

LES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT

COMPRENDRE ET INTERVENIR

Forum Inclusion CSPA - 4 juin 2025

Valérie Benoit
UER Pédagogie spécialisée
valerie.benoit@hepl.ch

OBJECTIFS ET PLAN

1. *Comprendre*

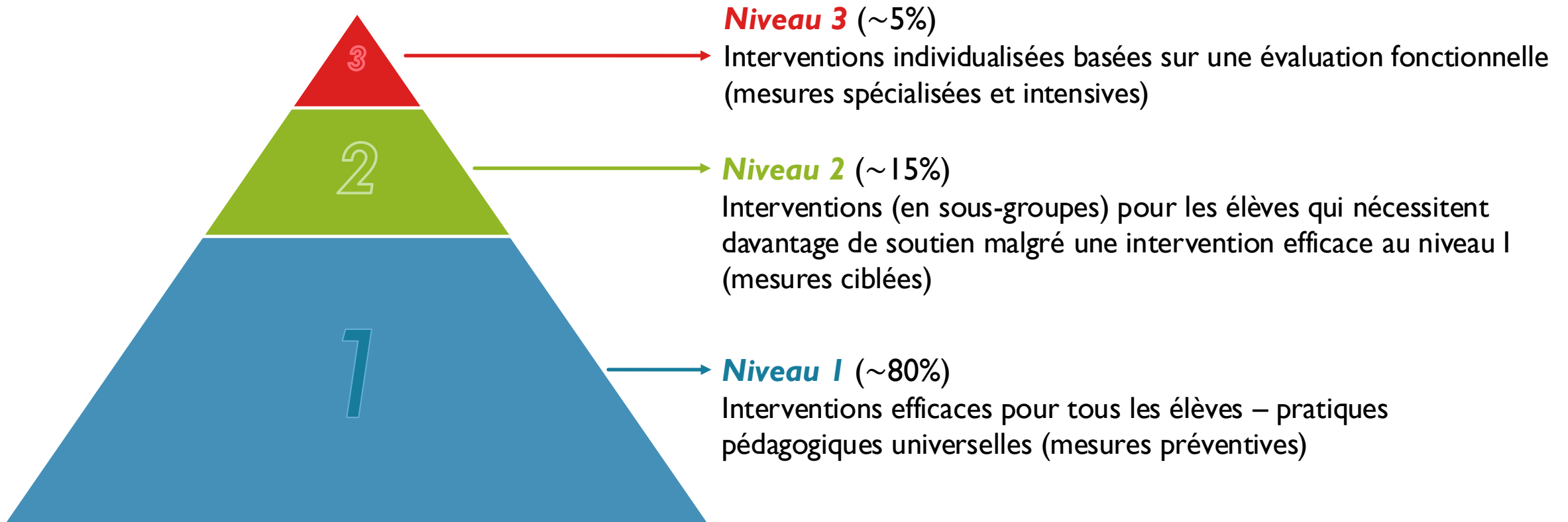
- ✧ Éléments de définition
- ✧ Facteurs de risque

2. *Intervenir*

- ✧ Mesures préventives
 - ✧ Mesures ciblées
 - ✧ Mesures spécifiques et intensives
- Synthèse et conclusion



PRÉAMBULE – LE MODÈLE DE RÉPONSE À L'INTERVENTION (RAI)



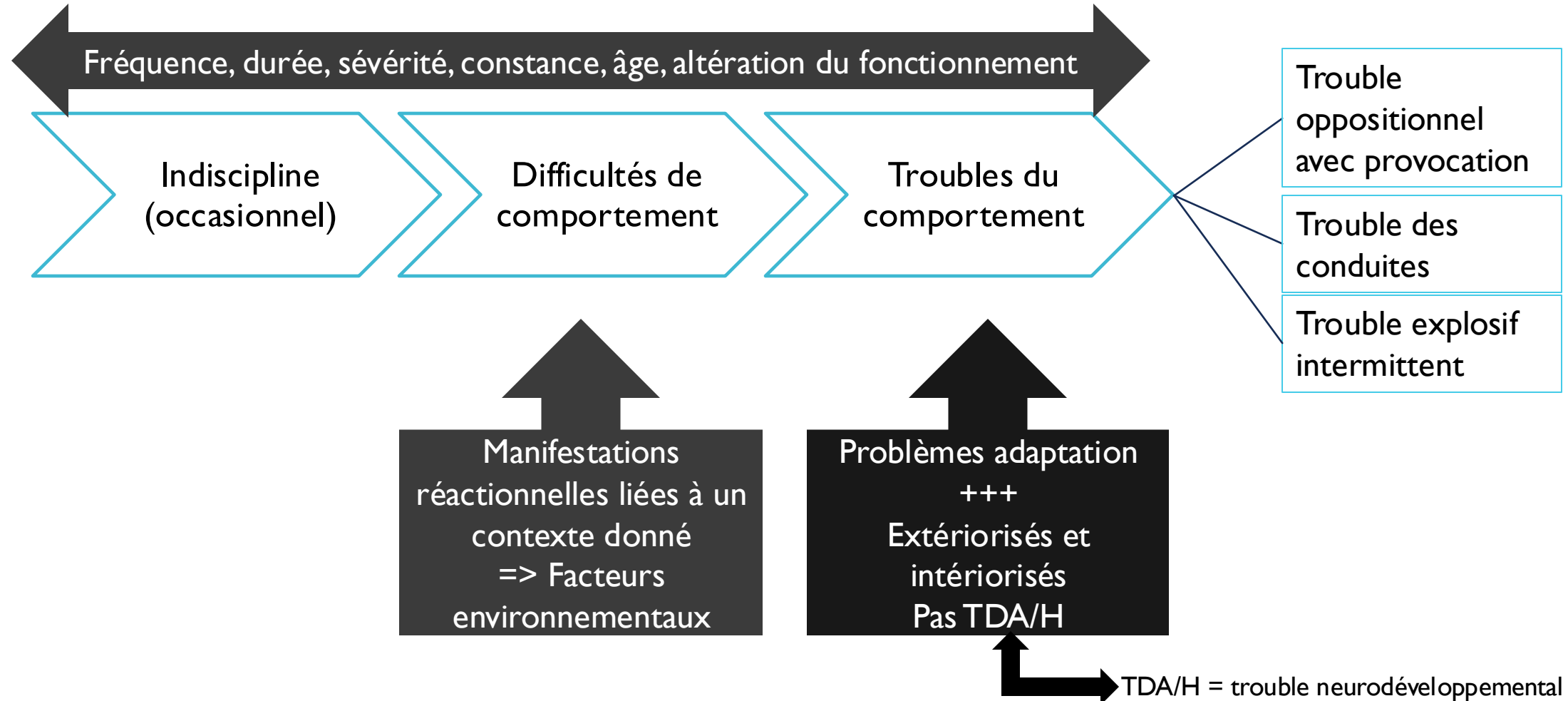
(adapté de Fuchs & Fuchs, 2006, 2009 ; Grosche & Volpe, 2013; Hawken et al., 2008 ; Lewis et al., 2010; Sugai & Horner, 2002 ; Walker et al., 1996)

COMPRENDRE

- ÉLÉMENTS DE DÉFINITION
- FACTEURS DE RISQUE / DEVULNÉRABILITÉ



DIFFICULTÉS OU TROUBLES DU COMPORTEMENT ?



