication (Wagner et al., 2015). Au vu d'un nombre important d'heures passées quotidiennement en classe, le milieu scolaire est un lieu privilégié pour proposer des mesures préventives à un maximum d'élèves au travers de programmes ayant fait preuve de leur efficacité (Greenberg et al., 2017). À ce propos, l'apprentissage socio-émotionnel (ASE) est conçu pour développer un ensemble d'habiletés cognitives, personnelles et sociales chez les élèves. Cet article a pour objectif de présenter les résultats d'une revue de la littérature analysant les effets des programmes d'ASE sur les TEC et les compétences socio-émotionnelles en milieu scolaire.

Les compétences socio-émotionnelles

Les compétences socio-émotionnelles se définissent comme un ensemble d'habiletés qui permettent à une personne de reconnaître et de réguler ses émotions, de construire et maintenir des relations positives avec les adultes et les pairs (Greenberg et al., 2015; Casey, 2012). Leur développement chez l'enfant dépend de l'interaction complexe de facteurs biologiques, psychologiques et socio-culturels (Theurel & Gentaz, 2015). Ces compétences jouent un rôle important dans la socialisation. Des facteurs psychosociaux comme des stress chroniques, des maltraitances, des négligences et de la pauvreté dès le plus jeune âge affectent durablement le développement émotionnel et impactent ainsi négativement la socialisation (Greenberg et al., 2015; Whitted, 2011).

Un déficit des compétences socio-émotionnelles chez le jeune enfant est lié à quatre facteurs pouvant survenir lorsque l'environnement ne fournit pas les occasions suffisantes à la réalisation des apprentissages sociaux. Ces lacunes éducatives sont induites par : 1) une absence de connaissances du fonctionnement social; 2) un manque d'opportunités de pratiquer des comportements socio-émotionnels adéquats; 3) un manque de feedbacks positifs renforçateurs; 4) des difficultés à percevoir les indices sociaux verbaux et non-verbaux chez l'interlocuteur qui jouent un rôle de régulateurs de comportement dans les interactions sociales et la gestion des émotions (Gresham, 2018). Ces enfants peuvent éprouver des difficultés à interpréter l'expression d'un visage, le ton d'une voix ou le langage non verbal. Ils risquent donc d'avoir du mal à anticiper les exigences comportementales de l'enseignant et d'être pénalisés dans leur travail scolaire. En effet, les enseignants attendent de leurs élèves un ensemble d'aptitudes sociales qu'ils estiment essentielles à la réussite scolaire, à savoir : écouter les autres, respecter les règles, se conformer aux consignes, collaborer et coopérer avec les pairs, contrôler leur tempérament dans les situations conflictuelles (Gresham, 2018). Lorsqu'un élève n'est pas capable de se conformer aux règles sociales établies en raison de comportements perturbateurs ou inhibés, les enseignants peuvent réagir par des mesures disciplinaires coercitives qui ont pour effet d'aggraver les problèmes (Whitted, 2011). À la longue, la présence d'un TEC et d'un déficit socio-émotionnel chez un élève peut entraîner le rejet et la stigmatisation de la part des pairs et des enseignants aux dépens de leur rôle de modèles et de référents sociaux.

Programmes d'ASE	1) Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)	2) Tools of the Mind program	3) Strong Start K-2, Strong Kids 2-5	4) The Zippy's Friends program	5) Secondary social and emotional aspects of learning (SEAL)
Études	(Berry et al., 2016; Crean & Johnson, 2013; Hugues & Cline, 2015; Humphrey et al., 2016; Malti et al., 2011; Novak et al., 2017)	(Blair et al., 2018)	(Kramer et al., 2014)	(Clark et al., 2014)	(Wigelsworth et al., 2012)
Interventions	universelles	universelles	universelles	universelles	universelles
Population ciblée	4 à 11 ans	3 à 5 ans	3 à 5 ans (k-2) 6 à 8 ans (3-5)	5 à 7 ans	11 à 14 ans
Contenu					
Conscience de soi	X	X	X	X	X
Maîtrise de soi	X	–	X	X	X
Conscience sociale	X	X	X	X	X
Compétences inter-personnelles	X	–	X	X	X
Prise de décision	X	X	X	X	X
Buts	Développer la résolution pacifique des conflits, la régulation des émotions, l'empathie et la prise de décision responsable. Réduire les problèmes comportementaux.	Développer des compétences d'auto-régulation et des compétences cognitives, sociales et émotionnelles. Améliorer les fonctions exécutives.	Développer des compétences sociales et émotionnelles, gérer la colère et le stress. Promouvoir l'adaptation.	Améliorer les capacités d'adaptation. Développer les compétences sociales et la maîtrise des émotions. Améliorer le climat de classe.	Développer des compétences sociales et émotionnelles.
Résultats					
Problèmes comportementaux	Effets positifs : 3 études/6	Effets positifs : 1 étude	–	Pas d'effet	Pas d'effet
Problèmes émotionnels	Effets positifs : 1 étude/4	–	Effets positifs : 1 étude	Pas d'effet	–
Compétences sociales	Effets positifs : 1 étude (Preschool PATHS)/5	–	Pas d'effet	Effets positifs : 1 étude	Pas d'effet

Tableau 1 : Analyse des effets de dix programmes d'apprentissage socio-émotionnel

6) Incredible Years Teacher Classroom Management Training Program (YI TCM)	7) School-wide Positive Behavior Support (SWPBS)	8) Friends for Life (FFL)	9) Best in Class	10) First Step to Success (FSS)
(Aasheim et al., 2018; Fossum et al., 2017; Kirkhaug et al., 2016; Murray et al., 2018; Seabra-Santos et al., 2018)	(Caldarella et al., 2011)	(Alhen et al., 2019)	(Conroy et al., 2014)	(Çelik et al., 2016; Feil et al., 2014; Seeley et al., 2017; Sumi et al., 2010; Walker et al., 2009)
universelles	universelles	universelles	ciblées	ciblées
3 à 8 ans	–	8 à 11 ans	3 à 5 ans	5 à 9 ans

X	X	X	X	X
X	–	X	X	X
X	X	X	X	X
X	–	X	X	X
X	X	X	X	X

Développer la compréhension et la reconnaissance des émotions, la gestion de la colère. Résoudre des problèmes. Maintenir des amitiés. Établir des stratégies de gestion de classe et des stratégies d'enseignement proactives, des relations positives enseignant-élèves.	Mettre en place un système de soutien sur le plan de la gestion des comportements afin de créer un milieu propice à l'apprentissage en classe et dans l'école. Enseigner explicitement les comportements attendus en classe.	Renforcer les compétences sociales et la résilience. Améliorer les aptitudes sociales et émotionnelles, la capacité de concentration, la confiance en soi, la capacité de réguler ses émotions.	Prévenir et améliorer les problèmes de comportement chez les jeunes enfants. Favoriser les relations enseignant-élèves. Développer les compétences sociales et comportementales chez les élèves à risque de TEC.	Modifier les comportements inadaptes en comportements adaptés au fonctionnement scolaire à l'aide de renforceurs positifs. Coaching pour soutenir l'enseignant dans la gestion de situations particulières.
--	--	---	--	---

Effets positifs : 3 études/5	Effets positifs : 1 étude	Pas d'effet	Effets positifs : 1 étude	Effets positifs : 5 études/5
Effets positifs : 2 études/3	–	Pas d'effet	–	Pas d'effet
Effets positifs : 3 études/5	Effets positifs : 1 étude	Pas d'effet	Effets positifs : 1 étude	Effets positifs : 5 études/5

L'effet de l'apprentissage socio-émotionnel sur les troubles émotionnels et comportementaux

L'ASE est un processus d'acquisition et d'application des compétences socio-émotionnelles qui se pratique en classe sous forme d'activités; il peut s'apparenter à un apprentissage scolaire (Zins & Elias, 2007). Les activités proposées en classe favorisent par exemple la reconnaissance et la gestion des émotions grâce à des jeux de rôle ou des mises en situation. Certains programmes fournissent aussi des outils de gestion de classe aux enseignants.

Les interventions proposées en classe visent à développer la résilience chez les enfants en facilitant le développement de cinq domaines de compétences sociales, cognitives et comportementales.

Des recherches récentes en épigénétique émettent l'hypothèse que les compétences acquises grâce à l'ASE s'assimileraient à des facteurs de protection susceptibles de renforcer les mécanismes d'adaptation et, ainsi, modifier l'expression des gènes et leur manière de s'exprimer (voir Greenberg et al., 2015). En d'autres termes, lorsque les élèves développeraient des compétences sociales et émotionnelles plus efficaces, ils modifieraient leur façon de réagir au stress en créant de nouveaux circuits neuronaux ou de nouvelles réponses physiologiques. Ces derniers auraient des effets positifs durables sur la façon dont les enfants s'adaptent à leur environnement et font face au stress. Les interventions proposées en classe visent donc à développer la résilience chez les enfants en facilitant le développement de cinq domaines de compétences sociales, cognitives

et comportementales: la conscience de soi, la maîtrise de soi, la conscience sociale, les relations interpersonnelles et la prise de décision (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2019).

La revue de la littérature², réalisée en 2019, s'appuie sur la méta-analyse de Durlak et al. (2011) dont les études ont été recensées jusqu'en 2009. La présente recension des écrits porte sur des interventions universelles proposées à tous les élèves, ainsi que des interventions ciblées concernant uniquement des groupes d'élèves présentant des besoins spécifiques. Son but est d'analyser les effets des ASE sur les TEC et les compétences sociales d'élèves âgés de 3 à 13 ans. Vingt-trois articles de 2009 à 2018 ont été identifiés dans les bases de données. Le tableau 1 présente une description des dix programmes d'ASE retenus dans la revue de la littérature.

Les résultats des interventions universelles (programmes 1 à 8) ont montré un effet positif sur la réduction des problèmes émotionnels et comportementaux. Une amélioration modérée à importante des manifestations des TEC en classe a été établie par une majorité des programmes. Les progrès sont moins marquants en ce qui concerne les compétences socio-émotionnelles. Seuls quatre programmes, à savoir le « PATHS » et « The Zippy's Friends Program » conçus pour les élèves du préscolaire, le « Incredible Years Teacher Classroom Management Training Program » et le « School-wide Positive Behavior Support » qui mettent aussi l'accent sur la gestion des comportements en classe et les relations positives ont montré des effets significatifs satisfaisants sur l'amélioration des compétences sociales. Ces deux derniers pro-

² La revue de la littérature détaillée et sa biographie sont disponibles auprès de l'auteur.

grammes présentent l'avantage d'inciter les enseignants à instaurer des routines et des stratégies de gestion de classe afin de rendre explicites les comportements attendus (Whitted, 2011). Les résultats des interventions universelles présentés ci-dessus sont cohérents avec la méta-analyse de Durlak et al. (2011) qui a mis en évidence des effets significativement positifs sur une amélioration des compétences socio-émotionnelles et une réduction des TEC.

Les résultats des interventions ciblées (programmes 9 et 10) montrent que le « Best in Class » et le « First Step to Success » ont des effets positifs tant sur les compétences sociales que les troubles externalisés. Une amélioration importante des compétences sociales et une diminution satisfaisante des troubles externalisés ont été trouvées. Les interventions ciblées sont supposées être plus efficaces que la prévention universelle, car les groupes sont plus petits et les élèves présentant déjà des symptômes sont plus réceptifs (Gaete et al., 2016). Une seule étude a évalué les effets du programme « First Step to Success » sur les troubles internalisés, mais les résultats n'ont pas montré de différence significative. Ce résultat est cohérent avec la littérature scientifique. Pour traiter les symptômes dépressifs et anxieux, les thérapies cognitivo-comportementales restent à privilégier, car elles axent davantage leurs interventions sur la modification de la pensée du sujet (Fréchette-Simard et al., 2018).

La présente revue de la littérature a mis en évidence des résultats encourageants sur les effets des interventions universelles et ciblées pour réduire les comportements problématiques et développer les comportements sociaux en milieu scolaire. Ces résultats souffrent néanmoins de trois principales limitations : 1) ces programmes d'ASE ont été adaptés et expérimentés dans de nombreux

pays dont les conditions d'intervention étaient hétérogènes (échantillons, moyens de gestion en classe déjà implantés, formation des enseignants); 2) les deux tiers des études n'ont pas évalué le suivi après intervention; 3) l'intervention s'est généralement arrêtée à la fin de l'étude.

Pour maintenir l'efficacité de ces programmes durablement, Hüsler (2010) suggère d'introduire un enseignement favorisant le bien-être socio-émotionnel et la résilience dès la première année d'école qui se poursuivrait tout au long de la scolarité jusqu'à la formation professionnelle. Ces recommandations rejoignent les objectifs concernant la formation générale (santé et bien-être, vie de la classe et de l'école, identité) et les compétences transversales liées à la collaboration du Plan d'Étude Romand (voir PER). Les enseignants sont des agents importants dans la réalisation de ces attentes chez les élèves présentant des TEC. Dans ce sens, l'ASE leur fournit des stratégies et des outils pour soutenir le développement cognitif et socio-émotionnel de ces élèves.

Des compétences socio-émotionnelles optimales agissent comme facteurs de protection et modèrent les risques liés à des facteurs individuels et psychosociaux.

Conclusion

À la lumière des recherches actuelles et de la présente revue de la littérature, les programmes d'ASE ont montré leur efficacité. Ces interventions universelles et ciblées visent à permettre à des élèves de tout âge d'acquérir et d'appliquer efficacement les aptitudes nécessaires pour comprendre et gérer les émotions, fixer et atteindre des objectifs

positifs, ressentir et montrer de l'empathie envers les autres (Zins & Elias, 2007), établir et maintenir des relations positives et prendre des décisions responsables (CASEL, 2019). Une réflexion approfondie doit se poursuivre au sein de l'école pour favoriser l'intégration scolaire et sociale des élèves en prise avec des TEC qui démontrent des habiletés sociales fortement déficitaires (Wagner et al., 2005). Pour pallier ces difficultés, il convient d'instaurer des programmes d'ASE en milieu scolaire dans le but de développer des mécanismes d'adaptation le plus rapidement possible. Des compétences socio-émotionnelles optimales agissent comme facteurs de protection et modèrent les risques liés à des facteurs individuels et psychosociaux (Dimitrovich et al., 2017). Pour garantir la réussite de l'implémentation d'ASE dans les écoles, la formation et l'accompagnement des enseignants sont un gage d'une meilleure utilisation du matériel pédagogique et d'une gestion de classe plus efficace (Durlak et al., 2011). Il semblerait que les interventions alliant l'enseignement des compétences socio-émotionnelles et des stratégies visant à améliorer le climat scolaire et les relations enseignant-élèves seraient plus efficaces (Dimitrovich et al., 2017). Dans le futur, il serait donc nécessaire d'investiguer davantage ces aspects à l'instar des facteurs favorisant le maintien des effets des ASE sur la durée du processus développemental. À cet effet, il paraît important d'identifier les facteurs écologiques liés aux pratiques des enseignants, la nature de la relation entre les effets des ASE et les modifications comportementales opérées chez les élèves (Wigelsworth et al., 2016). Pour assurer une implémentation fidèle et durable des programmes d'ASE, les prochaines recherches se doivent de procurer une meilleure compréhension des contextes scolaires dans lesquels ils sont proposés. Ré-

duire l'incidence des TEC sur le processus développemental et promouvoir le bien-être des élèves et des enseignants permettront à une majorité d'élèves de devenir les citoyens de demain.

