

Paradigme développemental de Neufeld

Catherine Korah et Charles Lefebvre
Basée sur les travaux du Dr. Gordon Neufeld

www.cebm.ca

1

Comment le comportement est-il perçu ?

- En Amérique du Nord, le comportement est toujours considéré en fonction d'une perspective behavioriste, selon laquelle il peut être contrôlé et modelé au moyen de récompenses et de conséquences. Ainsi, nos suppositions reposent sur le principe que si nous récompensons un comportement, nous sommes en mesure d'augmenter la probabilité de le voir réapparaître, et éventuellement de s'enraciner. Par ailleurs, si nous imposons un renforcement négatif (conséquence) à ce comportement, cela accroîtra la probabilité de le voir diminuer jusqu'à ce qu'il disparaisse complètement.
- Dans une société où nous redoutons les émotions brutes et leur expression perturbante, nous avons misé sur le principe fondamental voulant que l'enseignement des compétences et l'apprentissage socio-émotionnel nous permettent de « façonner » le comportement.
- Nos croyances reposent également sur la notion que le comportement est instrumental et que nous agissons consciemment d'une certaine façon en vue d'obtenir un résultat précis. Par conséquent, nos interventions considèrent que nous sommes capables de « choisir » de nous comporter adéquatement si nous le souhaitons.

2

Et si nous avons tort ?

Est-il possible que :

- au-delà du comportement, nous devons tenir compte des émotions dans l'équation, et qu'elles ont une incidence sur les problèmes comportementaux et de santé mentale ?
- les comportements ne constituent que la pointe de l'iceberg, et que nous aurions avantage à examiner plutôt ce qui se trouve en dessous afin d'obtenir une meilleure compréhension de la situation ?
- les approches punitives et restrictives ne répondent pas aux problèmes de comportement qui se trouvent à la base de l'iceberg, et qu'elles peuvent même les exacerber ?
- en retirant un privilège, un objet, ou une connexion vitale, sous prétexte « qu'il doit apprendre une leçon », nous suscitons davantage de mal que de bien ?
- la solution fait partie intégrante du problème ?

3

Basée sur les travaux de

Gordon Neufeld, Ph.D



**Psychologue
développemental
canadien,
Vancouver, C.-B.**

**Retrouver son rôle de
parent**



4

1. **Paradigme développemental basé sur l'attachement** – Gordon Neufeld, Deborah MacNamara, Hannah Beach et Tamara Strijack, Mona Delahooke, etc.
2. **Recherches portant sur le cerveau humain (neurosciences) et son impact sur les émotions** – Jay Giedd, Laurence Steinberg, Steven Porges, Daniel Siegel, etc.
3. **Recherches en matière de traumatismes** – Bruce Perry, Bessel Van der Kolk, McCrory, Gabor Maté, Reggie Melrose, Edmiston et Jackowski, etc.
4. **Études sur le jeu et ses bienfaits quant au développement cérébral et l'apprentissage** – Jaak Panksepp, David Elkind, Peter Gray, Iain McGilchrist, Pellis et Pellis, Lillard et Else-Quest, etc.

5

Caractéristiques de l'approche développementale

- ❖ Cherche à comprendre les enfants
 - S'intéresse à ce qu'il faut voir au lieu de ce qui doit être fait
- ❖ Porte sur la manière dont les enfants sont amenés à réaliser leur plein potentiel
 - S'attarde à la vue d'ensemble et non aux détails
- ❖ Consiste à détenir une vision tridimensionnelle des enfants
- ❖ Vise à trouver un langage commun qui favorise la compréhension des enfants
- ❖ A pour nature de procurer une cartographie plutôt que des méthodes ou des directives
- ❖ Cherche à recourir à des interventions qui ne sont pas prescriptives

6

L'APPROCHE DÉVELOPPEMENTALE

-  la clé de la **Maturation**
-  la clé de l'**Émotion**
-  la clé de la **Vulnérabilité**
-  la clé de l'**Attachement**

7

La clé de la maturation

8

La maturation – les principes

1. C'est un processus naturel qui se déroule selon un plan. En fait, il est inné de prendre de la maturité.
2. La maturation ne peut pas être précipitée



Ça prend 90 jours, « si nous en voulons une BONNE ! »

9

La maturation – les principes

Le JUGEMENT se développe en dernier – La région du cerveau qui gère les fonctions exécutives (évaluation des conséquences à long terme et contrôle des impulsions) est l'une des dernières à arriver à pleine maturité.

Développement cérébral de l'enfance à l'âge adulte:

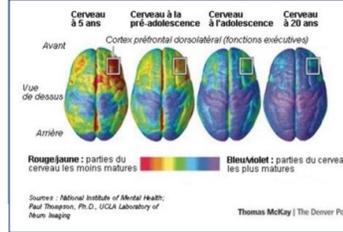


Image provenant du National Institute of Mental Health; Paul Thompson, Ph.D., UCLA Laboratory of Neuro Imaging

- La MATURATION n'est pas inévitable
- L'enfant peut être prédisposé à la maturation uniquement s'il se trouve dans des conditions optimales (le trauma peut freiner le cerveau)
- En de telles conditions, le cortex préfrontal entame sa croissance entre les âges de 5 à 7 ans, et cela se poursuit au-delà de la vingtaine ainsi que de la trentaine
- Si un enfant est **hypersensible**, l'écart de développement se situera entre 7 et 9 ans, plutôt qu'entre 5 et 7 ans.

