HAL open science

Comportements difficiles en milieu scolaire et contrat de comportement

Sonia Madiot

To cite this version:

Sonia Madiot. Comportements difficiles en milieu scolaire et contrat de comportement. Education. 2019. dumas-02278901

HAL Id: dumas-02278901

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02278901

Submitted on 4 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2018-2019

Master MEEF

Mention 1er degré

2ème année

Comportements difficiles en milieu scolaire et contrat de comportement

Présenté par :
MADIOT Sonia

Encadré par :
COUDRONNIERE Charlotte

Mots Clefs : renforcement, contrat de comportement, violence, apprentissages

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris
10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74
www.espe-paris.fr

Remerciements

Merci à Mme Charlotte Coudronnnière, directrice de ce mémoire professionnel, pour ses conseils et ses relectures attentives.

Merci à mes deux formateurs, M. Gilles Faivre et M. Antoine Boulangé, pour leur suivi, leur soutien et leur accompagnement durant cette année.

Merci à Dany Gil, enseignant en binôme à mes côtés sur cette année scolaire, pour le partage de cette expérience, ainsi qu'à tous les élèves de la classe de CE2.

Merci au directeur de l'école, aux enseignants ainsi qu'à l'équipe de professionnels intervenue à nos côtés au cours de cette année. Merci à Mme Laurence Tsamba et M. Patrick Athane, affiliés au dispositif R'école, pour leurs conseils et leur accompagnement.

Merci à Pierre Lignée et Mme Valérie Da Silva pour la richesse de leurs conseils et de leurs formations sur la gestion des comportements difficiles.

Résumé

Les élèves présentant des comportements difficiles en classe sont de plus en plus nombreux au sein des classes élémentaires ordinaires. Aussi, en appui sur une situation vécue en classe, ce mémoire présente un dispositif d'intervention individualisée mis en place afin d'aider un élève présentant des comportements violents et ne pouvant plus s'inscrire dans les situations d'apprentissage. La mise en place d'un contrat s'appuyant sur les procédés de renforcement positif et négatif a été instaurée afin d'aider l'élève à modifier ses comportements. Les deux hypothèses proposées semblent être vérifiées : soit d'une part, le contrat de comportement a permis à l'élève de réduire ses comportements violents et d'autres part de l'insérer dans une dynamique d'apprentissage en lui permettant d'effectuer le travail écrit. D'autres facteurs sont cependant à prendre en compte pour expliquer cette évolution, notamment l'instauration d'une relation de confiance avec l'élève, qui selon un certain nombre d'auteurs, reste un facteur déterminant dans la réussite d'une intervention.

Abstract

Children presenting difficult behaviour in class are more and more common in ordinary elementary schools. Drawing from our own experience in the classroom, this study will present an individualized intervention device established to help a child exhibiting violent behaviour and thus unable to take part in the learning process. We put together a contract, based on positive and negative reinforcement processes, in order to help the student change his behaviour. We put forward two hypothesis, who both seem to have been confirmed : first, the behavioural contract helped the student manage his violent behaviour, and second, it allowed him to accomplish the required written work, and thus to take part in the learning process. However, other factors have to be taken into account when explaining such an evolution, especially building a relationship of trust with the student is recognized by many authors as a determining factor in the success of such an intervention.

SOMMAIRE

SOMMAIRE 1

INTRODUCTION 3

PARTIE 1 : REVUE DE LA LITTERATURE 4

I. LES COMPORTEMENTS « DIFFICILES » A L'ECOLE 4

1. Définition 4

1.1. Appellation utilisée dans cette étude 5

2. Quelles causes possibles aux comportements difficiles ? 6

2.1. La famille 6

2.2. L'école 8

a. Des interactions particulières 8

b. Les aspects didactiques des situations d'apprentissage 8

II. FONCTION DES COMPORTEMENTS DIFFICILES 9

1. Une fonction protectrice contre la « peur d'apprendre » (Boimare, 1999) 9

2. Une fonction adaptative 10

3. La recherche de liens ou la lutte contre l'exclusion 11

III. LES PROCEDES PERMETTANT DE MODIFIER UN COMPORTEMENT 11

1. Le renforcement 11

1.1. Le renforcement positif 12

1.2. Le renforcement négatif 12

2. Le modelage 13

3. L'ignorance intentionnelle ou extinction 13

3.1. Des études sous tendant l'efficacité de ces procédés 14

IV. UN DISPOSITIF A METTRE EN PLACE : LE CONTRAT DE COMPORTEMENT 15

1. Evaluation fonctionnelle et observation objective des comportements 15

2. Description et mise en place du dispositif 16

PROBLEMATIQUE 17

1. Présentation de la situation - cas de Sébastien, 8 ans (CE2) 17

2. Axe de travail et hypothèses de recherche 18

PARTIE 2 : METHODOLOGIE 18

I. MISE EN PLACE DU CONTRAT DE COMPORTEMENT 18

1. Observation des comportements et analyse des besoins de l'élève 19

1.1. Analyse des conséquences et des antécédents : quelles fonctions pour ces comportements ? 19

a. Première conséquence : une mise à l'écart 19

b. Deuxième conséquence : un statut privilégié et une attention focalisée 20

2. Mise en place du contrat et évolutions 21

2.1. Les comportements ciblés et les procédés sous jacents pour les modifier 21

a. Recours à la violence verbale ou physique : 21

b. Effectuer le travail écrit 21

c. Les déplacements dans la classe 22

d. Les prises de parole dans la classe 22

2.2. Explicitation des critères de jugement et comptage 22

2.3. Evolution du contrat et remédiations 23

2.4. Place de la famille dans le dispositif 23

PARTIE 3 : RESULTATS **24**

I. EVOLUTION DES COMPORTEMENTS VIOLENTS **24**

II. EVOLUTION CONCERNANT LA MISE AU TRAVAIL A L'ECRIT **25**

PARTIE 4 : ANALYSE DES RESULTATS **26**

PARTIE 5 : DISCUSSION **27**

1. Les limites de l'étude *27*

2. Des facteurs interactionnels à prendre en compte *28*

2.1. La relation avec les pairs 28

2.2. La relation avec l'enseignant 29

3. Pour aller plus loin : d'autres aménagements possibles *30*

CONCLUSION **31**

BIBLIOGRAPHIE **32**

ANNEXES **34**

ANNEXE 1 – RELEVE DES DECLARATIONS D'INCIDENTS RELATIVES A L'ELEVE SUR LA PERIODE 1

ANNEXE 2 – FICHES DE CONTRATS DE COMPORTEMENT

ANNEXE 3 – CRITERES DE REUSSITES AUX ITEMS DU CONTRAT

Introduction

L'une des composantes essentielles du métier d'enseignant est de permettre à chaque élève de s'inscrire dans une dynamique d'apprentissage et d'adapter ainsi tant que possible sa manière d'enseigner en fonction des compétences, des spécificités et des besoins de chacun. Cette dimension se retrouve d'ailleurs explicitement inscrite dans le référentiel de compétences du professeur des écoles : « Prendre en compte la diversité des élèves »[1]. Si cette compétence peut être aisément comprise comme centrale, puisqu'au service d'une école égalitaire favorisant la réussite de tous, elle le devient d'autant plus face à la prévalence de plus en plus croissante d'élèves à besoins particuliers au sein des classes ordinaires, suite à la loi de 2005[2] venant renforcer l'aspect inclusif de l'école française.

Par ailleurs, le corps enseignant fait également face au nombre croissant d'élèves présentant des comportements « difficiles » venant parfois mettre à mal le climat de travail au sein des classes ordinaires. En effet, Richoz (2009) montre l'augmentation de la présence de ces comportements observés au sein des classes avec une moyenne de cinq élèves difficiles par classe. Qu'elle soit mise ou non en lien avec la loi sur l'inclusion scolaire, l'augmentation de cette prévalence ces dernières années conduit tout enseignant à remettre en question certaines de ses pratiques et pour cela, à s'intéresser aux recherches mises au service de l'enseignement spécialisé.

Enseignant au sein d'une classe d'élémentaire présentant un élève régulièrement violent et agité, nous tenterons ainsi de répondre au questionnement suivant : « Comment amener un ou plusieurs élèves à modifier leur comportement en classe afin de les reconduire vers un processus d'apprentissage ? ».

Dans une première partie, nous ferons un bilan concernant la littérature existante sur la question des comportements difficiles en milieu scolaire. Nous tenterons, en nous appuyant sur les recherches scientifiques, de définir les comportements difficiles tout en faisant le lien avec le travail et le rôle de l'enseignant.

Dans une seconde partie, sera exposée la situation de classe vécue ainsi que la méthodologie utilisée pour mettre en place ce dispositif.

[1] Bulletin officiel n°13 du 26 mars 2015

[2] Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, pour la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

Dans une troisième partie, nous présenterons les résultats obtenus suite à l'instauration de ce dispositif sur la deuxième et troisième période de l'année scolaire (du 7 décembre au 23 février).

Pour finir, après avoir analysé les résultats obtenus, nous discuterons des limites de l'étude tout en faisant le lien avec différents travaux permettant d'étayer une réflexion sur l'expérience menée et vécue au cours de l'année.

PARTIE 1 : Revue de la littérature

I. Les comportements « difficiles » à l'école

1. Définition

L'expression « trouble du comportement », ou « trouble de la conduite », est la plus couramment employée par les enseignants pour caractériser l'attitude de certains élèves pouvant mettre à mal la gestion de la classe. Cependant, selon Chevallier, Gagbé, Freymond et Lenfant (2013), elle est bien souvent utilisée à mauvais escient. En effet, cette appellation renvoie au domaine médical et fait référence à une terminologie que l'on retrouve dans le Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux (2015). Les troubles de la conduite sont définis dans cet ouvrage comme « un ensemble de conduites répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet » (American Psychiatric Association, 2015, p557).

Ainsi, bien que l'on pense parfois reconnaitre certains de nos élèves dans cette description, elle n'en restent pas moins le fruit d'un diagnostic médical qui ne peut donc être porté que par des professionnels de santé. L'enseignant doit alors se poser une question essentielle : quand peut-il parler de troubles du comportement ? Selon Chevalier et son équipe, un critère très simple permet à l'enseignant de rester dans son rôle de professionnel d'éducation : la frontière entre un élève présentant un comportement difficile et celui présentant un « trouble » du comportement réside dans la reconnaissance du handicap par la MDPH[3].

Saint Laurent (2002) insiste cependant sur le rôle de l'enseignant face à cette difficulté à évaluer le comportement d'un élève. Si ce dernier ne peut s'octroyer le droit d'affirmer la présence d'une pathologie, il reste cependant un partenaire central pour aider les

[3] Maison Départementale des Personnes Handicapées

professionnels de santé quant à l'élaboration d'un diagnostic ou au signalement d'un élève qui présenterait des comportements préoccupants nécessitant un avis médical. Par son travail d'observation fine et objective, l'enseignant participe à un travail collaboratif avec l'équipe de santé. Dans ce sens, les pistes fournies par Gaudreau et Nadeau (2015) se révèlent précieuses. Ces auteures, s'appuyant sur des recherches québécoises, rappellent ainsi un certain nombre d'indicateurs permettant à l'enseignant de se repérer de façon objective et de distinguer plus aisément des élèves présentant de « simples » difficultés de comportement et des élèves pouvant présenter des troubles du comportement. Parmi les critères proposés, se trouvent :

- La fréquence, ou le caractère répétitif du comportement.
- La durée depuis laquelle ces comportements sont présents.
- L'intensité, la gravité des comportements et de leurs conséquences.
- La régularité dans différents contextes de vie de l'enfant.

Egalement, Morgan et Reinhart rappelaient en 1991 l'importance de prendre en compte la déviance du comportement par rapport à l'âge. Ce dernier critère nous parait important à considérer, puisque le caractère adapté d'un comportement se définit au regard d'une norme, c'est-à-dire d'un contexte (social ou environnemental) et d'un temps donné (une époque ou un âge). Robbes et Afgoustidis (2015) insistent par ailleurs sur ce point : si un comportement peut être perçu comme « normal » à un moment t, cela peut ne plus être le cas dans un contexte ou un temps différent.