Références

- Bradley, R., Doolittle, J., & Bartolotta, R. (2008). Building on the data and adding to the discussion: the experiences and outcomes of students with emotional disturbance. *Journal of Behavioral Education, 17*(1), 4–23. <https://doi.org/10.1007/s10864-007-9058-6>
- Casey, K. J. (2012). Social Skills Training and Students with Emotional and Behavioral Disorders. In J. P. Bakken, F. E. Obiakor, & A. F. Rotatori (Eds.), *Advances in Special Education. Behavioral Disorders: Practice Concerns and Students with EBD* (pp. 43–60). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2012\)0000023006](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2012)0000023006)
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2019). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and Elementary Edition*. <https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide>
- Dimitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fréchette-Simard, C., Plant, I., & Bluteau, J.

- (2018). Strategies included in cognitive behavioral therapy programs to treat internalized disorders: a systematic review. *Cognitive Behaviour Therapy*, 47(4), 263–285. <https://doi.org/10.1080/16506073.2017.1388275>
- Gaete, J., Martinez, V., Fritsch, R., Rojas, G., Montgomery, A. A., & Araya, R. (2016). Indicated school-based intervention to improve depressive symptoms among at risk Chilean adolescents: a randomized controlled trial. *BMC Psychiatry*, 16(276), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0985-4>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32. <https://www.jstor.org/stable/44219019>
- Greenberg, M. T., Katz, D. A., & Klein, L. C. (2015). The Potential Effects of SEL on Biomarkers and Health Outcomes: A Promissory Note. In J. A. Durlak (Ed.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 81–96). The Guilford Press.
- Gresham, F. M. (2018). *Effective interventions for social-emotional learning*. The Guilford Press.
- Hüsler, G. (2010). *Formation, école, santé* (Prévention psychosociale Vol. 2). Rüegger. Plan d'Etudes Romand (PER). <https://www.plandetudes.ch/home>
- Smedler, A.-C., Hjern, A., Wiklund, S., Anttila, S., & Petterson, A. (2015). Programs for prevention of externalizing problems in children: limited evidence for effect beyond 6 months post intervention. *Child Youth Care Forum*, 44, 251–276. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9281-y>
- Stiffler, M. C., & Dever, B. V. (2015). *Mental health screening at school: Instrumentation, implementation, and critical issues. Contemporary issues in psychological assessment*. Springer.
- Theurel, A., & Gentaz, E. (2015). Entraîner les compétences émotionnelles à l'école. *A.N.A.E.*, 139, 545–555. https://eve.unige.ch/files/3314/7876/7925/03_ANAE_139_THEUREL.pdf
- Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Epstein, M. H., & Sumi, W. C. (2005). The children and youth we serve. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(2), 79–96. <https://doi.org/10.1177/10634266050130020201>
- Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(1), 10–16. <https://doi.org/10.1080/10459880903286755>
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: a meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347–376. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233–255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>

Dr phil. Daniela Gäng-Pacífico
Lectrice en Master
en enseignement spécialisé
Université de Fribourg
Département de pédagogie spécialisée
daniela.gaeng-pacifico@unifr.ch



Marie Jacobs et Lorian Mercuri Casciana

Le groupe-classe en tant qu'espace de cohésion dynamique : vers un changement inclusif et réfléchi

Résumé

La cohésion du groupe-classe constitue une opportunité d'action pédagogique pour l'inclusion. Cet article présente un projet d'ateliers d'expression créatrice mené avec une classe de 7^e Harmos. Nos observations mettent en lumière comment agir à la fois sur le groupe et sur des problématiques individuelles particulières. Au cours du projet, les élèves développent des stratégies de communication bénéfiques pour le climat scolaire, apprennent à avancer dans des situations de désaccord ou de conflit et construisent finalement les prémises d'une nouvelle identité collective, plus inclusive.

Zusammenfassung

Das Zusammengehörigkeitsgefühl einer Klasse kann von Lehrpersonen für die Inklusionsarbeit genutzt werden. Der nachfolgende Artikel präsentiert ein Projekt, das mit einer 7. Klasse HarmoS durchgeführt wurde. Die Lernenden erhalten in verschiedenen Ateliers die Möglichkeit, sich kreativ auszudrücken. Die dabei gemachten Beobachtungen zeigen, wie gleichzeitig auf die Gruppe und auf spezielle individuelle Probleme eingewirkt werden kann. Im Verlauf des Projekts entwickeln die Schülerinnen und Schüler dem Schulklima förderliche Kommunikationsstrategien. Sie lernen, mit Meinungsverschiedenheiten oder Konflikten umzugehen, und erarbeiten die nötigen Voraussetzungen für den Aufbau einer neuen, kollektiven, inklusiveren Identität.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2020-09-04

Quelques écueils à éviter

Les récits de stage relatant certains comportements problématiques en classe par les étudiants en formation interrogent. Si la souffrance qui en résulte chez les élèves et leurs enseignants est indéniable, comment agir sur ce phénomène qui altère le climat scolaire au quotidien ? Cet article vise à présenter un projet mené dans un établissement du canton de Vaud et ayant pour objectif d'agir sur ces problématiques individuelles par le biais de la cohésion du groupe-classe en proposant des activités d'expression créatrice aux élèves de 7^e Harmos. Quelques éléments d'analyse sociologique s'avèrent néanmoins nécessaires pour approfondir la compréhension de cette problématique.

Le nouvel âge du désordre scolaire que décrit Barrère (2002) fait référence à ces multiples incidents perturbateurs qui naissent dans ces contextes scolaires marqués par la diversité des parcours, des difficultés scolaires et sociales d'un nombre restreint d'élèves. Or, la socialisation scolaire ne va pas de soi et même aux portes de l'adolescence, l'élève ne peut pas nécessairement se fondre dans le moule de la forme scolaire pour diverses raisons identitaires, juvéniles, scolaires ou familiales. Un premier écueil à éviter est d'externaliser le problème, en considérant l'école comme partie prenante de cette problématique. Une manière de comprendre ces problèmes de comportement tient dans le mode de contrôle de

l'ordre scolaire. L'élève « doit faire la preuve de son adaptabilité à une forme de socialisation scolaire réduite à un strict enjeu d'intégration et d'acceptation des exigences normatives de l'école en termes de postures et de comportements » (Moignard & Ouafki, 2015, p. 102). Ainsi, l'idéal de l'autonomie de l'élève (Durler, 2018) dans le cadre scolaire engendre parfois un « manque » dans les pratiques éducatives visant à expliciter et à soutenir l'appropriation des normes et des attentes scolaires.

Ensuite, pour agir de manière pertinente sur ces comportements problématiques, des enquêtes ont montré les effets négatifs de la multiplication des dispositifs dans la prise en charge de ces enfants (Barrière, 2013). « Ces élèves deviennent la cible privilégiée d'un grand nombre de dispositifs qui déconnectent des apprentissages les enjeux de socialisation scolaire, en oubliant parfois que les confrontations normatives dans l'école ne sont pas toujours d'ordre pathologique » (Moignard & Ouafki, 2015, p. 91). Là encore, il faut éviter l'écueil de la prise en charge strictement individuelle de l'élève sans considérer la dimension systémique de ce phénomène.

Enfin, troisième écueil à éviter, la tentation du stigmatisme, ou pour le dire en d'autres termes, déconstruire la catégorie de l'« élève perturbateur ». Dans son enquête dans des écoles primaires genevoises, Giuliani (2018) décrit comment les acteurs scolaires requalifient les élèves étiquetés comme tels pour les considérer comme des enfants « en souffrance », mais selon deux conceptions différentes : dans la première, « la souffrance désigne une altération des capacités propres à l'enfant », dans la seconde, « la souffrance est appréhendée comme le résultat de relations et de situations » (p. 156). La première

conception présente le risque d'un étiquetage de l'élève, car celui-ci est considéré comme incapable d'agir par lui-même « en raison d'une subjectivité jugée défaillante » (p. 167). La seconde conception donne lieu à une prise en charge qui soutient l'*agency* de l'élève (Garnier 2015, cité par Giuliani, 2018) face à la situation difficile qu'il rencontre. Elle est observable dans des situations de collaboration interprofessionnelle visant à développer autour de lui « toute une organisation sociale lui permettant d'exercer cette capacité à agir de lui-même » (p. 163).

Le projet d'ateliers d'expression créatrice dont il est question dans cet article s'appuie sur ces éléments d'analyse sociologique pour définir sa visée. Il s'appuie également sur deux notions clés du socle universel du Concept 360 mis en œuvre dans le canton de Vaud, à savoir la gestion de classe et le climat scolaire : « La gestion de classe et les actions collectives de prévention primaire agissant sur le climat scolaire font [...] partie de ce socle. Il contribue, à ce titre, au développement des compétences sociales et civiques au sein d'une communauté d'apprentissage, notamment le groupe-classe, favorisant l'ouverture aux autres et la valorisation de la diversité, et plus globalement le vivre-ensemble par l'apprentissage du collectif » (DFJC, 2019, p. 7). Cela consiste à agir sur la dimension socio-éducative de la gestion de classe et plus particulièrement sur le groupe : comment trouver des facilitateurs pour le vivre-ensemble avec et au sein du groupe-classe ? Il s'agit alors de travailler sur la prévention en mettant les élèves au centre du dispositif. Le travail sur le climat scolaire est étroitement lié à la gestion de classe : en répondant aux besoins des enseignants et de leurs élèves, cela a des effets sur le climat d'établissement.

**La cohésion du groupe-classe :
un levier d'action non négligeable**

La classe est un lieu de socialisations multiples (Delcroix, 2018). La conduite des situations d'enseignement-apprentissage en son sein est complexe puisque des individualités aux besoins variés interagissent au sein du groupe, véritable champ de force en perpétuelle recherche d'équilibre (Lewin 1959, cité par Amado & Guittet, 2012). Or, au cours de sa scolarité, l'élève évolue dans différentes configurations de groupe et doit apprendre à vivre en fonction de la forme que recouvrent ces différentes collectivités d'individus (Bélanger & Farmer, 2004). Le groupe se construit pendant un cycle, puis se déconstruit, change à nouveau pour revêtir une autre forme ensuite (mouvement de *freezing/unfreezing* selon Lewin, 1948, cité par Maisonneuve, 2018). La sociabilité juvénile (les relations entre pairs) dans le cadre scolaire est particulièrement dépendante de la composition de ces groupes-classes, en fonction de l'âge et de l'année de scolarisation.

La socialisation scolaire ne va pas de soi et l'élève ne peut pas nécessairement se fondre dans le moule de la forme scolaire pour diverses raisons identitaires, juvéniles, scolaires ou familiales.

Selon Maisonneuve (2018, p.25), la cohésion d'un groupe restreint peut se définir comme « la totalité du champ des forces ayant pour effet de maintenir ensemble les membres d'un groupe et de résister aux forces de désintégration ». Elle se caractérise également par « l'attrait global du groupe pour tous ses membres ». La cohésion d'un groupe est tributaire de facteurs

extrinsèques liés à un cadre d'interaction contraint, dépendant de rapports sociaux hiérarchiques. Elle est également dépendante de facteurs intrinsèques, d'ordre socio-affectifs et socio-opératoires, telles que l'organisation propre du groupe et la distribution des rôles parmi ses membres. Agir sur les facteurs intrinsèques d'ordre socio-affectifs (l'affectivité, les valeurs communes, l'estime de soi, la motivation) permettrait de créer l'attractivité du groupe, c'est-à-dire la valence du groupe (Lewin, 1988, cité par Maisonneuve, 2018) et favoriserait le sentiment d'appartenance. Des recherches étudiant les pratiques pédagogiques en contexte hétérogène ont montré comment certaines modalités de collaboration comme le travail en sous-groupes, l'interdépendance des tâches à réaliser (Lotan, 2006) et plusieurs stratégies de communication (Brown, 2005) telles que l'intelligence émotionnelle, l'empathie et l'écoute active, influencent la qualité du climat de classe et l'inclusion.

Dans le canton de Vaud, la transition de demi-cycle entre la 6^e et la 7^e Harmos est parfois considérée par les acteurs scolaires comme une étape importante qui peut avoir des effets négatifs sur la dynamique du groupe-classe. Cette période charnière se caractérise par différents changements qui peuvent constituer des enjeux pour la scolarité et fragiliser le rapport à l'école des élèves les plus en difficulté, ou les moins « adaptés » aux contraintes de la vie de la classe. En effet, le nombre de périodes d'enseignement augmente, les disciplines scolaires sont enseignées par un nombre plus important d'enseignants spécialistes, et l'évaluation est parfois vécue de manière pesante étant donné la décision d'orientation de fin de second cycle. Ces transitions peuvent représenter des moments de rup-

tures qui, s'ils ne sont pas bien vécus, se cristallisent dans des problématiques relationnelles, individuelles et collectives (Gilles et al., 2012). Le climat de classe peut en pâtir, d'où l'importance de réfléchir à des mesures socio-éducatives pertinentes pour permettre aux enseignants de mener à bien leur projet d'enseignement en classe.

Les ateliers d'expression créatrice : présentation et premiers constats

Une enquête a été menée dans des classes de 7^e Harmos par une enseignante en collaboration avec une chercheure et appuyée sur le terrain par le travail précieux d'une art-thérapeute dans le but de renforcer la réflexivité sur la collaboration entre pairs. Cette enquête, qui a duré six mois, a pour objectif d'étudier comment un projet d'ateliers d'expression créatrice mené au sein d'un groupe-classe peut influencer les relations entre pairs (la construction du lien social) et l'inclusion d'élèves ayant des problématiques individuelles particulières. Dans une visée d'école inclusive, l'enquête s'intéresse à un dispositif concret de collaboration interprofessionnelle (enseignants, éducateur, infirmière et médiateur) œuvrant au soutien socio-éducatif des élèves dans le cadre scolaire. Il s'agit plus particulièrement d'observer si : 1) la mise en œuvre de ces ateliers d'expression créatrice renforce les liens sociaux entre les élèves, 2) si ces ateliers offrent de nouvelles ressources aux élèves pour dépasser les tensions vécues au sein du groupe-classe, 3) si ces séances permettent de déconstruire les représentations négatives et les étiquettes attribuées entre pairs.

Ces six ateliers sont structurés en trois temps : 1) un temps d'accueil durant lequel les élèves sont invités à identifier et nommer leur état physique et émotionnel ou à parler d'un événement vécu en classe ; 2) un temps

de création durant lequel les élèves réalisent une création selon les consignes données par les animatrices ; 3) un temps de clôture où les élèves proposent un retour au groupe sur le déroulement de l'atelier et identifient les éléments facilitateurs du travail en collectif. Cette structuration permet aux élèves d'expérimenter un processus dans lequel ils peuvent vivre des moments de collaboration dont ils peuvent prendre conscience, des moments de crise et des tensions pour lesquels ils ont la possibilité de trouver eux-mêmes des solutions pour en sortir.