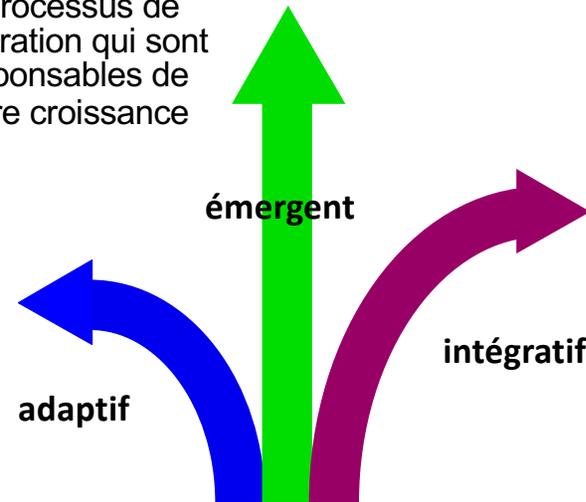
10

Le développement du cortex préfrontal

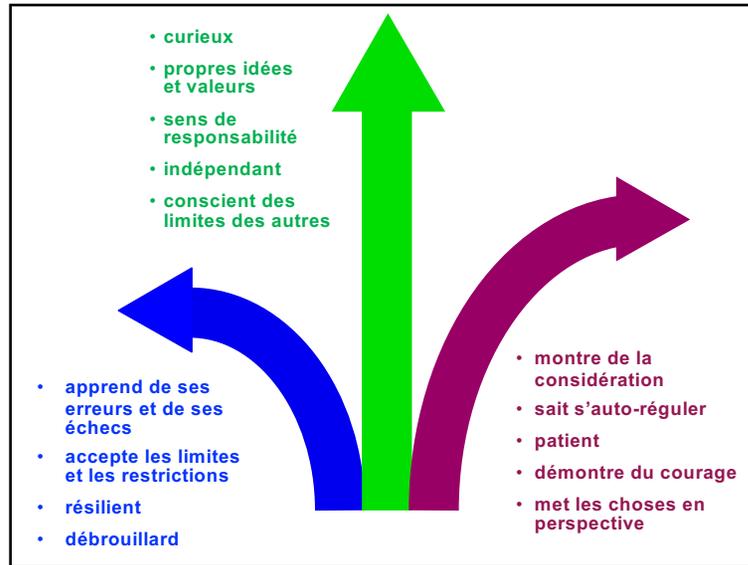


11

3 processus de maturation qui sont responsables de notre croissance



12



13

Le CERVEAU IMMATURE

a de LA DIFFICULTÉ à gérer les émotions intenses et à prendre de « bonnes décisions » parce qu'il n'est **pas prêt** à :

1. **Trouver l'information de manière efficace** et rapide en raison d'un **cervelet** qui est insuffisamment développé
2. Avoir une **vue « d'ensemble »** en raison d'un **corps calleux** qui est sous-développé - mauvaise communication entre les hémisphères gauche et droit
3. **Tempérer ses réactions émotionnelles** en présence de pensées et de sentiments contradictoires parce que son **cortex préfrontal** est sous-développé

En conséquence, ces enfants **COMPRENENT souvent davantage**, mais ils ne **peuvent** pas FAIRE mieux, car l'émotion l'emporte sur la RAISON. Le comportement s'améliorera quand la maturation se produira. Toutefois, CE PROCESSUS REQUIERT DU TEMPS.

14

CE QUI NE FONCTIONNE PAS

S'ATTENDRE à ce que les élèves immatures :

- Adoptent un comportement civilisé, tel que de leur demander de maîtriser leurs impulsions
- Prennent la bonne décision lorsqu'ils sont face à une difficulté
- Fassent preuve de sensibilité sociale envers les autres et qu'ils aient de la considération pour eux
- Soient capables de démêler et de résoudre des problèmes par eux-mêmes en cas de situations complexes
- Apprennent des corrections et des conséquences immédiatement

15

COMPENSEZ pour ce qui leur fait défaut

– Soyez leur CORTEX PRÉFRONTAL –

“
Quand une fleur ne fleurit pas, on corrige l'environnement dans lequel elle pousse. Pas la fleur.
- Alexander den Heijer
LA.SOLUTION.EST.EN.VOUS.COM

- Assumez la responsabilité de les empêcher de s'attirer des ennuis, plutôt que de leur demander de contrôler leurs impulsions (élaborer des structures et des routines qui escomptent les problèmes).
- Éloignez-les des situations qui dépassent leur niveau de développement.
- Scénarisez le comportement adéquat et faites appel à leurs bonnes intentions au lieu d'attendre que la maturité sociale survienne.

16

DISCIPLINE - IMPOSER DE L'ORDRE

Laissez l'environnement vous guider

MAINTENEZ LES ENFANTS À DISTANCE

METTRE EN RANG:

1. Ruban adhésif
2. Autocollants de plancher

L'HEURE DU CERCLE:

1. Ruban adhésif
2. Chaises
3. Cerceaux
4. Échantillons de tapis




17

DISCIPLINE – IMPOSER DE L'ORDRE

Laissez l'environnement vous guider

UTILISEZ DES PHOTOS POUR ORIENTER LE COMPORTEMENT

AFFICHE POUR ILLUSTRER LE RÉSULTAT DÉSIRÉ

L'EMPLACEMENT DES ITEMS




TAPIS

PRATIQUEZ, PRATIQUEZ, PRATIQUEZ !

18

COMPENSER POUR L'IMMATURITÉ

PROCURER DE L'ORGANISATION ADDITIONNELLE

- Offrez une routine et une structure avec un horaire et/ou des repères visuels
- Organisez les tâches et le matériel; une quantité restreinte de matériel doit se trouver dans le pupitre
- Rendez accessible le matériel requis, tels que crayons, chemises de travail, papier, ciseaux, etc. Avoir du matériel complémentaire à portée de la main
- Facilitez la gestion du temps. Répartissez les tâches en des étapes qui sont réalisables
- Choisissez les groupes stratégiquement lorsqu'il s'agit d'effectuer des travaux en groupe
- Accordez du temps supplémentaire, et de l'aide pour la préparation des travaux et l'étude des examens
- Pour les devoirs, limitez-vous à l'essentiel et identifiez ce qui doit être absolument fait

Aidez l'élève à accomplir sa journée aussi efficacement que possible.

19

COMPENSER POUR L'IMMATURITÉ

De brèves périodes de travail pour effectuer les tâches essentielles peuvent se révéler être tout ce que l'élève peut gérer.

Lorsque l'élève se montre agité, attribuez-lui une activité alternative à faire, soit du temps de répit avec son bac personnel ou lui donner la permission d'utiliser le sentier kinesthésique. Si les autres enfants demandent la raison pour laquelle il a le droit de « ne pas travailler », dites-leur: « Il a fini son travail ». Cela peut faire en sorte qu'il/elle ne dérangera pas le groupe.

Il est préférable d'être occupé que de s'attirer des ennuis

20



Pauses actives en classe

<https://www.cebmmember.ca/brain-break-activities>

21

MODIFIER LES CIRCONSTANCES qui contrôlent l'enfant

ANTICIPER et PRÉVENIR

- **Récréation / Pauses**
✓ Avec de la surveillance additionnelle
- **Corridors**
✓ À l'écart des autres élèves
- **Toilettes**
✓ Avec surveillance
- **Heure du dîner**
✓ Dans un endroit plus calme
- **Enseignant suppléant**
✓ Faites les présentations ou désignez une autre personne avec laquelle l'enfant peut se trouver



SOYEZ un SIGNALÉUR (qui oriente en direction opposée des problèmes), plutôt que la **POLICE** (qui applique des sanctions à tout comportement inadéquat)

22

La clé de l'émotion

23

L'émotion – les principes

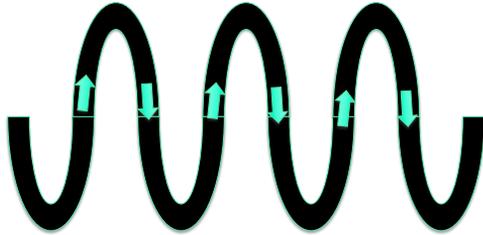
L'émotion a un RÔLE à accomplir.