L'enseignant doit avoir en mémoire ces différents critères qui permettent d'objectiver son regard face à des élèves présentant des comportements difficiles qui pourraient éventuellement faire l'objet d'une prise en charge médicale.

1.1.Appellation utilisée dans cette étude

Aussi, pour des élèves présentant des comportements qui ne sont pas notifiés comme relevant du handicap et pour lesquels aucun diagnostic médical n'a été posé, il conviendra pour l'enseignant de se questionner sur la terminologie qu'il va utiliser pour évoquer le comportement de ces élèves. Il s'agira alors de ne pas sortir de son cadre professionnel et de choisir une appellation pouvant sous tendre un regard positif sur l'enfant en mettant en évidence sa capacité à apprendre et évoluer (Richoz, 2009).

Ce même auteur propose alors une terminologie qui va être reprise tout au long de cette étude : les élèves « difficiles ». Selon Richoz, « un élève est perçu comme difficile quand il demande tellement d'attention et d'énergie que l'enseignant ne peut plus enseigner normalement et s'occuper du reste de la classe » (2009, p 66). Il insiste cependant sur le

raccourci qui peut être effectué : un élève n'est pas difficile en soi, ce sont les comportements qu'il présente qui sont difficiles à gérer pour l'enseignant dans le contexte de la classe. Ainsi, par l'expression « élève difficile », l'auteur entend « élève au comportement difficile ».

Cette appellation nous parait pertinente car elle garantit le respect de l'élève en qualifiant ses comportements sans caractériser sa personnalité. Elle permet également de recontextualiser les comportements, qui sont difficiles à gérer dans le contexte d'une classe, et redonne ainsi toute sa place à l'environnement, dont la modification pourrait éventuellement amener les comportements de l'élève à changer. Aussi, tout au long de cette étude, cette appellation sera reprise pour caractériser les comportements de notre élève.

2. Quelles causes possibles aux comportements difficiles ?

En dehors d'une causalité d'origine médicale aboutissant au développement d'un trouble du comportement, plusieurs théories permettent d'expliquer l'origine des comportements difficiles des élèves. Saint Laurent (2002) met en évidence deux grands types de facteurs pouvant influer sur les comportements des enfants : des facteurs biologiques et environnementaux. Parmi les facteurs biologiques pouvant influencer le comportement, elle cite les facteurs génétiques et neurologiques, comme les traumatismes crâniens, les expositions à la drogue ou l'alcool in utéro. Cependant, en prenant appui sur de nombreuses études, elle met en évidence l'inexistence d'une relation de cause à effet directe entre ces facteurs et les difficultés comportementales.

Elle insiste d'avantage sur l'importance des facteurs environnementaux, et notamment sur l'impact des deux principaux environnements dans lesquels l'enfant évolue, à savoir la famille et l'école.

2.1.La famille

Les pratiques éducatives parentales sont souvent invoquées par le corps enseignant comme étant la principale source des comportements difficiles chez les élèves. Saint Laurent (2002) s'appuie sur différents travaux, notamment ceux de Baumrind (1995), pour dégager une classification des pratiques éducatives en trois catégories selon le degré d'exigence et la qualité de la réponse aux besoins. On retrouve ainsi trois profils de pratiques éducatives :

- Le style « autoritaire contrôlant », où le contrôle des comportements est principalement punitif et coercitif.

- Le style « autoritaire affectueux », où les règles de conduites sont établies tout en reconnaissant les droits de l'enfant et l'expression de ce dernier. L'autonomie et les bons comportements sont encouragés.
- Le style « permissif », où il existe peu de règles et où les comportements inadéquats sont tolérés.

Les études de Baumrind (1995) montrent que les pratiques éducatives s'appuyant sur des méthodes coercitives associées à des parents présentant un engagement faible dans la vie de leur enfant peuvent être liées au développement de comportements agressifs chez ce dernier. Egalement, la surprotection induite par un style trop permissif aurait tendance à développer chez l'enfant des troubles du comportement internalisés, c'est à dire moins visibles comme l'anxiété ou la dépression. Selon Saint Laurent (2002), il n'y a cependant pas de lien direct entre le développement de difficultés comportementales et les pratiques éducatives. Il arrive selon elle, que certains enfants se développent de façon tout à fait stable dans des conditions familiales difficiles et inversement.

Cependant, Richoz (2009) soutient une position quelque peu différente. Selon cet auteur, les tendances éducatives de ces trois dernières décennies, laissant une place plus importante à l'affectivité dans la relation parents-enfant, ne permettent pas aux enfants d'éprouver suffisamment l'expérience de la frustration et donc de se construire un équilibre psychique avec des repères suffisamment stables. Selon cet auteur, cette « carence éducative précoce » expliquerait en grande partie la recrudescence des comportements difficiles dans les milieux scolaires actuels, en développant chez les enfants un sentiment d'insécurité face aux situations frustrantes, comme par exemple la situation d'apprentissage.

Richoz (2009) suggère également de prendre en compte l'évolution de la société et notamment celle des liens familiaux qui se voient de plus en plus régulièrement éclatés et qui pourraient selon l'auteur expliquer le fait que de plus en plus d'élèves manifestent une forme de détresse psychologique qui prendrait la forme de comportements difficiles. Cette hypothèse fait alors de l'école un véritable lieu d'appel au secours pour ces élèves.

Richoz (2009) et Saint Laurent (2002) se rejoignent cependant sur un point : ils mettent tous deux en garde les enseignants quant à la tentation d'attribuer les comportements difficiles à une cause exclusivement extérieure à l'école (comme le contexte familial, social ou la présence d'une pathologie non notifiée). Ce positionnement de la part de l'enseignant serait selon eux réducteur et non constructif puisqu'il reviendrait d'une part à blâmer la

famille, venant ainsi faire obstacle à la coéducation et la coopération, et d'autre part à démobiliser l'équipe enseignante, celle-ci se déresponsabilisant en légitimant le sentiment d'inefficacité et d'impuissance qui émerge face à la rencontre avec ce type d'élève. Or l'enjeu, selon ces auteurs, est bien, pour les enseignants, de prendre conscience qu'ils peuvent, par leur pratique quotidienne, permettre à l'enfant de développer des comportements adaptés ou au contraire, de les voir exacerbés.

2.2.L'école

Plusieurs auteurs soutiennent l'idée que, si les difficultés comportementales s'expriment au sein de l'école, la cause de ces comportements et une potentielle solution sont à rechercher dans ce contexte (Curonici, Joliat & McCuloch, 2006). Selon Archambault et Chouinard (2009), il ne s'agit pas d'amoindrir le poids des causalités extérieures qui selon eux, ont toute leur place, mais de reconnaitre le rôle de l'école dans le développement des comportements difficiles, tout simplement car c'est bien uniquement sur les facteurs du milieu scolaire que les enseignants vont pouvoir agir.

a. <u>Des interactions particulières</u>

L'école est l'un des deux environnements où l'enfant passe la plus grande majorité de son temps, avec l'environnement familial. En son sein, il va développer des interactions particulières : le groupe classe, c'est la construction de relations entre pairs et avec un adulte incarnant une figure d'autorité (Robbes & Afgoustidis, 2015). Curonici, Joliat et McCuloch (2006) invitent à appréhender les difficultés de comportement de façon systémique et interactionnelle. Au sein de l'école, l'élève va développer un certain nombre d'interactions, avec ses pairs, avec les adultes et avec son enseignant : les auteurs proposent la recherche de dysfonctionnements au sein même de ces interactions pour comprendre les difficultés comportementales de certains élèves et pouvoir y apporter des solutions.

Leur point de vue est à mettre en lien avec celui de Robbes et Afgoustidis (2015) qui postulent que ces comportements vont avoir tendance à être exacerbés ou au contraire à diminuer en fonction du type de relation d'autorité que l'enseignant va développer au sein de la classe avec ses élèves. Aussi, un enseignant développant une relation d' « autorité éducative » avec ses élèves, sans tomber dans l'autoritarisme ou le laxisme permissif, viserait à diminuer les éventuelles apparitions des comportements difficiles en classe.

b. <u>Les aspects didactiques des situations d'apprentissage</u>

Archambault et Chouinard (2009) évoquent également l'importance de contrôler certaines variables didactiques susceptibles d'exacerber les comportements difficiles d'un

élève. Ils mettent en évidence les rôles centraux de l'explicitation des apprentissages et des consignes - l'élève doit savoir quoi faire, pourquoi il le fait et comment il peut le faire -, de la motivation de l'élève face à la tâche ainsi que l'importance de la différenciation (une activité trop difficile ou trop facile présente le risque de faire émerger un comportement problématique).

Aussi, si le comportement d'un élève peut parfois trouver ses sources dans une causalité extérieure à l'école, cette dernière n'en reste pas pour autant impuissante pour tenter de proposer à l'élève un cadre contenant lui permettant de réduire les comportements inadaptés. Saint Laurent (2002) le rappelle : améliorer les relations au sein de l'école et favoriser, par sa pratique quotidienne, la réussite dans les apprentissages, peut avoir un impact majeur sur le développement psychoaffectif de l'enfant. Ainsi, un certain nombre de variables peuvent être modulées par l'équipe enseignante pour permettre à l'élève de modifier son comportement.
Cela laisse par ailleurs entendre qu'un comportement n'est pas figé et peut être modifié. Certains procédés issus des travaux en psychologie cognitive permettent de soutenir l'augmentation ou la diminution d'un comportement.

II. Fonction des comportements difficiles

S'ils ne s'expliquent pas par une raison médicale, Curonici et son équipe (2006) insistent sur le fait qu'un comportement difficile est bien souvent un message, un mode de communication qui cherche à se faire entendre dans un contexte donné, à savoir ici, le contexte scolaire. De ce fait, un sens est à rechercher au travers des manifestations comportementales de l'élève. Les auteurs proposent ainsi une classification des fonctions attribuées aux comportements difficiles.

1. Une fonction protectrice contre la « peur d'apprendre » (Boimare, 1999)

Pour Curonici (2006), le comportement peut être compris comme une stratégie d'évitement que l'élève adopte face aux situations d'apprentissage par peur d'une mise en échec. Bien souvent, un tel comportement permet de camoufler un sentiment de honte et de précarité en lien avec des difficultés scolaires. La situation d'apprentissage est ainsi évitée et

mise à distance pour préserver une estime de soi acceptable. Cette première catégorie fait écho à la théorie de Boimare (1999) sur la peur d'apprendre.

Serge Boimare (1999) développe une théorie de compréhension des troubles du comportement en milieu scolaire comme étant la communication d'une peur d'apprendre. En effet, selon lui, la situation d'apprentissage peut réveiller chez certains enfants des peurs qui viennent se traduire par des comportements spécifiques et inadaptés. Certains enfants construisent une fonction psychique particulière qui vient empêcher l'accès aux apprentissages, si dangereux pour ces personnalités fragiles.

« N'oublions pas qu'apprendre c'est d'abord rencontrer des limites et des règles, c'est pouvoir se confronter à ses insuffisances, c'est accepter d'abandonner ses certitudes, c'est être capable d'intégrer un groupe dans en être le leader, c'est accepter d'être comparé, d'être jugé, de se soumettre. Autant de données qui ne sont pas évidentes à admettre. Elles les sont encore moins pour tous ceux qui ont grandi et se sont construits sur l'absence de repères et de contraintes, sur le refus de la frustration, sur l'illusion de déjà tout savoir, sur le tout « tout de suite » et l'exclusivité dans la relation et ils sont nombreux. » (Boimare, 1999, p 13).

Les comportements difficiles sont, selon Boimare, à comprendre comme des défenses psychiques d'évitement des situations de frustrations ou de mise en échec qui garantissent l'équilibre de l'enfant.