Cette enquête a pour objectif d'étudier comment un projet d'ateliers d'expression créatrice peut influencer les relations entre pairs et l'inclusion d'élèves ayant des problématiques individuelles particulières.

La méthode de recherche, de type ethnographique, a produit des descriptions précises des interactions observées entre les élèves du groupe-classe durant ces six ateliers. Ces observations ont été menées simultanément par deux personnes et à l'aide d'une grille identique. Les dimensions d'observation ont porté sur les logiques de regroupements entre pairs, les comportements manifestant une adhésion ou non à l'activité individuelle ou collective, les types de paroles proposées (ressenti, pensée, faits relatés liés à la situation présente ou situation passée), et les stratégies de communication (questions, jugements, marques d'écoute ou d'empathie, la façon d'accueillir une proposition d'un pair ou de l'animatrice, etc.).

Nous présentons ici les résultats préliminaires pour une classe de 7^e Harmos. Dans cette classe, deux élèves nécessitent un encadrement pédagogique particulier : un

élève allophone récemment arrivé en Suisse (Jalil¹) et un élève manifestant systématiquement le besoin d'attirer l'attention de ses camarades de classe (Hassen) de par ses propos humoristiques, mais aussi déplacés pouvant générer chez les autres camarades de la colère ou de la moquerie.

L'expression et l'expérimentation des désaccords permettent aux élèves de développer des compétences sociales pour la vie en groupe, inéluctablement conflictuelle.

Les premières séances: des balises pour la communication en groupe

Les premières séances ont pour objectif de travailler sur des stratégies de communication pouvant améliorer le climat de classe (Brown, 2005) telles que l'écoute active, l'empathie et l'expression des émotions. L'extrait ci-dessous illustre le développement de capacités transversales liées à la communication à travers les situations d'expression créatrice offertes dans le cadre de ces ateliers. Il montre également la fragilité de la position occupée par certains élèves dans le groupe et la nécessité de travailler sur cette place pour renforcer la cohésion.

« Au troisième atelier, durant l'activité de création, Lucas s'absente pour aller aux toilettes. En allant chercher les chaises, Jalil s'installe sans le faire exprès à la place de Lucas, à côté d'Hassen. Quand Lucas revient, il est mécontent, car ses affaires étaient déjà installées et un morceau de papier noir brillant a disparu. Il

accuse Hassen de le lui avoir volé. Jalil est très fâché, il ne veut absolument pas changer de place, car il souhaite être à côté d'Hassen (il le répète à plusieurs reprises). L'animatrice trouve une solution alternative en installant une chaise de l'autre côté d'Hassen, dos à la fenêtre. Jalil accepte. Lucas est encore très énervé, car il n'a pas récupéré son morceau de papier noir. L'animatrice demande aux trois garçons où se trouve ce papier. Hassen soulève sa boîte pour montrer où il l'a caché. Celle-ci explique aux garçons que c'est à eux de trouver une solution, qu'elle les laisse décider ensemble, mais qu'ils doivent trouver une issue pour que tout le monde puisse sortir de l'atelier content. L'animatrice quitte l'ilot afin de les laisser discuter. Elle constate ensuite qu'Hassen remet le papier à Lucas. Finalement, elle apprend que les élèves ont décidé de couper le morceau en trois parties. »

(Notes d'observation, décembre 2019).

Dans notre exemple, il nous semble intéressant de relever la manière dont le changement de posture inattendu de l'animatrice peut influencer et dynamiser les prémisses d'une collaboration. Au lieu de reprendre le morceau de papier, l'animatrice leur donne la possibilité d'expérimenter une nouvelle issue en mettant en place des éléments de collaboration expérimentés durant le processus. Ils peuvent ainsi négocier, discuter et mettre en œuvre des solutions pour dépasser la situation fragile dans laquelle ils sont enlisés.

Les dernières séances: reconstruire et valoriser l'identité collective

Au fur et à mesure du projet, les tensions latentes dans le fonctionnement du groupe s'extériorisent plus intensivement. D'un côté, certains facteurs extrinsèques liés aux

¹ Les prénoms des élèves ont été modifiés afin de respecter l'anonymat.

contraintes légitimes du cadre scolaire induisent des peurs et de l'insécurité chez certains élèves; de l'autre, l'espace des possibles ouvert par ces ateliers donne lieu à l'expression vive de ces conflits et animosités affectives. Les élèves doivent alors renégocier leur rôle et leur place dans le groupe. Cependant, la régulation des relations entre pairs ne doit pas être formatée par le projet. Pour être à même de construire de nouveaux repères pour le vivre-ensemble, les élèves doivent faire l'épreuve du désaccord et du conflit.

Arthur fait un retour sur son rôle de chef dans le groupe: « D'un côté, être le chef, c'est très bien, mais c'était difficile quand même. On montrait à Hassen, il n'écoutait rien. Il n'en faisait qu'à sa tête. Il n'a fait que le bus. » Julie ajoute: « Même Jalil, il faisait mieux que Hassen! » L'animatrice reformule: « Tu as l'impression d'avoir tout fait? » Hassen est dans une position défensive, il se justifie. Un autre élève ajoute: « Hassen, toi tu critiques alors que tu n'as rien fait. » Jalil ne dit rien. Il est assis près de Hassen. Ce dernier dit qu'il a fait le bus, qu'il a apporté des Kaplas pour construire les rails du train du village. (Notes d'observation, janvier 2020).

Conclusion

Les premiers résultats d'analyse mettent en évidence plusieurs processus observables. Nous ne sommes pas en mesure d'affirmer si ces ateliers ont permis de renforcer les liens sociaux entre les élèves, mais nous avons pu constater qu'ils offrent un cadre sécurisant pour exprimer et apprivoiser les tensions entre pairs. Or, l'expression et l'expérimentation de ces désaccords sont un point de départ central, car il permet aux élèves de développer des compétences sociales (se décentrer, être à l'écoute d'autrui malgré la di-

vergence de point de vue) pour la vie en groupe, inéluctablement conflictuelle. En mobilisant celles-ci, les élèves peuvent, de façon consciente, agir sur leur environnement et sur leurs propres relations de manière à faciliter le vivre-ensemble et les liens de réciprocité. De surcroît, si les représentations négatives à l'égard de certaines individualités semblent encore effectives à la fin du projet, les élèves paraissent davantage conscients de leurs effets néfastes sur la sociabilité. À l'instar des créations artistiques collectives qu'ils ont pu concevoir, ce projet apparaît comme une opportunité pour définir de nouvelles valeurs communes et « faire grandir » l'estime du groupe-classe.

Références

- Amado, G., & Guittet, A. (2012). Équilibre et dynamique des groupes. In G. Amado & A. Guittet (Eds), *Dynamique des communications dans les groupes* (pp. 79-88). Armand Colin.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs: un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>
- Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire: les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société*, 26(1), 3-19. <https://doi.org/10.3917/puf.verho.2012.01.0075>
- Bélanger, N., & Farmer, D. (2004). L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance. *McGill Journal of Education*, 39(1), 45-67.
- Brown, D. F. (2005). Urban teachers professed classroom management strategies. Reflections of Culturally Responsive Teaching. *Urban Education*, 39(3), 266-289. <https://doi.org/10.1177/0042085904263258>
- Delcroix, C. (2018). La classe: un lieu de socialisations multiples. *Les dossiers des*

- sciences de l'éducation*, (39), 151-165. <https://doi.org/10.4000/dse.2440>
- Département de la Formation, de la Jeunesse, et de la Culture (DFJC). (Décembre 2019). *Concept 360°. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. DFJC.
- Durler, H. (2018). Autonomie et éducation. In P. Rayou & A. Van Zanten (Eds.), *Les 100 mots de l'éducation* (pp. 11-12). Presses Universitaires de France.
- Gilles, J. L., Potvin, P., & Tièche, C. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Peter Lang.
- Giuliani, F. (2018). De l'élève « perturbateur » à l'enfant « en souffrance ». Le traitement de la souffrance des enfants à l'école primaire: « agency » ou étiquetage. *Raisons éducatives*, 22(1), 151-172. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0151>
- Lotan, R. A. (2006), Managing groupwork in the heterogeneous classroom. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds), *Handbook of Classroom Management: research, practice, and competence issues* (pp. 525-539). Lawrence Erlbaum.
- Maisonneuve, J. (2018). *La dynamique des groupes*. Presses Universitaires de France.
- Moignard, B., & Ouafki, M. (2015). Des élèves à la porte: Les nouvelles frontières de la prise en charge des élèves « perturbateurs ». In P. Rayou (Ed.), *Aux frontières de l'école: Institutions, acteurs et objets* (pp. 87-108). Presses universitaires de Vincennes.



Marie Jacobs
Professeure associée
HEP-VD
marie.jacobs@hepl.ch



Lorian Mercuri Casciana
Enseignante au secondaire 1
lo.mercuri@gmail.com

Marc Thorens

Prévention et accompagnement des comportements-défis en classe ordinaire : la force du collectif

Résumé

Les expériences de terrain présentées dans cet article reposent sur un postulat : un collectif est parfois plus fort qu'un seul individu dans l'accueil et les réponses à donner aux manifestations de comportements-défis. Une construction collective des valeurs de la classe et de son règlement, la mise en place d'une Assemblée de classe et un accompagnement vers une autonomisation de la gestion des conflits constituent quelques pistes pratiques pour un accueil de la diversité des comportements et le développement d'attitudes pro-sociales.

Zusammenfassung

Die in diesem Artikel vorgestellten Erfahrungen aus der Praxis beruhen auf der Annahme, dass ein Kollektiv manchmal besser geeignet ist als eine einzelne Person, um herausfordernde Verhaltensweisen anzunehmen und Antworten darauf zu finden. Die gemeinsame Erarbeitung eines Wertekatalogs für die Klasse und einer Klassenordnung, die Einführung einer Klassenversammlung und eine Anleitung zu mehr Autonomie im Umgang mit Konflikten stellen Übungsfelder dar, wie mit der Vielfalt von Verhaltensweisen umgegangen und prosoziale Einstellungen aufgebaut werden können.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2020-09-05

Introduction

Choisir d'accompagner une classe régulière pendant une année scolaire, c'est prendre le risque d'une rencontre : celle de la diversité. Bien que cette diversité soit synonyme de richesse, elle peut parfois devenir source d'importants défis pour celui qui a pris l'engagement de l'accueillir. C'est particulièrement le cas lorsque cette différence est marquée par des comportements qui mettent au défi les adultes qui ont la responsabilité de ce groupe d'élèves. Sans prévention, ni accompagnement, ces comportements peuvent avoir pour leur auteur et pour le reste du groupe, des effets durablement négatifs. Voici quelques pistes d'actions expérimentées en tant que maître de classe au cycle 2 qui permettent d'une part de prévenir l'apparition de comportements perturbateurs et d'autre part de proposer des réponses lorsqu'ils apparaissent.

L'accueil de tous

Aujourd'hui, c'est un jour de rentrée. La plupart des élèves sont entrés en classe dans un mélange d'excitation et d'agitation. Pour eux, cette nouvelle année s'annonce comme la précédente : douce et légère. Mais, au milieu de cette agitation, il y a aussi ces élèves qui entrent en classe avec retenue et parfois appréhension. Pour eux, l'école n'a pas toujours été simple et agréable. On le leur a dit : « Si tu continues, on ne pourra pas te garder ». Assis à leur place, je vois leur réserve, leur distance ou au contraire leur besoin de tester ce nouvel environnement. Dans tous les cas, ils ont besoin de vérifier une chose : ce nouveau contexte va-t-il m'accueillir sans condition ? Au fond de moi, la réponse est oui. Alors, avec des mots, je leur dis qu'ils sont les bienvenus. Je veux qu'ils l'entendent : ici chacun a sa place. Pour certains, ces mots ne suffiront pas et devront être ac-

compagnés d'actes, notamment au travers d'activités collectives à vivre tout au long de l'année. Des activités clés en main qui visent la construction d'un climat de classe paisible sont proposées dans plusieurs ouvrages. Il y a quelques années, l'association Graine de Paix (Graine de Paix, 2017) a édité quatre volumes recensant 40 activités à vivre en classe et pour chacun des demi-cycles de la 1^{re} à la 8^e Harmos. Les objectifs annoncés sont notamment: le renforcement de l'estime de soi, la bienveillance, l'empathie, la solidarité, la gestion de conflits.

La première phase est une présentation aux élèves des lois de notre classe.

Construction d'un cadre de travail commun

Seule, la promesse d'un accueil inconditionnel sera difficile à tenir. Mais, je le crois: collectivement c'est possible. C'est animé par cette conviction que je choisis dès la première journée d'école d'engager tous les membres de la classe dans la co-construction de notre cadre de travail commun. En participant à son élaboration, les élèves deviennent alors à la fois les bénéficiaires avisés de ce nouveau contexte et les acteurs responsables de la bonne marche de ce projet commun. Largement inspiré par les travaux de Connac (voir p. ex., Connac, 2017), je propose une construction en trois phases. La première est une présentation aux élèves des lois de notre classe. Elles sont une synthèse libre des différentes normes légales en vigueur dans notre contexte scolaire. Elles sont au service du bien-être et de l'équité pour tous: « 1. Chacun a le droit d'être respecté dans son intégrité physique et morale. 2. Chacun a le

droit de travailler dans un climat agréable et respectueux de ses besoins et 3. Chaque élève a le droit de bénéficier de l'aide des enseignants et des ressources à disposition ». Affichées ensuite dans la classe, ces lois sont accessibles à tout moment. Connues de tous, elles sont notre cadre de référence. Ainsi lorsqu'une loi semble ne pas être respectée par un élève ou un enseignant, elle peut être invoquée par quiconque. Aussi, en tant qu'enseignant, lorsque j'invite un élève à adopter un autre comportement que celui qu'il a proposé, mon intervention n'est pas centrée sur mes besoins, mais sur ceux du collectif et des membres qui le composent. Prévisibles, ces lois sont rarement perçues comme arbitraires. Elles aident les élèves à ajuster leurs comportements à une norme commune. Dans un deuxième temps, nous identifions nos cinq valeurs fortes pour l'année. Chaque élève commence par identifier les cinq valeurs qui lui paraissent être prioritaires. Puis, avec un, puis plusieurs autres élèves, ils en choisissent toujours cinq, en ne gardant que celles qui font le plus consensus. À la fin de cette activité, les élèves ont pris connaissance des valeurs des autres, ont pu partager les leurs et ont participé à l'identification des cinq valeurs qui nous guideront collectivement pour l'année. Finalement, et à partir de ces valeurs qui sont des intentions générales, nous rédigeons nos règles de classe. Ces dernières décrivent des actions précises et ont pour objectif de permettre à tous de progresser dans la prise en compte des autres. Régulièrement discutées, ces règles de fonctionnement sont susceptibles d'être adaptées ou modifiées au cours de notre aventure. Des attentes explicites, des limites communes claires et ajustables aux besoins et aux progressions des élèves facilitent le développement d'habiletés sociales (Archambault & Chouinard, 2009).