TRAJECTOIRE DÉVELOPPEMENTALE VARIABLE : PAS DE DÉTERMINISME

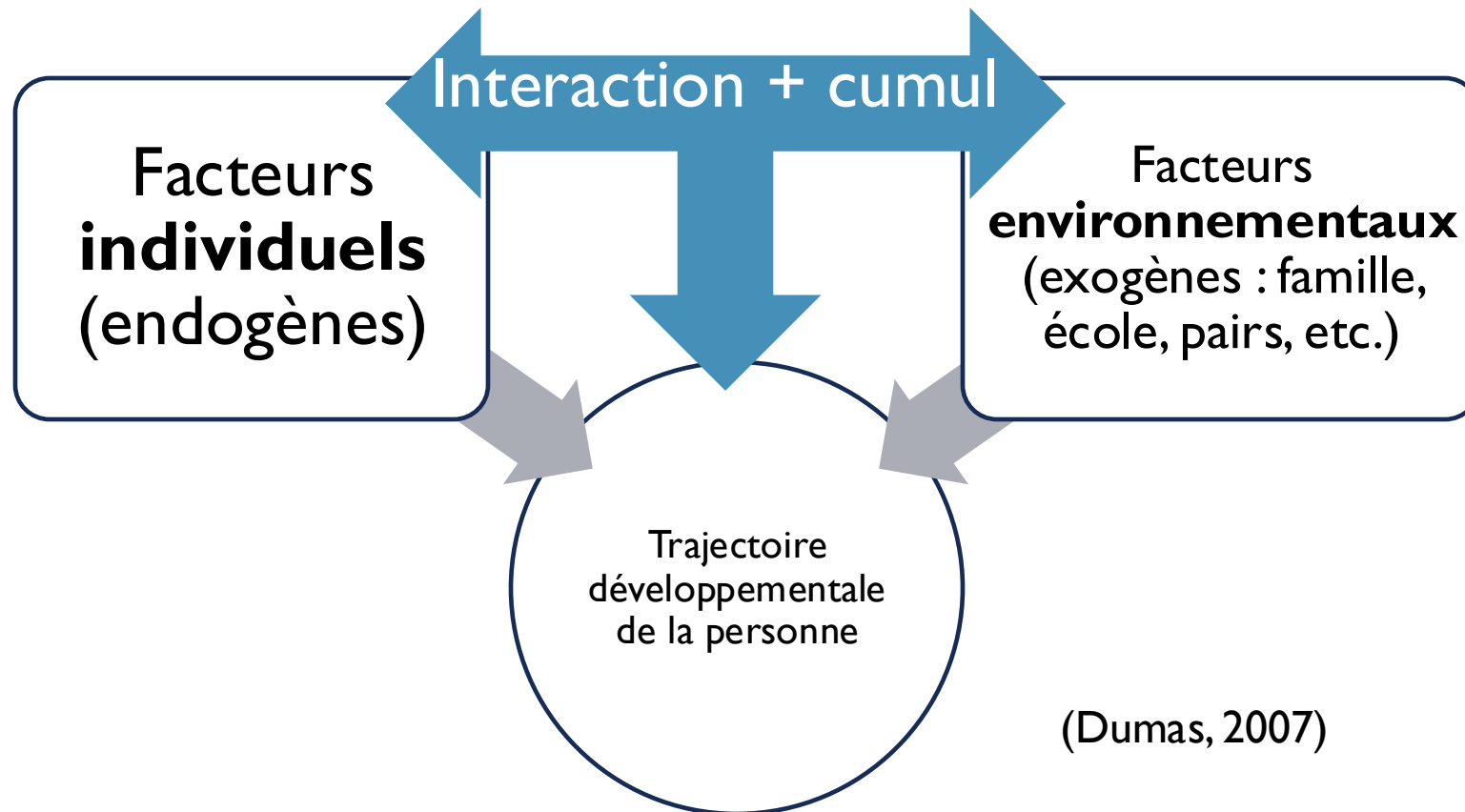
« La continuité de l'agressivité dans le temps reflète une continuité écologique et sociale autant qu'individuelle.

[...]

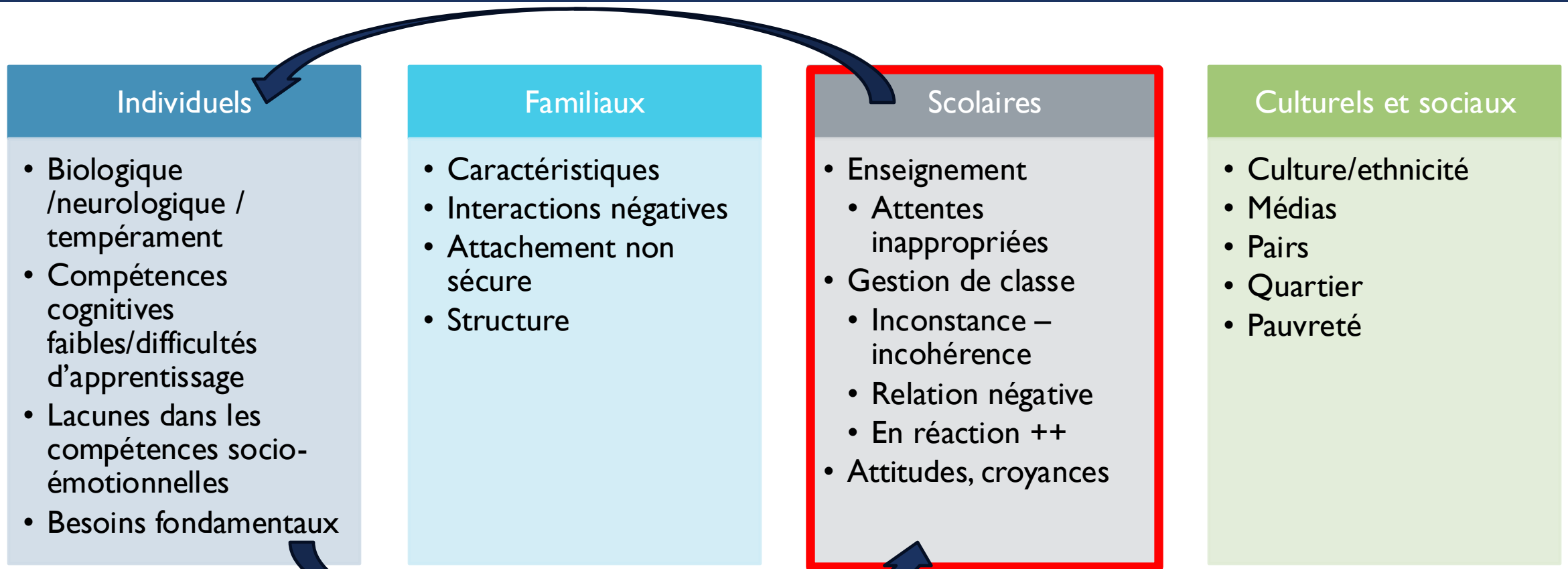
Si la trajectoire de l'agressivité est relativement stable, c'est en partie parce que **les circonstances de vie** de l'enfant le sont aussi. »

(Dumas, 2000, p. 123)

FACTEURS DE RISQUE / DE VULNÉRABILITÉ (APPARITION – MAINTIEN – AGGRAVATION)



FACTEURS DE RISQUE / DEVULNÉRABILITÉ



(Anderson et al., 2010; Charlton et al., 2020; Cooper et al., 2014; Coyne et al., 2018; Cironi et al., 2020; Gentile et al., 2014 ; Greitemeyer & Mügge, 2014; Guedeney & Dugravier, 2006; Koster et al., 2009 ; INSERM, 2005; Milani et al., 2015; Müller et al., 2010; Stephan et al., 2006 in Schürch, 2018)

« Il est question de dénoncer l'industrie pharmaceutique et ses dérives. On essaye de nous faire croire que les problèmes sociaux sont problèmes individuels. »

Marianne Guémèche



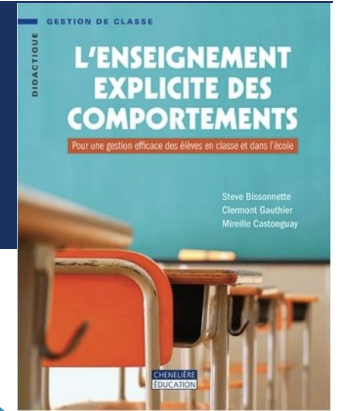
<http://ateliercreactif.free.fr/images.html>