- Le travail ultime de l'émotion est de FAIRE GRANDIR L'ENFANT.
- La tâche immédiate de l'émotion est la SURVIE.
- Les ÉMOTIONS doivent être EXPRIMÉES pour préserver un fonctionnement sain et un sentiment de bien-être.

24

L'ÉMOTION

Le potentiel d'action de l'ÉMOTION comprend une énergie qui cherche à **S'EXPRIMER**

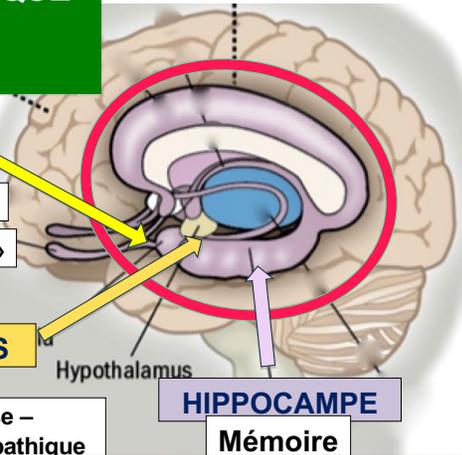


Dès qu'il est activé, il doit « trouver une porte de sortie »

25

D'où origine les émotions ?

**SYSTÈME LIMBIQUE
LE CERVEAU ÉMOTIONNEL**



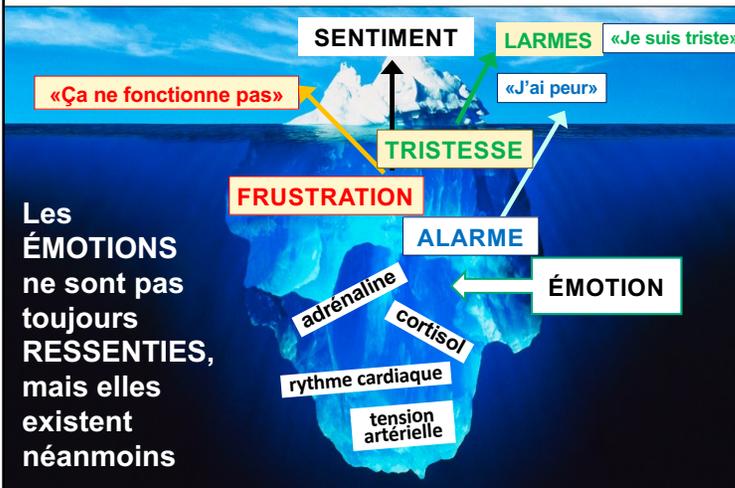
AMYGDALE
Réagit aux menaces
« détecteur de fumée »

HYPOTHALAMUS
Active une réponse –
Système nerveux sympathique

HIPPOCAMPE
Mémoire

26

Une émotion devient un SENTIMENT lorsqu'elle est RESENTIE ou devient consciente



SENTIMENT LARMES «Je suis triste»
«Ça ne fonctionne pas» «J'ai peur»

TRISTESSE

FRUSTRATION ALARME

ÉMOTION

Les **ÉMOTIONS** ne sont pas toujours **RESENTIES**, mais elles existent néanmoins

adrénaline
cortisol
rythme cardiaque
tension artérielle

27

CINQ ÉTAPES

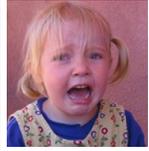
vers la santé et la maturité émotionnelles



réfléchir
mélanger
ressentir
nommer
exprimer

28

Les émotions doivent s'exprimer MAIS ...



1. **L'EXPRESSION** est souvent **DÉSORDONNÉE** et **BRUYANTE**, **CHAOTIQUE** et **INACCEPTABLE**, **ABSURDE** et **BLESSANTE**



2. Elle peut **représenter une menace** aux **RELATIONS** de l'enfant.

3. **Le cerveau** peut donc supprimer ou **réduire** les émotions afin de **sauvegarder** ses attachements, et ce, particulièrement si l'expression émotionnelle est jugée «inacceptable».



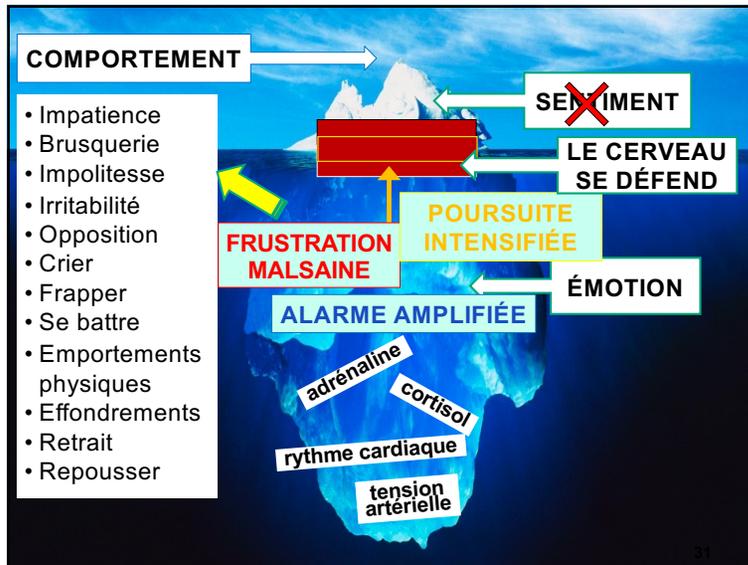
29

Que se passe-t-il lorsque les émotions sont **REFOULÉES**?

