

DOSSIER

La formation à la gestion positive des situations de classe (GPS) : une bonne manière de prévenir les problèmes de comportement chez les jeunes du primaire

Nancy Gaudreau

La gestion des comportements difficiles à l'école est un sujet de préoccupation pour tout le personnel enseignant. Non seulement l'indiscipline en classe prend parfois la forme d'écarts de conduite, comme celui d'omettre de lever la main pour demander le droit de parole, mais elle se manifeste également par la présence de comportements d'opposition, de défi et de violence. Nous savons qu'une bonne gestion des comportements en classe est essentielle pour établir un climat propice aux apprentissages et pour rentabiliser le temps consacré à ceux-ci. Néanmoins, au sein des commissions scolaires, plusieurs enseignants se disent à bout de souffle et mal outillés pour affronter les problèmes de comportement de plus en plus présents dans leur classe (Conseil supérieur de l'éducation 2001; Jeffrey et Sun 2006).

La formation initiale des personnes qui enseignent les prépare-t-elle à composer efficacement avec les problèmes de comportement en classe? Force est de constater qu'elle est nettement insuffisante pour affronter la réalité des classes d'aujourd'hui, principalement en matière de gestion des comportements difficiles (Conseil des ministres de l'Éducation 2002; CSÉ 2001; Jeffrey et Sun 2006; Royer 2006). La

formation continue du personnel enseignant prend alors toute son importance. Elle doit permettre de répondre particulièrement à ce besoin afin d'en soutenir les membres dans le développement de pratiques éducatives adaptées aux élèves qui présentent des difficultés comportementales.

Au cours des deux dernières années scolaires, plus de 50 enseignants de la Commission scolaire de la Capitale se sont engagés à participer activement au programme de formation à la gestion positive des situations de classe (GPS). Conçu spécialement pour répondre aux besoins du personnel enseignant du premier cycle du primaire, le programme GPS est constitué de neuf ateliers d'une durée de trois heures chacun. Ceux-ci sont répartis sur une période de neuf mois afin de permettre aux personnes qui y participent de vivre des expérimentations en classe et d'échanger entre elles sur une base mensuelle. Des activités d'analyse réflexive sur sa pratique et des lectures sont également proposées au personnel enseignant. Le programme de formation GPS a pour but de développer les connaissances et les habiletés nécessaires pour prévenir l'indiscipline et intervenir efficacement auprès des élèves qui présentent des difficultés de comportement en classe. L'originalité de ce programme repose sur le fait que ses modalités d'animation et d'accompagnement s'inspirent de la théorie d'auto-efficacité de Bandura (2003). Le principal postulat de cette théorie soutient que la croyance de l'individu en sa capacité d'agir efficacement dans un contexte donné influe sur son rendement, peu important ses aptitudes réelles. C'est ainsi que les participants ont été incités à expérimenter de nouvelles pratiques et à partager leurs réussites avec leurs pairs. Ils ont aussi été amenés à prendre conscience de l'influence de la dimension affective dans l'intervention. Nourris par les échanges avec leurs pairs, ils ont fait preuve d'ouverture, d'écoute et d'entraide, des qualités essentielles pour réussir auprès des jeunes en difficulté.

À la suite de leur participation au programme de formation GPS, les enseignants ont été invités à partager leurs croyances, leurs expériences et leurs opinions quant à l'influence de leur participation à ce programme sur leurs pratiques éducatives en classe. Les commentaires recueillis nous ont permis de dégager une influence positive à différents égards : connaître pour mieux comprendre; mettre en place des mesures préventives; adapter nos interventions en fonction des besoins de l'élève et de la classe; reconnaître la place des émotions dans l'intervention; et réfléchir sur notre pratique.

Connaître pour mieux comprendre

Au fil des rencontres, les enseignants qui ont participé à ce programme de formation ont d'abord été sensibilisés à la réalité de plusieurs élèves qui présentent des difficultés comportementales. Une meilleure connaissance des types de difficultés éprouvées et des facteurs de risque exerçant une influence sur le développement de troubles de comportement chez les jeunes enfants a d'ailleurs permis à plusieurs participants de constater que l'école peut apporter une contribution positive à la prévention de ces difficultés.