2. INTERVENIR

A. MESURES PRÉVENTIVES : PRATIQUES UNIVERSELLES ET GESTION EFFICACE DES COMPORTEMENTS



GESTION EFFICACE DES COMPORTEMENTS

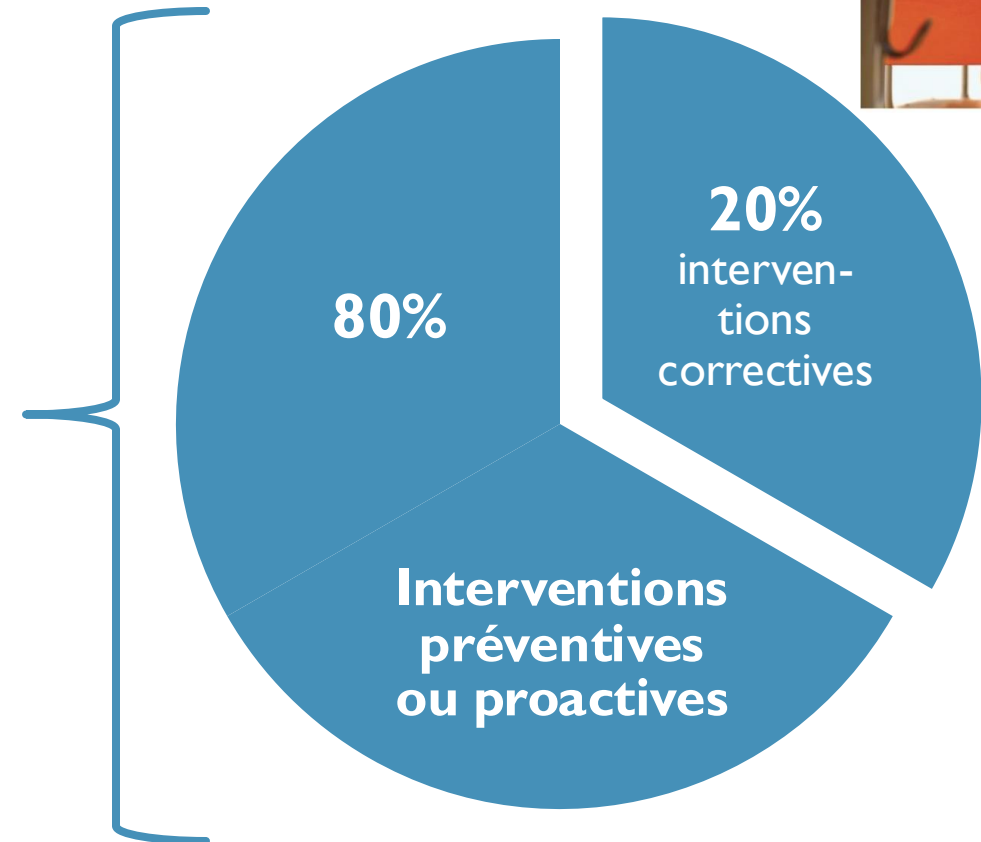


A. Modifier l'environnement

1. Relations positives
2. Environnement sécuritaire, ordonné et prévisible (règles, routines, consignes, etc.)
3. Encadrement des élèves (rappel des règles, supervision constante, présence en classe)
4. Organisation de la classe (mobilier, accessibilité du matériel, etc.)

B. Enseigner le comportement attendu et les compétences socio-émotionnelles

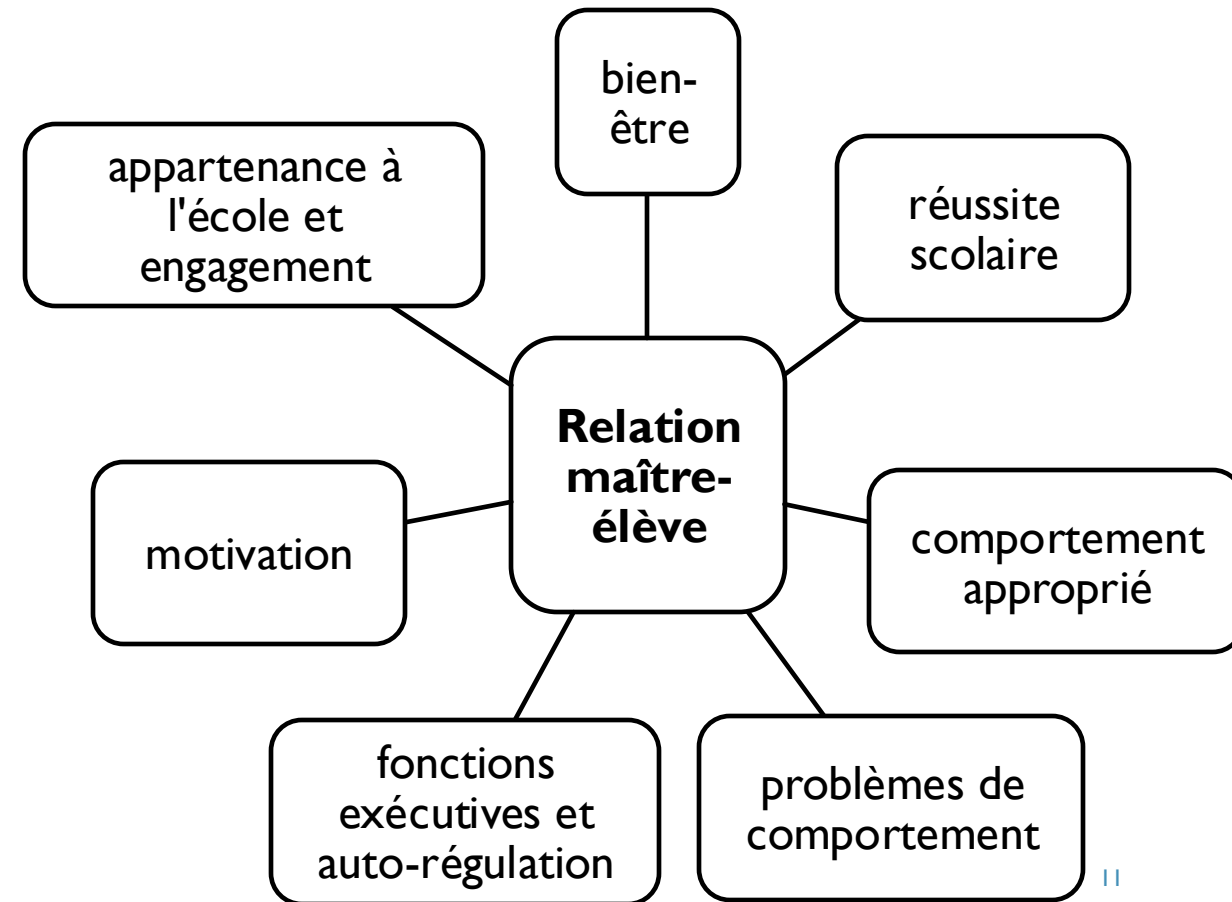
- Enseignement explicite



LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE : LA CLÉ ?

In a recent meta-analysis of more than 100 studies (Marzano, 2003b), we found that the quality of teacher-student relationships is the keystone for all other aspects of classroom management. In fact, our meta-analysis indicates that on average, teachers who had high-quality relationships with their students had 31 percent fewer discipline problems, rule violations, and related problems over a year's time than did teachers who did not have high-quality relationships with their students.

Marzano, R. J. (with Marzano, J. S., & Pickering, D. J.). (2003b). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: ASCD.



Emslander et al. (2025)

CRÉER UNE RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE POSITIVE

s'approcher,
regarder, prénom

donner du choix
aux élèves

interagir avec tous
les élèves

**plus d'éloges,
moins de
réprimandes
(3:1 – 5:1)**

**accueil (p. ex. à
la porte)**

questions ouvertes

écoute active,
empathie, intérêt

expression facile et
ton de voix
appropriés

note positive dans
l'agenda

**relever les bons
comportements,
renforcer
socialement**

respect

utiliser l'humour
(sans sarcasmes)

crédibilité : parole,
action => modèle

avoir des attentes
élevées mais
atteignables

feedback

RÉPARER LES RELATIONS (CONFLITS INTERPERSONNELS)

1. Assumer, en tant qu'enseignant, une partie du problème
2. Travailler ensemble pour trouver une solution « win-win » au problème
3. S'efforcer de comprendre le point de vue de l'élève
4. Proposer un « nouveau départ » et/ou montrer que l'enseignant se soucie de l'élève
 - P. ex. ; « Je sais que nous avons eu une journée difficile hier, mais je suis si heureux que tu sois dans ma classe aujourd'hui »

