

Daniela Pacifico et Lionel Alvarez

L'influence des facteurs scolaires sur les troubles émotionnels et comportementaux

Résumé

Les troubles émotionnels et comportementaux interfèrent sur la scolarité de l'élève, sur ses relations sociales et sur la pédagogie de l'enseignant-e. Malgré le défi que représente la gestion de ces troubles, l'école a un rôle à jouer dans leur prise en charge. Afin de mieux cerner le potentiel d'intervention de l'école, les notions de facteurs de risque et de protection scolaires sont étudiées pour susciter la réflexion sur les actions pédagogiques possibles. Cet article propose une revue non exhaustive de la littérature scientifique qui traite de ces facteurs.

Zusammenfassung

Verhaltens- und emotionale Störungen betreffen sowohl die Schulzeit und die sozialen Beziehungen der Lernenden als auch die Pädagogik der Lehrperson. Trotz der Herausforderungen im Zusammenhang mit diesen Störungen hat die Schule eine wichtige Rolle in der Betreuung zu übernehmen. Um das Interventionspotenzial der Schule genauer einordnen zu können, sind die schulischen Risiko- und Schutzfaktoren erforscht worden. So wird eine Reflexion der pädagogischen Möglichkeiten ermöglicht. Dieser Artikel präsentiert eine nicht vollständige Rundumschau der wissenschaftlichen Literatur zu diesen Faktoren.

Introduction

Les données épidémiologiques considèrent qu'un enfant sur cinq présente un trouble émotionnel et comportemental (TEC) suffisamment grave pour interférer sur ses capacités à apprendre et à se développer (Merrell, 2008). Les TEC se caractérisent par des excès ou des déficits comportementaux qui peuvent être soit externalisés (hyperactivité, troubles oppositionnels, troubles des conduites), soit internalisés (troubles anxieux, troubles de l'humeur). Ces troubles se traduisent généralement chez les enfants par des difficultés sociales, cognitives, comportementales et/ou émotionnelles. Bien que souvent importés de la maison, les problèmes émotionnels et comportementaux ne résistent pas longtemps aux contraintes scolaires avant de se manifester. L'école est un lieu de prévention tout

comme une source potentielle de difficultés en lien avec ses structures, ses exigences quant aux performances scolaires ou sa tendance à l'homogénéité. Elle peut révéler des difficultés dont on ignorait l'existence jusqu'au début de la scolarité de l'enfant (Kauffman & Landrum, 2009). Une des responsabilités de l'école est de parfaire chez l'élève l'acquisition de compétences développementales, cognitives et sociales. Favoriser la réussite scolaire, susciter la motivation pour les apprentissages, assurer un fonctionnement émotionnel optimal et une estime de soi positive sont des éléments essentiels qui renforcent la capacité des enfants à résoudre des tâches et à établir des relations sociales saines. Toutefois, chez certains enfants, l'expérience scolaire exacerbe les difficultés déjà présentes dans les différents aspects de leur fonctionnement

(Roeser & Eccles, 2000). « L'adaptation sociale de l'enfant au milieu scolaire passe par sa capacité d'une part à établir des rapports sociaux positifs avec ses pairs et les adultes et, d'autre part, à connaître du succès dans son rôle d'apprenant; ces deux éléments peuvent constituer de puissants moyens de prévention ou de réduction des conduites violentes » (Bowen et al., 2000, p. 175). Les problèmes émotionnels et comportementaux interfèrent non seulement avec la scolarité des élèves, mais également avec les compétences professionnelles des enseignant-e-s et le bien-être des autres élèves de la classe. Une recherche a démontré que les enseignant-e-s spécialisé-e-s confronté-e-s quotidiennement à des élèves présentant des TEC quittent généralement leur poste de travail dans les deux ans (Albrecht et al., 2009). Les TEC associés à de faibles performances scolaires sont reconnus pour susciter du stress et un sentiment d'impuissance chez l'enseignant-e qui peut se sentir accablé-e et dépassé-e par la gestion de ces problèmes (Roeser & Eccles, 2000). Bien que les TEC trouvent rarement leur origine dans le milieu scolaire, ils peuvent être aggravés ou maintenus selon la façon dont ils sont gérés en classe (Cullinan, 2007). Il va sans dire que les enseignant-e-s jouent un rôle clé dans la détection des TEC et dans l'accompagnement des élèves présentant ces troubles. Afin de permettre ces deux formes de prévention, les notions de facteur de risque (FR) et de facteur de protection (FP) ouvrent des perspectives d'analyse et de compréhension. Cet article propose de réaliser une revue de la recherche non exhaustive sur les FR et les FP scolaires qui ont une influence sur le maintien ou la diminution des TEC.