Assemblée de classe

Une fois le cadre de travail établi et durant les premières semaines de rentrée, une partie importante des activités a pour thème « le vivre ensemble ». Véritable investissement pour la suite de l'année, le temps qui y est consacré n'est pas perdu. En contribuant à la construction d'un climat de travail serein et harmonieux, ces activités ont des effets durables sur les élèves et donc sur leurs apprentissages. Dans ces mêmes premières semaines et pour le reste de l'année, nous installons un rendez-vous hebdomadaire consacré à la vie de notre groupe. Tous les vendredis, un comité tournant préside une assemblée pour une demi-heure d'échanges. Cet espace vise la participation de tous à la vie de la classe et aux décisions à prendre collectivement (Connac et al., 2019; Jasmin, 1993; le Gal, 2019). En ouverture, les élèves élisent et décoorent avec un badge l'élève qui a montré « la meilleure progression ». Il n'est pas rare que cette décoration récompense des élèves pour une amélioration significative d'un comportement. Une autre décoration concerne « la révélation de la semaine ». Ces deux décorations ont pour objectif la valorisation collective des progrès individuels. Le temps d'assemblée restant est consacré aux objets de discussions déposés durant la semaine : projets de classe, gestion du budget et/ou du matériel commun, proposition d'un changement d'aménagement de la classe, etc. Cet espace rassemble tous les membres de la classe. Il vise l'harmonie du groupe sans pour autant oublier les besoins de chacun. Durant ces moments autogérés, la qualité et l'efficacité des régulations apportées entre les élèves sont surprenantes. Les conflits interpersonnels ne sont que rarement invités dans les échanges. Ils sont le plus souvent gérés à d'autres moments et la plupart du temps avec les personnes concernées uniquement.

Gestion des conflits

Un cadre de référence connu de tous et une gestion collective de la vie de classe permettent d'alléger un certain nombre de tensions. Toutefois, ils ne permettent pas d'éviter certains conflits interpersonnels et des manifestations de violence sous différentes formes. Dans ma classe, deux guides pour accompagner la gestion de conflits sont accessibles aux élèves en tout temps. Ils peuvent être utilisés avec différents degrés d'autonomie. Le premier (fig. 1) est une marche à suivre illustrée et scotchée sur notre porte d'entrée (Thorens, 2019). En début d'année, je présente ce guide à toute la classe et propose des situations fictives qui permettent aux élèves de s'habituer à son utilisation. Construit sous la forme d'un arbre de décision, cet outil invite les élèves à être les acteurs principaux de la gestion du conflit dans lequel ils sont engagés.

Un cadre de référence connu de tous et une gestion collective de la vie de classe permettent d'alléger un certain nombre de tensions.

Au cours de l'année, progressivement, les élèves n'ont plus besoin du support : les étapes sont intégrées. Le deuxième est un kit de deux objets en bois avec des pièces en plexiglas et en plastique à personnaliser (D'Ambrosio, Grossenbacher, Kunz & Thorens, 2019). Reprenant les quatre étapes de la communication non violente élaborée par Rosenberg (2017), cet outil invite les élèves impliqués à poser par écrit leurs observations, leurs sentiments, leurs besoins et leurs demandes avant de se rencontrer pour un échange oral. Ces deux outils sont à disposition de tous et invitent l'élève initiateur de la

démarche de résolution de conflit à prendre une part active dans le processus. Avant même de rencontrer le ou les autres élèves, l'initiateur est encouragé à identifier les faits, ses besoins et les émotions qui sont activées chez lui à ce moment-là. L'élève récepteur de la démarche est lui aussi rendu actif, car une réaction de sa part est attendue. Les deux parties ont ainsi la possibilité de progresser dans la gestion de situations conflictuelles : de la prévention de la crise à sa résolution. De mon côté et lorsque je suis sollicité par un ou plusieurs élèves impliqués dans un conflit, je me rends disponible. Le plus souvent, c'est pour être témoin de la rencontre ; parfois, c'est pour aider les élèves à formuler ou reformuler leurs échanges. En tant que spectateur, les sujets de discordes peuvent parfois nous sembler insignifiants. Mais s'ils existent pour au moins une personne, alors pour elle, ils sont importants et ils méritent d'être pris au sérieux. Prendre soin de ces détails, c'est prendre soin des personnes pour qui ces détails n'en sont pas.

C'est pour cette raison que je suis prêt à aménager du temps et de l'espace pour accompagner le développement de ces compétences utiles pour la vie de la classe, mais aussi pour la vie de chacun des élèves.

Individualisation de l'accompagnement

Grâce au sentiment d'appartenance qu'il génère, ainsi que par ses rétroactions et régulations régulières sur les comportements, le groupe peut offrir une réponse suffisante pour un grand nombre de situations. Toutefois, pour un certain nombre d'élèves, l'identification et donc l'attachement à un groupe ne semble pas être l'enjeu unique et prioritaire. Trop souvent confrontés à différentes formes d'abandons dans leur parcours de vie, s'attacher à un ensemble d'individus est

potentiellement trop risqué. C'est parfois pour cette raison que certains d'entre eux cherchent ou testent auprès de leur enseignant une figure d'attachement sécurisée. Dans ce type de situations et dans une perspective de progression de l'élève, je crois qu'une réponse adaptée et individualisée de la part de l'enseignant peut être momentanément proposée. Pour l'élève concerné, adapter la réponse, c'est lui reconnaître l'existence d'un besoin spécifique au même titre que toute autre difficulté d'apprentissage. Pour les autres élèves, adapter la réponse, c'est les inviter collectivement à accepter et accueillir une large variété de besoins et reconnaître le principe d'équité dans l'accompagnement du groupe. Dans cette perspective et occasionnellement, il m'arrive de mettre à disposition des objets à casser, du matériel créatif pour extérioriser les émotions, de co-construire des contrats de comportements ou simplement de me rendre disponible pour qu'un élève qui en ressent le besoin, puisse s'exprimer oralement avant de pouvoir s'engager dans les apprentissages scolaires. Visibles de tous, ces réponses individualisées sont présentées comme des réponses à des besoins spécifiques. Elles sont donc équitablement à disposition de toute personne qui en manifesterait le besoin. Il y a quelques années, me raconter la discussion de la veille au parloir de la prison avec son père tout en mangeant des cacahuètes dans le couloir était la clé pour qu'un élève de ma classe puisse se mettre à travailler paisiblement les jeudis matin. Les autres élèves ne savaient pas où cet élève passait ses mercredis après-midi. Mais, c'est avec beaucoup de sérénité que je les voyais reconnaître un besoin spécifique et accepter qu'une réponse adaptée lui soit offerte. En faisant cela, ils ont reconnu qu'un membre de leur groupe avait besoin d'un

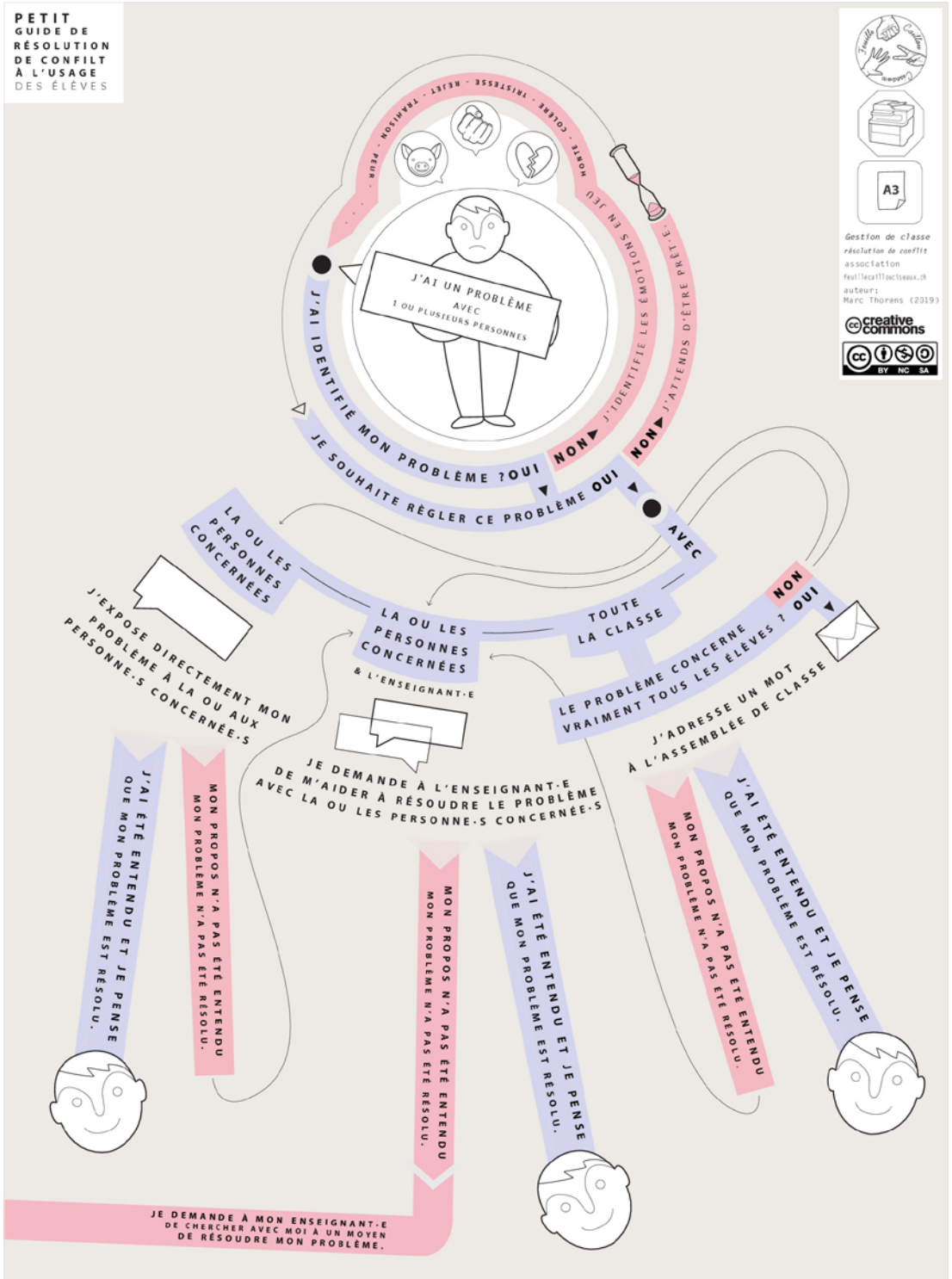


Figure 1 : Guide de résolution des conflits pour les élèves

aménagement et en l'acceptant, ils en ont facilité sa mise en œuvre. L'élève a progressé dans ses réactions comportementales et dans ses relations au groupe. De son côté et dans le même temps, le groupe est devenu plus fort et plus uni.

Conclusion

Partager et vivre ensemble l'hétérogénéité d'une classe durant une année scolaire peut être la source d'importantes tensions ou au contraire d'une formidable richesse. Inviter les élèves et prendre le temps de faire de la classe un espace d'entraide et d'apprentissage d'habiletés sociales autant que de savoirs scolaires est une étape essentielle pour construire un collectif riche, fort, et résilient. La richesse d'un collectif, c'est la chance pour tous de bénéficier de rétroactions diversifiées et d'avoir accès à de nombreux autres modèles de comportements. La force et la résilience d'un collectif, c'est la possibilité pour tous d'être accueilli avec sa particularité et l'opportunité de pouvoir s'attacher à d'autres individus en toute sécurité et selon des normes établies selon le principe de l'équité. Le collectif est une chance! Invitons-le dans nos classes.

Références

- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Gaétan Morin.
- Connac, S. (2017). *Apprendre avec les pédagogies coopératives: démarches et outils pour l'école*. ESF Sciences Humaines.
- Connac, S., Demaugé-Bost, B., Guienne, B., Huchard, I., & Quimbez, I. (2019). *Les pédagogies Freinet: Origines, concepts et outils pour tous*. Eyrolles.
- D'Ambrosio, D., Grossenbacher, N., Kunz, M., & Thorens, M. (2019). *Support pour OSB*. www.feuillecaillouciseaux.ch/2020/03/05/support-pour-osbd
- Grandir en Paix (2017). *40 activités pour vivre ensemble Volume 3, 8-10 ans. Guide pédagogique pour l'enseignant*. Loisirs et pédagogie SA.
- Jasmin, D. (1993). *Le conseil de coopération*. Chenelière.
- Le Gal, J. (2019). *Les droits de l'enfant à l'école, Pour une éducation à la citoyenneté participative*. ICEM Institut Coopératif de l'École Moderne, pédagogie Freinet.
- Rosenberg, M.B. (2017). *Les mots sont des fenêtres*. Jouvence.
- Thorens, M. (2019). *Petit guide de résolution de conflit à l'usage des élèves*. www.feuillecaillouciseaux.ch/wp-content/uploads/2019/11/rc3a9solution-de-conflitv2.pdf



Marc Thorens
 Diplôme interdisciplinaire
 en droits de l'enfant
 Diplôme d'enseignement aux degrés
 préscolaire et primaires
 Enseignant régulier
marc.thorens@edu-vd.ch

Manuela Lenoir, Valérie Benoit et François Muheim

La gestion des problèmes de comportement en classe-ressource

Entretien réalisé par François Muheim (SZH/CSPPS) et Valérie Benoit (HEP-VD) avec Manuela Lenoir, doyenne de la pédagogie compensatoire d'un établissement scolaire vaudois

Permalink : www.szh-csps.ch/r2020-09-06



Il y avait autrefois les classes dites de développement. Avec les réflexions sur une meilleure intégration des élèves en difficulté, la direction a souhaité transformer ces classes de développement dans une visée plus intégrative. Ce projet a été lancé il y a deux ans et il y a actuellement deux classes : une classe pour les 5-6H et une pour les 7-8H.

Quel est leur mode de fonctionnement ?

I Pouvez-vous vous présenter ?

J'ai une formation d'enseignante spécialisée et j'ai travaillé dans plusieurs centres d'enseignement spécialisé (institutions). Depuis 2007, je travaille dans un établissement ordinaire, d'abord comme enseignante spécialisée puis comme doyenne en charge de la pédagogie. J'ai également une formation d'hippotherapeute et j'ai fondé une association qui accueille principalement des enfants et des jeunes présentant des difficultés très diverses. J'interviens également à la HEP-VD dans des modules de formation continue sur la gestion des comportements difficiles en classe.

Votre établissement a mis en place des classes-ressources, notamment pour accueillir des élèves avec des difficultés de comportement. Quelle est l'origine de ces classes ?