2. *Une fonction adaptative*

Curonici et son équipe définissent une seconde fonction possible aux comportements difficiles : une fonction adaptative (2006). Les élèves cherchent à se conformer avec les représentations que les adultes et leurs pairs ont d'eux, c'est-à-dire des enfants déviants par rapport à la norme scolaire. Un cercle vicieux semble alors s'instaurer dans la relation entre l'élève et ses pairs et entre l'élève et les différents adultes de l'école. L'élève accepte son identité d'élève « particulier », « perturbateur » et se maintient dans celle-ci en réitérant ces comportements, qu'il perçoit comme étant attendus par son entourage : l'élève s'engage dans une forme de « conformité déviante » par rapport aux représentations de son entourage (Curonici & al. 2006). L'élève accepte ainsi d'endosser un rôle social qui lui a été attribué. Un travail sur les représentations est alors à effectuer par l'équipe afin de reconstruire une image de soi plus complexe et donc plus correcte de l'élève.

3. La recherche de liens ou la lutte contre l'exclusion

Les comportements difficiles amènent bien souvent l'élève à être mis à l'écart voire même exclu du groupe classe. Curonici et son équipe (2006) émettent l'hypothèse d'un paradoxe : tout en présentant des comportements violents qui entrainent inévitablement un isolement ou une exclusion, ces élèves seraient la plupart du temps à la recherche d'un lien fort d'appartenance au système relationnel de la classe.

Comprendre et envisager le comportement de l'élève sous ces différents angles permet à l'enseignant d'accentuer son sentiment de capacité à pouvoir aider l'élève à avoir recours à des comportements plus adaptés. En effet, ces théories suggèrent que tout comportement n'est pas inné, mais a été acquis, appris par l'enfant pour différentes raisons. Aussi, un comportement peut donc être modifié.
Différents travaux présentent les différents procédés sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour aider un élève à avoir recours à des comportements plus adaptés au milieu scolaire.

III. Les procédés permettant de modifier un comportement

En appui sur les recherches effectuées en neurosciences et en psychologie cognitive et sociale, un certain nombre de procédés peuvent servir d'appui pour soutenir le processus de modification d'un comportement inadapté. Issus des travaux du courant behavioriste, ces procédés sont au service d'un concept appelé le « conditionnement opérant » fondé sur le postulat selon lequel la conséquence donnée à un comportement va influer sur la répétition ou non de ce dernier (Archambault & Chouinard, 2009). Les auteurs expliquent qu'un comportement volontaire est appris à partir du constat des conséquences qu'il produit sur son environnement. En appui sur les ouvrages de différents auteurs (Archambault & Chouinard, 2009 ; Saint Laurent, 2002 ; Chevallier, Gagbé, Freymont & Lenfant, 2013), sont présentés ici les différents procédés qui découlent du conditionnement opérant.

1. Le renforcement

Le renforcement est un procédé utilisé pour augmenter la fréquence ou maintenir un comportement cible. Ce procédé repose sur l'identification de renforçateurs, c'est à dire d'une conséquence positive, matérielle ou sociale, qui va suivre un comportement et qui explique sa tendance à se reproduire. Afin que les renforçateurs soient efficaces, ils doivent avoir une

signification pour l'élève et être en lien avec ses centres d'intérêts. Saint Laurent (2002) propose même aux enseignants un court questionnaire à faire passer à tous les élèves afin de cibler les renforçateurs envisageables.

Il y a deux types de renforcements, le renforcement positif et le renforcement négatif.

1.1.Le renforcement positif

Chevallier et son équipe (2013) décrivent deux types de renforcement positif qui renvoient à deux types de renforçateurs :

- Le renforcement social : c'est à dire féliciter, souligner, porter une attention au comportement attendu. Saint Laurent (2002) insiste sur le fait que ce renforçateur est d'autant plus efficace s'il est immédiat et sincère. Ce type de renforçateur est dit « naturel » car il s'agit d'une réaction immédiate de l'environnement suite au comportement attendu.
- Le renforcement concret ou matériel : il renvoie à des renforçateurs matériels (une récompense) ou fictif (système de points). Ce type de renforçateur permet de combler le besoin de satisfaction immédiate. Saint Laurent (2002) met cependant en garde concernant les récompenses matérielles qui ne font pas toujours sens pour l'élève. Lorsque le dispositif s'arrête et que la récompense n'est plus présente, le comportement appris a tendance à disparaitre car l'élève ne perçoit pas l'intérêt d'adopter ce comportement. Le renforcement social doit nécessairement être mis en place afin que l'élève comprenne que son comportement a des conséquences directes sur son environnement (Archambault & Chouinard, 2009).

Pour Chevallier et al. (2013), le renforcement positif présente un autre intérêt : celui de « décontaminer la relation » entre l'élève et son enseignant. En effet, le renforcement positif permet à l'élève de découvrir une autre manière d'obtenir l'attention de l'adulte qui diffère de la sanction. Cette dernière, si elle est utilisée trop fréquemment, d'une part perd de son intérêt mais abime la relation et risque de conduire à la rupture.

1.2.Le renforcement négatif

A l'inverse du renforcement positif, on parle de renforcement négatif lorsqu'un comportement augmente ou se maintient car une conséquence désagréable a été retirée. C'est le cas lorsque le regard sévère disparait ou que l'élève cesse de se faire rejeter par ses camarades. Ce concept repose sur l'idée que l'on se comporte d'une certaine manière pour éviter une conséquence désagréable. Archambault & Chouinard (2009) donnent un autre

exemple très parlant : les élèves ayant une faible estime d'eux même vont éviter les tâches scolaires pour éviter la conséquence désagréable : le risque de l'échec.

Pour être efficace, il est nécessaire que l'élève puisse identifier clairement le comportement dont le renforcement fait l'objet afin que l'élève sache quel est le comportement qui lui vaut le renforçateur pour qu'il puisse le reproduire. Ce type de procédé doit donc aller de paire avec l'explicitation des comportements qui doit passer par une description détaillée (Chevallier & al. 2013). Par ailleurs, le recours au renforçateur doit être systématique : quand l'élève produit le comportement attendu, ce dernier doit systématiquement être suivi d'une conséquence bénéfique pour l'élève. En plus de la systématisation, le facteur temps est également à penser : il ne doit pas s'écouler trop de temps entre le comportement attendu et le renforçateur afin que l'élève puisse percevoir la boucle : « situation → comportement → conséquence ».

2. *Le modelage*

Le modelage s'appuie sur les travaux de Bandura (1969) qui ont démontré qu'un comportement s'apprenait au travers de l'observation. Les enfants imitent un comportement dont ils ont constaté les conséquences positives.

Le modelage consiste ainsi à mettre l'élève en situation d'observateur : en sa présence, l'enseignant renforce le comportement attendu qui vient d'être présenté par un élève. Il permet de soutenir l'explicitation des attentes en démontrant précisément quel est le comportement ciblé. Par exemple, il s'agira pour l'enseignant de féliciter un élève en explicitant précisément pour quel comportement il reçoit ces félicitations (par exemple : « Je te félicite, tu as bien levé la main pour prendre la parole et tu as attendu ton tour en silence, tu as donc le droit d'avoir la parole »). Selon Saint Laurent (2002), le modelage permet à l'enfant d'acquérir des compétences sociales qui n'étaient pas forcément dans son répertoire et ainsi de percevoir clairement quels sont les comportements attendus.

3. *L'ignorance intentionnelle ou extinction*

La recherche d'attention est une conséquence agréable souvent visée par l'élève présentant un comportement difficile. Cette attention peut être obtenue au travers de la transgression d'une règle, qui va impliquer une relation duelle avec l'adulte. Celle-ci, même si elle est conflictuelle, va sécuriser l'élève par certains aspects. Aussi, le comportement va être

maintenu, selon le principe du renforcement positif explicité précédemment (Chevallier & al. 2013). De ce fait, les auteurs préconisent d'avoir recours à l'ignorance intentionnelle lorsque cela est possible. Cela revient simplement à n'apporter aucune réaction en réponse au comportement que l'on veut voir diminuer. Aussi la conséquence agréable – l'attention de l'enseignant - est retirée et l'élève perd l'intérêt d'avoir recours à ce comportement.

Ce type de procédé, contrairement à ceux présentés précédemment, n'a pas pour visée l'augmentation ou le maintien d'un comportement mais a pour objectif sa diminution. C'est également le cas des procédés qui s'appuient sur la sanction. Les auteurs mettent en avant le nécessaire appui sur ces procédés mais insistent sur le recours plus fréquent au renforcement positif, qui permet de ne pas trop entacher la relation affective entre l'enseignant et son élève.

3.1. Des études sous tendant l'efficacité de ces procédés

Un certain nombre d'études mettent en avant l'efficacité des dispositifs se basant sur le renforcement pour modifier les comportements. Ces dispositifs sont notamment utilisés dans le domaine de la psychopathologie dans le cadre de l'autisme ou des troubles du comportement.

Lanovaz (2012) fait part des résultats positifs observés chez les enfants autistes pour modifier certains de leurs comportements au travers d'un dispositif qui s'appuie sur le principe du renforcement non contingent : dans son étude, il propose d'identifier le renforçateur qui maintient le comportement cible et d'en annuler les effets en donnant à l'enfant un accès continu à ce dernier. Le comportement perd ainsi sa fonction et l'enfant ne perçoit plus la nécessité d'avoir recour au comportement cible. Ainsi, dans cette étude, la modification du comportement est obtenue par manipulation d'un renforçateur.

Différentes études (Roskam, Kinoo & Nassogne, 2007 ; Perisse, Gerardin, Flament & Mazet, 2006) démontrent l'efficacité des dispositifs thérapeutiques s'appuyant sur le renforcement comme procédé de modification des comportements auprès d'enfants présentant des troubles du comportement ou des troubles de la conduite. Dans les deux études est mise en avant l'efficacité de dispositifs de guidance parentale (une méthodologie présentée et mise en œuvre par les parents au domicile). Ces derniers s'appuient sur la méthode du renforcement positif et notamment le recours au renforcement social. Par ailleurs, dans leur étude, Périsse et son équipe soulignent qu'un tel dispositif permet d'obtenir des résultats satisfaisants dans plusieurs contextes (au sein de la famille et dans le cadre de l'école) et que les progrès de l'enfant ont tendance à se maintenir dans le temps, même suite à l'arrêt du dispositif.

IV. Un dispositif à mettre en place : le contrat de comportement

Le contrat est un dispositif couramment utilisé dans les écoles pour aider l'élève à modifier des comportements inadaptés au milieu scolaire. Ce dispositif s'appuie principalement sur le renforcement positif puisqu'il doit être appréhendé comme un outil d'aide et d'apprentissage et, par conséquent, l'élève doit comprendre aisément qu'il tire des avantages à acquérir ces nouveaux comportements (Archambault & Chouinard, 2009).

« L'enfant doit comprendre que ce sont ses comportements qui sont problématiques et non lui-même » (Richoz, 2009, p 248).

1. Evaluation fonctionnelle et observation objective des comportements

Avant de mettre en place ce type de dispositif, il convient d'opérer une évaluation fonctionnelle des comportements. Cette phase consiste en une observation objective des comportements difficiles et a pour objectif d'une part de cibler les comportements qui vont être à modifier et d'autre part de s'interroger sur leur fonction, plus précisément à leurs antécédents et leurs conséquences, afin de repérer ce que recherche l'enfant au travers de ces comportements. Ce dernier point est important car, au regard de ce qui a été expliqué précédemment, il va permettre à l'enseignant de construire les renforçateurs : en modifiant ou en déplaçant les conséquences positives sur les comportements attendus, le changement comportemental va pouvoir s'opérer.

L'identification et la description précise des comportements attendus est une des conditions de la réussite du recadrage. Selon Archambault et Chouinard (2009), « un comportement est observable, mesurable, il a un début et une fin, il peut être répété » (p 265). Aussi, les auteurs précisent que le comportement attendu doit être explicite pour l'élève. L'item « être poli » n'est pas un comportement mais une qualité de l'élève ; en revanche l'item « dire bonjour lorsqu'on rentre en classe » constitue un comportement en adéquation avec la définition des auteurs.