Notions générales autour des facteurs de risque et de protection

Depuis une quarantaine d'années, la recherche en psychopathologie développementale s'est penchée sur la notion de FR et de FP pour définir l'origine des problèmes émotionnels et comportementaux chez l'enfant. L'étude de ces facteurs se justifie dans le sens où ils ont une valeur prédictive dans le champ de la santé mentale. Ils permettent d'évaluer les enfants dans les populations à risque et de prédire une tendance développementale d'un fonctionnement adapté ou inadapté en fonction d'une exposition à un certain nombre de risques. Les FR sont des conditions individuelles, familiales, environnementales ou scolaires qui rendent l'enfant vulnérable et augmentent le risque qu'il développe des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (Dumas, 2000; Garmezy, 1983, cité par Fortin & Bigras, 2000). Les FP, conditions issues des mêmes éléments de l'écosystème de l'enfant que les FR, contribuent à diminuer la probabilité de développer un trouble ou un comportement inadapté lorsque l'enfant est exposé à des facteurs de risque, à des conditions de vie aversives ou à une situation de stress (Landy et Tam, 1998; Garmezy, 1983, cité par Terrisse, Larose & Lefebvre, 2001). Les FR et les FP interagissent entre eux et ont pour effet de déterminer l'apparition et l'intensité des symptômes des différents troubles, ainsi que d'influencer positivement ou négativement le développement de l'enfant (Massé, Lanaris & Couture, 2006). Les premières recherches réalisées ont démontré que le cumul des facteurs de risque a une incidence sur l'apparition d'un trouble (Rutter, 1979, cité par Samerof et al., 2003; Samerof, 1987, cité par Samerof et al., 2003). Il faut toutefois garder à l'esprit que toute prédiction a une valeur probabiliste et non déterministe. En effet,

une exposition à une multitude de facteurs de risque peut augmenter la probabilité de développer une psychopathologie (Ribeaud & Eisner, 2010; Samerof et al., 2003; Dumas, 2000; Landy & Tam, 1998); en même temps, un enfant dont les conditions de vie ne présenteraient pas de risques majeurs apparents n'est pas à l'abri de développer un trouble mental (Cummings, Davies & Campbell, 2000). Ces thèses corroborent les principes de multifinalité et d'équifinalité qui sous-tendent qu'une même circonstance peut avoir différentes conséquences, et que différentes circonstances peuvent avoir la même conséquence (Dumas, 2000; 2005). Comme le confirment Perret et Faure (2006), ces deux principes permettent de s'éloigner d'un système de causalité linéaire pour intégrer les notions de FR et de FP dans l'appréciation des troubles. Afin de mettre en place des interventions pédagogiques efficaces, la connaissance des facteurs de risque et de protection liés à l'école se révèle d'une importance cruciale.

Facteurs de risque scolaires

Une étude longitudinale réalisée pendant quatre ans dans le canton de Zurich met en évidence plusieurs facteurs de risque scolaires qui influencent le développement de conduites agressives chez les préadolescent-e-s. Il s'agit principalement (Ribeaud & Eisner, 2010) :

- D'un environnement scolaire violent (intimidation, racket, etc.);
- D'un climat négatif et du manque de cohésion en classe;
- De changements fréquents de classe et d'école;
- De relations maître-élève problématiques ou pauvres;
- Du manque de popularité auprès des pairs et de rejet de leur part.