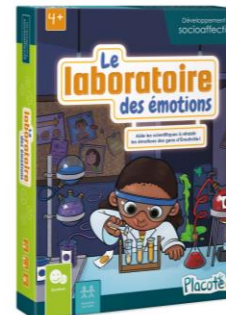
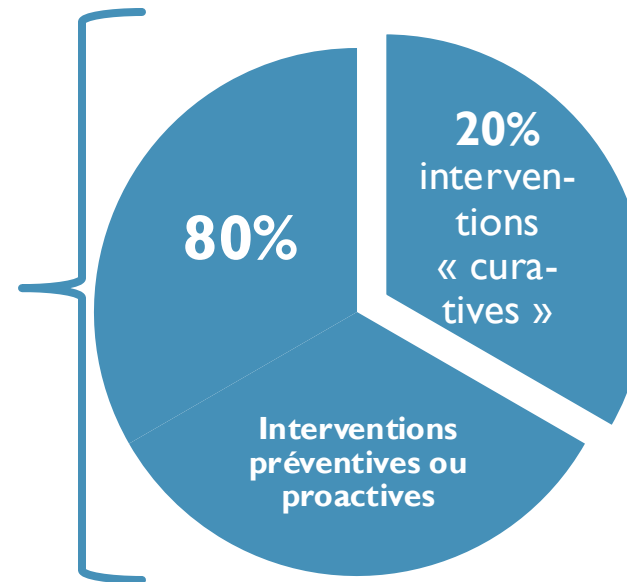
GESTION EFFICACE DES COMPORTEMENTS

A. Modifier l'environnement

1. Relations positives
2. Environnement sécuritaire, ordonné et **prévisible** (règles, routines, consignes, etc.)
3. Encadrement des élèves (rappel des règles, supervision constante, présence en classe)
4. Organisation de la classe (mobilier, accessibilité du matériel, etc.)

B. Enseigner le comportement attendu et les compétences socio-émotionnelles

- Enseignement explicite ; jeux

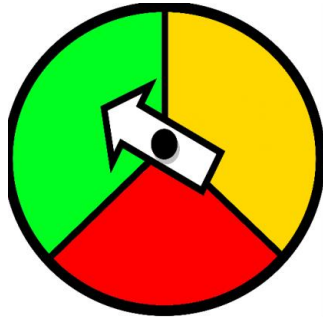


ENVIRONNEMENT SÉCURITAIRE ORDONNÉ ET PRÉVISIBLE

- 3 valeurs
- 3 à 5 contextes ou moments de la vie de la classe; priorité à ceux qui sont sources de conflits
- Valeurs → attentes comportementales (3 à 5 max), formulée en « je » et positivement, pour chaque contexte/moment → matrice comportementale
- Pour la classe ou pour l'établissement (bibliothèque, couloirs, toilettes, réfectoire, etc.)
- Affiches / enseignement explicite

VALEURS	LES TRANSITIONS ET DÉPLACEMENTS	PRATIQUE DIRIGÉE (LE TRAVAIL EN ÉQUIPE)	PRATIQUE AUTONOME (LE TRAVAIL INDIVIDUEL)	MODELAGE (PRÉSENTATIONS DE L'ENSEIGNANT)
ÊTRE RESPECTUEUX	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Je garde mes mains et mes pieds pour moi. ✓ Je me déplace sans faire de bruit (en silence). ✓ Je garde un espace entre moi et l'autre dans une lignée. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ J'écoute et je regarde celui qui parle. ✓ J'accepte les questions et les réponses des autres. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Je lève la main avant de parler ou pour demander de l'aide. ✓ Je travaille sans faire de bruit (en silence). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Je regarde et j'écoute l'enseignant. ✓ Je lève la main avant de parler ou pour poser une question. ✓ Je garde mes mains et mes pieds pour moi.
ÊTRE RESPONSABLE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Je fais ce que l'enseignant demande immédiatement. ✓ Je range le matériel dont je n'ai pas besoin. ✓ J'apporte uniquement le matériel requis. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Je participe au travail d'équipe (discussions, rôle et tâche). ✓ Je demeure avec mon équipe en tout temps. ✓ Je réalise le travail demandé immédiatement (sans perdre mon temps). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Je reste à ma place. ✓ Je demande la permission pour me lever ou circuler. ✓ Je réalise le travail demandé immédiatement (sans perdre mon temps). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Je garde mes mains et mes pieds pour moi. ✓ Je demande la permission pour me lever ou circuler. ✓ Je range le matériel dont je n'ai pas besoin. ✓ J'utilise uniquement le matériel requis.
ÊTRE COLLABORATEUR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Je laisse mon endroit propre. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ J'aide les autres. ✓ J'accepte l'aide des autres. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ En cas de besoin, j'attends sans faire de bruit l'aide de mon enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ J'essaie de comprendre ce qui est présenté

DES RÈGLES EN FONCTION DES BESOINS DES ACTIVITÉS DE LA CLASSE



Je parle à voix basse

Je respecte l'espace de travail de chacun

Je suis les consignes

Je lève la main pour demander la parole

Je regarde la personne qui parle

Je demande la permission pour me lever

Je travaille en silence

Je lève la main pour demander de l'aide

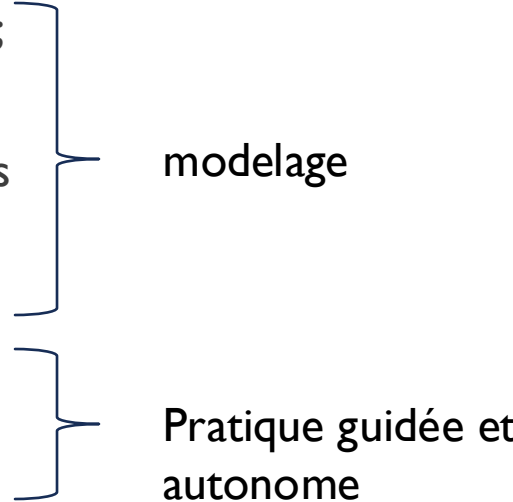
Je fais le travail demandé en respectant les délais

- ⇒ Être le plus précis possible
- ⇒ Sortir de l'implicite
- ⇒ Observable

(Gaudreau, 2017, p. 64)

ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES RÈGLES, ROUTINES ET PROCÉDURES

Prendre le temps en début d'année !

1. Présenter les comportements attendus pour chaque contexte/moment de vie ;
afficher le tout
 2. Donner du sens, expliciter l'importance/l'intérêt d'adopter ces comportements
 3. Présenter des exemples et des contre-exemples du comportement désiré ;
jeux de rôles
 4. Prévoir des occasions pour la pratique des comportements désirés (p. ex.
Good Behaviour Game) et fournir de la rétroaction (feedback)
- 
- modelage
- Pratique guidée et autonome

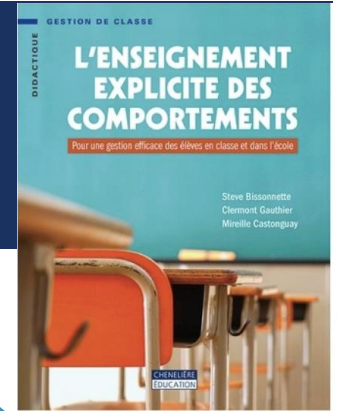
Être cohérent et constant ! Renforcer positivement les comportements adaptés

ENVIRONNEMENT SÉCURITAIRE ET PRÉVISIBLE : CLARIFIER/EXPLICITER LES ATTENTES

- Expliciter les procédures des activités d'apprentissage (modalités temporelles, de travail, de communication, etc.)
- Expliciter les procédures générales (manières de demander la parole, de l'aide, d'aller aux WC, de rendre le travail, etc.)
- Menu du jour, de la leçon (ouverture de leçon)
- Procédures, routines, rituels
 - donnent des repères, favorisent la structure et la cohésion du groupe