** Quand elles sont réprimées, elles se traduisent par des comportements problématiques*

LES ÉMOTIONS DOIVENT ÊTRE LIBÉRÉES ET EXTÉRIORISÉES

30



31

CE QUI NE FONCTIONNE PAS

- Projeter l'**intentionnalité** dans le comportement dissimule la véritable nature et le but des émotions. Nous sommes poussés par nos émotions, plutôt à ce qu'elles soient sous notre contrôle.
- Mettre l'accent sur le **caractère approprié** du comportement peut mettre en danger son émergence (la honte et la culpabilité peuvent engendrer des défenses et engourdir les sentiments essentiels à la santé émotionnelle et à la croissance).
- Croire que les **récompenses/les conséquences** constituent la solution peut entraver la motivation intrinsèque inhérente aux bonnes intentions ainsi qu'aux changements véritables, profonds et durables.

Gordon Neufeld (2017) La science des émotions

32

CE QUI NE FONCTIONNE PAS

PARAMÈTRES DE L'ATTACHEMENT

33

CE QUI NE FONCTIONNE PAS

- Insister sur l'**irrationalité** du comportement est une manière de masquer la fonction véritable des émotions. Il importe de noter que bien que le comportement puisse sembler irrationnel, le cerveau a également ses raisons d'agir ainsi (survie, réponse au stress).
- Mettre l'accent sur la **cognition**, en tant que priorité, équivaut à nier les besoins sous-jacents qui sont transmis par l'émotion.
- S'axer uniquement sur le **raisonnement** ne tient pas compte des sentiments en jeu. En outre, les sentiments mitigés s'avèrent être la solution pour tempérer le comportement.

Gordon Neufeld (2017) *La science des émotions*

34

CE QUI NE FONCTIONNE PAS

LE PROBLÈME AVEC LA « BONNE » FAÇON DE PENSER

- miser seulement sur le positif*
- quête du bonheur*
- affronter l'irrationnel*
- recherche incessante de tranquillité*

Neufeld, G. Ph.D – Tous droits réservés

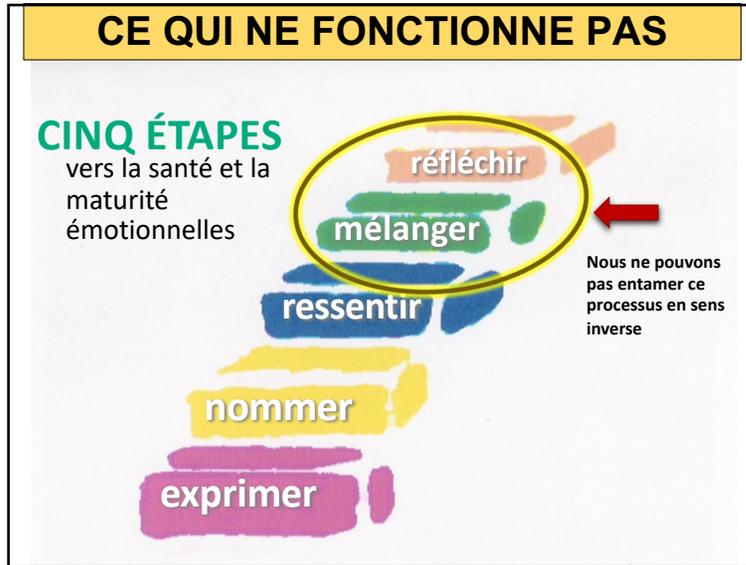
35

CE QUI NE FONCTIONNE PAS

- Supposer que la **maîtrise de soi** peut être enseignée intellectuellement revient à nier la contribution significative de l'expérience émotionnelle (particulièrement les sentiments de vulnérabilité) pour favoriser la maturation en cours de route.
- Mettre l'accent **prématurément** sur l'**autorégulation** peut compromettre le processus par lequel elle est accomplie (la honte et la culpabilité peuvent susciter des défenses et engourdir les sentiments qui sont indispensables à la santé émotionnelle et à la croissance).
- Insister sur « l'**apaisement** » ne tient pas compte du besoin fondamental qui consiste à s'exprimer et à créer une relation saine avec ses émotions.

Gordon Neufeld (2017) *La science des émotions*

36



37

« Quand les enfants éprouvent des sentiments intenses, ils tentent de nous expliquer que quelque chose ne va pas. »

– April Brown

38

COMPENSER POUR LE DÉBORDEMENT D'ÉMOTIONS

Offrez à l'élève un environnement qui est adapté à SON niveau de fonctionnement.

- Tolérez les mouvements; autorisez les allées et venues et les gigotements
- Fournissez des objets de manipulation appropriés (bac personnel)
- Proposez des objets lestés
- Accordez suffisamment de « place pour bouger »
- Offrez différentes options d'aménagement flexible et des postes de travail alternatifs
- Prévoyez du temps pour le défoilement; un coin d'activités physiques ou le sentier kinesthésique
- Attribuez des tâches qui sont actives
- Allouez du temps dans le coin repos
- Utilisez les « pauses actives », toute la classe en profitera

39

-La corégulation est primordiale-

- La régulation émotionnelle débute par la corégulation.
- La santé émotionnelle et la croissance des enfants requièrent le soutien et la coopération des adultes.
- La résilience peut se développer uniquement dans un contexte qui est empreint par de la sécurité et de la confiance.

40

Accompagner les émotions d'un enfant signifie de...

- a) accepter leur existence, bien qu'elles puissent sembler irrationnelles et déraisonnables;
- b) les normaliser plutôt que de considérer leur existence comme étant un problème;
- c) leur faire de la place au lieu de tenter de s'en défaire.

41

Les avantages de VENTILER

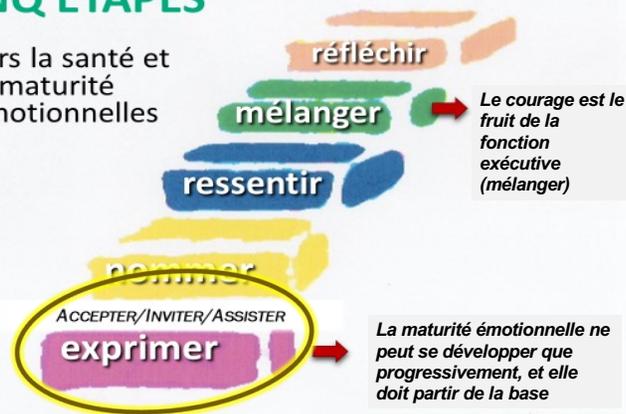


Parfois, tout ce que nous nécessitons consiste à **extérioriser ce qui nous habite.**