C'est en fonction de ces observations que l'on va pouvoir construire l'intervention de recadrage de manière individualisée. La construction du projet d'accompagnement se fait donc en fonction des difficultés observées chez l'élève mais aussi de ses compétences (Chevallier et al, 2013), car les objectifs visés, bien qu'ils puissent être révisés régulièrement tout au long de la mise en place du dispositif, doivent toujours être des objectifs accessibles et atteignables pour l'élève.

2. *Description et mise en place du dispositif*

Le contrat de comportement doit faire l'objet d'une entente écrite entre l'élève et l'enseignant. Aussi, lors de sa construction, une phase de négociation importante est à mener auprès de l'élève qui doit comprendre à la fois qu'il n'a plus le choix, que les comportements qu'il présente ne sont plus acceptés et qu'ils doivent être modifiés. Cette phase est importante car elle permet d'intégrer l'élève dans un processus de coopération et d'engagement afin de le responsabiliser et de le mener vers l'autonomie (Archambault & Chouinard, 2009). Afin de matérialiser cette entente, le contrat doit être signé par les différentes parties : l'élève et l'enseignant.

Au sein de cette entente écrite, le contrat doit ainsi préciser un certain nombre de facteurs : il doit préciser, de la façon la plus explicite possible, le ou les comportements attendus et quelles conséquences l'élève en titrera si le contrat est respecté (Saint Laurent, 2002). Ce dernier point est essentiel pour Archambault et Chouinard (2009) car il signifie à l'élève l'engagement que prend l'enseignant au sein du dispositif et pas seulement le sien. Selon les auteurs, trop peu de contrats mettent en évidence ce dernier point, ce qui à leur sens, ne permet pas à l'élève de percevoir le contrat comme un outil d'apprentissage mais au contraire comme un instrument de sanction visant à le forcer. Dans une telle situation, Richoz (2009) souligne que le contrat vient alors renforcer la destruction de la relation affective, selon lui si nécessaire pour obtenir la coopération de l'élève. Aussi, pour que cet aspect ait du sens, l'élève doit également avoir une connaissance explicite des critères de jugement qui permettent de savoir si le renforçateur peut être obtenu.

Par ailleurs, l'élève doit avoir un temps duel avec l'enseignant afin d'avoir un retour rapide sur le respect ou non du contrat. Cette phase de « décompte » doit se faire sur un temps calme et ritualisé et faire l'objet d'une trace écrite (Chevallier et al. 2013). Elle va lui permettre à la fois de matérialiser ses progrès et son évolution et de savoir, selon l'entente établie avec l'enseignant, s'il peut obtenir le renforçateur choisi.

En fonction des résultats, des progrès de l'élève le contrat doit être réajusté régulièrement de façon à ce que les objectifs soient pertinents (ni trop difficiles à atteindre mais présentant tout de même un degré d'exigence adapté) et à proposer des remédiations possibles en fonction des difficultés éventuelles de l'élève.

Saint Laurent conseille de procéder par façonnement : les objectifs visés doivent toujours être atteignables pour l'élève, aussi, l'objectif final peut ne pas être proposé d'emblée (par exemple « finir son travail écrit » peut être décomposé en plusieurs objectifs : finir le quart de son travail puis la moitié...). Etablir des buts réalistes va permettre à l'élève de

pouvoir obtenir la conséquence positive : c'est en recevant le renforçateur que l'élève va petit à petit modifier son comportement.

Problématique

1. Présentation de la situation - cas de Sébastien[4], 8 ans (CE2)

Les difficultés de Sébastien nous avaient été rapportées en début d'année par son enseignant de CE1, car l'élève a commencé à manifester des comportements difficiles au cours de l'année scolaire précédente. L'enseignant nous a rapporté des sorties de classe sans autorisation ainsi que des crises de colère régulières accompagnées de violence envers lui-même, les autres et le matériel. L'intensité et la durée de ces crises a été telle qu'il a fallu en juin 2018 contacter les pompiers pour amener l'élève à l'hôpital. L'assistante sociale a donc suivi de près la famille qui a entamé un suivi psychologique pour l'enfant qui se rend au CMP une fois par semaine pour y suivre une thérapie de groupe basée sur le psychodrame.

Une semaine après la rentrée de septembre, Sébastien a commencé à avoir de nouveau recours à ces comportements de manière quotidienne. Il perturbait le climat de classe en parlant constamment à voix haute, se déplaçant sans permission et devait régulièrement être sorti de la classe suite à des crises de colère importantes lors desquelles il pouvait devenir violent (casser du matériel, menacer et frapper des camarades ou les insulter sans motif apparent, escalader les meubles de classe, se glisser sous les tables des autres et se mettre devant eux pour les empêcher d'écouter la classe). Il sortait également régulièrement de la salle de classe sans permission, aussi il n'était plus sous le regard de l'adulte et sa sécurité n'était plus garantie puisqu'il pouvait se mettre en danger facilement (tendance à escalader partout).

De ce fait, l'élève était très peu présent en classe et ne pouvait donc pas s'inscrire dans une dynamique d'apprentissage.

Au delà de ces difficultés, c'est un élève performant d'un point de vue scolaire mais qui demande cependant énormément d'attention, notamment pour amorcer la mise au travail ou être accompagné dans la tâche. Il semblait ne pas pouvoir travailler de façon autonome si l'enseignant n'est pas à ses côtés.

Le cas de Sébastien n'a à ce jour pas fait l'objet d'un diagnostic et n'est pas notifié par la MDPH.

[4] Dans le souci de préserver l'intimité de l'élève, son nom a été volontairement modifié.

Après un entretien auprès de la mère et de la grand-mère de l'enfant ainsi que des partenaires du RASED – médecin scolaire, psychologue scolaire et assistante sociale- sont portés à notre connaissances quelques éléments de l'histoire familiale de l'enfant. Ce dernier vit actuellement avec sa mère, ses grands-parents maternels et son grand frère, également scolarisé à l'école. Il n'a jamais connu son père qui est séparé de sa mère suite à un procès pour violences conjugales. La maman nous fait part de son épuisement face aux nombreux conflits avec ses parents concernant ses pratiques éducatives jugées trop laxistes par ces derniers. Elle nous explique également ses difficultés à faire une place suffisante à Sébastien face à son grand frère, en recherche permanente d'une relation privilégiée avec elle.

2. Axe de travail et hypothèses de recherche

La situation vécue par Sébastien nous a paru appropriée pour envisager de mettre en place un contrat qui pourrait lui permettre de modifier ses comportements à l'école et venir soutenir ses capacités scolaires.

Après avoir prioriser les comportements à cibler au sein du contrat, notre étude portera principalement sur deux comportements cibles : le recours à la violence et la réalisation du travail écrit.

Aussi, nous tenterons de répondre à la problématique suivante :

« Comment la mise en place d'un contrat de comportement peut-elle permettre à l'élève de diminuer ses comportements violents en milieu scolaire et l'aider à intégrer une dynamique d'apprentissage ? »

Les deux hypothèses retenues sont les suivantes :

Hypothèse 1 : La mise en place du contrat va permettre de modifier les comportements de l'élève et de voir diminuer les recours à la violence.

Hypothèse 2 : Le contrat de comportement va permettre d'augmenter les situations où l'élève reste assis en classe et fais son travail écrit.

PARTIE 2 : Méthodologie

I. Mise en place du contrat de comportement

Suite aux difficultés rencontrées par l'élève lors de la première période scolaire, une équipe éducative a été mise en place début octobre. A l'issue des échanges qui y ont eu lieu, la psychologue scolaire, le médecin scolaire, l'assistante sociale ainsi que le directeur de

l'école ont fait part de la possibilité de faire une demande auprès du dispositif R'école 1. Ce dispositif d'urgence permet à l'équipe de l'école de travailler étroitement avec des partenaires relevant de l'enseignement spécialisé. Un médiateur ASH intervient durant 1 mois auprès de l'élève au sein de la classe pour observer l'enfant (ici, du 5 novembre au 11 janvier). Cet accompagnement s'enrichit des observations d'une enseignante spécialisée une fois par semaine et des réunions régulières impliquant la présence de tous les enseignants de l'école. A l'issue de cette phase d'observation et d'analyse, des aménagements et un protocole institutionnel doivent être mis en place par l'équipe afin de permettre l'élaboration d'un plan d'intervention pour aider l'élève à s'intégrer au milieu scolaire.

A l'issue de cette collaboration, des aménagements institutionnels sont mis en place concernant la gestion des crises et la prise en charge de l'élève durant ces périodes. D'autre part, en accord avec la famille de l'élève, une proposition de recadrage individualisé est apportée au travers de la mise en place d'un contrat de comportement.

1. *Observation des comportements et analyse des besoins de l'élève*

Dans un premier temps, il a été convenu d'effectuer une observation la plus objective possible des comportements de l'élève. Aussi, nous nous sommes appuyés sur les déclarations d'incidents qui avaient été remplies jusqu'alors (voir annexe 1 – déclarations d'incidents relatives à l'élève sur la période 1). Cette phase d'observation aura eu pour objectif principal de définir les comportements à cibler en priorité et à faire figurer dans le contrat. Egalement, afin de mieux comprendre ce qui motive l'enfant à recourir à ces comportements, nous analysons en équipe les antécédents et les conséquences de ces derniers afin de pouvoir, par la suite, manipuler les renforçateurs en nous appuyant sur les motivations de l'élève.

1.1.Analyse des conséquences et des antécédents : quelles fonctions pour ces comportements ?

Les deux principales conséquences aux comportements de l'élève sont une mise à l'écart de la classe et l'attention qui lui est portée. Ces constats nous évoquent alors deux hypothèses qui rejoignent les théories de Boimare (1999) et de Curonici (2006).

a. <u>Première conséquence : une mise à l'écart</u>

Il apparait que la plupart des comportements de l'élève le conduisent à une mise à l'écart, voire une exclusion de la classe. La sortie de classe permet indirectement à l'élève d'éviter les situations d'apprentissage imposées par le cadre scolaire. Lors de la première période, l'élève réalisera très peu de travail écrit et participera peu à la vie de classe. Ce

constat évoque la théorie de Boimare (1999) selon laquelle la plupart les comportements difficiles d'un élève permettent de camoufler une « peur d'apprendre » relative à la frustration qu'impose la situation d'apprentissage.

Par ailleurs, ce constat se renforce au vu d'une régularité : les crises se déclenchent principalement lors de la mise au travail écrit. Malgré d'excellentes performances perçues lors de ses interventions orales, le travail écrit reste difficile pour Sébastien, phase durant laquelle il doit travailler seul, faire face à la frustration de l'apprentissage et laisser une trace de sa performance sur une feuille de papier.

C'est aussi une situation où l'enseignant n'est pas toujours disponible, où il doit accepter que ce dernier s'occupe d'autres élèves, aussi cela nous évoque une autre théorie possible pouvant expliquer les comportements de Sébastien, la recherche d'attention (Curonici & al., 2006).

b. Deuxième conséquence : un statut privilégié et une attention focalisée

Curonici et son équipe (2006) évoquent la possibilité qu'au travers de ces mises à l'écart, l'élève serait en réalité en recherche d'un lien relationnel fort avec les différents adultes intervenant à ses côtés Effectivement, les comportements de Sébastien lui confèrent rapidement un statut privilégié avec le directeur de l'école qui l'accueille systématiquement lors de ses sorties de classe. Egalement, les crises de colère de l'élève impliquent que l'enseignant doive arrêter d'exercer son travail pour s'occuper exclusivement de cet élève afin de tenter de gérer la situation.

Nous repérons également qu'une attention très forte lui est portée par ses pairs lors de ces situations. Par ailleurs, l'élève se montre explicitement en recherche de leur attention. Il arrive fréquemment à Sébastien de sortir de la classe de son plein gré, sans autorisation. Cependant, lors de ces sorties, il maintient fortement un lien avec l'intérieur de l'espace classe : il grimpe aux fenêtres pour rester visible et faire des signes à ses camarades, il ouvre régulièrement la porte pour pousser des cris ou appeler des camarades.

Pour finir, nous observons que les journées longues sont plus difficiles à supporter pour l'élève et émettons l'hypothèse de l'expression d'une fatigabilité au travers de ces comportements.