Ces classes ont des effectifs réduits et sont tenues par des enseignantes spécialisées. Chez les 5-6H, il y a 12 élèves accueillis quatre matins par semaine par une enseignante spécialisée pour travailler spécifiquement autour des apprentissages de base (français, mathématiques, etc.), selon un projet pédagogique spécialisé personnalisé. Le mercredi matin et les après-midis, ils sont intégrés dans une classe ordinaire appelée classe accueillante pour les branches plus créatives (dessin, bricolage, éducation physique) et pour lesquelles ils ne sont pas forcément en difficulté. Ainsi sur les 28 périodes hebdomadaires, les élèves sont durant 16 périodes en classe-ressource pour bénéficier d'enseignement spécialisé et 12 périodes en classe ordinaire.

Chez les 7-8H, le projet évolue vers plus d'intégration ; les élèves appartiennent d'abord à la classe ordinaire. Ils vont en

classe-ressource pour le français, les mathématiques ou l'allemand, en fonction du projet pédagogique de l'élève.

Qui sont les élèves accueillis dans les classes-ressources ?

Ce sont principalement des élèves qui ont montré des signes de souffrance en 4H ou en 6H, qui ont un accumulé d'importantes lacunes et qui se sont retrouvés en échec scolaire ou encore des élèves qui présentaient des difficultés de comportement, peut-être aussi parce qu'ils décrochaient et n'arrivaient plus à suivre le rythme scolaire. Le ratio garçons/filles est équilibré, tout comme les nationalités. Il y a des élèves avec un trouble du spectre autistique, certains avec un TDAH, d'autres avec différents troubles dys-, parfois avec des difficultés émotionnelles. Les problèmes de comportement ne sont pas un critère pour entrer dans cette classe; le critère principal reste une grande difficulté dans l'apprentissage, une souffrance cumulée parfois à des problèmes de comportement.

Selon quels critères et quel processus ces élèves sont-ils orientés vers une classe-ressource ?

Il existe un document que les enseignants remplissent pour signaler un élève. Les parents doivent être partie prenante du projet et cela a été travaillé en réseau interdisciplinaire. En fin d'année, une commission d'admission se réunit, composée des doyennes pédagogiques, du directeur et d'une des enseignantes des classes-ressources. Chaque enseignant dont l'élève remplit les critères vient présenter la situation de l'élève à la commission d'admission qui prend position. Un important travail est effectué en amont

durant le courant de l'année par le réseau. Il faut aussi que l'élève soit capable de supporter les transitions et il doit être capable de s'intégrer dans deux groupes-classes différents avec quatre enseignants.

Est-ce que ces classes-ressources fonctionnent bien ?

Oui, je suis convaincue par ce projet et nous sommes contents des résultats. Deux classes suffisent pour notre établissement qui compte 1100 élèves.

Comment se passe la collaboration avec les familles, les enseignants ordinaires et les différents thérapeutes ?

Chaque enseignante spécialisée est référente d'un certain nombre d'élèves; leur tâche est de transmettre l'information aux différents partenaires et de les mettre en lien. La référente contacte régulièrement la famille, elle transmet les informations organisationnelles (absences, etc.) et pédagogiques aux enseignants ordinaires de la classe accueillante, et elle fait également le lien avec les intervenants externes (pédiatre, thérapeute, etc.) et avec la doyenne qui organise les réseaux et les points de situation durant l'année.

Quelle est la collaboration avec les enseignants ordinaires ?

Il n'y a pas de collaboration spécifique en ce qui concerne les objectifs d'apprentissage, car les disciplines sont très compartimentées. Les enseignants ordinaires ne font pas du tout de français ou de mathématiques avec les élèves des classes-ressources. Les horaires ont été harmonisés afin que les branches principales soient réalisées en

même temps dans les classes ordinaires et dans les classes-ressources. Toutefois la collaboration pour tout ce qui touche aux aménagements pédagogiques en général (pictogrammes, p. ex.) et aux besoins spécifiques de chaque élève a lieu très régulièrement de manière formelle ou informelle entre les enseignants. Deux points de situation annuels fixes ont lieu avec la direction, les deux enseignantes spécialisées et les deux enseignants ordinaires; le premier pour organiser l'année scolaire et le deuxième en fin d'année scolaire pour faire un bilan. De plus, trois points de situation ont lieu durant l'année entre les enseignantes spécialisées et les enseignants ordinaires au cours desquels on échange sur la situation de l'élève, la collaboration avec les parents et une réintégration possible en classe ordinaire. Il y a également un point de situation avec les enseignantes spécialisées, les enseignants ordinaires et les PPLS (Psychologues, Psychomotriciens et Logopédistes en milieu scolaire). Et finalement deux réseaux au minimum par année scolaire ont lieu avec la Direction, la famille de l'enfant et l'enseignante spécialisée référente pour ajuster le projet pédagogique personnalisé. Donc oui, beaucoup de travail et de réflexion en équipe autour des élèves des classes-ressources.

Y a-t-il une collaboration plus importante pour les élèves qui présentent des problèmes de comportement ?

Nous communiquons sur la situation de l'élève quotidiennement avec des groupes *WhatsApp*. Nous communiquons par ce biais les informations importantes en ce qui concerne le comportement particulier de l'élève. Au niveau de l'infrastructure, les classes accueillantes et les classes ordinaires

se trouvent toutes sur le même palier; la circulation des informations est ainsi facilitée. Les enseignants se voient régulièrement avant, pendant et après l'école. Les outils de gestion de comportement mis en place dans la classe-ressource sont évidemment transmis et ajustés aux classes accueillantes, afin de viser une cohérence maximale au niveau des attentes comportementales.

Quelle est la formation des enseignants et quels sont les soutiens mis en place ?

Les enseignantes des classes-ressources ont une formation d'enseignante spécialisée. Les enseignants des classes accueillantes ont accepté volontairement de participer à ce projet, d'avoir un groupe-classe restreint le matin et des élèves ayant plus de difficultés l'après-midi. Ces enseignants ordinaires n'ont pas de formation particulière concernant la pédagogie spécialisée. Il y a une bonne collaboration entre les enseignants et un soutien de la direction. Dans le canton de Vaud, en cas de situation compliquée, les enseignants spécialisés peuvent demander une supervision au SESAF. La confiance et l'entente entre enseignantes spécialisées et enseignants ordinaires sont primordiales pour le bon déroulement du projet. Il est nécessaire que ces duos durent dans le temps et ne changent pas chaque année. Comme le système fonctionne bien, il n'y a pas besoin d'autre soutien particulier pour le moment.

Que faites-vous pour prévenir les problèmes de comportement dans les classes-ressources ?

En début d'année, nous passons beaucoup de temps sur l'accueil des élèves. Nous travaillons et insistons énormément sur les pro-

cédures, les rituels et les routines. Je suis convaincue que plus on sécurise l'environnement scolaire de l'élève qui présente des problèmes de comportement, plus on prévient l'apparition de ces mêmes difficultés. Nous avons des procédures claires pour entrer dans l'école, savoir se comporter dans le vestiaire, pour entrer en classe, pour démarquer une matinée, avant la récréation, après la récréation, etc. Ces procédures sont présentées, explicitées, modélisées et entraînées en début d'année jusqu'aux vacances d'octobre et affichées en permanence dans différents formats. L'environnement de la classe est pensé pour que chaque élève sache où aller, quand y aller, quoi faire, etc. Il y a tout un travail effectué sur le vivre-ensemble et la place de chacun dans la classe, afin de développer et établir au maximum des relations positives. Des moments sont prévus pour que l'élève puisse parler de ses émotions et exprimer comment il se sent. Un grand travail est effectué autour du respect des différences, de la bienveillance, mais aussi des règles de vie; chaque élève a son tableau de comportement visuel pour qu'il sache où il se situe durant la journée et quelles sont les attentes précises au niveau





de son comportement. Les comportements attendus sont encouragés au maximum par le biais de feedbacks positifs et de privilèges. Les élèves ont également sur leur pupitre un support visuel qui permet de comptabiliser les réussites. On verbalise constamment, explicitement et clairement ce qui est attendu de l'élève selon l'activité proposée, notamment à l'aide de pictogrammes. On encourage l'autonomie et on cherche à responsabiliser l'élève. Des moments sont prévus pour que les élèves puissent être indépendants et se gérer eux-mêmes, certains moments sont très dirigés et d'autres permettent aux élèves de faire des choix.

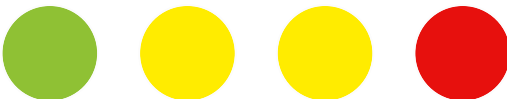
Est-ce que ces mesures sont transférées dans la classe accueillante ?

Quelques-unes de ces mesures oui, mais pas toutes systématiquement. En cas de problème massif de comportement, toutes les mesures sont transférées dans la classe accueillante. Et on cherche en équipe des pistes qui sont transférables au contexte de la classe accueillante.

Lorsque les limites sont franchies avez-vous prévu des sanctions ?

Le tableau de comportement comporte quatre jetons de couleur: un vert, deux jaunes et un rouge. À chaque fois qu'une règle n'est pas respectée, on enlève un jeton, on va vers l'élève et on lui remontre la règle. L'élève sait ainsi s'il est proche de la sanction ou pas. Lorsque l'élève arrive dans le rouge, il a une sanction qui consiste à remplir une fiche de réflexion, soit en écrivant soit en dessinant; il s'agit de revenir sur ce qui s'est passé et de voir comment il aurait pu agir différemment pour que, le lendemain, le même

J'obéis aux consignes données par l'adulte.	
Je respecte les couleurs de travail.	
Mes paroles et mes gestes sont polis.	
Je prends soin et je range le matériel.	



comportement ne se reproduise plus. L'idée n'est pas de punir l'élève, mais de l'aider à réfléchir et à comprendre en quoi son comportement était inadapté. L'élève doit faire signer cette fiche à ses parents. Chaque jour, le décompte est remis à zéro. Il est primordial de discuter avec l'élève, de comprendre son comportement problématique, de lui réexpliquer les règles et les attentes et de leur donner du sens. Le temps de dialogue hors crise ou comportement inadéquat est primordial afin d'aider l'élève à définir des stratégies l'aidant à produire le comportement attendu. Cette année scolaire, aucun des douze élèves n'a eu besoin de passer par l'étape fiche de réflexion, grâce probablement à l'important travail de prévention et d'organisation mis en place en amont.

élèves. Les élèves sont très bien intégrés et acceptés en classe ordinaire. Il y a moins de cloisonnement et de stigmatisation. Les élèves ont une grande motivation à retourner en classe ordinaire et estiment en faire entièrement partie. Tous les six mois, il y a une réévaluation et la possibilité pour les élèves de réintégrer la classe ordinaire. Je trouve que ce dispositif fonctionne bien. Il pourrait y avoir une collaboration accrue avec les PPLS ; on aurait tout intérêt à ce que certaines interventions se fassent en classe. Le fait que les thérapeutes entrent dans les classes permettrait un regard complémentaire et certainement pertinent dans la prise en charge de ces élèves. On encouragerait aussi les partages des pratiques et favoriserait les pratiques collaboratives, tout en s'outillant davantage.

Comment s'est passée la reprise après le confinement ?

Il y a eu une perte de repères, beaucoup d'insécurité et ce fut très difficile. Certains parents n'ont pas pu accompagner leur enfant et c'est normal. Nous avons eu l'impression qu'il fallait tout recommencer, tant au niveau de la gestion du comportement que des apprentissages. Mais depuis la semaine passée, les repères et les routines sont revenus et ont été réappropriés et le système fonctionne à nouveau.

Quels sont les points forts et les points faibles des classes-ressources par rapport à d'autres dispositifs ?

Par rapport aux classes de développement, le point fort se situe au niveau du lien et de la collaboration avec la classe ordinaire et avec les enseignants ordinaires qui sont plus concernés par la problématique de ces

Est-ce que ce dispositif suffit aux besoins des élèves ?

Il est possible que la classe-ressource ne soit pas suffisante pour répondre aux besoins de certains élèves. Cette année par exemple un élève est parti en centre d'enseignement spécialisé. Lorsque les difficultés d'apprentissage, les difficultés sociales et relationnelles deviennent trop importantes et que l'élève est en souffrance, il est préférable que l'élève soit orienté vers une structure spécialisée qui réponde mieux à ses besoins actuels.

Ce dispositif nous a toutefois permis de constater que la plupart des élèves n'ont pas besoin d'une structure d'enseignement spécialisé. Pour les parents, il est souvent plus facile de savoir que leur enfant va rester dans l'école de leur village. Sur les 24 élèves que comptent les classes-ressources, seul un a dû être orienté vers un centre d'enseignement spécialisé cette année scolaire.

Revue suisse de pédagogie spécialisée



Enrichissez vos connaissances!

La Revue suisse de pédagogie spécialisée paraît quatre fois par année en versions papier et numérique. Elle apporte des informations pertinentes aux personnes intéressées par le domaine. Chaque numéro contient un dossier présentant un thème particulier et des articles sur des sujets variés. De plus, la Revue présente l'actualité et propose différentes ressources.

Abo-Annuel « Revue »

	Suisse (TVA/port inclus)	Étranger (port inclus)
→ Abo-numérique:	CHF 34.90	CHF 34.90
→ Abo-papier:	CHF 39.90	CHF 44.90
→ Abo-combiné:	CHF 44.90	CHF 49.90

Abo-Annuel « Revue + Zeitschrift »

	Suisse (TVA/port inclus)	Étranger (port inclus)
→ Abo-numérique:	CHF 99.90	CHF 99.90
→ Abo-papier:	CHF 109.90	CHF 124.90
→ Abo-combiné:	CHF 119.90	CHF 134.90

S'inscrire

- Par e-mail à edition@csp.ch
- En ligne sous www.csp.ch → Shop



Manon Girard

Évaluation d'un modèle de soutien en classe spécialisée aux élèves exposés à des traumatismes

Résumé

Cet article présente un programme pour travailler, en tant qu'enseignant spécialisé, avec des enfants ayant vécu des traumatismes. Il rapporte les effets de ce programme sur les symptômes dépressifs et sur les difficultés de comportement de cinq enfants d'une classe d'enseignement spécialisé. Les résultats semblent indiquer que ce programme permettrait de diminuer les symptômes dépressifs et, dans une plus faible mesure, les difficultés de comportement des enfants observés. La faisabilité de la mise en œuvre du programme offre des perspectives encourageantes en termes d'outils alternatifs à la prise en charge de ces jeunes.