42

CINQ ÉTAPES

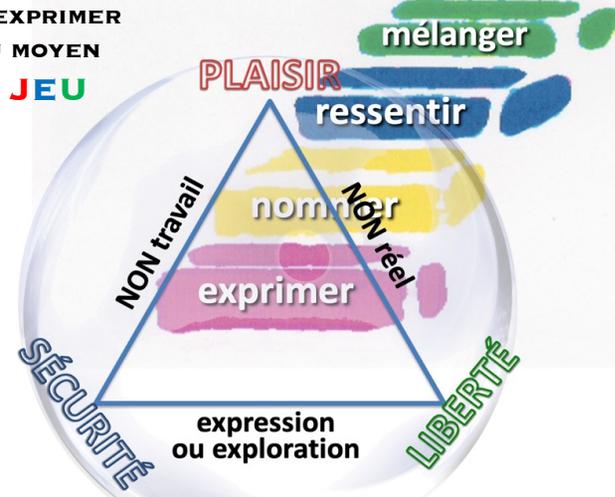
vers la santé et la maturité émotionnelles



L'autorégulation débute par la CORÉGULATION ainsi que par une invitation à s'exprimer émotionnellement

43

S'EXPRIMER
AU MOYEN
DU JEU



44

TERRAINS DE JEU pour les émotions

Voici quelques exemples d'exutoires qui permettent aux adolescents de rester impliqués dans leur parcours émotionnel :

- Danse et mouvements
- Journal/poésie
- Dessiner et faire de la peinture
- Chanter et jouer un instrument
- Art dramatique/théâtre
- Photographie
- Passe-temps favoris
- Etc.



45

Activités de défolement émotionnel en classe



<https://www.cebmmember.ca/emotions-intervention-area>

46

Littérature pour enfants sur les émotions



47



48

SALLE des ÉMOTIONS

UN LIEU POUR SE DÉFOULER -

« l'apaisement » surviendra naturellement dès que l'émotion sera libérée



NOUILLES DE PISCINE



PAPIER BULLE



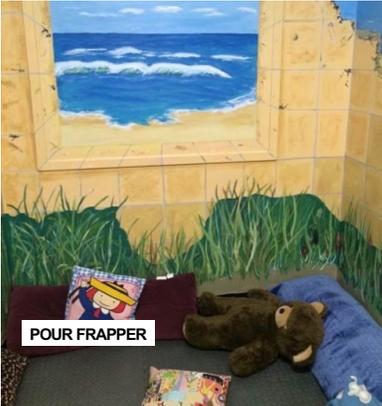
POUR COUPS DE PIED



POUR FRAPPER



POUR DÉCHIRER



POUR FRAPPER

<https://www.cebmfr.ca/salle-des-emotions>

49

La clé de la vulnérabilité

50

La vulnérabilité – les principes




Le système de défense du cerveau

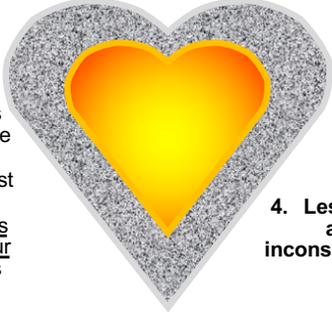
Notre cerveau nous protège :

- ✓ **ENGOURDIR** les sentiments qui sont trop intenses
- ✓ **NE PLUS VOIR** les choses qui seraient trop difficile à regarder
- ✓ **PRENDRE DU RECU** des relations où nous pourrions être blessés

51

Mécanismes de défense du cerveau

1. Le cerveau est conçu pour protéger son occupant d'une vulnérabilité qui est trop lourde à porter (il ne s'agit pas d'un trouble) (Bessel van der Kolk)
2. Le rôle des défenses est de nous permettre d'effectuer notre travail (personne n'est dépourvu de défenses), et de nous doter de moyens pour fonctionner dans des environnements blessants
3. Les défenses fonctionnent mieux quand elles sont utilisées de façons **situationnelle et temporaire**
4. Les défenses sont **automatiques et inconscientes, et elles ne sont pas délibérément contrôlées**



52

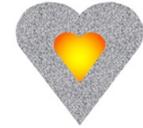
La vulnérabilité – les principes

1. La croissance exige un cœur tendre – ce qui signifie d'être vulnérable.
2. Lorsque le cerveau se sent trop vulnérable, il se protège.
3. Quand le cerveau se protège, il ne peut pas grandir.
4. L'immatunité est à l'origine, et elle est l'explication la plus probable des problèmes d'apprentissage et de comportement.

53

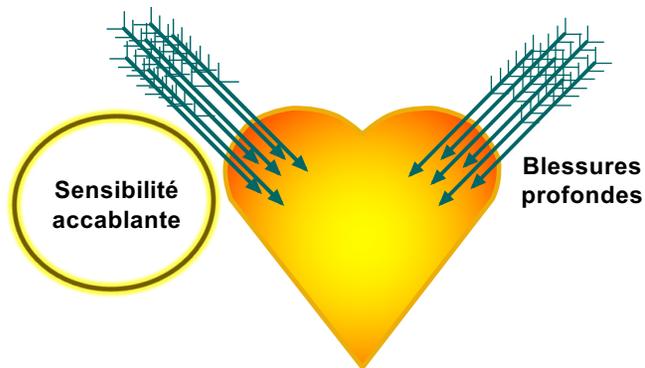
LE COÛT DE PORTER UNE ARMURE DE PROTECTION

- une perte de l'ENJOUEMENT, de REPOS et de VULNÉRABILITÉ
- un retard développemental - IMMATURITÉ
- moins de souplesse lors des situations de détresse (le durcissement suscite de la rigidité)
- une perte de la capacité de guérir, de se rétablir ou de rebondir
- UNE PERTE D'EMPATHIE ET DE SOLLICITUDE qui se traduit par des interactions qui sont plus blessantes
- un certain risque de perdre des ATTACHEMENTS bienveillants
- une prédisposition à une multitude de problèmes dont les mécanismes de défense sont le fondement