Hilarski (2004) confirme que l'exposition à la violence scolaire et à la victimisation augmente le risque de souffrir d'anxiété, de dépression et de présenter des troubles du comportement. Certaines mesures scolaires et disciplinaires comme le redoublement, la suspension et l'expulsion peuvent aussi avoir un impact sur le développement de conduites délinquantes. Au lieu de les réduire, ces interventions coercitives tendent plutôt à les exacerber (Schader, 2003; Hilarski, 2004). Plus les problèmes comportementaux sont importants, plus les enseignant-e-s ont tendance à adopter une attitude négative envers les élèves (Fortin et al., 2000). Les comportements perturbateurs sont donc renforcés par l'attention et l'interaction négative avec l'enseignant-e (Stromont, 2002). Par la suite, l'enseignant-e adopte rarement des renforcements positifs envers l'élève qui dérange, même si ce dernier manifeste des comportements adaptés. Cette situation a également pour conséquence de provoquer un rejet de la part des autres élèves de la classe (Heath, 1992; Marcotte, 2003). Il ressort que le type d'encadrement pédagogique et le style éducatif de l'enseignant-e sont des variables qui peuvent avoir des répercussions sur la présence ou l'aggravation des TEC (Lanaris, 2006). Les différentes recherches s'accordent sur le fait que les attitudes négatives des enseignant-e-s à l'égard de certains élèves, le manque de clarté des règles, des conflits au sein de l'école (Fortin et al., 2000), l'utilisation d'une discipline inefficace (punition, reproduction de la discipline parentale) et des mesures coercitives (Kauffman & Landrum, 2009; Bélanger et al., 2006) sont des facteurs de risque scolaires qui favorisent l'apparition de troubles externalisés.

De nombreuses études ont démontré que les TEC sont souvent accompagnés de difficultés d'apprentissage (Guedeney & Dugravier, 2006; Fortin et al., 2000). Pour Johnson (2002), entre 24 % et 54 % des élèves en difficulté d'apprentissage ont des troubles comportementaux. La recherche considère que 50 % des élèves en difficulté d'apprentissage sont susceptibles de développer des troubles internalisés (Palladino et al., 2000). Roeser et Eccles (2000) confirment l'existence d'une relation entre les problèmes internalisés et externalisés et le fonctionnement scolaire. Un déficit dans les habiletés sociales chez le jeune enfant est un des signes avant-coureurs de la présence de troubles émotionnels. Il doit être pris en considération le plus rapidement possible. Les enfants en âge scolaire présentant des TEC ont un fonctionnement social déficitaire (Soles et al., 2008; Lambros, 1998). Comme le suggère le modèle transactionnel en psychopathologie développementale (Sameroff & Chandler, 1975, cité par Sameroff & Mackenzie, 2003), ces élèves s'engagent dès le plus jeune âge dans un mode relationnel où les comportements agressifs engendrent le rejet et l'agressivité des pairs qui, à leur tour, alimentent les comportements déviants. A ce sujet, Olson (1992) confirme l'hypothèse d'un lien entre le rejet par les pairs et les problèmes de conduites chez les élèves au préscolaire (entre 4 et 5 ans). Il y a une forte corrélation entre la présence de problèmes de comportement et le fait d'être rejeté (Holmes, Slaughter & Kashani, 2001). Par conséquent, les élèves dépités au préscolaire pour inadaptation sociale encourent un risque important de poursuivre une trajectoire déviante en raison de la stabilité des interactions négatives dans le temps. Tous ces facteurs de risque scolaires peuvent être contre-balançés par

toute une série de facteurs de protection à instaurer dans les classes et les écoles.