« Ma participation à la formation GPS m'a permis de développer mes habiletés de gestion de classe en m'aidant à mieux comprendre les effets de mes interventions sur les comportements des élèves. J'ai aussi développé une meilleure compréhension et acceptation de l'élève qui présente des difficultés de comportement. » - Véronique, enseignante de 1^{re} année

À ce sujet, l'avancement de la recherche dans ce domaine a permis de dégager plusieurs recommandations permettant de prévenir l'augmentation de problèmes de comportement à l'école. D'ailleurs, la conception du programme de formation GPS s'est inspirée de ces recommandations.

Facteurs scolaires susceptibles de prévenir le développement de problèmes de comportement à l'école (Mayer 2001)

- Réduire l'utilisation de méthodes punitives;
- Établir des règles de conduite claires et cohérentes;
- Soutenir le personnel enseignant;
- Réduire le nombre d'échecs scolaires par une meilleure adaptation de l'enseignement;
- Enseigner les habiletés sociales aux élèves;
- Adopter des pratiques de gestion de l'indiscipline efficaces;
- Adopter des attitudes d'ouverture favorisant le respect et la compréhension des différences culturelles et ethniques et permettant de favoriser la participation active de l'élève à l'école.

Le fait de bien comprendre les facteurs à l'origine des problèmes de comportement en classe et de prendre conscience du rôle déterminant,

sur ces problèmes, de la personne qui donne l'enseignement, a permis aux participants de bien saisir l'ampleur du pouvoir d'influence qu'ils exercent. Au moyen d'expérimentations en classe, ils ont aussi constaté à quel point leurs interventions pouvaient avoir un effet positif sur la conduite des élèves, ce qui représente un excellent moyen d'accroître leurs croyances par rapport à leur efficacité personnelle.

Mettre en place des mesures préventives

Une bonne gestion de la classe prévoit la mise en place de différentes mesures permettant de soutenir la motivation des élèves à apprendre et à bien se comporter. Le respect des élèves et de leurs besoins représente l'élément essentiel d'une bonne gestion de classe. Faire preuve d'ouverture devant les différences, établir des limites claires et intervenir avec constance et cohérence, recourir à des moyens d'intervention variés et appliquer des conséquences logiques à tendance éducative en évitant les sanctions punitives sont des moyens de maintenir efficacement des conditions propices au développement des compétences des élèves (Archambault et Chouinard 2009). Tout au long de la formation GPS, les personnes qui y ont participé ont été particulièrement sensibilisées à l'ensemble de ces composantes afin qu'elles modélisent leur manière de gérer la classe. Certaines d'entre elles ont d'ailleurs constaté les effets positifs d'une action préventive sur la conduite de leurs élèves.

« Je trouve qu'en favorisant un climat sain et propice à l'apprentissage dans la classe et en adoptant des comportements préventifs, l'enfant vit moins de frustrations et est donc moins sujet à agir avec violence. Je me sens plus attentive aux petits éléments de frustration que peuvent vivre certains enfants et je m'assure de répondre rapidement et efficacement à leurs besoins. » - Julie, enseignante de 2^e année

« En ayant un système de résolution de conflits bien instauré, c'est-à-dire modélisé régulièrement avec les élèves, compris de tous et pratiqué de façon constante, on réussit à prévenir la violence à l'école. » - Nadia, enseignante de 1^{re} année

L'avancement des connaissances actuelles en matière d'augmentation des troubles de comportement chez les enfants a clairement démontré l'importance d'agir tôt afin d'éviter le maintien et l'aggravation de comportements d'opposition, d'agression et d'isolement social chez les jeunes enfants (Dishion et Patterson 2006; Keenan 2003). À cette fin,

l'enseignant du premier cycle du primaire joue un rôle déterminant dans la trajectoire développementale du comportement de l'enfant. En collaboration avec la famille, il a la possibilité de prévenir, de dépister ou d'offrir un soutien particulier à l'élève avant qu'il présente des difficultés chroniques de comportement (Tremblay, Gervais et Petitclerc 2008).