2. *Mise en place du contrat et évolutions*

2.1.Les comportements ciblés et les procédés sous jacents pour les modifier

Les comportements cibles du contrat ont été les suivants (voir annexes 2 – fiches de contrat de comportement):

- Je m'interdis toute forme de violence qu'elle soit verbale ou physique
- Je ne me déplace pas sans autorisation dans la classe
- Lorsque je demande de l'aide à l'enseignant, je patiente s'il n'est pas disponible
- Je fais tous les travaux écrits.

a. Recours à la violence verbale ou physique :

L'objectif visé au travers de cet item est la diminution des comportements violents. Cette diminution ne peut se travailler qu'au travers du procédé d'extinction (ou ignorance intentionnelle) ou de sanction. L'extinction ne parait pas pertinente au regard de la gravité des conséquences de ce comportement : il ne nous parait pas envisageable en tant qu'enseignant d'ignorer un comportement violent à l'encontre d'autrui ou de lui-même. Aussi, il est fixé avec l'élève que la présence de violence au sein de la classe entrainera immédiatement sa sortie et la rédaction d'une fiche de réflexion. La fréquence et la gravité de ce comportement lors de la première période de l'année en fait, avec la mise au travail écrit, l'objectif principal du contrat.

En parallèle du contrat, une séquence en Education Morale et Civique a été menée dans la classe autour des émotions et de la pratique des messages clairs, afin de soutenir l'acquisition de compétences sociales chez les élèves. Pour Sébastien, il s'agit de lui permettre d'acquérir un nouveau comportement qui peut venir se substituer aux réactions violentes et impulsives.

b. Effectuer le travail écrit

Afin que Sébastien retrouve une posture et une place d'élève au sein de la classe, il nous parait également primordial qu'il puisse se réinsérer dans une situation d'apprentissage en investissant la modalité écrite du travail. Un certain nombre d'aménagements sont alors proposés, en appui sur l'hypothèse d'une peur d'apprendre chez cet élève. Nous fournissons à l'élève un stylo effaçable afin que la trace qu'il laisse ne soit pas indélébile et que les éventuelles erreurs puissent être camouflées. Egalement, il sera dans un premier temps systématiquement le premier élève de la classe à bénéficier d'une aide de l'enseignant, pour amorcer son travail, réexpliquer les consignes et l'accompagner dans la tâche. Nous

utiliserons le renforcement social quand le travail sera effectué tout en insistant si une partie a pu être faite en autonomie. Ce renforcement fait l'objet également d'une trace écrite en commentaire sur les fiches du contrat afin que l'élève puisse présenter ses réussites à sa famille.

Dans un premier temps, nous proposons une différenciation en terme de quantité de travail à effectuer pour chaque exercice proposé, nous indiquerons à l'élève jusqu'où il doit aller à minima pour être en situation de réussite au sein du contrat. Par ailleurs, afin de prendre en compte la possible fatigabilité de l'élève, nous lui octroyons le droit d'avoir recours à un « joker » par jour, lui permettant de ne pas faire un travail écrit demandé.

c. Les déplacements dans la classe

Le renforcement social est également de mise pour augmenter ce comportement attendu et le renforcement négatif est également employé. Un aménagement très simple de l'espace nous a été proposé : l'élève se déplace régulièrement pour aller prendre du matériel dans la réserve de la classe. C'est lors de ces déplacements qu'il s'arrête régulièrement en chemin pour aller distraire ses camarades. Aussi, nous proposons à l'élève d'avoir sur sa table une réserve personnelle afin qu'il n'ait plus « besoin » de se lever.

d. Les prises de parole dans la classe

Le procédé central pour réguler les prises de paroles inappropriées reste l'extinction (ou ignorance intentionnelle). La parole de l'élève n'est pas prise en compte si elle ne respecte pas les règles la concernant (lever la main, attendre son tour en silence). Comme pour tous les autres items, le renforcement social est privilégié lorsque le comportement attendu émerge.

Tous ces comportements sont sous tendus par le renforcement social et également par le modelage au travers du comportement des autres élèves. Par ailleurs, à la demande de l'élève, un renforçateur matériel peut également être obtenu. Un dispositif inspiré du système de points est donc couplé à ce contrat : à la fin de chaque semaine, les réussites de l'élève sont comptabilisées afin de les échanger contre un renforçateur choisi par l'élève.

2.2.Explicitation des critères de jugement et comptage

Les critères de jugement sont explicités à l'élève afin qu'il puisse reconnaitre ses situations de réussite. La trace écrite de réussite aux items se fait pour chaque demi-journée sur le temps calme du retour en classe en début d'après midi et en fin de journée pendant la copie des devoirs. L'élève remplit lui-même les différents items du contrat en fonction de son

sentiment d'échec ou de réussite. Puis vient le tour de l'adulte : c'est alors occasion de faire le point sur les accords et les désaccords et d'expliciter de nouveau les comportements attendus dans ce dernier cas. En fin de semaine, le total des réussites (comptabilisées par l'adulte) est calculé avec l'élève afin de constater si celui-ci peut avoir accès au renforçateur matériel qu'il avait préalablement choisi.

2.3. Evolution du contrat et remédiations

Les trois premiers jours, le contrat avait été pensé à la journée. Il ne permettait pas de mettre en évidence les réussites de l'élève (notamment, si les matinées des journées longues étaient plutôt gage de réussite, ce n'était pas le cas des après-midi). Aussi, très rapidement, un contrat à la demi-journée a été proposé.

Suite aux difficultés de l'élève à progresser sur cet item, nous avons ré-explicité les comportements attendus concernant la prise de parole.

En cours de contrat, le renforçateur matériel a été modifié suite à une demande de l'élève. Cependant, il est apparu en cours d'évolution que l'élève se montrait de plus en plus sensible au renforcement social, le renforçateur matériel venant simplement justifier l'intérêt du contrat (ce renforçateur ayant été initialement été mis en place afin de soutenir l'élève dans l'acceptation du dispositif, bien plus que pour modifier les comportements qu'il visait).

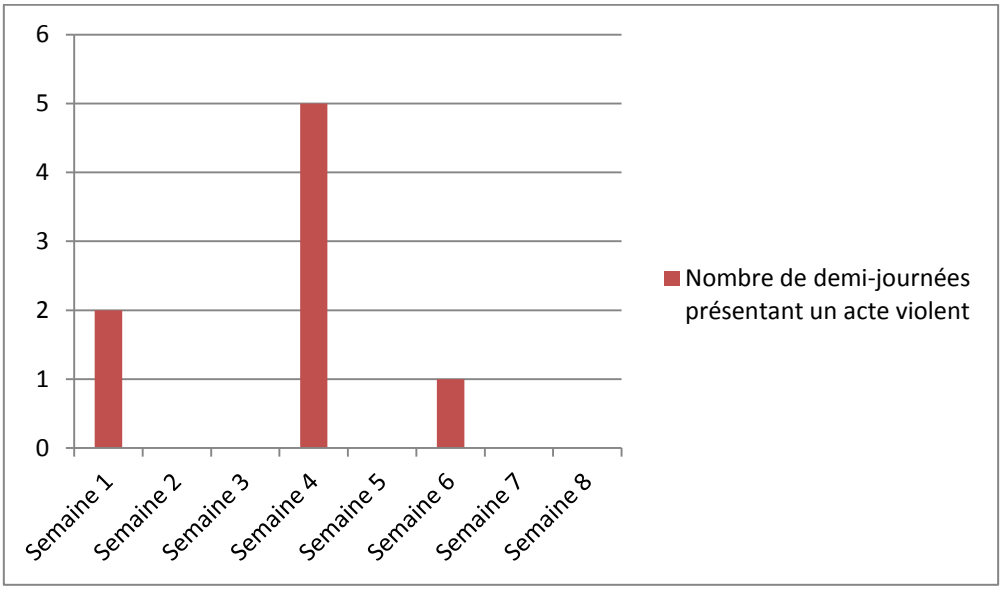
Le contrat a été mis en place sur 8 semaines, couvrant la fin de la période 2 et la totalité de la période 3 de l'année scolaire. Suite aux progrès de l'élève, le contrat a été arrêté au début de la période 4. L'élève a pu intégrer le dispositif de classe permettant la gestion des comportements des élèves relativement aux règles de classe établies en début d'année.

2.4.Place de la famille dans le dispositif

Au travers des différentes réunions d'équipe éducative, la famille a eu un rôle important dans la mise en place de ce dispositif. Avec son accord, le contrat a pu être élaboré. Après de nombreux échanges, il a été présenté à la famille comme un dispositif d'aide visant à soutenir les réussites et les progrès de l'élève et non pas comme un dispositif visant à souligner ses difficultés. Aussi, à chaque fin de semaine, le contrat doit être vu et signé par la famille afin que cette dernière puisse à son tour féliciter l'élève concernant ses réussites. Afin de soutenir ce mouvement, l'enseignant a la possibilité d'inscrire une appréciation sur le comportement de l'élève qui doit toujours souligner ses réussites et rester encourageante.

PARTIE 3 : Résultats

I. Evolution des comportements violents



La première semaine de mise en place du contrat est marquée par des actes violents : deux demi-journées sont concernées – associées aux deux premières journées de la semaine. Ces actes violents sont caractérisés par une intensité forte (des coups ont été donnés à un adulte et à un pair), une durée importante (ces deux actes ont tous deux débouchés sur une crise de colère qui a pu durer entre 45 minutes et 2 heures) et qui ont donc nécessité une sortie de classe.

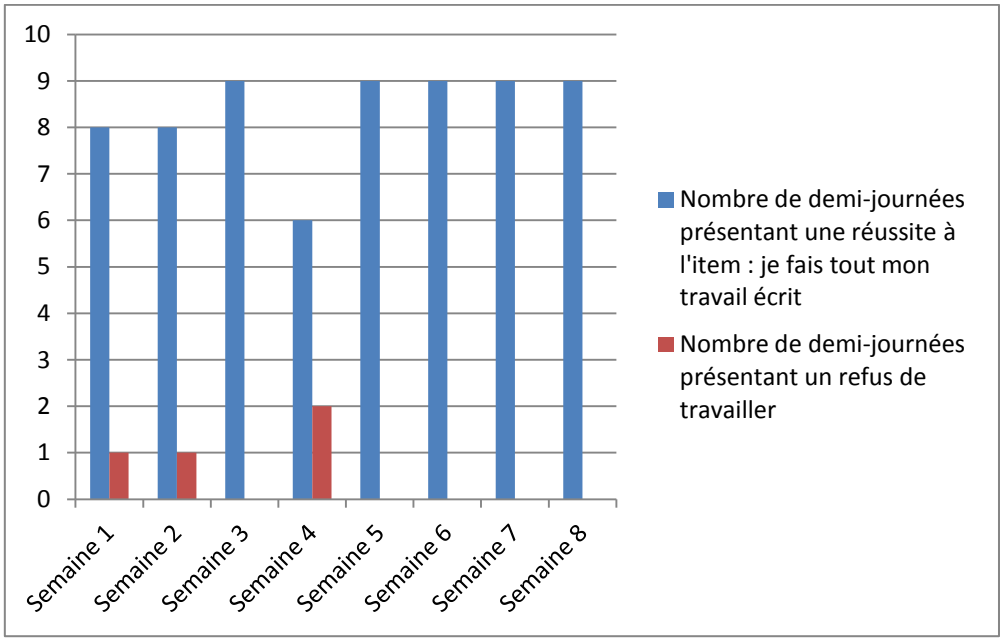
A la suite de ces évènements, et pour la première fois depuis le début de l'année, deux semaines sans violence s'enchainent.

La semaine 4 est marquée par une régression très forte puisque 5 demi-journées avec violence sont recensées. L'élève est ainsi très peu en classe durant cette semaine ce qui rend difficile la continuité du contrat.