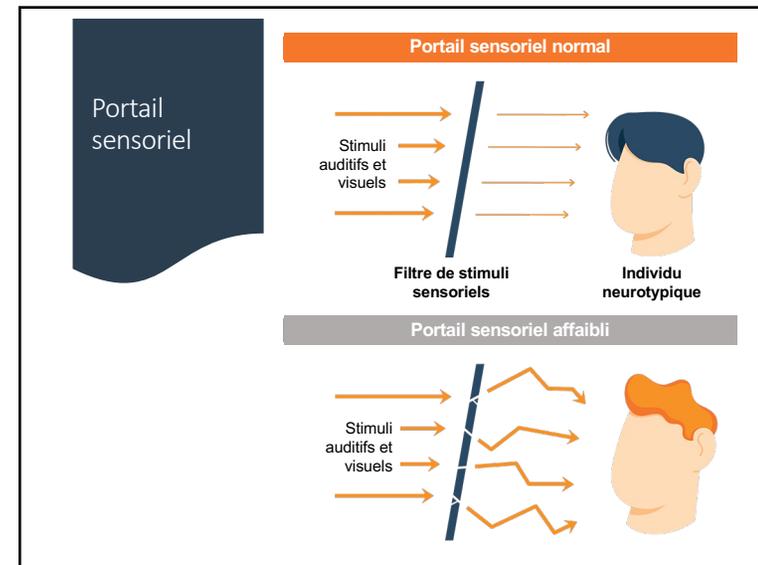


54

Défense contre la vulnérabilité



55



56

Les conséquences de la **sensibilité** et de **l'intensité émotionnelle** sur les degrés de frustration et d'agressivité



Plus les enfants sont hypersensibles et émotionnellement intenses:

- Plus ils sont facilement affligés et touchés par leurs émotions
- Plus ils sont aisément dépassés par leur expérience émotive
- Plus ils sont susceptibles d'être « bloqués » émotionnellement:
 - L'intensité émotionnelle engendre davantage de mécanismes de défense
 - Rationnalisation des expériences vécues (fuite des émotions)
 - Perte des larmes qui sont essentielles au processus d'adaptation
- Plus les adultes tentent de calmer les enfants afin d'éviter les éruptions émotionnelles, ce qui n'améliore aucunement la situation

<https://www.cebmmember.ca/sensitivity>

57

CE QUI NE FONCTIONNE PAS

De S'ATTENDRE à ce que les élèves hypersensibles :

- fonctionnent adéquatement au même titre que tout autre élève neurotypique
- suivent la routine quotidienne sans trop de difficultés
- demeurent assis dans la classe pendant le travail effectué au pupitre
- soient capables de rester concentrés sur la tâche donnée
- soient à l'écoute automatiquement sans nécessiter trop de repères/instructions
- gèrent les transitions (corridor, cour de l'école, cafétéria) facilement

58

CE QUI NE FONCTIONNE PAS

RAISONNER, PARLER, notamment de CONSÉQUENCES ou de RÉCOMPENSES

- Le fait de parler maintient l'élève dans un état d'alerte qui est élevé – réaction « de lutte ou de fuite » - cela intensifie la souffrance éprouvée.
- Quand il est en mode « survie », il est incapable d'entendre nos mots, mais seulement notre ton.
- Il ne peut intégrer le langage (les mots que nous employons), car il ne retient que le TON.
- Il est incapable de se projeter dans le futur (qu'arriverait-il s'il ne s'arrête pas), **puisqu'il ne ressent que l'intensité du moment présent.**

Il s'attend à entendre: « Ça suffit! J'en ai assez de toi ! »

59

Salle de classe flexible

<https://www.cebmmember.ca/individual-work-stations>



60



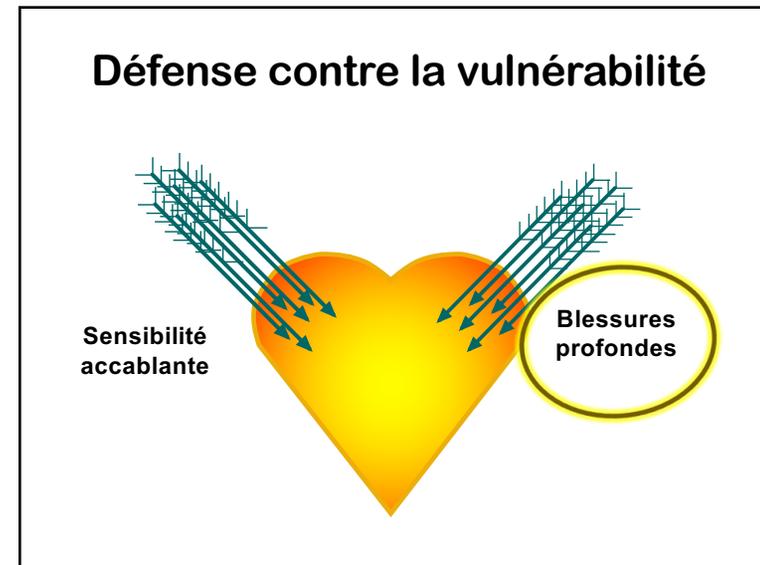
61



62



63



64

EXPÉRIENCES LIÉES À LA SÉPARATION

- Les parents qui ne vivent pas ensemble et qui ne s'entendent pas
- Un parent qui a un nouveau partenaire ou plusieurs
- Être retiré de son foyer et placé en famille d'accueil
- Des hospitalisations fréquentes
- Un membre de la famille qui est gravement malade
- Être adopté
- L'arrivée d'un nouveau membre de la fratrie
- Un décès dans la famille
- Une sensibilité accrue qui est incomprise
- Ne jamais se sentir « à la hauteur »
- **Des conditions familiales néfastes** (Étude ACE portant sur les effets des traumatismes)

65

Trop grand nombre de séparations
Trop de honte
Trop d'alarme

Il n'est pas prudent d'exprimer ce que je ressens

Il n'est pas conseillé de dépendre d'autrui ou d'être vulnérable

Le monde est menaçant et personne ne peut me protéger

Effets des expériences défavorables de l'enfance ou d'une trop grande SENSIBILITÉ

66

Les effets des Expériences Négatives durant l'Enfance (ENE)

Un cerveau équilibré
Ce TEP du cerveau d'un enfant « normal » indique les régions dont les niveaux d'activité sont élevés (en rouge) et faibles (en bleu et en noir). À la naissance, seules les structures primitives, telles que le tronc cérébral (au centre) sont pleinement fonctionnelles; dans les zones, telles que les lobes temporaux (en haut), ce sont les expériences vécues au cours de l'enfance qui relient les circuits.

Un cerveau maltraité
Ce TEP du cerveau d'un orphelin roumain, qui fut placé dans une institution, peu après sa naissance, dévoile les effets de privations extrêmes lors de la petite enfance. Les lobes temporaux (en haut), qui régulent les émotions et reçoivent les apports sensoriels, sont presque inactifs. De tels enfants souffrent de troubles cognitifs et émotionnels.