Pas de place au flou
Pas d'implicite

GESTION EFFICACE DES COMPORTEMENTS

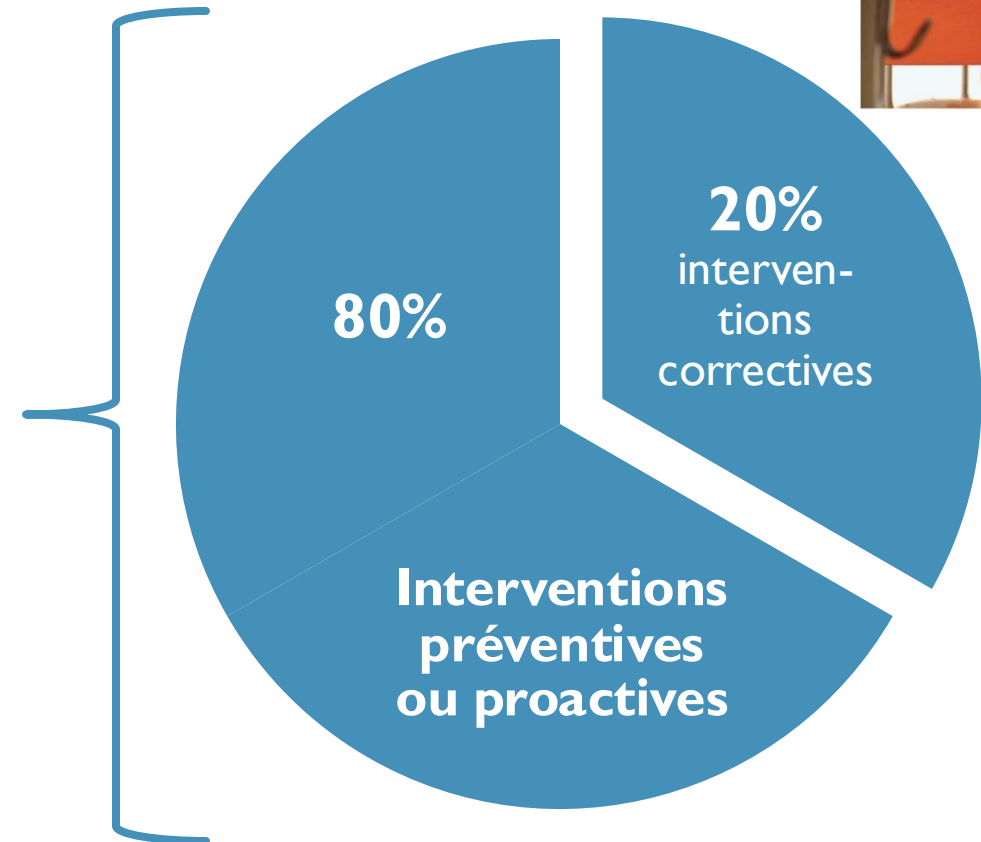


A. Modifier l'environnement

1. Relations positives
2. Environnement sécuritaire, ordonné et prévisible (règles, routines, consignes, etc.)
3. Encadrement des élèves (rappel des règles, supervision constante, présence en classe)
4. Organisation de la classe (mobilier, accessibilité du matériel, etc.)

B. Enseigner le comportement attendu et les compétences socio-émotionnelles

- Enseignement explicite



ENCADREMENT DES ÉLÈVES (GESTION DES COMPORTEMENTS)

- Elèves difficiles ou vulnérables proches de l'enseignant ·e ;
- **Signaux non-verbaux /se déplacer dans la classe**
- Valoriser les élèves qui adoptent les comportements enseignés
- Intervenir individuellement
- Sanction éducative
- (Système de renforcement)

GESTION EFFICACE DES COMPORTEMENTS

A. Modifier l'environnement

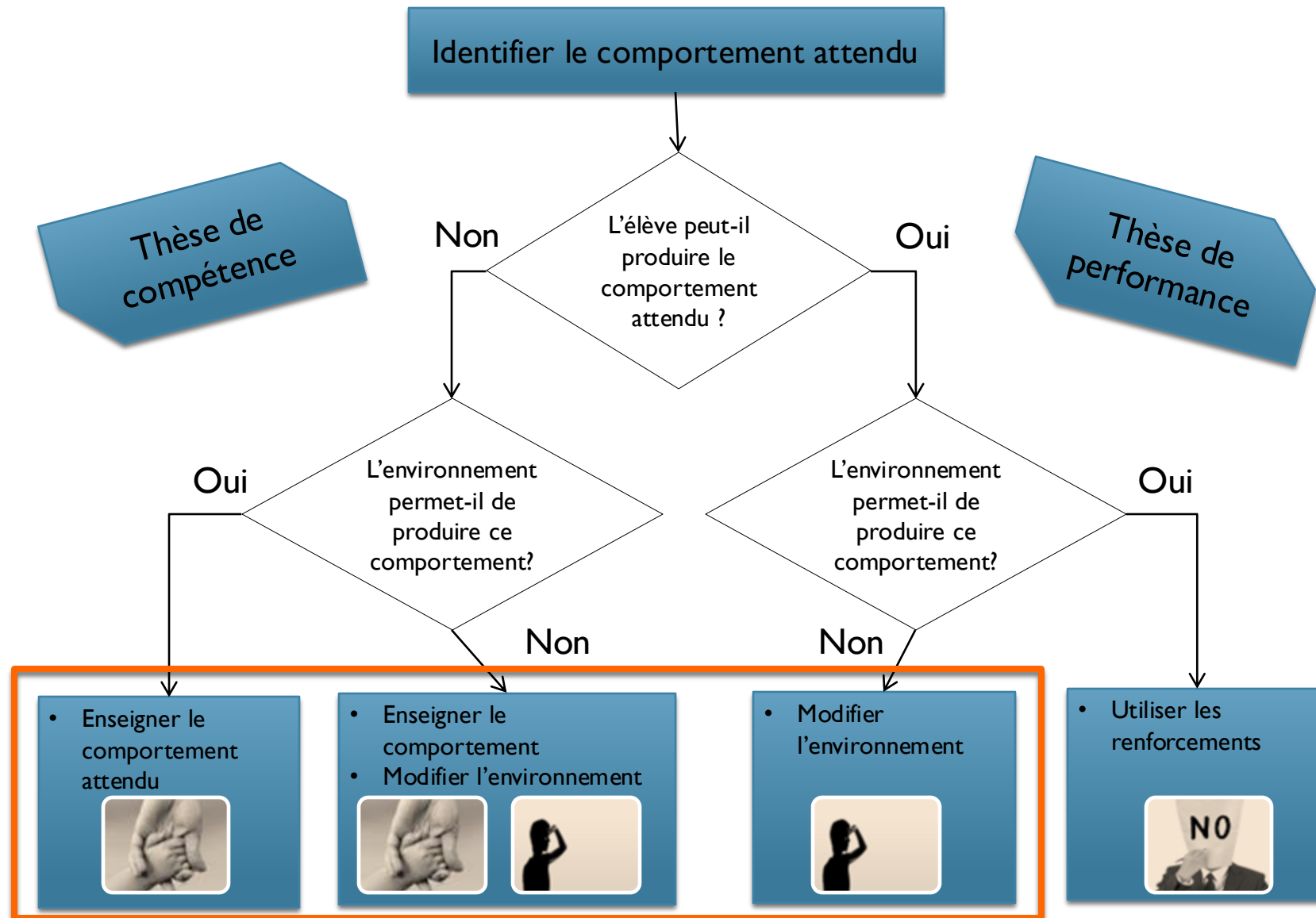
1. Relation positive
2. Environnement sécuritaire, ordonné et prévisible (règles, routines, consignes, etc.)
3. Encadrement des élèves (rappel des règles, supervision constante, présence en classe)
4. Organisation de la classe (mobilier, accessibilité du matériel, etc.)

B. Enseigner le comportement attendu et les compétences socio-émotionnelles

- Enseignement explicite

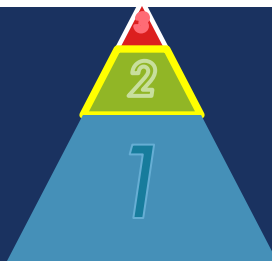


ANALYSER POUR ORIENTER L'INTERVENTION (WWW.PBIS.ORG)



2B. INTERVENIR : MESURES CIBLÉES

B. MESURES CIBLÉES°



PRÉVENTION 2° - MESURES CIBLÉES

- Relation positive maître-élève :
 - Banking Time / Child Time (Williford et al., 2017)
 - Check and Connect (Archambault et al., 2016; Dooley & Fitzpatrick, 2012; Herrera et al., 2013)



POUR RENDRE LES INTERACTIONS ENSEIGNANT-ÉLÈVES + POSITIVES ET DIMINUER LES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT : => *PASSER PLUS DE TEMPS INDIVIDUELLEMENT AVEC EUX*

10-15'
2 à 3x/sem

« Banking Time »

- **L'enfant choisit** ce que l'enseignant et lui font de ce temps de jeu.
- L'enseignant participe à l'activité choisie par l'enfant (ex. en jouant avec des figurines) ou commente les comportements et émotions du jeune, sans lui enseigner d'habiletés particulières

« Pendant ce moment seul à seul, l'enseignant fait ce que l'enfant souhaite faire, et toute l'attention est orientée vers le jeune »

- attitude plus positive (E)
- + d'interactions positives, proximité E-é
- meilleure adaptation générale (é)
- diminution des comportements externalisés

« Child Time »

- **L'enseignant choisit** quoi faire du temps passé individuellement avec l'enfant.
- Ce moment peut être une période de jeu ou d'enseignement individuel.