Zusammenfassung

Das Thema des Artikels ist ein Programm für die sonderpädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern. Der Beitrag beschreibt die Auswirkungen des Programms auf die depressive Symptomatik und die Verhaltensschwierigkeiten von fünf Kindern einer Sonderschulklasse. Den Resultaten zufolge scheint dieses Programm die depressiven Symptome und, in etwas geringerem Umfang, die schwierigen Verhaltensweisen der beobachteten Kinder zu reduzieren. Die Umsetzbarkeit des Programms eröffnet ermutigende Perspektiven bezüglich alternativer Instrumente bei der Betreuung der betroffenen Kinder.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2020-09-07

Introduction

Le rôle de l'enseignant spécialisé est composé de nombreuses facettes. Dans le travail avec des enfants présentant des difficultés importantes au niveau du comportement, il est nécessaire de développer des outils pour prévenir et gérer les débordements. Dans notre cas, travaillant dans une classe d'enseignement spécialisé attenante à un foyer, cette phrase prend particulièrement du sens. Les points centraux de nos interventions se trouvent notamment dans la relation stable que l'on développe avec l'élève, dans l'instauration d'un cadre clair avec des règles co-construites ou encore dans la relation entre les enseignants spécialisés et les éducateurs scolaires. Bien que primordiales, ces pratiques ne couvrent pas les besoins de tous les jeunes. En effet, en plus des difficultés de comportement, la ma-

ajorité des enfants que nous accueillons ont vécu un ou plusieurs traumatismes (p. ex. négligence, violence). C'est d'ailleurs le cas de plus en plus de jeunes (Haesevoets, 2016). Les enfants ayant vécu un ou plusieurs traumatismes rencontrent souvent des difficultés qui peuvent les empêcher d'entrer dans le travail scolaire (Hurt et al., 2001). Ils peuvent présenter, entre autres, des symptômes dépressifs (Jaycox et al., 2002) ou encore des problèmes de comportement, surtout de l'agressivité et des comportements délinquants (Farrell & Bruce, 1997). S'il est généralement reconnu que les enseignants spécialisés doivent se centrer sur les contenus pédagogiques et sur la gestion de classe, et ne pas empiéter sur le rôle des psychologues, ils sont néanmoins les personnes passant le plus de temps avec ces enfants. Il semble donc pertinent de faire en-

trer la psychologie au sein de la classe (Girard, 2020), par exemple en testant un programme d'aide aux élèves ayant vécu des traumatismes. Dans notre travail, nous testons le modèle *Support for Students Exposed to Trauma* (SSET)¹, développé par des psychologues américains et adapté pour être mis en place par des enseignants. Afin d'aider les élèves ayant vécu des traumatismes, ce programme vise à réduire leur stress post-traumatique ainsi que d'autres problèmes liés (dépression, problèmes de comportement, etc.), à développer des capacités de résilience ainsi qu'à augmenter le soutien des pairs et des parents (Jaycox, Langley & Dean, 2009). Ce modèle part du principe que les pensées, les sentiments et les comportements sont liés et peuvent s'influencer. Il se centre donc sur ces trois notions pour permettre aux enfants de comprendre et de gérer les conséquences des traumatismes sur leur comportement. Le programme SSET a été testé seulement à une reprise à Los Angeles, dans l'étude pilote de Jaycox, Langley, Stein et al. (2009). Bien que les résultats ne soient pas significatifs dû à la taille de l'échantillon restreinte, une légère diminution du stress post-traumatique, des symptômes dépressifs et des difficultés de comportement des enfants a toutefois pu être observée. Si, dans le manuel de mise en place du programme, il est stipulé qu'il serait préférable que les enfants ne souffrent pas de difficultés de comportement trop importantes qui risqueraient de déranger le groupe (Jaycox, Langley & Dean, 2009), il nous est cependant paru pertinent de proposer le programme à cette population, car cela semblait être un réel besoin.

¹ Ce modèle est disponible en ligne en anglais (Jaycox, Langley & Dean, 2009): www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR675.pdf

Méthode

Dans le cadre d'une étude exploratoire (Girard, 2020) cherchant à examiner les potentialités de ce programme, nous avons posé la question de recherche suivante: quels sont les effets de la méthode SSET sur les symptômes dépressifs et sur les difficultés de comportement d'enfants ayant vécu un ou des traumatismes? En nous basant sur les résultats positifs de l'étude pilote de Jaycox, Langley, Stein et al. (2009), les deux hypothèses suivantes ont été émises:

H1: la méthode SSET permet de réduire les symptômes dépressifs chez des enfants ayant vécu un ou des traumatismes.

H2: la méthode SSET permet de réduire les problèmes de comportement chez des enfants ayant vécu un ou des traumatismes.

Pour les vérifier, deux échelles ont été remplies à plusieurs reprises par l'enseignante spécialisée de la classe, l'éducatrice de la classe ainsi que par l'éducateur ou l'éducatrice de référence de chaque enfant (la personne responsable d'eux dans le foyer attenant à l'école). La première, le *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Youthmind, 2012) permet de repérer des problèmes de comportement. La seconde, la seconde édition du *Children's Depression Inventory* (CDI2; Kovacs, 2019) permet d'évaluer les symptômes dépressifs. Une étude de cas suivant une logique proche d'un protocole expérimental à cas unique a été réalisée. Elle a permis d'analyser les résultats pour chacun des cinq participants de cette étude. Ces derniers ont entre neuf et onze ans et ont vécu un ou plusieurs traumatismes (p. ex. vivre dans un foyer en étant séparé de leurs parents, avoir vécu la migration) présentent des difficultés de comportement (p. ex. trouble des conduites, mauvaise gestion des émotions, violence) ainsi que des symptômes dépres-

sifs (p. ex. tristesse, fatigue, difficulté de concentration, évitement). Enfin, ces enfants se trouvent dans notre classe à effectif réduit et vivent dans le foyer attendant à l'école.

Afin de mettre en place ce programme, les enseignants doivent suivre une formation. Celle-ci ne se trouvant pas en Suisse, nous avons suivi une version en ligne (qui délivre un certificat) ainsi que le guide de mise en œuvre de ce programme. Il est également demandé qu'un clinicien puisse être disponible pour d'éventuelles supervisions. Ainsi, la pédopsychiatre travaillant dans notre institution a accepté de nous suivre. Le programme SSET se met en place sur dix semaines, à raison d'une séance hebdomadaire. Le modèle fournit des outils pour changer des pensées non adaptées ou pour promouvoir des comportements positifs, en rapport avec l'événement traumatisant qu'a vécu l'enfant. Pour ce faire, différentes approches sont proposées comme la relaxation, l'éducation psychosociale (réaction au stress), l'adaptation cognitive (travail sur les pensées, les sentiments), la sécurité, la résolution de problèmes et l'approche de souvenirs traumatiques. Concrètement, chaque leçon commence par une introduction, puis le contrôle des devoirs. Une ou plusieurs activités collectives ou individuelles sont ensuite amenées. Pour finir, les nouveaux devoirs sont proposés ainsi qu'une conclusion. Le programme se focalise premièrement sur le lien entre les pensées et les sentiments puis sur le comportement. Les pensées, les sentiments et les comportements seraient liés et c'est pour cette raison que dans ce programme, les enfants apprennent à les contrôler.

Résultats

Seuls les résultats principaux sont présentés ici. Tous les résultats détaillés sont présentés dans l'étude de Girard (2020).

Les symptômes dépressifs

Après avoir suivi six leçons du programme SSET, les cinq enfants² semblent présenter moins de symptômes dépressifs qu'avant l'intervention (Figure 1). Cela va dans le sens de l'hypothèse émise: le programme SSET permettrait de réduire les symptômes dépressifs. Cependant, après dix séances, Jean présente plus de symptômes dépressifs qu'avant la mise en place de ce programme.

Les enfants ayant vécu un ou plusieurs traumatismes rencontrent souvent des difficultés qui peuvent les empêcher d'entrer dans le travail scolaire.

Les différents symptômes dépressifs

Le test mesurant les symptômes dépressifs est composé de deux catégories de symptômes. Il s'agit des symptômes émotionnels (p. ex. a l'air triste, est irritable) et des symptômes fonctionnels (p. ex. a de moins bons résultats scolaires qu'avant, a des désaccords avec les autres). Nous pouvons observer que les problèmes fonctionnels diminuent chez tous les enfants, sauf chez Jean. Par contre, seuls deux enfants montrent une diminution des problèmes émotionnels par rapport au pré-test, dont un qui montre une diminution très légère.

Les difficultés de comportement

Comme l'indique la figure 2, trois enfants sur cinq (Lucien, Léo et Maxime) semblent avoir moins de problèmes de comportement rapidement après le début du programme. Cela va dans le sens de l'hypothèse émise: le pro-

² Prénoms d'emprunt



Figure 1 : Symptômes dépressifs au pré-test, post-test et pendant l'intervention³

gramme SSET permettrait de réduire les difficultés de comportement. En revanche, pour deux élèves (Luc et Jean) les résultats semblent aller dans le sens inverse, leurs difficultés de comportement augmenteraient.

Les différentes difficultés de comportement

Cinq catégories de difficultés de comportement ont été évaluées avec le SDQ : les problèmes émotionnels, les problèmes de conduite, l'hyperactivité, les problèmes dans les relations sociales et les comportements pro-sociaux (Youthinmind, 2012). Nos résultats indiquent que quatre enfants sur cinq semblent présenter moins de problèmes émotionnels ainsi que de problèmes de conduite suite à la mise en place de ce programme. Il peut être envisagé que ce dernier ait eu un

plus grand impact sur ces deux catégories. De plus, trois enfants sur cinq semblent montrer moins d'hyperactivité et rencontrer moins de problèmes dans les relations sociales, ce qui laisse penser que la méthode SSET a également eu un effet sur ces aspects. Par contre, seulement un enfant semble présenter plus de comportements pro-sociaux qu'avant. Ici, nous pouvons imaginer que l'intervention n'a pas eu un réel effet.

Discussion

Nos résultats montrent que le programme SSET permettrait de réduire les symptômes dépressifs ainsi que les difficultés de comportement chez certains enfants traumatisés d'une classe spécialisée.

En ce qui concerne la réduction des symptômes dépressifs, le programme SSET semble surtout avoir servi à améliorer les problèmes fonctionnels plutôt que les problèmes émotionnels. Ceci peut être expliqué par le fait que les problèmes émotionnels sont peu

³ Moyenne générale sur 36 points maximum. Plus le score est élevé, plus les symptômes dépressifs sont intenses.

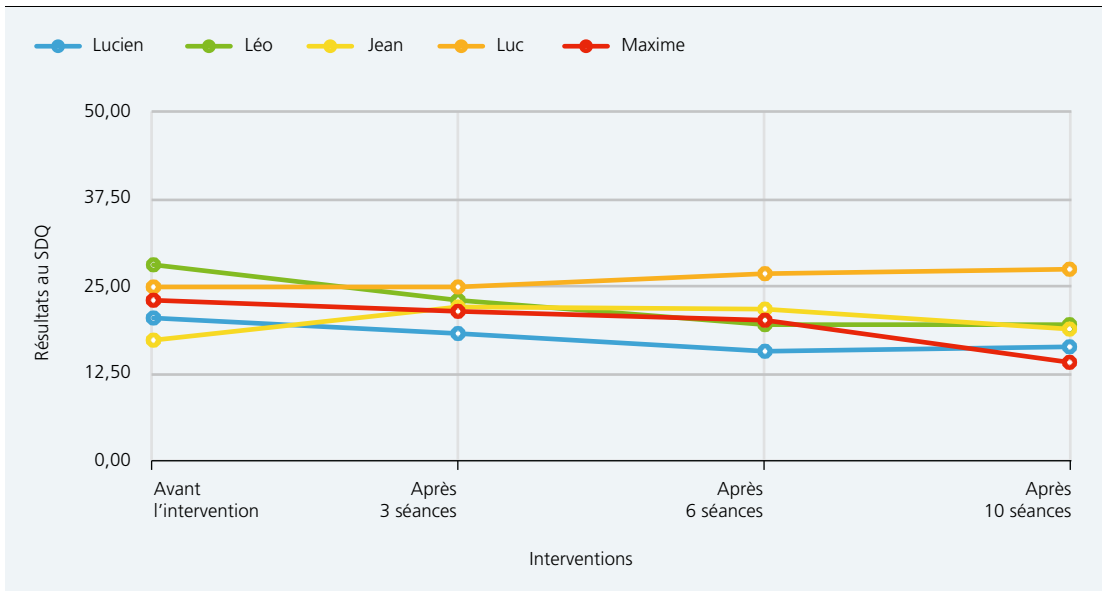


Figure 2 : Difficultés de comportement au pré-test, post-test et pendant l'intervention⁴

traités dans notre classe alors que les problèmes fonctionnels sont travaillés. De plus, les travailler seulement dans le cadre de ce programme n'a sûrement pas été suffisant. D'une manière générale, Jean est le seul enfant qui rencontre plus de symptômes dépressifs après la mise en place de ce projet qu'au début. Cela peut s'expliquer d'une part à travers le fait qu'il fait partie des deux enfants ne bénéficiant pas de suivi psychologique et, d'autre part, par le fait qu'il soit celui qui passe le plus de temps au foyer et donc loin de sa famille. Il est également important d'observer que chez la plupart des enfants, les symptômes dépressifs augmentent après la sixième leçon. Cela s'explique certainement par le fait que nous approchions la période de Noël, période compliquée pour ces enfants aux situations familiales complexes. Les diffé-

rences de points de vue des évaluateurs interpellent également. Avant de mettre en place le projet, aucun des évaluateurs n'a évalué de manière similaire les scores des symptômes dépressifs chez les participants à l'étude. Après la mise en place du programme, il n'y a pas de consensus par rapport à la diminution des symptômes dépressifs chez les enfants. L'observation de ces symptômes semble inhabituelle dans ce milieu et est souvent déléguée aux psychologues.

En ce qui concerne les résultats concernant les difficultés de comportement, deux enfants (Jean et Luc) rencontreraient plus de problèmes après l'intervention. Nous pourrions expliquer ces résultats par la détresse psychologique constatée chez l'un d'entre eux (Luc) depuis la rentrée, certainement due à un arrêt de suivi psychologique ainsi qu'à la difficulté d'être placé en foyer pour la première fois de sa vie. De plus, cet enfant a vécu un changement d'éducatrice de référence, ce qui a pu avoir une influence sur son com-

⁴ Moyenne générale sur 50 points maximum. Plus le score est élevé, plus les difficultés de comportement sont intenses.

portement ainsi que sur les résultats, puisque ce n'est pas la même personne qui l'a évalué tout au long du projet. Outre les explications données plus haut, nous pourrions penser que ces deux enfants n'ont pas bénéficié pleinement des leçons du programme SSET, n'ayant pas réussi à se concentrer sur le programme. De plus, ils ont exprimé le fait de ne pas s'être sentis importants ou intégrés dans le groupe. Quant au fait que seulement un jeune de l'étude présente plus de comportements pro-sociaux après la mise en place du programme, cela peut s'expliquer par le manque de temps pour développer des comportements pro-sociaux et/ou pour les généraliser. Enfin, le programme ayant été mis en place en début d'année scolaire, les pratiques de gestion de classe et des comportements mises en œuvre en parallèle ont certainement pu avoir un effet sur la diminution des difficultés de comportement des enfants. Cela signifie que les comportements des enfants se seraient améliorés grâce au lien entre le programme SSET et d'autres moyens mis en place depuis la rentrée, mais que l'efficacité seule du programme ne peut être affirmée.