En dehors de cette semaine, le contrat se poursuit sans acte violent jusqu'à la fin de sa mise en place. En semaine 6, un acte est recensé : des coups de pieds sont échangés avec un camarade de classe en récréation. Suite à l'intervention d'un adulte, les deux élèves ont pu régler leur conflit par le dialogue. Sébastien a été se calmer en s'isolant de façon autonome en récréation et a pu retourner en classe à la sonnerie pour faire son travail. Il inscrira de lui-même un point rouge dans le contrat lors du décompte en demi-journée. C'est le seul acte recensé en 1 mois : il se caractérise par une nette évolution comportementale puisque Sébastien a pu trouver une solution seul pour se calmer, mettre fin à la crise de colère

rapidement afin qu'il puisse poursuivre sa journée en classe avec son camarade. Aussi, cet acte semble teinté des progrès effectués concernant la gestion de ses émotions.

II. Evolution concernant la mise au travail à l'écrit



Concernant l'item renvoyant au travail écrit, Sébastien avait la possibilité d'utiliser un « joker » par jour afin de ne pas faire un travail. L'élève n'a jamais accepté d'utiliser cet outil, aussi il a par deux fois été intégré par l'enseignant devant un refus de l'élève (« Tu ne veux pas faire ton travail mais tu as le droit d'en refuser un. Je considère donc que tu as utilisé ton joker pour aujourd'hui »). Les demi-journées comptabilisées comme présentant un refus au travail n'intègrent pas ces moments où le joker est utilisé.

Les refus de travailler perdurent au début du contrat bien que la mise en place du dispositif ait suscité une nette amélioration. Pour les deux premières semaines, est constatée une demi-journée par semaine où l'élève refuse de travailler (« joker » non compris).

Tout comme pour l'item « comportement violent », la semaine 4 reste marquée par une régression : l'élève comptabilise seulement 6 demi-journées au cours desquelles le travail est effectué et sur 2 demi-journée, l'élève a refusé de travaillé sans utiliser le « joker ». Durant cette semaine, une journée n'a pas pu être comptabilisée dans le contrat au regard du comportement de l'élève.

De nets progrès sont constatés pour les semaines suivantes : jusqu'à la fin du contrat, tout le travail est effectué.

PARTIE 4 : Analyse des résultats

Les résultats précédemment présentés tendent vers la confirmation des hypothèses de départ, à savoir que le contrat de comportement a pu permettre à l'élève de modifier ses comportements concernant les réactions violentes et la mise au travail à l'écrit. En effet, en dehors de la semaine 4 que l'on évoquera par la suite, on repère une évolution au cours des 8 semaines de mise en place du contrat, repérable visuellement dans les graphiques : sur les quatre dernières semaines, le comportement est bien plus adéquat. Le travail écrit est effectué dans son intégralité. Les comportements violents sont rares ou, s'ils existent, portent la trace des progrès de l'élève concernant la gestion de ses émotions (retour au calme rapide, échanges médiatisés par l'adulte pour régler le conflit).

La quatrième semaine est marquée par des régressions que l'on perçoit pour les deux items. Elle intervient alors qu'une évolution commençait à se percevoir avec la semaine 3. Cette régression peut s'expliquer au regard de plusieurs interprétations.

La première pourrait considérer le fait que les efforts fournis par l'élève lui ont couté une certaine énergie et que cette régression, à la quatrième semaine, peut être le reflet d'un relâchement nécessaire pour l'élève.

Par ailleurs, une hypothèse nous parait également plausible. Cette quatrième semaine est marquée par un changement important dans le quotidien de l'élève : le départ du médiateur ASH du dispositif R'école qui était présent à ses côtés depuis 1 mois. Bien que leur relation ait pu être marquée par de nombreux conflits, nous pouvons penser que le changement brutal de comportement peut être une réaction à son départ.

Egalement, il convient de garder à l'esprit que l'enfant mène une vie familiale complexe, qui peut être marquée par des changements importants. Il nous sera d'ailleurs rapporté par la suite que, durant les vacances qui ont précédées, l'enfant a vécu un évènement majeur de sa vie : la rencontre avec son père pour la première fois. Par ailleurs, l'élève nous formulera par la suite son souhait de ne plus le revoir. Les régressions observées peuvent également être l'expression d'une réaction à ces évènements, internes à la vie familiale de l'enfant.

Tous ces évènements coïncidant avec une semaine de régression importante, nous pouvons penser qu'ils influencent de manière significative le comportement de l'élève qui jusqu'alors était marqué par une évolution positive.

Suite à l'arrêt du contrat en début de période 4, les comportements attendus concernant la violence et la mise au travail se sont maintenus : on ne recense plus d'acte violent et l'élève a acquis une posture d'élève lui permettant d'effectuer son travail. Le renforcement social est toujours maintenu au quotidien afin de soutenir la conservation de ces acquis.

PARTIE 5 : Discussion

Les résultats observés vont dans le sens d'une validation des hypothèses. La mise en place de ce dispositif semble bien avoir aidé l'élève à modifier ses comportements, à savoir moins recourir à la violence et effectuer son travail écrit au sein de la classe. Aussi, cette expérience nous permet d'avoir à notre disposition un outil utile et efficace pour face à ces situations et répondre aux difficultés comportementales.

Cependant, suite à cette étude, nous pouvons relever un certain nombre de limites qui auraient probablement pu être contournées. Egalement, nous notons que la mise en place du contrat s'inscrit également au sein d'un ensemble de facteurs qui a permis l'instauration d'un cercle vertueux permettant de nettes améliorations chez l'élève et sur la vie de classe.

1. *Les limites de l'étude*

Cette étude comporte un certain nombre de limites, notamment en ce qui concerne la mise en place du contrat. En début d'année, le refus de l'élève devant toute proposition d'aide a été un obstacle difficile à contourner. Aussi le contrat a été imposé à l'élève de manière plutôt autoritaire, rendant difficile son investissement par l'élève.

Un temps plus long et plus officiel comme le préconise Saint Laurent (2002) aurait sans doute permis de contourner plus aisément cet obstacle. Un temps dédié, médiatisé par un tiers (comme la direction par exemple) au sein duquel toutes les modalités du contrat sont explicités, aussi bien concernant les engagements de l'élève et de l'enseignant ainsi que la durée du contrat, mais également sur les comportements attendus et leurs conséquences (les récompenses, les punitions). Une signature de l'élève permettant de matérialiser son accord aurait pu servir d'appui pour rappeler à l'élève les termes du contrat pour lesquels il s'est engagé.

Par ailleurs, les renforçateurs proposés au sein du contrat, en dehors du renforçateur social, fortement utilisé, sont des renforçateurs matériels, choisis par l'élève (livre, cartes de jeu). Ils ne s'intègrent pas à la dynamique de la classe comme cela peut être le cas pour des renforçateurs du type «présenter un objet à la classe » ou « choisir le jeu collectif de la

prochaine séance d'EPS ». Or Saint Laurent (2002) le souligne, le recours au maximum à des renforçateurs logiques, en lien avec le contexte, sont bien souvent plus efficaces pour maintenir les comportements attendus sur le long terme.

Cependant, intégrer des renforçateurs matériels choisis par l'élève a été le levier qui lui a permis, dans un premier temps, d'investir suffisamment le contrat pour que ce dernier ait un effet sur ses comportements.

Par ailleurs, il aurait pu être intéressant de proposer à l'élève un contrat à part concernant la violence. En effet, cet item se comptabilise au sein du contrat de façon binaire (vert : absence d'acte violent / rouge : présence d'acte violent – voir annexe 3 : critères de réussites aux items). Il a été convenu avec l'élève que la présence d'un seul acte violent dans la semaine ne lui permettait pas d'avoir accès au renforçateur. Aussi, l'élève peut donc perdre le bénéfice de ses efforts sur d'autres items ou sur certaines demi-journées. Cet aspect là est également à prendre en compte pour comprendre la réticence de l'élève à investir de contrat. Proposer un contrat à part, donnant accès à un autre renforçateur (lié à la vie de classe) aurait pu être intéressant afin de mettre plus aisément en évidence les réussites de l'élève.

Malgré ces limites, il apparait que les effets du contrat aient été rapidement efficaces. Nous pouvons penser que ces résultats sont également à mettre en lien avec d'autres facteurs, notamment concernant les interactions au sein de la classe, avec les pairs et avec l'enseignant. Ce constat rejoint ainsi le travail de Curonici et son équipe (2006), précédemment présenté dans le cadre théorique de l'étude, selon lequel les difficultés comportementales sont en lien direct avec les interactions sociales.

2. *Des facteurs interactionnels à prendre en compte*

2.1.La relation avec les pairs

Lors de l'observation fonctionnelle des comportements, nous avions évoqué la recherche d'attention évidente comme fonction aux comportements de Sébastien. En effet, nous avions décrit des sorties de classe fréquentes lors desquelles l'élève restait tout même visible aux yeux de ses camarades et cherchaient à entrer en interaction avec eux.

Aussi, ce renforçateur (attention des pairs), qui maintenait les comportements inadaptés de Sébastien, a du être désamorcé rapidement. En parallèle du dispositif, nous avons échangé régulièrement avec les élèves lorsque Sébastien n'était pas présent en classe. Les

élèves de la classe se sont montrés très attentifs et très coopérants, Sébastien étant un élève très apprécié par ses pairs. De nombreux échanges ont été menés avec le groupe concernant la compréhension de la différence et les comportements pouvant aider l'élève à se sentir mieux en milieu scolaire. Les élèves ont donc à leur tour pu adopter des comportements s'appuyant sur l'ignorance intentionnelle et le renforcement social, ne prêtant pas attention à Sébastien lorsque ces comportements devenaient inadaptés et le félicitant avec l'enseignant lorsqu'il présentait les comportements attendus. Aussi, durant l'année, un élève nous fera part de son constat : « J'ai compris que quand je ne riais pas à ses blagues, Sébastien était plus calme en classe ».

Par ailleurs, un évènement a précédé une période de progrès importants pour Sébastien. Ce dernier, alors qu'il sortait et entrait régulièrement dans la classe en poussant des cris, cherchant à provoquer l'hilarité de ses camarades, a été recadré par ces derniers : « Laisse nous travailler ». Cette réaction a provoqué la fuite de Sébastien dans le bureau du directeur dans lequel il a eu une crise de colère intense. Le lendemain, les sorties de classes non autorisées ont cessé. Ces recadrages par les pairs ont par ailleurs été contrebalancés par des relations amicales stables que l'élève a su entretenir avec ces derniers et les félicitations nombreuses de leur part à son égard vis-à-vis de ses progrès en classe.

Ce soutien du groupe a constitué un appui non négligeable pour venir en aide à l'élève puisqu'il aura permis de déplacer le renforçateur « obtenir de l'attention » sur les comportements attendus présentés dans le contrat.

2.2.La relation avec l'enseignant

Richoz (2009) met en évidence la nécessité de « soigner la relation affective » avec l'enseignant, qui face à ces difficultés comportementales peut vite être amenée à se dégrader, au travers par exemple du recours aux sanctions ou des mises à l'écart répétitives de l'élève. L'auteur évoque par ailleurs l'impossibilité pour l'enseignant d'établir une relation affective avec l'élève en question comme étant l'une des principales causes de l'échec d'un recadrage.

En effet, au vu des difficultés présentées par l'élève en début d'année, la gestion de classe était rendue particulièrement difficile. Cette situation se traduisait par un sentiment d'incompétence et un stress important chez les enseignants. Aussi, un certain nombre d'aides ont permis de faire évoluer la posture de l'enseignant pour ainsi permettre l'instauration d'une relation de confiance avec cet élève.

Les différentes lectures et la participation à deux modules de formations[5] ont pu fournir aux enseignants certaines clés pour modifier leur posture afin de favoriser l'instauration d'une relation de confiance.

Archambault et Chouinard (2009) évoquent dans leur ouvrage certaines postures à conserver lorsqu'un enseignant fait face à un élève difficile. L'une des principales recommandations concerne tout simplement la gestion de ses émotions et l'importance primordiale de garder son calme. Ainsi, ce dernier ne se positionne pas comme un miroir des émotions de l'élève, lui renvoyant sa colère et sa frustration, mais au contraire, permet d'offrir à l'élève un cadre rassurant, prévisible et contenant. L'élève comprend alors que ses émotions sont entendues mais ne provoquent pas chez l'autre de débordements émotionnels.