VUE FRONTALE VUE ARRIÈRE

LOBES TEMPORAUX LOBES TEMPORAUX

TRÈS ACTIVES PEU ACTIVES

67

Effets des expériences néfastes vécues durant l'enfance

↑

Devient fortement activée

ÉMOTIONS

AMYGDALE STIMULÉE

↓

La faculté à contrôler les émotions est moindre

LA RAISON

Le fonctionnement du CORTEX PRÉFRONTAL/CORPS CALLEUX a été compromis

LE DOUBLE HANDICAP INVISIBLE

68

Incidence de la résistance sur les relations

Il sera difficile « d'apprivoiser » l'élève.

- Aucun contact visuel/ignorance
- Une grimace au moment où un contact est établi
- Marmonnements ou un commentaire impoli « à voix basse »

À RETENIR, si nous considérons le point de vue de l'élève:

- L'attachement suscite un sentiment de vulnérabilité
- Il vaut mieux rejeter que d'être rejeté
- S'attendre à ce que la gentillesse se transforme en un «mais», une critique, ou un jugement à propos de tout ce qu'il a fait de mal

INTERVENTIONS :

- ❖ Continuez à accueillir et à tenir compte de la présence de l'élève; **restez discret**
- ❖ Si possible, ignorez le non-verbal et les marmonnements
- ❖ Accompagnez les émotions, notamment la frustration et l'alarme

73

CE QUI NE FONCTIONNE PAS

Ne PAS RÉAGIR au comportement de l'élève

Courbe de stress

Stress faible
Stress moyen
Surcharge de stress
Burn-out

Niveau de stress

74

CE QUI NE FONCTIONNE PAS

1. L'emploi des **échelles de comportement**
 - Étant donné que l'élève est incapable de « voir » ses erreurs, l'échelle n'est pas vraiment utile si ce n'est que pour accroître les sentiments d'alarme et de honte.
2. L'usage de **systèmes de récompense**
 - Puisque le comportement de l'élève est attribuable à ses défenses, le temps et un assouplissement des défenses contribueront à modifier le comportement. Or, les récompenses accentuent les sentiments d'alarme et de honte et elles peuvent susciter davantage de résistance.
3. Le recours aux « **messages dans l'agenda** » car elles provoquent une alarme de séparation, et elles bouleversent la soirée avec les parents.

75

Les **RÉSOLUTIONS** face aux problèmes d'apprentissage et de comportement

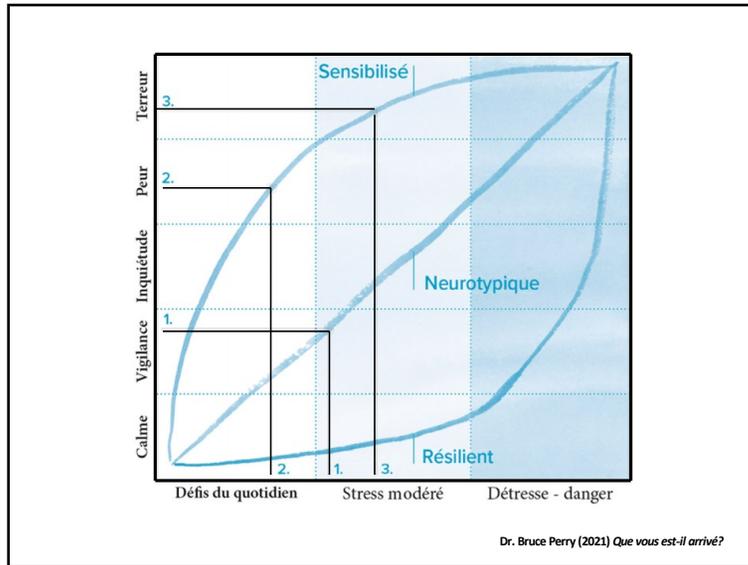
DÉVELOPPEMENT
sain

Les émotions sont
RESENTIES

Sentiment de SÉCURITÉ qui réduit le
besoin pour des défenses émotionnelles

SOUTIEN RELATIONEL

76



77

INTERVENIR AUPRÈS DE L'ÉLÈVE BLOQUÉ ET DIFFICILE À REJOINDRE

- Lorsque les situations persistent à être difficiles et éprouvantes, les réunions d'équipe s'avèrent utiles pour déterminer le choix des interventions à adopter.
- Il est important d'aviser les adultes des petits changements qui se produisent.
- Il est essentiel que tous les adultes qui travaillent avec l'élève soient informés des modifications et des décisions relatives aux interventions qui ont été appliquées.

Même dans les cas les plus problématiques, les principes directeurs devraient être les suivants:

- ❖ Comment pouvons-nous assurer la sécurité de tous?
- ❖ Comment pouvons-nous aider cet élève à expérimenter une journée qui soit plus agréable à l'école?
- ❖ Que pouvons-nous faire pour aider cet élève à se sentir **optimiste** face à son avenir?



78

Utilisez du temps en accompagnement hors de la classe plutôt que les retraits

1. Ayez recours aux autres adultes de l'équipe-école, au besoin.
2. Dirigez l'élève vers UN AUTRE ADULTE ou vers le Centre de Soutien Bienveillant (CSB).
3. Veillez à ce que l'élève quitte la classe en toute dignité
 - a) Envoyez-le faire « une course ».
4. Si aucun adulte n'est disponible, aménagez un « endroit sécuritaire » ou un « coin refuge ». Informez l'élève que vous le rejoindrez bientôt.
5. Allez continuellement à la rencontre de l'élève, et faites-lui savoir que la relation est demeurée intacte.
6. Vous devez tenir compte du fait qu'il incombe toujours à l'adulte de restaurer et de maintenir la relation avec un élève.

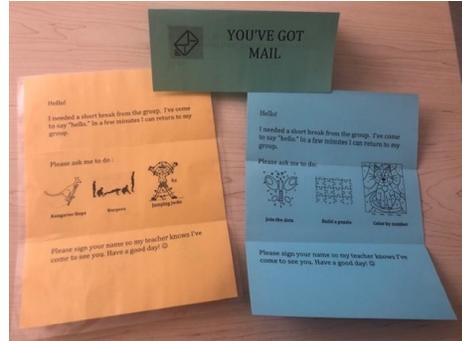
79

« Tu as du courrier ! » Une transition qui a une destination

Les fiches d'intervention « Tu as du courrier ! » constituent un objet concret qu'un élève peut tenir alors qu'il se rend à une destination préétablie pour une courte période de temps.