Il pourrait être intéressant d'importer ce programme dans les pays francophones.

Limites de l'étude

Les résultats de cette étude ne sont pas généralisables, en raison de la méthode utilisée, du nombre de participants et de la spécificité des enfants de l'étude. Outre cette limite principale, ce travail en comporte plusieurs autres à considérer lors de l'interprétation des résultats.

Premièrement, trois élèves ont vécu des changements d'éducateur ou d'éducatrice de réfé-

rence dus à des départs. Ces enfants étant sensibles aux changements, cet aspect a pu impacter les résultats. De plus, ce ne sont pas les mêmes personnes qui ont répondu aux questionnaires tout au long de l'étude.

Deuxièmement, les séances se sont déroulées le vendredi après-midi, faute d'autres possibilités, et cela a représenté une source de difficultés. En effet, nous avons constaté que le weekend représente souvent une source de stress importante pour ces enfants, ce qui génère davantage de problèmes de comportement le vendredi.

Enfin, l'outil permettant d'observer les symptômes dépressifs (CDI2) n'a pas été validé au niveau psychométrique, tant dans sa forme originale (version enseignante, Bae, 2012), que pour sa traduction en langue française. En effet, la traduction du CDI2 a été réalisée de manière consensuelle et nous n'avons pas fait d'étude de validation. Toutefois, cette échelle est couramment utilisée dans les études sur les symptômes dépressifs (Kim et al., 2018).

Perspectives

Le modèle SSET a été testé seulement à deux reprises : dans l'étude pilote de Jaycox, Langley, Stein et al. (2009) et dans la nôtre (Girard, 2020). Au vu des résultats, il nous paraît pertinent de continuer les investigations, afin de tester l'efficacité de ce modèle auprès d'un échantillon plus large. Il pourrait également être intéressant d'importer ce programme dans les pays francophones. Il semble aussi important de développer ce programme avec des populations comme la nôtre. Cela demande néanmoins de l'adapter, car pour rappel, ce programme n'est pas préconisé avec des enfants présentant des difficultés importantes de comportement. Afin de pallier cela, nous avons repensé les séances, notamment en divisant le groupe,

en rappelant les règles de collaboration, en utilisant le renforcement positif ou encore en créant des supports visuels. D'autres aménagements sont encore à imaginer et il semble important de continuer à investiguer la mise en place de ce programme avec notre population.

Notre travail cherchait à démontrer que l'enseignant spécialisé avait un rôle à jouer dans la prise en charge d'enfants traumatisés. Il le fait en montrant non seulement les effets potentiels du programme, mais également la faisabilité de mise en œuvre de ce modèle sans être diplômé dans le domaine de la santé mentale.

Références

- Bae, Y. (2012). Test Review. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(3), 304-308.
- Farrell, A. D., & Bruce, S. E. (1997). Impact of exposure to community violence on violent behavior and emotional distress among urban adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology, 26*(1), 2-14. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2601_1
- Girard, M. (2020). *Quel rôle a l'enseignant spécialisé dans la prise en charge d'enfants traumatisés? Évaluation du modèle SSET (Support for Students Exposed to Trauma) en classe spécialisée.* [Travail de Master]. Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.
- Haesevoets, Y.-H. (2016). *Traumatismes de l'enfance et de l'adolescence: un autre regard sur la souffrance psychique.* De Boeck.
- Hurt, H., Malmud, E., Brodsky, N. L., & Giannetta, J. (2001). Exposure to Violence: Psychological and Academic Correlates in Child Witnesses. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 155*, 1351-1356. <https://doi.org/10.1001/archpedi.155.12.1351>
- Jaycox, L. H., Stein, B. D., Kataoka, S., Wong, M., Fink, A., Escudera, P., & Zaragoza, C. (2002). Violence exposure, PTSD, and depressive symptoms among recent immigrant school children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41*(9), 1104-1110. <https://doi.org/10.1097/00004583-200209000-00011>
- Jaycox, L. H., Langley, A. K., & Dean, K.-L. (2009). *Support for Students Exposed to Trauma: The SSET Program. Group Leader Training Manual, Lesson Plans, and Lesson Materials and Worksheets.* Rand. <https://doi.org/10.7249/TR675>
- Jaycox, L. H., Langley, A. K., Stein, B. D., Wong, M., Sharma, P., Scott, M., & Schonlau, M. (2009). Support for Students Exposed to Trauma: A Pilot Study. *School Ment Health, 1*(2), 49-60. <https://doi.org/10.1007/s12310-009-9007-8>
- Kim, H. J., Lee, E. H., Hwang, S. T., Hong, S. H., & Kim, J. H. (2018). Psychometric properties of the Children's Depression Inventory-2 among a Community-Based Sample of Korean Children and Adolescents. *Korean Journal of Clinical Psychology, 37*(2), 177-186. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002638>
- Kovacs, M. (2019). *CDI2 children's depression inventory.* MHS assessments.
- Youthinmind (2012). *What is the SDQ?* <https://www.sdqinfo.org/a0.html>



Manon Girard
Enseignante spécialisée
manon.girard@serix.ch

Documentation du dossier

Troubles et difficultés du comportement

Références bibliographiques

Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. De Boeck.

Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière éducation.

Bowen, F., & Desbiens, N. (2011). *La violence chez l'enfant : Approches cognitive, développementales, neurobiologique et sociale*. Solal.

Dubé, S. (2009). *La Gestion des comportements en classe. Et si on regardait ça autrement?* Chenelière Education.

Dumas, J.E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. De Boeck.

Egron, B., & Sarazin, S. (2018). *Troubles du comportement en milieu scolaire*. Editions Retz.

Forster, S. (éd.) (2014). *Les élèves difficiles : quel rôle pour les cadres scolaires? : actes du séminaire 2013 de l'AIDEP, Leysin, 12 et 13 décembre*. IRDP. <https://www.irdp.ch/institut/eleves-difficiles-1232.html>

Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. PUQ.

Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Gaëtan Morin.

Inserm (dir.) (2005). *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent. Rapport*. Les éditions Inserm. www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/60

Krotenberg, A., & Lambert, E. (2012). *Scolarité et troubles du comportement*. Champ social.

Maheu, E. (2010). *Sanctionner sans punir : dire les règles pour vivre ensemble* (4^e éd.). Chronique sociale.

Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M., & Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179-200. <https://doi.org/10.7202/1034491ar>

Massé, L., Desbien, N., & Lanarais, C. (2020). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd.). Chenelière Éducation.

Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N., & Nadeau, M.-F. (2018). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29449.49762>

MEEESR. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Québec). <http://www.education.gouv.qc.ca/references> → Rechercher « Troubles du comportement »

Richoiz, J.-C. (2018). *Prévenir et gérer l'indiscipline dans les classes primaires et secondaires*. Éditions Favre.

Royer, E. (2005). *Comme un caméléon sur une jupe écossaise ou comment enseigner à des jeunes difficiles dans s'épuiser*. École et comportement.

Schürch, V., & Doudin, P.-A. (2014). L'inclusion des élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux : une réflexion sur les pratiques efficaces. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 13-21.

Liens internet

CSPS (2011): *Présentations et conférences au 7^e Congrès suisse de pédagogie spécialisée : « Quand un comportement dérange... Expliquer, comprendre et agir »*. Récupéré le 9 juillet 2020 de <https://www.csp.ch/fr/congres/archives/7e-congres-suisse-de-pedagogie-specialisee>

RIRE (2020): *Comportement*. Récupéré le 9 juillet 2020 de <http://rire.ctreq.qc.ca/thematiques/troubles-du-comportement/>

Agenda et formation continue

SEPTEMBRE 2020

24.09.2020

Petit-Lancy (GE)

ASA-Handicap mental – Colloque « Tu es canon. Pour un manifeste de la mode inclusive »

La mode inclusive réfléchit à la diversité, aux mesures, aux tailles, aux prothèses, à comment prendre soin des parties manquantes pour rendre à chaque personne dignité et beauté. La mode inclusive expérimente un design adapté aux différents types de handicap et ne se cantonne pas à habiller un modèle idéal auquel il faut se conformer, mais soutient le corps social dans son ensemble. Elle offre de nouvelles réponses et représentations, à travers une recherche s'adressant autant au design qu'aux campagnes de communication, pour dépasser les canons classiques de la beauté. En se faisant écho d'un changement sociétal en cours, ce colloque se propose de l'amplifier en donnant la parole aux personnes et aux organismes issus des milieux de l'art, de la mode et de la formation, engagés dans ces démarches innovantes.

www.asahm.ch/post/colloque-tu-es-canon-pour-un-manifeste-de-la-mode-inclusive

Consultez la liste des congrès, colloques, symposiums et autres manifestations sur : www.csp.ch/congres-colloques

Annoncez des congrès, colloques, symposiums et autres manifestations : www.csp.ch/annoncer-un-evenement

OCTOBRE 2020

26.-28.10.2020

Lausanne

L'enfant anxieux : État des connaissances, méthodes et outils d'évaluation, pistes d'intervention

<https://www.formation-continue-unil-epfl.ch/formation/enfant-anxieux>

28.10.2020

Lausanne

Aménagements, programme personnalisé, projet individualisé de pédagogie spécialisée : des outils pour la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers

<http://candidat.hepl.ch> → Formation continue attestée → Rechercher un cours → 20-PS026

NOVEMBRE 2020

11.11.2020

Lausanne

Développer les compétences sociales chez l'adulte

Le déficit d'habiletés sociales est central chez les personnes avec un syndrome d'Asperger ou autisme sans déficience intellectuelle, ces difficultés complexifiant l'intégration sociale et professionnelle. En raison des particularités de fonctionnement de chacun, il est nécessaire de travailler les habiletés émotionnelles afin de pouvoir faire face à certaines situations stressantes.

www.hetsl.ch/formation-continue

16.11. + 26.11.2020

Lausanne

Violence en institution dans la déficience intellectuelle

La formation s'articule autour des ressources et des déficits de la personne et de son environnement, pour contribuer à structurer un accompagnement qui se centre sur la prise en compte de la personne et de son environnement, rechercher des adaptations du contexte qui peuvent soutenir le fonctionnement de la personne et ainsi faire face à la violence.

www.hetsl.ch/formation-continue

19.-20.11.2020 + 10.-11.12.2020

Lausanne

Adolescence et psychopathologie

www.formation-continue-unil-epfl.ch/formation/adolescence-psycho-pathologie

30.11.-2.12.2020

Genève

De la dyspraxie au Trouble Développementale de la Coordination : actualités diagnostiques et thérapeutiques

Le Trouble Développementale de la Coordination est le trouble psychomoteur par excellence : maladresse, incoordination et lenteur motrices, dysrégulation tonique, désorganisations spatiales ... Des recommandations étayées par des experts de divers champs théoriques sont éditées depuis 2019 pour le diagnostic et la prise en charge.

www.hesge.ch/hets/formation-continue

Livres



Cudré-Mauroux, A., Piérart, G.,
Vaucher, C. (2020)

Co-construire l'auto-détermination au quotidien

Genève : Éditions IES

Pour les bénéficiaires de l'intervention sociale, l'autodétermination est souvent présentée comme un objectif à atteindre. Ceci est particulièrement vrai dans le domaine socio-éducatif concernant les personnes présentant une déficience intellectuelle (DI). Mais qu'entend-on par autodétermination ? Qui la souhaite et dans quel but ? Par quels moyens les personnes concernées peuvent-elles y parvenir ? Les auteures mettent en lumière la primauté de la relation socio-pédagogique entre les personnes accompagnées et les professionnels dans le démarrage de ce processus. Basé sur une recherche participative, l'ouvrage souligne la nécessité d'ancrer le concept d'autodétermination dans un quotidien partagé, pragmatique et dynamique, dans lequel la relation socio-pédagogique constitue un moteur. La méthodologie mise en œuvre au cours de la recherche permet de développer des stratégies pour la promotion de l'autodétermination des personnes ayant une DI.

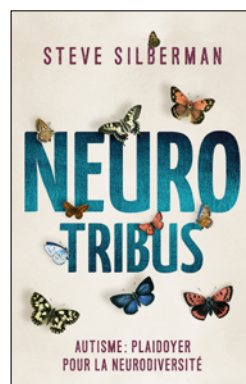


Masse, M., Piérart, G.
Julien-Gauthier, F., Wolf, D. (2020)

Accessibilité et participation sociale

Genève : Éditions IES

La Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) adoptée en 2006 par l'ONU réaffirme le principe selon lequel les personnes vivant une situation de handicap jouissent des mêmes droits de participer à la vie politique et communautaire que tout autre citoyen. Cependant, pour les personnes en situation de handicap, l'écart entre les lois et les pratiques peut s'avérer important, tant les attitudes négatives, les préjugés, les lacunes dans l'organisation des services et les problèmes d'accessibilité sont lents à disparaître. Passer du principe à la réalité peut souvent sembler utopique. Les contributions présentées dans cet ouvrage sont issues d'expériences de personnes concernées de différents pays francophones et offrent des pistes de réflexion et d'action en vue d'une concrétisation de l'égalité des droits.



Silberman, S. (2020)

NeuroTribus. Autisme : plaidoyer pour la neurodiversité

Lausanne : Éditions Quanto

Qu'est-ce que l'autisme ? Un trouble du développement, un handicap mental ou une différence cognitive naturelle, souvent apparentée à certaines formes de génie ? Tout cela à la fois, et bien davantage encore. En dévoilant l'histoire de l'autisme, le journaliste d'investigation Steve Silberman offre un récit inédit et captivant. On y trouve également les véritables raisons de la forte augmentation des cas diagnostiqués ces dernières décennies, ainsi que le concept novateur de neurodiversité, amené à changer la donne. Au fil de l'enquête, les recherches scientifiques et les parcours courageux des personnes autistes, parfois célèbres, et de leurs proches montrent que les différences neurologiques mises en évidence par l'autisme (caractérisées par des troubles comme la dyslexie ou le déficit de l'attention) ne sont ni une maladie ni la conséquence de la toxicité du monde moderne, mais la simple expression de variations naturelles qui sont autant de richesses pour le genre humain.



Poirier, P. (2020)

La dyslexie et la dysorthographe racontées aux enfants

Boucherville : Éditions de Mortagne

Edouard est vraiment triste : il a encore fait plusieurs erreurs dans sa composition. Les lettres et les sons se mélangent toujours quand il écrit. Et, si son enseignante lui demande de lire à voix haute devant le groupe, c'est la catastrophe assurée ! Lorsqu'il rencontre l'orthopédagogue de son école, Edouard apprend qu'il est dyslexique et dysorthographique. Mais qu'est-ce que cela veut dire ? Quand on est parent, faire la distinction entre ces deux troubles d'apprentissage est souvent complexe. Comment les expliquer ensuite à son enfant ? Ce conte illustré vous permet d'aborder le sujet avec lui, d'une façon simple et imagée. Grâce à la section « auto-observation » de ce petit livre sympathique et coloré, il a aussi l'occasion de repérer lui-même ses difficultés.

Les présentations sont basées sur celles des éditeurs.