Adapter l'intervention

Malgré la mise en place de mesures permettant de prévenir l'indiscipline en classe, certains élèves continueront à présenter des comportements difficiles. Une approche permettant de bien cibler la nature et la fonction des comportements prend alors tout son sens. Par exemple, l'enseignant qui constate qu'un élève perturbe la classe afin d'attirer son attention pourrait choisir de mieux distribuer celle-ci en accordant beaucoup plus d'importance aux comportements adéquats et en utilisant l'influence du groupe afin de favoriser la modélisation du comportement attendu. Par contre, l'enseignant qui constate qu'un élève adopte des comportements perturbateurs, surtout lorsqu'il éprouve des difficultés, pourrait lui offrir une aide opportune ou encore adapter la tâche (offrir des outils pédagogiques adaptés, segmenter la tâche, proposer l'aide d'un pair, etc.). Ce type d'intervention permettrait alors de favoriser, chez l'élève, l'établissement d'une perception plus positive de la tâche et, ainsi, de prévenir les comportements d'évitement. Bref, un même comportement peut répondre à des besoins différents et, par conséquent, avoir une fonction différente selon l'élève et le contexte dans lequel il se manifeste.

Dans le contexte de la formation GPS, les enseignants ont été invités au fil des semaines à analyser les situations où se produisent les comportements difficiles dans leur classe afin de mieux comprendre leur origine. Par la suite, il devenait plus facile de différencier les stratégies d'intervention afin d'assurer une meilleure efficacité de ces dernières.

« Avoir une gestion de classe efficace ne veut pas dire mettre en place de nombreux systèmes, mais plutôt d'y aller selon le groupe classe. Ce qui fonctionne une année ne fonctionnera pas nécessairement l'année suivante. » - Chantal, enseignante de 1^{re} année

« J'ai toujours cru qu'en se centrant sur les élèves on pouvait diminuer leur niveau de stress et éviter une gradation de la violence. » - Claire, enseignante de 1^{re} année

Reconnaître la place des émotions dans l'intervention

Pour bien des enseignants, les comportements difficiles en classe sont source de stress (Hasting et Bham 2003; Jeffrey et Sun 2006). Lorsqu'ils sont confrontés à des situations où les comportements d'opposition, de provocation ou de violence s'animent, certains enseignants craignent de perdre la maîtrise de la classe ou de ne pas être en mesure d'obtenir la collaboration de l'élève. C'est alors que le stress entre en jeu en provoquant des réactions émotives (peur, colère, désespoir, etc.) et des réactions physiologiques (palpitations cardiaques, sudation, nausée, etc.) pouvant affecter la qualité de l'intervention de la personne qui enseigne. La prise de conscience des effets du stress sur ses pensées et ses actions est essentielle lorsque l'on travaille avec des élèves qui présentent des difficultés de comportement. La préparation de scénarios d'intervention permettant de se visualiser, dans l'action, en train d'intervenir efficacement constitue un excellent moyen de renforcer ses croyances en matière d'efficacité. Aussi, le travail en partenariat avec les collègues, les parents et la direction permet-il de planifier des mesures de soutien qui sécurisent, au cours de l'intervention, la personne qui donne l'enseignement.

« Je ne crains pas les crises, car je me sens plus outillée pour y faire face. » - Julie, enseignante de 2^e année

Réfléchir sur nos pratiques

La pratique réflexive en éducation permet de construire l'identité professionnelle de la personne qui enseigne (Perrenoud 2001). Elle amène celle-ci à prendre une distance par rapport à sa pratique. En recourant à la théorie, elle permet ainsi de mettre sa pratique en perspective et de formaliser les savoirs d'action (Schôn 1994). Elle amène la personne qui enseigne à se questionner sur l'efficacité de ses interventions et à prendre des décisions réfléchies et pertinentes pour l'élève, la classe et elle-même.