CHECK & CONNECT

THE SUPPORT OF « ONE GOOD ADULT »



OBJECTIFS : encourager la réussite et l'engagement scolaire des jeunes ; prévenir le décrochage scolaire en proposant aux élèves « à risque » un adulte « mentor » ou « accompagnateur »

- Rencontre hebdomadaires d'env. 30', ciblée sur les besoins de l'élève et basée sur les renforcements positifs pour
 - Développer des techniques de résolution de problèmes, des attitudes positives face aux apprentissages, ...
 - Soutenir la participation active des élèves dans les activités quotidiennes de l'école
 - Dépasser certaines difficultés (stress, p. ex.) en développant un fonctionnement positif
 - ...
- **Effets positif // stress**
- **Elèves plus en relation avec les autres, plus confiants, plus capables d'envisager un avenir et de gérer les difficultés**
- **Moins vulnérables // problèmes de santé mentale – meilleure estime de soi**
- **Meilleures performances scolaires, moins de sanctions disciplinaires**

CHECK AND CONNECT : LIEN AVEC L'ÉVALUATION

- « CHECK » = monitoring
 - **Évaluer** et quantifier l'**engagement** de l'élève (base hebdomadaire) => **indicateurs**
 - **Engagement comportemental :**
 - Absence, retard, retenues, suspensions, expulsions, etc.
 - Consulter les ER // comportement en classe (devoirs faits, efforts dans les apprentissages, etc.)
 - Base pour cibler les **besoins** de l'élève et **orienter l'intervention**
- « CONNECT » = interventions individualisées (env. 30'/semaine)
 - *de base* = démarche de résolution de problème, par ex.
 - *intensives* = soutien pour les apprentissages scolaires, aide aux devoirs, activités parascolaires, communication avec les parents, etc.



PRÉVENTION 2° - MESURES CIBLÉES

- Relation positive maître-élève :
 - Banking Time / Child Time
 - Check and Connect
- Règles de vie / encadrement :
 - Enseigner le comportement attendu / les compétences socio-émotionnelles
 - En sous-groupes (p. ex. groupes d'habiletés sociales)
 - Plan/contrat de comportement
 - Check in-Check out

METTRE EN PLACE UN PLAN DE COMPORTEMENT

- Date de validité (début/fin)
- Quelles règles ? prioriser → 2-3 *au maximum*
- Fixer des objectifs atteignables, vérifiables, mesurables
- Formulation positive
- Zone proximale de développement → *adapter les exigences*
- Expliciter les attentes



sanction



renforcement

- Moyens pour atteindre les objectifs (ce que l'enseignant et l'élève s'engagent à faire)
- Conséquences « négatives » si contrat pas respecté ; indépendantes du renforcement positif
- Privilèges (définis avec l'élève) si les comportements attendus sont respectés
- Signature des parties impliquées
- Partenariat avec les parents

(Bowman-Perrott et al., 2015)

EXEMPLE PLAN DE COMPORTEMENT (5/6H)

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



Ma semaine du au

Regles de la classe

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

lundi	<input type="radio"/>	
mardi	<input type="radio"/>	
mercredi	<input type="radio"/>	
jeudi	<input type="radio"/>	
vendredi	<input type="radio"/>	

Commentaires

Signature parents :

Carte privilèges

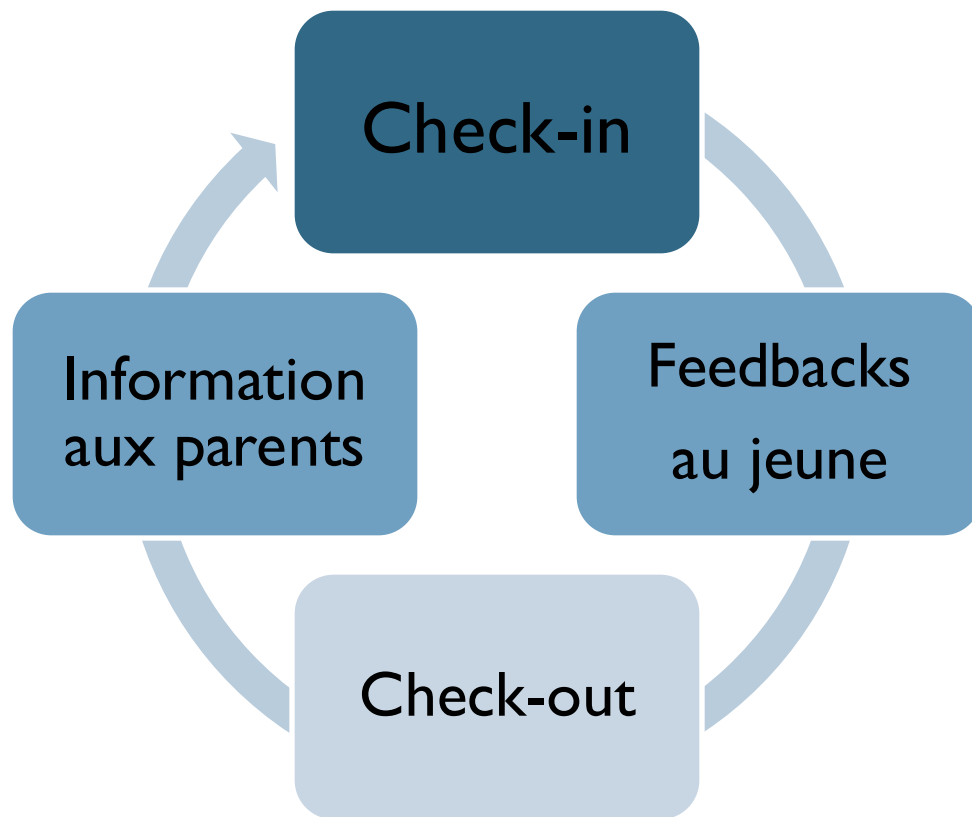
Prénom :

Quand je travaille bien ou que j'ai un bon comportement, j'obtiens des coupes. Au bout de 11 coupes, je gagne un privilège.



CHECK-IN/CHECK-OUT

UNE ALTERNATIVE POSITIVE



Name:

Date:

GOAL	<u>SAFETY</u>			<u>ORGANIZATION</u>			<u>ACHIEVEMENT</u>			<u>RESPECT</u>		
	<i>Keep my hands to myself</i>			<i>Turn in my homework</i>			<i>Complete my work</i>			<i>Raise my hand to talk</i>		
Red Block 1	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Red Block 2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Red Block 3	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Red Block 4	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Blue Block 1	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Blue Block 2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Blue Block 3	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Blue Block 4	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Total Points:												

Key
2=Great
1=OK
0=Tough time

Total Points:

Today's %:

Goal%

Signatures:

Comments

2C. INTERVENIR – NIVEAU 3

MESURES SPÉCIFIQUES ET INTENSIVES



Aline Silva - <http://ateliercreactif.free.fr/images.html>

VARIABILITÉ DES PROFILS

- Chez les enfants et les adolescent·e·s qui présentent de graves problèmes de comportement, il existe une **grande variabilité** dans
 - les types de problèmes de comportement présentés;
 - le niveau de dysfonctionnement associé à leur comportement problématique;
 - leur risque de dysfonctionnement futur (trajectoire développementale);
 - leur réponse aux interventions;
 - les caractéristiques sociales, émotionnelles, cognitives et biologiques de ces enfants et adolescent·e·s;
 - les voies causales menant à leur comportement problématique