Bogdashina, O. (2^e éd.) (2020)

Questions de perception sensorielle dans l'Autisme et le Syndrome d'Asperger. Des expériences sensorielles différentes. Des mondes perceptuels différents

Grasse : AFD Edition

Entièrement révisé et actualisé, ce livre se concentre sur les expériences de perception sensorielle et les sensibilités observées dans le spectre des troubles autistiques ainsi que leurs conséquences sur le fonctionnement cognitif. Bien que fréquemment identifiées par les personnes avec autisme comme l'un des principaux problèmes auxquels elles sont confrontées, les questions de perception sensorielle sont encore souvent négligées par les professionnels. Mis à jour à partir de recherches et les réflexions actuelles, ce livre traite de l'évaluation et de l'intervention et formule des recommandations pratiques pour sélectionner les méthodes et techniques appropriées afin d'éliminer les problèmes de perception sensorielle et de consolider les forces individuelles.



Piazza, F. (2020)

L'autodétermination dans le champ de la déficience intellectuelle : Brève revue narrative de la littérature scientifique

Fribourg : Université Fribourg – Institut de Pédagogie curative

Titulaire d'un master en pédagogie spécialisée, M. Piazza s'est intéressé à l'autodétermination dans le cadre de sa formation et de son activité professionnelle. Promouvoir l'autodétermination est fréquemment mentionné comme un but fondamental dans l'accompagnement des personnes avec une déficience intellectuelle. Mais comment définit-on ce concept ? Quelles sont ses origines ? Après avoir répondu à ces questions, cet ouvrage, complémentaire aux travaux initiaux de Barbara Fontana-Lana, présente les principaux modèles conceptuels de l'autodétermination, les principaux outils avec leurs qualités métrologiques et les principaux programmes de formation. (L'ouvrage peut être directement commandé auprès de Barbara Lana : barbara.lana@unifr.ch ou de Geneviève Petitpierre : Genevieve.Petitpierre@unifr.ch)

Ressources

Revue: La nouvelle revue. Éducation et société inclusives. Polyhandicap et processus d'apprentissage. Enjeux, concepts, dispositifs et pratiques (2020, N° 88)



De nombreux travaux s'accordent aujourd'hui sur la nécessité d'intégrer la dimension des apprentissages scolaires dans le projet individualisé des enfants ou des adolescents avec un polyhandicap. Pour autant la modélisation de l'accès aux apprentissages, pour ce public, commence seulement à être discutée. Ce dossier questionne la place des théories et les rapports qu'elles entretiennent avec les stratégies et les pratiques qui soutiennent le sujet apprenant, avec ou malgré les limites du polyhandicap.
<https://inshea.fr> → Ressources → La nouvelle revue

Revue: Formation et Profession. Formation et accompagnement du personnel scolaire pour favoriser la réussite des élèves ayant des besoins particuliers (2020, N° 1)

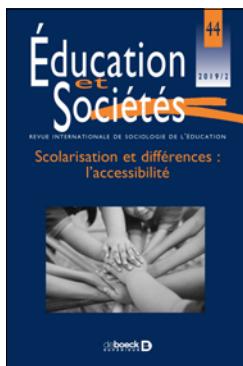
Travailler dans des classes de plus en plus inclusives signifie, pour la majorité des enseignants, participer à des modèles novateurs d'intervention éducative et

expérimenter de nouvelles pratiques. Ce numéro thématique propose d'explorer des pistes de solution, axées notamment sur la formation continue et l'accompagnement du développement professionnel.
<https://formation-profession.org>

Revue: Revue hybride de l'éducation. Innover autour de la fonction d'enseignant-ressource: entre recherche, théorie et pratique (2020, N° 3)

Ce numéro spécial questionne le coenseignement, à savoir l'enseignement partagé entre un enseignant titulaire de classe et un enseignant-ressource. Comme il s'agit d'une fonction relativement nouvelle, peu de recherches viennent éclairer l'organisation de cette ressource ainsi que les conditions de sa mise en œuvre.
<http://revues.uqac.ca/index.php/rhe>

Revue: Éducation et Sociétés. Scolarisation et différences: l'accessibilité (2019, N° 44)



Ce dossier propose un parcours qui part des propositions actuelles d'école inclusive pour aboutir à une réflexion sur la conjoncture des politiques d'éducation et de leurs sociologies. L'accessibilité constitue l'aboutissement provisoire d'une évolution séculaire

qui a mêlé une volonté de démocratisation à une extension de la scolarisation. En même temps, cette extension interroge le fonctionnement de l'institution et l'appelle à un renouvellement profond de ses principes.
www.cairn.info/revue-education-et-societes.htm

Revue: Empan. Politiques inclusives (2020, N° 117)



Ce numéro fait l'état des lieux, à partir des expériences de terrain de professionnels, de personnes en situation de handicap ou d'intellectuels interrogeant les fondements d'une société inclusive.
www.editions-eres.com/ouvrage/4558/politiques-inclusives

Revue: Pages Romandes. Santé et interdisciplinarité (2020, N° 2)

Le dossier de ce numéro relève l'importance de l'interdisciplinarité entre les domaines de la santé et du social pour une amélioration de la prise en soins des personnes en situation de handicap.
www.pagesromandes.ch

Covid-19 – Guide : Faciliter la réalisation des tests nasopharyngés auprès des personnes TSA-TND

Des tests nasopharyngés sont réalisés pour détecter la Covid-19. Il s'agit d'une situation nouvelle pour les personnes avec un trouble du spectre de l'autisme ou un trouble du neuro-développement (TSA-TND), les personnes qui les accompagnent et le personnel soignant. Ce guide rappelle des principes d'accompagnement favorisant un prélèvement dans de bonnes conditions. Ils peuvent être utiles également pour des personnes non-TSA-TND présentant d'autres types de handicap.
www.iledefrance.ars.sante.fr/system/files/2020-04/covid19-test-TSA.pdf

Covid-19 – Livrets : Permettre l'inclusion des enfants en situation de handicap en période de crise sanitaire

Le contexte sanitaire ne doit pas être un obstacle au droit fondamental à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap. C'est pourquoi ces livrets doivent permettre à l'ensemble des enfants scolarisés d'accéder à la compréhension et à l'application des gestes barrières.
<https://devergoform.wixsite.com/website/temoignages>

Covid-19 – BFEH : Informations sur le coronavirus en langue facile à lire

Le Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées (BFEH) a rendu accessible en langue facile à lire (et également en langue des signes) les informations importantes sur le coronavirus.
www.bfeh.ch → *Informations en langue facile à lire*

Covid-19 – INSOS : FAQ Droit COVID-19

Dans ce document régulièrement actualisé, INSOS apporte des réponses aux questions juridiques concernant directement les institutions
<https://insos.ch/infos-coronavirus/coronavirus-questions-juridiques>

Internet – Des outils numériques pour soutenir une approche pédagogique inclusive

Ce dossier en ligne vise à explorer les fonctionnalités et les utilisations possibles de certains outils numériques qui peuvent contribuer à rendre l'apprentissage accessible à tous les étudiants et à soutenir leur autonomie dans le cadre d'une pratique pédagogique inclusive. Suivant les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA), les outils présentés, qui sont gratuits, offrent des options supplémentaires aux étudiants quant aux moyens par lesquels ils peuvent se représenter l'information ; agir et s'exprimer ; et s'engager dans leur apprentissage.
www.profweb.ca/publications/dossiers/des-outils-numeriques-pour-soutenir-une-approche-pedagogique-inclusive

INSHEA – Sitographie sur l'éducation inclusive

Le Centre de ressources documentaires de l'INSHEA présente une sélection de sites et d'outils en ligne sur l'éducation inclusive, classés par zone géographique. Elle présente notamment les ressources en ligne proposées par l'INSHEA, par des organisations internationales et par des ministères de pays européens et hors Europe.
www.inshea.fr/sites/default/files/www/sites/default/files/medias/Sites-education-inclusive.pdf

HEP-VD – Rendons la littérature enfantine plus accessible !

La HEP-VD traduit en « Facile à Lire et à Comprendre » le texte d'albums de littérature jeunesse destinés aux enfants de sept à dix ans pour les rendre accessibles aux enfants ayant une déficience intellectuelle. De tels albums pourraient ensuite être exploités par des parents désireux de lire des albums à leur enfant ou être utilisés dans les écoles comme supports à l'enseignement de la compréhension en lecture. Les albums seront disponibles à la fin de l'année 2020.
www.hepl.ch → *Recherche*
 → *Projets de recherche*
 → *Pédagogie spécialisée*

IRD P – Documentation relative au colloque sur la diversité à l'école

L'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD P) a mis en ligne la documentation des journées d'étude des 19 et 20 septembre 2019 consacrées au thème « La diversité : un défi pour l'école, une question pour la recherche ».
www.irdp.ch/institut/diversite-defi-pour-ecole-question-pour-2889.html

Maurice Jecker-Parvex

« Et dans le futur, ça sera comment ? »

Permalink : www.szh-csps.ch/r2020-09-08

Pris dans le quotidien, dans nos réalités professionnelles et personnelles, il ne nous reste que peu de temps pour penser. La récente période de confinement vous en a peut-être offert. Cela fut mon cas. Mes pensées se sont posées sur ma vie, sur notre vie et ses hasards. Elles se sont aussi envolées vers l'avenir ! J'ai ainsi essayé de me le représenter en me demandant « ce sera comment en ... 2060 ? » soit le temps qui me sépare rétroactivement de mon entrée dans la vie active, il y a une quarantaine d'années !

Est-ce que nous partagerons une vie plus inclusive en acceptant les aléas du choix de vivre ensemble avec nos différences ? Est-ce que nos libertés et les droits humains seront pleinement reconnus partout à travers le monde ? Est-ce que nous aurons une attention bienveillante les uns envers les autres ? Ou est-ce que le tableau sera plus sombre et la vie remplie d'inégalités, d'injustices, de compétitions interpersonnelles, intergénérationnelles, internationales ?

Finalement, le monde de demain, nous ne le connaissons avec certitude qu'au moment d'y accéder et pour un bref instant ! Mais ce que la vie m'a appris, c'est que nous participons toutes et tous à sa construction : par notre présence, nos actions, nos décisions, nos silences comme par nos multiples engagements, à la lumière de repères qui nous paraissent essentiels.



Maurice Jecker-Parvex
HETS-FR
Fribourg

Petits clins d'œil à notre Revue, parmi la multitude des balises porteuses de sens dans la construction de notre futur, j'en choisirai deux. La première balise est l'éducation. Pour moi, chaque État, commune, ou personne est dans l'obligation d'accorder une attention soutenue à l'éducation et à son accès par et pour tous. C'est la source de l'éveil et du soutien des ressources humaines au cœur de chaque individu et de sa contribution à la vie commune. Elle possède de nombreuses facettes : éducation parentale, spécialisée, sociale, enseignement, pédagogie, formation, andragogie, éducation tout au long de la vie. Et chacune participe à une visée fondamentale : le façonnement d'un individu, d'une société, d'un monde et le déploiement de leurs potentiels créatifs. Une seconde référence fondatrice est l'accès à l'information. Pour moi, l'information n'est pas qu'une mise à disposition de connaissances et de données. C'est aussi, par des formes et sources diverses et indépendantes, permettre à des personnes d'être en liens, de partager des expériences, des recherches, des pratiques, des cultures. Informer, c'est éclairer, c'est favoriser un processus de réflexions, d'élargissement des points de vue, c'est favoriser l'émergence d'une conscience sociale et critique, fondements d'une démocratie.

Je ne sais pas si l'éducation et l'information feront naître un futur monde nouveau, mais je suis intimement convaincu que leur accorder une grande attention aujourd'hui favorise une « bonne vie » pour chacune et chacun, jour après jour, et que demain sera aussi un autre jour !

Thèmes 2021

Revue suisse de pédagogie spécialisée

No.	Mois	Thème	Délaï de rédaction
1	Mars, avril, mai	Covid-19 et pédagogie spécialisée	01.11.2020
<p>La crise de la Covid-19 a touché toute la société, mais particulièrement les personnes les plus fragiles. Comment les personnes en situation de handicap, leurs familles et le personnel institutionnel traversent-ils cette crise ? Quelles sont les conséquences pour le domaine de la pédagogie spécialisée et de l'enseignement spécialisé ? Quelles sont les bonnes pratiques mises en place ?</p>			
2	Juin, juil., août	Perspectives inclusives sur les comportements difficiles en milieu éducatif	01.02.2021
<p>Les défis associés à la scolarisation des élèves présentant des difficultés de comportement sont multiples. Le manque de préparation du personnel éducatif, l'usage de stratégies d'intervention punitives, voire ségréatives et les difficultés d'organisation des services aux élèves selon une perspective inclusive en sont des exemples. Néanmoins, l'avancement des connaissances dans le domaine a permis d'identifier plusieurs approches d'intervention permettant de favoriser la réussite et le bien-être de ces élèves et de ceux et celles qui les accompagnent. (Dossier coordonné par Valérie Benoit et Nancy Gaudreau)</p>			
3	Sept., oct., nov.	Recherches sur le polyhandicap	01.05.2021
<p>Si le nombre de publications scientifiques portant sur le polyhandicap reste encore largement insuffisant, de plus en plus de recherches sont consacrées à ce public. Elles sont menées en lien étroit avec les professionnel-le-s et les proches de personnes polyhandicapées, et contribuent à l'élaboration de nouveaux outils et de meilleures connaissances. Ce dossier s'intéressera particulièrement aux recherches portant sur le fonctionnement sensoriel et cognitif des personnes polyhandicapées. (Dossier coordonné par Juliane Dind)</p>			
4	Déc., janv., fév. (2022)	Les défis de l'évaluation	01.08.2021
<p>Diagnostic, formative, sommative, standardisée, objective, subjective, auto-/hétéro-rapportée, l'évaluation se conjugue avec de multiples qualificatifs. Par la place centrale qu'elle occupe, voire qu'on lui accorde, l'évaluation alimente de nombreux débats. Ce dossier ouvre celui sur les défis qu'elle pose dans le domaine de la pédagogie spécialisée.</p>			

SCHWEIZER KONGRESS
FÜR HEILPÄDAGOGIK
CONGRÈS SUISSE
DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE



MAR 31.8. et MER 1.9.2021
À BERNE sur le **SITE DE VONROLL**

APPEL À CONTRIBUTION
1.8. - 8.11.2020 : csps.ch/congres

L'ÉDUCATION INCLUSIVE –
Qu'est-ce qui ne fonctionne pas encore ?

Au cours des 15 dernières années, le taux de séparation scolaire a diminué de moitié en Suisse. L'éducation inclusive est devenue une réalité pour un grand nombre d'apprenant-e-s ayant des besoins éducatifs particuliers et/ou en situation de handicap. Cependant, l'intégration se heurte encore à des limites. Lors du 12^e Congrès suisse de pédagogie spécialisée, les partenaires de l'éducation discuteront de ces obstacles sur le chemin vers une éducation pour tous et des éventuelles solutions.