Facteurs de protection scolaires

Pour Baer (1998), un modèle de discipline scolaire efficace possède trois composantes majeures qui interagissent entre elles : le climat de classe, les stratégies opérationnelles d'apprentissage et les stratégies de résolution de problèmes sociaux et de prise de décision. Un climat de classe positif se définit comme un milieu stimulant favorisant la créativité et les apprentissages (Hüsler, 2010). Il permet aux élèves de nouer des liens amicaux avec leurs pairs et de favoriser des contacts positifs avec les adultes car le « processus résilient se construit dans la relation aux autres » (Anaut, 2006, p. 37). La gestion des comportements en classe passe préalablement par l'aménagement d'un cadre clair et sécurisant, ainsi que par la qualité des relations que l'enseignant-e aura établies avec ses élèves. Ces prérequis sous-tendent des choix pédagogiques adaptés aux besoins des élèves, tant en terme d'activités que d'exigences (zone proximale de développement), une pertinence au niveau des savoirs enseignés et un rôle actif de l'élève dans la construction de son savoir (Witt, Vanderheiden & Guilbertsen, 2004). La motivation et l'implication de l'élève sont renforcées lorsqu'il devient acteur de ses apprentissages et qu'il développe des stratégies cognitives efficaces comme la sélection, l'association, l'élaboration, l'organisation et le transfert des informations (Portelance, 2002; Tardif, 1997). De plus, la réussite scolaire est un facteur de protection contre les TEC (Guedeney & Dugravier, 2006; Fortin et al., 2000), dans le sens où tous les élèves devraient avoir la possibilité de réussir et d'être valorisés sur le plan cognitif (Anaut, 2006). Il est favo-

nable d'adapter les exigences et les guidances pour optimiser la réussite et le sentiment d'efficacité de chaque élève. Cela sous-tend des pratiques pédagogiques différenciées.

L'approche sociocomportementale fournit à l'enseignant-e un moyen d'action pour gérer les éventuels conflits relationnels engendrés par les TEC et par le non-respect des règles de vie en classe. L'établissement d'un cadre précisant les attentes comportementales et relationnelles, sous forme d'indicateur visuel ou de code de conduites, a pour but de sécuriser l'environnement de l'élève et de favoriser son autonomie. Pour être efficaces, les exigences face aux attitudes et comportements perturbateurs doivent être appliquées de manière cohérente et conséquente (Lanaris, 2006). Il est en effet indispensable que les attentes de l'enseignant-e soient transmises clairement afin que les élèves puissent se les approprier (Stromont, 2002). Un élève qui enfreint une règle de classe suite à un comportement déviant ou qui perturbe la classe doit pouvoir assumer la conséquence négative de ses actes, tout comme un élève qui respecte les règles de la classe doit bénéficier de renforcements positifs mettant en valeur son attitude adaptée. En outre, une cohérence entre les règles de classe et les règlements de l'école optimise la prise en charge des élèves avec des TEC spécialement s'il existe un partenariat tant entre enseignant-e-s qu'entre les différent-e-s professionnel-le-s intervenant auprès des élèves (Cohen, Linker & Stutts, 2006). La continuité dans l'apprentissage de stratégies de résolution de problèmes sociaux permet aux élèves de les généraliser de la classe à l'institution scolaire et, pourquoi pas, à leur environnement social, voire familial. Les différents facteurs de protection décrits ci-dessus ne sont pas

les seuls moyens à instaurer pour diminuer les TEC. Ces mesures ont cependant fait leurs preuves et ont été évaluées dans les recherches internationales précitées.

Conclusion

La notion de TEC est complexe. La comorbidité entre les troubles est fréquente. L'utilisation du cadre d'analyse par FR et FP permet de comprendre en partie cette complexité et d'envisager des pistes d'accompagnement. Cet article propose une approche multifactorielle se distinguant d'une pensée linéaire qui cible une cause unique aux TEC de l'enfant. La liste des facteurs, les principes d'équi/pluri-finalité, le cumul de risques et la comorbidité entre les TEC illustrent ce propos. En ce qui concerne l'école, plusieurs FP ont été relevés dans la recherche : le climat de classe sain et sécurisant, la réussite scolaire et les relations que l'élève noue avec ses pairs ou avec l'enseignant-e. Il y a donc une profonde réflexion pédagogique à mener en amont de la prise en charge des élèves avec TEC afin d'aménager un environnement propice aux apprentissages, mais aussi un rôle actif et responsable de l'enseignant-e dans le quotidien de la classe afin de répondre aux besoins scolaires et sociaux des élèves dont elle a la charge. Comme le démontrent les recherches citées dans cet article, les FR et les FP scolaires ont une influence sur le maintien et la réduction des TEC. Galand (2011) relativise toutefois l'impact de la classe et de l'établissement scolaire en rappelant que l'effet contextuel est limité, car les facteurs les plus influents demeurent les facteurs individuels. En présence des TEC, l'école reste dépendante des facteurs de risque individuels, familiaux et environnementaux qu'elle doit gérer dans la mesure de ses possibilités. Cette réalité ne doit ce-

pendant pas être une porte ouverte à un manque d'implication, de réflexion et d'action de l'enseignant-e envers les élèves présentant des TEC.