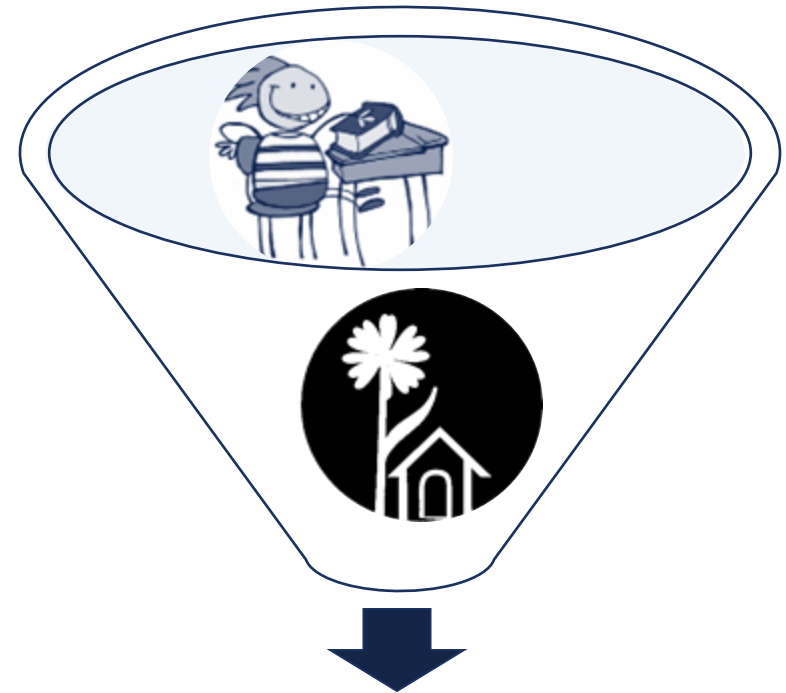
(Frick, 2012; Frick & Viding, 2009; Kolko et al., 2010; Fairchild et al., 2019)

MESURES SPÉCIFIQUES ET INTENSIVES

- Interventions individualisées basées sur la ou les fonctions du comportement avec suivi quotidien des progrès (Grosche & Volpe, 2013)
 - Mesures conçues spécifiquement pour chaque élève selon ses besoins
 - Mesures **multidisciplinaires**, implantées dans **différents contextes**
 - Plan d'intervention ou personnalisé de comportement basé sur une **évaluation fonctionnelle** du comportement
 - Remplacer les comportements inappropriés par des comportements alternatifs socialement acceptables

L' EVALUATION FONCTIONNELLE : UNE ÉVALUATION PSYCHOSOCIALE (ET NON NORMATIVE)

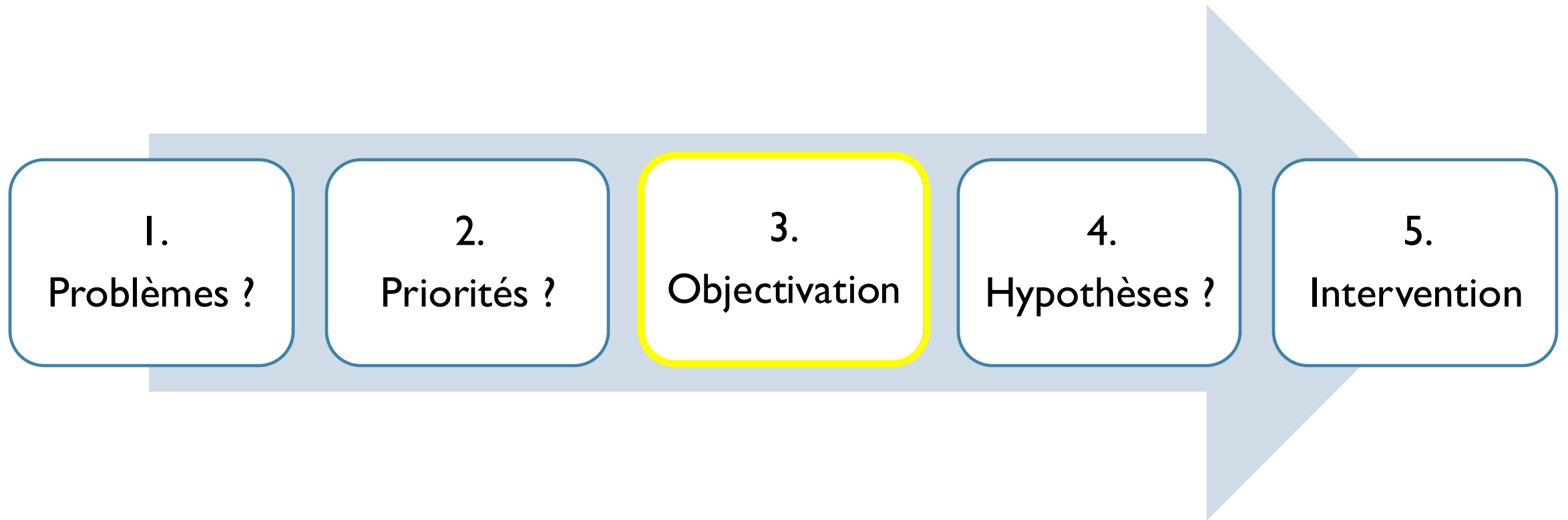
- Mettre en évidence les **fonctions** des comportements perturbateurs ainsi que l'ensemble des facteurs de l'environnement susceptibles d'influencer l'apparition de ces comportement (**antécédents**) ou de les maintenir (**conséquences**)
- **Fonctions principales des comportements :**
 - obtenir
 - éviter



Difficultés, forces, ressources, besoins ?

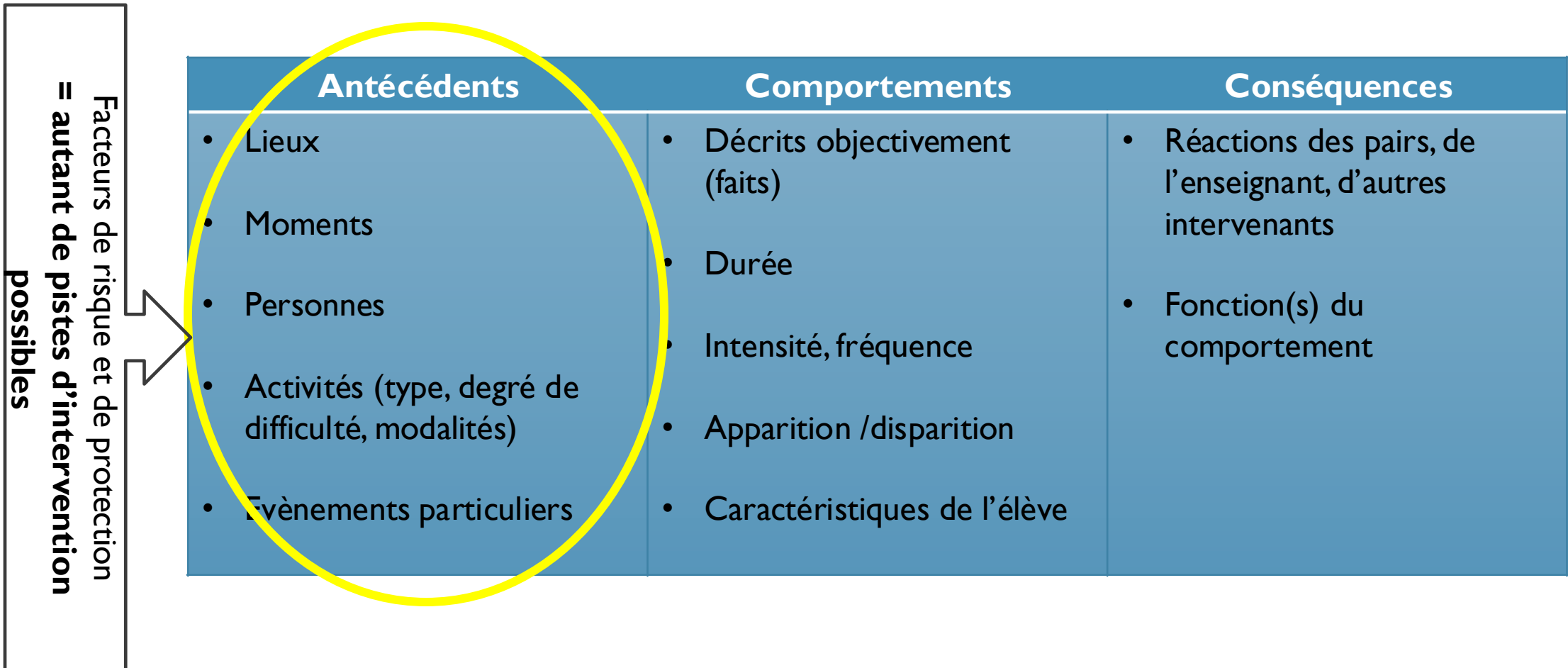
L'ÉVALUATION FONCTIONNELLE : *ETAPES*

(GOUPIL, 2007; MASSÉ ET AL., 2006, 2020)