Par ailleurs, la mise en place du dispositif R'école 1 avec la venue d'un médiateur ASH a permis d'introduire une tierce personne dans la relation avec cet élève et proposer la mise à distance nécessaire afin que l'attention de l'enseignant portée sur l'élève s'inscrive dans une dynamique plus positive, la gestion des conflits et des colères étant relayée par l'intervenant. Par ailleurs, signifier de manière systématique quelle règle de la vie de classe était transgressée par l'élève a également aidé à prendre du recul et a permis de faire comprendre à l'élève et son enseignante que ce n'est pas cette dernière qui est attaquée et mise à mal par les comportements mais le cadre de la classe.

La mise en place du contrat de comportement a ainsi été couplée à un travail personnel sur la posture de l'enseignant qui a pu permettre l'instauration d'une relation affective stable et de confiance avec l'élève. Tout comme le souligne Richoz (2009), cet aspect nous a paru primordial dans la motivation et la capacité de l'élève à modifier ses comportements et à mieux vivre les contraintes imposées par la vie de classe et le milieu scolaire. La relation d'attachement qu'entretient l'élève avec soin enseignant nous est alors apparu comme un facteur important pouvant influencer, au même titre que le contrat, les comportements de l'élève.

3. *Pour aller plus loin : d'autres aménagements possibles*

Certains auteurs mettent en évidence l'efficacité de certaines pratiques pédagogiques pour prévenir ou atténuer les comportements difficiles en milieu scolaire. Chausson (2015) met en évidence l'impact des pratiques de tutorat et de coopération avec les pairs pour des

[5] Une formation proposée par l'ESPE dans le cadre du Tronc Commun (dispensée par M. Lignée concernant la gestion des comportements difficiles) et une formation FIL à la demande de l'école sur le climat scolaire, présentée par la conseillère pédagogique de la circonscription, Mme Da Silva.

élèves présentant des troubles du comportement. Selon son étude, il apparait que placer ces derniers dans un rôle de tuteur face à un autre élève qui présente des difficultés, autres que les siennes, aurait un effet positif sur leur comportement. Le sentiment d'estime de soi et d'empathie à l'égard d'autrui serait par ailleurs développé. Il aurait pu être intéressant, dans la classe ou même dans l'école en faisant intervenir des élèves de classe différentes (plus jeunes par exemple), de proposer ce type de pratique pour Sébastien en parallèle du dispositif mis en place.

Egalement, Chevallier et son équipe (2013) proposent quelques pistes d'activités permettant de développer l'autonomie et la coopération (jeux collectifs basés sur l'entraide avec un gain commun) ou venant soutenir et développer le langage oral (relatif à l'expression des émotions ou au sein de débats philosophiques). Ces compétences participeraient selon les auteurs à diminuer les comportements difficiles et violents de certains élèves en venant enrichir leur répertoire d'action et de parole qui bien souvent reste pauvre et laisse l'enfant sans autres solutions que ses comportements inadaptés.

Conclusion

Les résultats obtenus vont dans le sens d'une efficacité des dispositifs d'intervention s'appuyant sur le procédé du renforcement, comme cela a pu être préalablement démontré par des recherches présentées dans le care théorique de ce travail. La mise en place du contrat de comportement correspond à une période de nets progrès pour l'élève concernant la diminution des comportements violents et la mise au travail selon une modalité écrite. Le recours à de type de dispositif aura permis à l'élève de s'intégrer totalement à la vie de classe en respectant le climat de travail, bien que les prises de paroles restent à ce jour toujours difficiles et qu'une attention importante doive être portée à l'élève lors de la mise au travail.

Cette expérience, bien qu'elle fut éprouvante lors des premières périodes de l'année, fait partie des situations particulièrement gratifiantes en tant que professeur des écoles et constitue un apport pour les expériences à venir. Cette étude aura permis de nous démontrer la possibilité en tant qu'enseignant de pouvoir apporter des réponses et des solutions face à une situation difficile en privilégiant le travail d'équipe et en s'appuyant sur des outils efficaces. La place d'une relation affective de qualité avec les élèves, garantissant un climat de classe positif, comme l'a mis en avant Richoz (2009) nous a également été démontrée au travers de cette riche expérience.

Bibliographie

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2015) Troubles disruptifs, du contrôle des impulsions et des conduites. In *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, pp 547-569, Issy les Moulineaux : Editions Elsevier Masson.

ARCHAMBAULT , J. & CHOUINARD, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Bruxelles : De Boeck Université.

BANDURA, A. (1969). *Principles of behaviour modification*, New York : Holt, Rinehart & Winston.

BAUMRIND, D. (1995) *Child maltreatment and optimal caregiving in social contexts.* New York : Garland.

BOIMARE, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.

CHAUSSON, C. (2015). Des effets de l'entraide sur la posture d'apprentissage des élèves présentant des troubles du comportement. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72 (4), pp 107-123.

CHEVALLIER, M., GAGBE, K., FREYMONT, O. & LENFANT, T. (2013). *Problèmes de comportements à l'école*, Lyon : Chronique Sociale.

CURONICI, C., JOLIAT, F. & MCCULLOCH, P. (2006)). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants.* New York : De Boeck Université.

GAUDREAU, N. & NADEAU, M-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72 (4), pp 27 – 45.

LANOVAZ, M.J. (2012). Application du renforcement non contingent pour réduire les comportements problématiques chez les personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 41(2), pp. 179 – 191.

MONTANDON, C. (2015). Modélisation de dispositifs pédagogiques répondant à des besoins éducatifs particuliers. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72 (4), pp 211-222.

MORGAN, S-R. & REINHART, J. A. (1991). *Interventions for strudents with emotional disorders*. Austin, Texas : Pro-Ed.

PERISSE, D., GERARDIN, P., COHEN, D., FLAMENT, M. & MAZET, P. (2006). Le trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent : une revue des abords thérapeutiques. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence,* 54, pp. 401-410.

RICHOZ, J-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*, Lausanne : Favre Editions.

ROBBES B. & AFGOUSTIDIS, D. (2015). Relation d'autorité et troubles du comportement : quels choix pédagogiques pour les enseignants ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 72*(4), pp 59-72.

ROSKAM, I., KINOO, P. & NASSOGNE, M-C. (2007). L'enfant avec troubles externalisés du comportement : approche épigénétique et développementale. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence,* 55, pp 204-213.

SAINT LAURENT, L. (2002). Deuxième partie : les troubles du comportement. In SAINT LAURENT, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (pp 61-127). Boucheville, Québec : Editions Gaetan Morin.

Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, pour la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

BO n°30 du 25 juillet 201 - Bulletin Officiel relatif au référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.

Annexes

Annexe 1 – relevé des déclarations d'incidents relatives à l'élève sur la période 1

Annexe 2 – fiches de contrats de comportement

Annexe 3 – critères de réussites aux items du contrat

Annexe 1 – déclarations d'incidents sur la période 1

RELEVE D'INCIDENTS ECOLE période 1			
DATE - HEURE- LIEU	**ELEVES IMPLIQUES**	**ADULTES PRESENTS**	**DESCRIPTION DE L'INCIDENT**
Vendredi 7 septembre 2018 – 11h00 – salle de classe		Enseignants	Sébastien[1] s'est montré agité toute la matinée (s'agite sur sa chaise, parle à voix haute). L'élève a fini par tomber de sa chaise. Certains élèves ont ri, il s'est levé précipitamment et a donné un coup de pieds à deux camarades
Jeudi 13 septembre – Après midi - salle de classe		Enseignants	Devant une dictée qu'il juge trop difficile, l'élève a présenté des signes d'agitation : il s'est énervé, s'est levé de sa chaise, a arraché des objets des mains de ses camarade et s'est enfui de la classe. Une fois dehors accompagné par l'un des enseignants, l'élève a grimpé et s'est suspendu aux rebords des fenêtres. Très en colère, il a beaucoup crié. Il a pu se calmer quelque peu grâce au dialogue avec son enseignant mais lorsqu'il a aperçu son frère dans la cour, l'élève a éclaté en sanglots et est retourné en classe se cacher en passant sous les tables des élèves.
Lundi 17 septembre – 14h00 salle de classe		Enseignant et directeur	Se déplace sans autorisation dans la classe et dérange le climat de travail. Il est resté quelques temps dehors pour se calmer mais se suspendait aux rebords des fenêtres malgré les tentatives d'interventions. Le directeur est intervenu et a pu le prendre en temps individuel, mais lors de son retour en classe, il a jeté du matériel et est monté sur les chaises.

[1] Dans le souci de préserver l'intimité de l'enfant, son prénom a été modifié

Mardi 18 septembre – 14h00 Cour de récréation (séance d'EPS)		Enseignant	Une camarade s'est plainte d'avoir reçu un coup de la part de Sébastien en récréation. Lors de la séance d'EPS, il donne des tapes sur la tête de plusieurs camarades
Vendredi 21 septembre – 14h30 – Cour de récréation (séance d'EPS)		Enseignant et PVP EPS	Sébastien a du être sorti de la séance d'EPS car il a fait tomber 2 de ses camarades. Il a également fait une crise de colère car il n'a pas obtenu la couleur de chasuble qu'il désirait.
Lundi 24 septembre – 15h00		Enseignant et enseignant d'une autre classe	Sentant Sébastien agité au retour de la récréation, l'enseignant lui propose d'aller quelques minutes dehors pour se calmer. L'élève est revenu de lui-même au cours d'une activité. Constatant que l'activité a été commencée sans lui, il a donné des coups visant à la fois le matériel et les élèves. Après avoir fait sortir l'élève de l'espace classe, il a grimpé sur les rebords des fenêtres (environ 2mètres de hauteur). L'intervention de 2 adultes a été nécessaire pour le faire descendre. Après un retour en classe vers 16h, l'élève a continué à perturber le climat de travail par des éclats de voix répétitifs.
Vendredi 28 septembre – 14h30 – cour de récréation (séance d'EPS)		Enseignants, PVP EPS et directeur	Pour des violences physiques répétitives envers ses camarades, l'élève a été exclu de la séance d'EPS. Il s'est mis très en colère, menaçant de taper les élèves. Après plusieurs tentatives pour contenir physiquement Sébastien, il est parti s'enfermer dans les toilettes. Le directeur a du intervenir pour tenter de discuter avec lui. Dès que Sébastien était relâché, il qui, se précipitait vers ses camarades pour les taper ou leur jeter du matériel.
Mardi 2 octobre – 14h00		Enseignant, animateur centre de loisir présent et directeur	Lors de la séance d'EPS dans le préau, Sébastien montait régulièrement sur les tapis malgré les interventions de l'enseignante. Après plusieurs rappels des règles, l'enseignante a voulu faire intervenir le directeur. L'élève n'a pas accepté la situation et a tiré par le bras les élèves qui montaient l'escalier vers le bureau du directeur. Sébastien, très agité est tombé dans l'escalier et s'est fait mal au bras.