Cette complexité de compréhension et d'intervention mène la recherche vers un principe de partenariat et de collaboration interdisciplinaire (Inserm, 2005). L'accompagnement d'enfants présentant des TEC doit être global et nécessite un décloisonnement entre les interventions médicales, psychologiques, socio-éducatives et scolaires (Cohen, Linker & Stutts, 2006). De plus, la tendance actuelle s'oriente aussi vers la notion de détection et d'intervention précoce : plus les besoins spécifiques des élèves avec TEC sont repérés tôt, plus la prise en charge des troubles émotionnels (Cuijpers et al., 2006) et des troubles comportementaux (Stromont, 2002) peut être adaptée. Les interventions en amont ont l'avantage de prévenir une chronicisation des troubles et d'éviter les risques de décrochage scolaire.

Bibliographie

- Albrecht, S. F. et al. (2009). Working conditions as risk or resiliency factors for teachers of students with emotional and behavioral disabilities. *Psychology in the Schools*, 46 (10), 1006-1022. doi: 10.1002/pits.20440.
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience. *Empan*, 63, 30-39.
- Baer, G. G. (1998). School discipline in the United-States: prevention, correction, and long-term social development. *School Psychology Review*, 27 (1), 14-32.
- Bélanger, J. et al. (2006). L'intimidation et les autres formes de violences à l'école. In L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Eds.), *Les Troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (pp. 53-65). Montréal : Gaëtan Morin.
- Bowen, F. et al. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes* (pp. 165-229). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cohen, R., Linker, J. A. & Stutts, L. (2006). Working together: lessons learned from school, family, and community collaborations. *Psychology in the Schools*, 43 (4), 419-428. doi:10.1002/pits.
- Cuijpers, P. et al. (2006). Screening and early psychological intervention for depression in schools. Systematic review and meta-analysis. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 15, 300-307.
- Cummings, E. M., Davies, P. T. & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process*. New-York : Guilford Press.
- Cullinan, D. (2007). Students with emotional and behavioral disorders. An introduction for teachers and other helping professionals. (2nd ed.). Upper Saddle : Pearson.
- Dumas, J. (2005). *L'enfant anxieux. Comprendre la peur de la peur et redonner courage*. Bruxelles : De Boeck.
- Dumas, J. (2000). *L'enfant violent. Le connaître, l'aider, l'aimer*. Paris : Bayard Editions.
- Fortin, L. & Bigras, M. (2000). La résilience des enfants : facteurs de risque, de protection et modèles théoriques. *Pratiques Psychologiques*, 1, 49-63.
- Fortin, L. et al. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles du comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (1), 197-218.