OBSERVER LES ANTÉCÉDENTS, LES COMPORTEMENTS ET LEURS CONSÉQUENCES – SÉQUENCE ACC POUR GÉNÉRER DES HYPOTHÈSES

(GOUPIL, 2007, P. 156/185)



CONCLUSION

«There is no simple solution for classroom management problems. All in all, we would like to stress the importance of having a strong focus on classroom management in every primary school and classroom: Our study showed that all students may benefit from it.» (Korpershoek et al., 2016, p. 670)



Sécuriser



Structurer



Socialiser



« Switcher » de regard

- La prévention restera toujours l'intervention la plus efficace
- Les relations positives avec les élèves représentent l'un des outils de gestion de classe le plus puissant
- Il n'y a rien qui puisse remplacer un enseignement de qualité
- Les interventions efficaces sont celles qui permettent à l'élève de modifier ses comportements **tout en préservant sa dignité**

MERCI INFINIMENT DE VOTRE ATTENTION !

valerie.benoit@hepl.ch



BIBLIOGRAPHIE

- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Elsevier Masson.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. De Boeck.
- Archambault, I., Janosz, M., Pascal, S., Lecoq, A., Goulet, M. & Christenson, S. L. (2016). Évaluation de l'efficacité du programme d'intervention Check and Connect à l'école primaire. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 343–369. <https://doi.org/10.7202/1039053ar>
- Bissonnette, S. (s.d.). *Gestion efficace de la classe*. www.crifpe.ca/download/verify/1524
- Bissonnette, S. (2013). *Psychologie du développement de l'enfant à l'école primaire. Le modèle RAI*. <https://edu1014.telug.ca/mes-actions/modele-rai/>
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements: pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière éducation.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., de Marin, S., Zhang, N., & Davis, H. (2015). A meta-analysis of single-case research on behavior contracts: Effects on behavioral and academic outcomes among children and youth. *Behavior modification*, 39(2), 247-269.
- Caldarella, P., Larsen, R.A., Williams, L., & Wills, H. P. (2023). Effects of middle school teachers' praise-to-reprimand ratios on students' classroom behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 25(1), 28-40.
- Charras, K., Depeau, S., Wiss, M., Lebihain, L., Brizard, Y., & Bronsard, G. (2012). L'enfance et l'adolescence in situ: facteurs environnementaux facilitateurs et inhibiteurs de troubles cognitifs et comportementaux. *Pratiques psychologiques*, 18(4), 353-372.
- Cook, C. R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E.A., ... & Renshaw, T. (2018). Positive greetings at the door: Evaluation of a low-cost, high-yield proactive classroom management strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(3), 149-159.
- Cooper, P. (2014). Social, emotional and behavioural difficulties (SEBD): The need to look beyond the problem. In A. J. Holliman (Ed.), *The Routledge international companion to educational psychology* (pp. 275– 285). Routledge.

- Crone, D.A., Horner, R.H., & Hawken, L.S. (2004). Responding to problem behavior in schools: The Behavior Education Program. Guilford.
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2020). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants* (2^e éd.). De Boeck.
- Dubé, S. (2009). *La Gestion des comportements en classe. Et si on regardait ça autrement*. Chenelière Education.
- Dumas, J. E. (2000). *L'enfant violent. Le connaître, l'aider, l'aimer*. Bayard.
- Dumas, J.E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. De Boeck.
- Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher–student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 151(3), 365–397. <https://doi.org/10.1037/bul0000461>
- Fairbanks, S., Sugai, G., Guardino, D., & Lathrop, M. (2007). Response to intervention: Examining classroom behavior support in second grade. *Exceptional Children*, 73, 288-310.
- Fairchild, G., Hawes, D. J., Frick, P. J., Copeland, W. E., Odgers, C. L., Franke, B., ... & De Brito, S.A. (2019). Conduct disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 5(1), 43. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0095-y>
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2009). On the importance of a unified model of responsiveness to intervention. *Child Development Perspectives*, 3(1), 41-43. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00074.x>
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading research quarterly*, 41(1), 93-99. <https://www.jstor.org/stable/4151803>
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Education et francophonie*, 39(2), 122-144.
- Gaudreau, N. (2017, 2023). *Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels*. PUQ.

- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., & Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages*. Pearson.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Gaëtan Morin.
- Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 254-269. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768452>
- Guedeney, A., & Dugravier, R. (2006). Les facteurs de risque familiaux et environnementaux des troubles du comportement chez le jeune enfant: une revue de la littérature scientifique anglo-saxonne. *La Psychiatrie de L'enfant* , 49(1), 227–278.
- Hawken, L. S., Vincent, C. G., & Schumann, J. (2008). Response to intervention for social behavior: Challenges and opportunities. *Journal of Emotional and behavioral Disorders*, 16(4), 213-225. <https://doi.org/10.1177/1063426608316018>
- Herrera, C., DuBois, D. L., & Grossman, J. B. (2013). *The Role of Risk: Mentoring Experiences and Outcomes for Youth with Varying Risk Profiles*. MDRC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544233.pdf>
- Hjärne, E., & Säljö, R. (2013). Institutional Labeling and pupil careers: Negotiating identities of children who do not fit in. In T. Cole, J. Visser, & H. Daniels (Eds.), *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties* (pp. 40–47). Routledge.
- 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.
- INSERM. (2005). *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent* . Paris
- Joslyn, P. R., Donaldson, J. M., Austin, J. L., & Vollmer, T. R. (2019). The good behavior game: A brief review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(3), 811-815.

- Kauffman, J.M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (8th ed). Prentice Hall.
- Kiefel, M., Reynaud-Maurupt, C., & Poidevin, É. (2018). Le programme américain Good Behavior Game: premiers éléments de compréhension de sa transférabilité en France. *Revue Éducation, Santé, Sociétés*, 5(1), 99.
- Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of educational research*, 90(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/00346543209468>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivation outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/003465431562679>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group : A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Le Messurier, M. (2013). Enseigner à des élèves ayant des comportements difficiles. Des pistes d'action concrète pour une école inclusive. Chenelière.
- Lewis, T. J., Jones, S. E., Horner, R. H., & Sugai, G. (2010). School-wide positive behavior support and students with emotional/behavioral disorders: Implications for prevention, identification and intervention. *Exceptionality*, 18(2), 82-93. <https://doi.org/10.1080/09362831003673168>
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2020). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (3e éd.). Gaëtan Morin.
- Müller, C. M. (2010). Negative peer influence in special needs classes—a risk for students with problem behaviour?. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 431-444.

- Piquet, E., & Elia, A. (2021). *Nos enfants sous microscope: TDHA, hauts potentiels, multi-dys & Cie: comment stopper l'épidémie de diagnostics*. Éditions Payot.
- Prairat, E. (2020). *La sanction en éducation*. Que Sais-je ?
- Rutherford Jr, R.B, Quinn, M.M, & Mathur, S.R, (2001). *Comment enseigner des comportements appropriés à ces jeunes qui présentent des troubles émotionnels ou comportementaux*. Ecole et comportement
- Schürch, V. (2018). *Cognition sociale, émotions et intentions d'agir des étudiants à l'enseignement à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés de comportement*. (Thèse de doctorat). Université de Lausanne.
- Schürch, V. (2020). Les difficultés de comportement: un changement de perspective. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 9-17.
- Schürch, V., Benoit, V., & Ayer, G. (2023). *Difficultés de comportement à l'école régulière : informations à l'intention du corps enseignant sur les difficultés de comportement et les mesures de différenciation pédagogique*. CSPA. <https://edudoc.ch/record/233459?ln=fr>
- Smith, S., Barajas, K., Ellis, B., Moore, C., McCauley, S., & Reichow, B. (2021). A meta-analytic review of randomized controlled trials of the good behavior game. *Behavior Modification*, 45(4), 641-666.
- Staquet, C. (2002). *Accueillir les élèves. Une rentrée réussie et positive*. Chronique sociale
- Willaye, E., & Magerotte, G. (2003). L'évaluation fonctionnelle du comportement. In M. Tassé & D. Morin (Eds), *La déficience intellectuelle* (pp. 245-264). Gaetan Morin.