Jeudi 4 octobre – 10h00		Enseignante et direction	Sébastien a giflé un élève en classe sans raison. Il donne des coups de pieds dans les portes et les chaises, arrache des mains le matériel des élèves et écrit sur leur cahier. La situation a nécessité l'intervention du directeur qui l'a emmené avec lui dans son bureau.
Lundi 8 octobre – 10h00		Enseignante	L'élève grimpe partout sur les chaises, sur les étagères, se suspend aux fenêtres. Il sort à l'extérieur sans autorisation et se jette à l'intérieur de la classe en passant par la fenêtre qui était ouverte. L'enseignante présente à côté de lui le rattrape.
Mercredi 10 octobre – 10h00		Equipe de l'école, PEMF de l'enseignante	Sébastien est arrivé très agité en classe : il parle à voix haute sans arrêt, danse devant les élèves pour les empêcher de voir le tableau, met de la colle sur les cahiers des élèves. Après que l'élève ait sorti des cartes de jeu en classe et s'est levé sans permission pour distribuer ses cartes de jeu aux élèves et perturber le cours. L'enseignante lui prend les 2 cartes qu'il a dans les mains. Un contrat est établi avec l'élève : la première carte lui sera rendue s'il reste assis et travaille jusqu'à la récréation, il récupèrera la deuxième s'il se tient bien jusqu'à la fin de la matinée. En colère, l'élève accepte cependant et se tient correctement les 10 minutes restantes. Cependant à la sonnerie il se jette sur l'enseignante pour récupérer ses cartes. Comme convenu une carte lui est rendue mais Benjamin se met en colère car il souhaite récupérer la deuxième. Il donne un coup de pied à l'enseignante et essaye de casser le dossier de sa chaise. L'enseignante de la classe voisine intervient, il tente de lui donner un coup de pied et s'enfuit dans la cour. La récréation ayant commencée, il met à terre plusieurs élèves et tente de mettre un coup de pied à un autre enseignant. Il rentre en courant en classe pendant la récréation et mets des coups de pieds violents sur le matériel (portes, chaises, tableau et jette à terre le matériel de certains élèves). Il tente par ailleurs de mettre les doigts dans la prise du rétroprojecteur. L'élève est sorti de récréation pour être isolé en salle des maitres en présence de plusieurs professeurs. Sébastien a pu revenir en classe

			pour le dernier quart d'heure accompagné d'une AVS présente sur l'école. En présence de l'AVS, il continuera à grimper sur sa chaise, sa table et l'étagère à proximité.
Mardi 16 octobre		Enseignante, direction et grand-mère de l'élève	Sébastien est arrivé énervé en classe. Il s'est levé, est sorti de la classe, a grimpé sur les rebords des fenêtres. Voyant que les autres élèves ne s'occupaient pas de lui et suivaient la classe, il est rentré, a saisi le cartable d'un élève et l'a jeté à la figure d'une camarade. Le directeur est intervenu et la décision d'appeler sa grand-mère a été prise afin qu'elle le sorte de l'école. A l'arrivée de sa grand-mère, l'élève a couru dans les couloirs et s'est accroché aux rampes d'escaliers.

Annexe 2 : fiches de contrat de comportement

[redacted] Classe : CE2 B

Les objectifs que je dois atteindre.

Vert : atteint Orange : peut mieux faire Rouge : à retravailler

Semaine du 10 décembre au 14 décembre 2018

OBJECTIFS FIXES	LUNDI 10		MARDI 11		MERCREDI 12		JEUDI 13		VENDREDI 14	
	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin
Je m'interdis toute forme de violence, qu'elle soit orale ou physique.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
Je ne me déplace dans la classe que si j'en ai l'autorisation	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
J'utilise le moyen qui m'est proposé afin de ne pas me mettre en colère.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
Lorsque je demande l'aide de l'enseignant (e), je patiente s'il (elle) n'est pas disponible.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
Je fais tous les travaux écrits sauf celui pour lequel j'ai un joker.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi

Observations de l'enseignant :

Observations de Benjamin :

Vu et pris connaissance, la maman de Benjamin

[redacted]

[redacted]

Classe : CE2 B

Les objectifs que je dois atteindre.

Vert : atteint

Orange : peut mieux faire

Rouge : à retravailler

Je dois avoir 25 points verts pour avoir droit à un livre.

Semaine du 17 au 21 décembre

OBJECTIFS FIXES	LUNDI 17		MARDI 18		MERCREDI 19		JEUDI 20		VENDREDI 21	
	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin
Je m'interdis toute forme de violence, qu'elle soit orale ou physique.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
Je ne me déplace dans la classe que si j'en ai l'autorisation.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
J'utilise le moyen qui m'est proposé afin de ne pas me mettre en colère.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
Lorsque je demande l'aide de l'enseignant(e), je patiente s'il (elle) n'est pas disponible.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
Je fais tous les travaux écrits sauf celui pour lequel j'ai un joker.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi

Observations de l'enseignant : Je te félicite pour tes progrès. Tu as bien travaillé. Continue tes efforts.

Observations de Benjamin :

Vu et pris connaissance, la maman de Benjamin

[redacted]

[redacted]

Classe : CE2 B

Les objectifs que je dois atteindre.

Vert : atteint Orange : peut mieux faire Rouge : à retravailler

Je dois avoir 25 points verts pour avoir droit à un livre.

Semaine du 7 janvier au 11 janvier 2019

OBJECTIFS FIXES	LUNDI 17		MARDI 18		MERCREDI 19		JEUDI 20		VENDREDI 21	
	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin
Je m'interdis toute forme de violence, qu'elle soit orale ou physique.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
Je ne me déplace dans la classe que si j'en ai l'autorisation	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
J'utilise le moyen qui m'est proposé afin de ne pas me mettre en colère.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
Lorsque je demande l'aide de l'enseignant (e), je patiente s'il (elle) n'est pas disponible.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
Je fais tous les travaux écrits sauf celui pour lequel j'ai un joker.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi

Observations de l'enseignant :

Observations de Benjamin :

Vu et pris connaissance, la maman de Benjamin

[redacted]

[redacted]

Classe : CE2 B

Les objectifs que je dois atteindre.

Vert : atteint Orange : peut mieux faire Rouge : à retravailler

Je dois avoir 25 points verts pour avoir droit à un livre.

Semaine du 14 janvier au 18 janvier 2019

LUNDI 21

OBJECTIFS FIXES	LUNDI 17		MARDI 18		MERCREDI 19		JEUDI 20		VENDREDI 21	
	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin
Je m'interdis toute forme de violence, qu'elle soit orale ou physique.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
Je ne me déplace dans la classe que si j'en ai l'autorisation	Matin	Matin	Matin	Matin	Non évalué		Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
J'utilise le moyen qui m'est proposé afin de ne pas me mettre en colère.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
Lorsque je demande l'aide de l'enseignant(e), je patiente s'il (elle) n'est pas disponible.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
Je fais tous les travaux écrits sauf celui pour lequel j'ai un joker.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi

Observations de l'enseignant :

Observations de Benjamin :

Vu et pris connaissance, la maman de Benjamin

Benjamin a poussé se retrouvée dans une autre classe (propos injurieux) et punition concernant son comportement de la veille) et a refusé de remplir son contrat.

[redacted]

[redacted]

Classe CE2 B

Les objectifs que je dois atteindre

Vert : atteint

Orange : peut mieux faire

Rouge : à ne pas faire

Je dois avoir 25 points verts pour avoir droit à un livre.

Semaine du 21 janvier au 25 janvier 2019

OBJECTIFS FIXES	LUNDI 21		MARDI 22		MERCREDI 23		JEUDI 24		VENDREDI 25	
	Adultes	[redacted]	Adultes	[redacted]	Adultes	[redacted]	Adultes	[redacted]	Adultes	[redacted]
Je m'interdis toute forme de violence, qu'elle soit orale ou physique.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin		Matin	
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi		Après-midi	
Je ne me déplace dans la classe que si j'en ai l'autorisation	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin		Matin	
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi		Après-midi	
J'utilise le moyen qui m'est proposé afin de ne pas me mettre en colère.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin		Matin	
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi		Après-midi	
Lorsque je demande l'aide de l'enseignant(e), je patiente s'il (elle) n'est pas disponible.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin		Matin	
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi		Après-midi	
Je fais tous les travaux écrits sauf celui pour lequel j'ai un joker.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin		Matin	
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi		Après-midi	

Observations de l'enseignant

Observations de Benjamin

Vu et pris connaissance : la maman de Benjamin

[redacted]

[redacted] Classe : CE2 B

Les objectifs que je dois atteindre.

Vert : atteint Orange : en progrès Rouge : à retravailler

Je dois avoir 25 points verts pour avoir droit à un livre.

Semaine du 04 février au 8 février

MES OBJECTIFS	LUNDI 4		MARDI 5		MERCREDI 6		JEUDI 7		VENDREDI 8	
	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin
1. Je m'interdis toute forme de violence, qu'elle soit orale ou physique.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
2. Je ne me déplace dans la classe que si j'en ai l'autorisation	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
3. Lorsque je veux prendre la parole ou que je demande de l'aide, je lève la main et j'attends que mon professeur soit disponible	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
4. Je fais tout mon travail écrit.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
5. J'utilise le moyen qui m'est proposé afin de ne pas me mettre en colère.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi

Observations de l'enseignant : bon travail, continue

Observations de Benjamin :

Vu et pris connaissance, la maman de Benjamin

[redacted]

[redacted]

Classe : CE2 B

Les objectifs que je dois atteindre.

Vert : atteint Orange : en progrès Rouge : à retravailler

Je dois avoir 25 points verts pour avoir droit à un livre. / une carte de serpentard.

Semaine du 11/02 au 15/02

MES OBJECTIFS	LUNDI		MARDI		MERCREDI		JEUDI		VENDREDI	
	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin
1. Je m'interdis toute forme de violence, qu'elle soit orale ou physique.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
2. Je ne me déplace dans la classe que si j'en ai l'autorisation	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
3. Lorsque je veux prendre la parole ou que je demande de l'aide, je lève la main et j'attends que mon professeur soit disponible	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
4. Je fais tout mon travail écrit.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
5. J'utilise le moyen qui m'est proposé afin de ne pas me mettre en colère.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi

OU

Observations de l'enseignant :

Observations de Benjamin :

Vu et pris connaissance, la maman de Benjamin

[redacted]

Classe : CE2 B

Les objectifs que je dois atteindre.

Vert : atteint Orange : en progrès Rouge : à retravailler

Je dois avoir 25 points verts pour avoir droit à une carte d'Harry Potter.

Semaine du 18/02 au 22/02

MES OBJECTIFS	LUNDI		MARDI		MERCREDI		JEUDI		VENDREDI	
	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin	Adultes	Benjamin
1. Je m'interdis toute forme de violence, qu'elle soit orale ou physique.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
2. Je ne me déplace dans la classe que si j'en ai l'autorisation	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
3. Lorsque je veux prendre la parole ou que je demande de l'aide, je lève la main et j'attends que mon professeur soit disponible	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
4. Je fais tout mon travail écrit.	Matin joker	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
5. J'utilise le moyen qui m'est proposé afin de ne pas me mettre en colère (joker)	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi

Observations de l'enseignant : D'énormes progrès, une volonté de réussir. Bravo Benjamin, tu peux être fier de toi. Attention aux prises de paroles et ce sera parfait !

Observations de Benjamin

Vu et pris connaissance, la maman de Benjamin

Annexe 3 – critères de réussites aux items du contrat

Comment je remplis mon contrat de comportement avec mes professeurs

1. **Je m'interdis toute forme de violence, orale ou physique**

   VERT : j'ai été violent, physiquement ou verbalement

   ROUGE : Je n'ai pas du tout été violent, physiquement ou verbalement

2. **Je ne me déplace pas dans la classe sans autorisation**

VERT : Je ne me suis pas déplacé sans autorisation

ORANGE : je me suis levé 1 à 2 fois sans autorisation

ROUGE : je me suis levé plus de 3 fois sans autorisation

3. **Lorsque je veux prendre la parole ou que je demande de l'aide, je lève la main et j'attends que mon professeur soit disponible**

VERT : j'ai bien levé la main à chaque fois que j'ai eu besoin de prendre la parole OU j'ai réussi à prendre la parole correctement lorsque l'enseignant me l'a fait remarquer

ORANGE : J'ai pris la parole sans attendre mon tour entre 1 et 5 fois

ROUGE : J'ai pris la parole sans attendre mon tour plus de 5 fois

4. **Je fais tous les travaux écrits**

VERT : J'ai pu faire tous les travaux écrits (sauf si j'ai utilisé mon joker pour me calmer)

ORANGE : J'ai réalisé la moitié des travaux écrits

ROUGE : je n'ai pas fait la moitié des travaux écrits

5. **J'utilise le moyen qui m'est proposé afin de ne pas me mettre en colère en classe**

VERT : Je suis sorti de la classe ou j'ai refusé de travaillé sans utiliser mon joker

ROUGE : J'ai pu utiliser mon joker pour me calmer quand je me suis senti énervé OU je suis resté calme et n'ai pas eu besoin d'utiliser mon joker