- Galand, B. (2011). Le rôle de l'environnement scolaire dans le développement des conduites violentes. In F. Bowen & N. Desbiens (Eds.), *La violence chez l'enfant: approches cognitive, développementale, neurobiologique et sociale* (pp. 199-232). Marseille: Solal.
- Guedeney, A. & Dugravier, R. (2006). Les facteurs de risque familiaux et environnementaux des troubles du comportement chez les jeunes enfants: une revue de la littérature scientifique anglo-saxonne. *La psychiatrie de l'enfant*, 49 (1), 227-278.
- Heath, N. L. (1992). Learning disabilities and childhood depression: theory and remediation. In S. Miezitis (Ed.), *Creative alternatives to depression in our schools. Assessment. Intervention. Prevention* (pp. 259-286). Toronto: Hogrefe & Huber Publishers.
- Hilarisky, C. (2004). How school environments contribute to violent behavior in youth. *Journal of human behavior in the social environment*, 9 (1), 165-178. doi: 10.1300/J137v9n01_11.
- Holmes, S. E., Slaughter, J. R. & Kashani, J. (2001). Risk factors in childhood that lead to the development of conduct disorder and antisocial personality disorder. *Child psychiatry and human development*, 31 (3), 183-193.
- Hüsler, G. (2010). *Formation – école – santé*. Zürich: Rüegger.
- Inserm. (2005). *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Paris: Inserm.
- Johnson, B. (2002). Behaviour Problems In Children and Adolescents with Learning Disabilities. *The Internet Journal of Mental Health*, 1 (2). Internet: www.ispub.com/journal/the-internet-journal-of-mental-health/volume-1-number-2/behaviour-problems-in-children-and-adolescents-with-learning-disabilities.html [Consulté le 14 mai 2012].
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2009). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. (9th éd.). Upper Saddle: Pearson.
- Lambros, K. M. et al. (1998). Behavioral profiles of children at-risk for emotional and behavioral disorders: Implications for assessment and classification. *Focus on Exceptional Children*, 30 (Jan 1998), 1-13.
- Lanaris, C. (2006). Les interventions proactives et l'encadrement pédagogique. In L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Eds.), *Les Troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (pp. 141-160). Montréal: Gaëtan Morin.
- Landy, S. & Tam, K. K. (1998). *Comprendre l'incidence de facteurs de risque multiples sur le développement de l'enfant à divers âges*. Québec: Direction générale de la recherche appliquée.
- Marcotte, D. (2003). Les jeunes dépressifs. Un groupe à haut risque d'abandon scolaire. *Bulletin du CRIRES*, 15, 29-32, Internet: crires.ulaval.ca/doc/archives/html/bulletin.html. [Consulté le 14 mai 2012].
- Massé, L., Lanaris, C. & Couture, C. (2006). Le trouble de déficit d'attention/hyperactivité (TDAH). In L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Eds.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (pp. 5-16). Montréal: Gaëtan Morin.
- Merrell, K. W. (2008). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. (3rd ed.). New-York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olson, S. L. (1992). Development of conduct problems and peer rejection in preschool children: A social systems analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20 (3), 327-350.

- Palladino, P. et al. (2000). The Relation between Metacognition and Depressive Symptoms in Preadolescents with Learning Disabilities: Data in Support of Borkowski's Model. *Learning Disabilities: Research & Practice, 15* (3), 142-148.
- Perret, P. & Faure, S. (2006). *Psychopathologie développementale du bébé et du jeune enfant*. Marseille: Solal.
- Portelance, L. (2002). Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques. *Vie Pédagogique, 122*, 20-23.
- Ribeaud, D. & Eisner, M. (2010). Risk factors for aggression in pre-adolescence: Risk domains, cumulative risk and gender differences – Results from a prospective longitudinal study in a multi-ethnic urban sample. *European journal of criminology, 7* (6), 460-498. doi:10.1177/1477370810378116.
- Roeser, R. W. & Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. In A. J. Sameroff, M. Lewis & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 135-154). (2nd ed). New-York: Plenum.
- Sameroff, A. J. & Mackenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: the limits of the possible. *Development and Psychopathology, 15*, 613-640.
- Schader, M. (2003). *Risk Factors for Delinquency: An Overview*. U.S. Department of Justice. Office of Justice Programs. Office of Juvenile Justice.
- Soles, T. et al. (2008). An exploration of teachers' current perceptions of children with emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties, 13* (4), 275-290.

Stromont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools, 39* (2), 127-138. doi: 10.1002/pits.10025.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques.

Terrisse, B., Larose, F. & Lefebvre, M. (2001). La résilience: facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement, numéro thématique, École/Famille: Quelles médiations?, XIV*, 129-172.

Witt, J. C., VanDerHeyden, A. M. & Gilbertson, D. (2004). Instruction and classroom management. Prevention and intervention research. In R. B. Rutherford Jr., M. M. Quinn & S. R. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 426-445). New-York: The Guildford Press.



Lic. phil. Pacifico Daniela
Lectrice en Master en
enseignement spécialisé
daniela.pacifico@unifr.ch



M.A. Alvarez Lionel
Assistant diplômé en Master
en enseignement spécialisé
lionel.alvarez@unifr.ch

Institut de pédagogie spécialisée (IPC)
Université de Fribourg
St-Pierre Canisius
1700 Fribourg