Dans le feu de l'action, il n'est pas toujours facile de prendre le temps pour réfléchir sur ses pratiques. La routine du quotidien tend à cristalliser certaines façons de faire qui perdurent sans faire l'objet

d'un questionnement quant à sa pertinence ou son efficacité. Les membres du personnel enseignant qui sont engagés dans une démarche de développement professionnel sont amenés à faire le bilan de leurs compétences, à échanger avec leurs collègues et à réfléchir sur leurs pratiques (MEQ 2001). Au cours de notre expérimentation, les personnes qui ont participé au programme GPS ont bénéficié de différentes occasions pour échanger avec leurs pairs sur leurs pratiques. Des activités d'analyse réflexive sur la pratique ont été suggérées pour soutenir la démarche réflexive personnelle.

« Les rencontres m'ont permis de prendre un temps d'arrêt et de me questionner sur certaines façons de penser et d'agir. J'ai pu corriger quelques lacunes et me rendre compte qu'en fin de carrière, je suis toujours dans le bain. » – Claire, enseignante de 1^{re} année

« Avec les années, on reproduit les mêmes gestes, qui ne sont pas toujours les mieux adaptés à certaines situations. Nous ne prenons pas toujours le temps d'analyser notre gestion de classe ou on doit le faire seul. Le fait de partager avec d'autres enseignants nous permet de relativiser ce que l'on vit et, par le fait même, apprendre des autres. » - Lucie, enseignante de 2^e année

« La mise en commun de résultats de recherches et d'expériences nous pousse à réguler nos interventions. » - Nadia, enseignante de 1^{re} année

L'expérience de formation en cours d'emploi vécue à la Commission scolaire de la Capitale au cours des dernières années est unique. La qualité de l'engagement professionnel des personnes qui y ont participé a fait de ces moments de rencontres une source intarissable d'idées, d'échanges et de soutien entre collègues enseignants. Les commentaires recueillis auprès de ces personnes indiquent que la formation GPS a été pour elles un moyen efficace d'accroître leurs compétences professionnelles en matière d'intervention adaptée aux élèves qui présentent des difficultés de comportement. Les résultats de cette recherche doctorale feront d'ailleurs l'objet de trois articles scientifiques qui seront soumis à des comités de lecture au cours des prochains mois.

Prévenir la violence à l'école ne repose pas uniquement sur une application de règles et sur des conséquences. Cela passe surtout par

la création d'un lien significatif entre la personne qui enseigne et ses élèves, de même que par une gestion positive des situations vécues en classe.

M^{me} Nancy Gaudreau est professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières.



Références bibliographiques

ARCHAMBAULT, J. et R. CHOUINARD. *Vers une gestion éducative de la classe*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2009.

BANDURA, A. *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, Éditions De Boeck, 2003.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION. « Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs : Tendances actuelles et orientations futures », *Rapport du colloque du programme pancanadien de recherche en éducation*, Statistique Canada, 2002.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : Comprendre, prévenir, intervenir*. Avis au ministre de l'Éducation, Bibliothèque nationale du Québec, 2001.

DISHION, T. J. et G.R. PATTERSON. « The development and ecology of antisocial behaviour », dans D. CICHETTI et D. COHEN (éd.), *Developmental psychopathology, Vol. 3 : Risk, disorder, and adaptation* (édition révisée, p. 503-541), New York, Wiley & Sons, 2006.

HASTING, R. P. et M. S. BHAM « The relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout », *School Psychology International*, n° 24, 2003, p. 115-127.

JEFFREY, D. et F. SUN. *Enseignants dans la violence*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2006.

KEENAN, K. « Le développement et la socialisation de l'agressivité pendant les cinq premières années de la vie », dans R. E. TREMBLAY, R.G. BARR et R. de V. PETERS (éd.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2003.

MAYER, G. R. « Antisocial behavior: Its causes and prevention within our schools », *Education and Treatment of Children*, vol. 24, n° 4, 2001, p. 414-429.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. [La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles, gouvernement du Québec, 2001.](#)

PERRENOUD, P. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2001.

ROYER, É. *Le chuchotement de Galilée*, Québec, Corporation École et comportement, 2006.

SCHÖN, D.-A. *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Les Éditions Logiques, 1996.

TREMBLAY, R. E., J. GERVAIS et A. PETITCLERC. *Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance*, Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2008.



[Politique linguistique](#) | [Politique de confidentialité](#)

Québec 

[© Gouvernement du Québec, 2009](#)