Deux types de fiches sont disponibles:

- Mouvements physiques actifs
- Activités calmes et apaisantes



<https://www.cebmmember.ca/practices-outside-the-classroom>

80

Centre de soutien bienveillant (CSB)



<https://www.cebm.ca/nurturing-support-centre>

81

La clé de l'attachement

82

L'attachement – les principes

1. L'attachement constitue le besoin primordial d'un être en développement. Toutefois, la séparation correspond à sa plus grande peur.
2. La croissance s'effectue dans le cadre d'un attachement sécurisant.
3. Une figure d'attachement « sécuritaire et bienveillante » se soucie et prend soin de (prend en charge) l'être dépendant.
4. Être dépendant nécessite la capacité de tolérer la vulnérabilité.

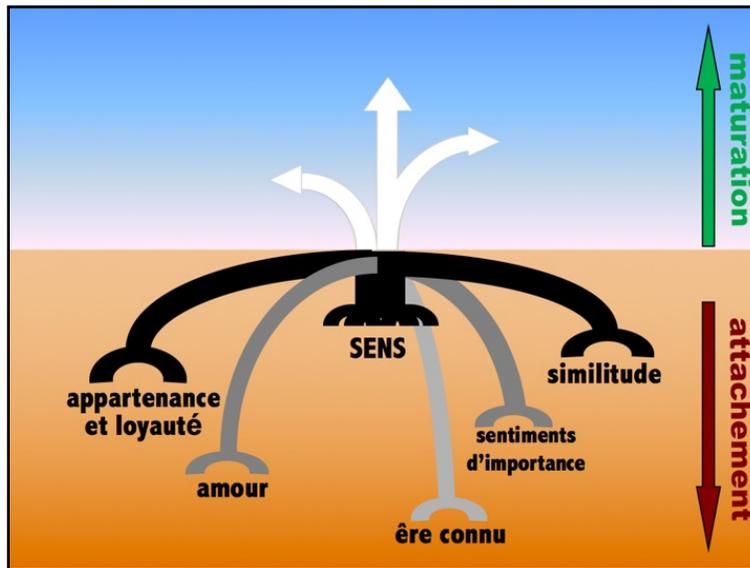


83

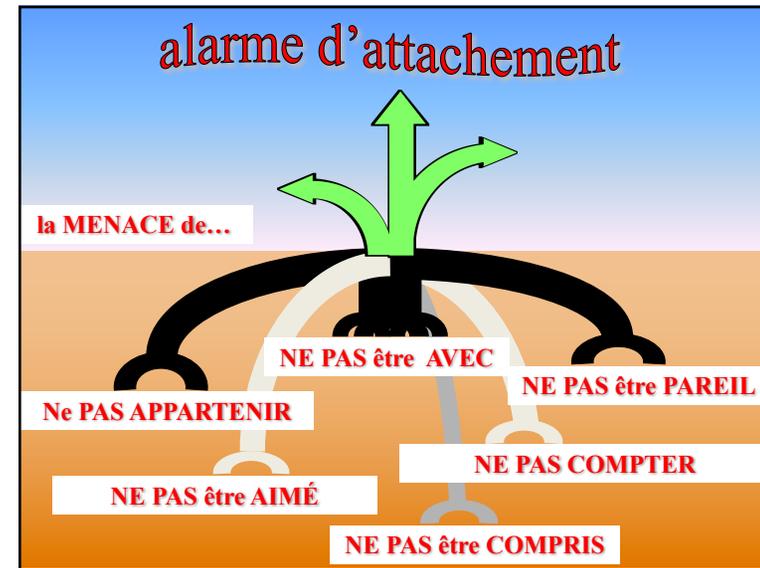
Un enfant qui est adéquatement attaché



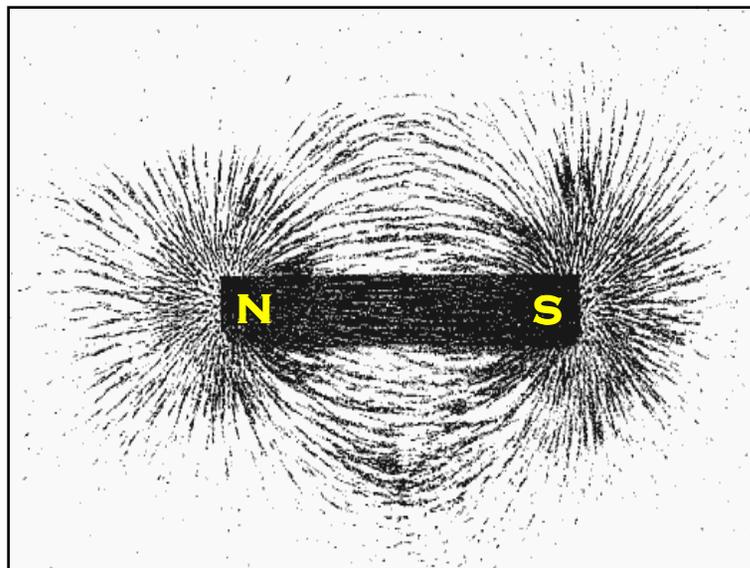
84



85



86



87

polarité positive	polarité négative
recherche la compagnie	s'effarouche
établit le contact	résiste au contact
se fait aimer	éloigne les autres
a du respect pour	regarde de haut
est attentif et à l'écoute	ignore et néglige
imite et copie	se moque et singe
s'approprie	renie
se montre loyal	s'oppose et trahit
chérit	se montre méprisant
veut gagner la faveur	ridiculise et se moque
fait en sorte que tout fonctionne	gâche les choses
veut compter aux yeux de l'autre	n'accorde aucune importance
cherche à plaire	dérange et irrite
se lie facilement	évite
aime	déteste
partage ses secrets ou protège les secrets de l'autre	ne partage pas ses secrets ou invite des rumeurs

88

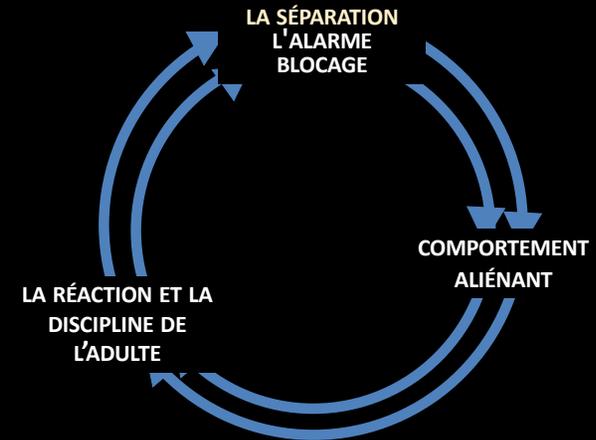
CE QUI NE FONCTIONNE PAS

Quand le pouvoir de l'attachement fait défaut

- Nous nous attendons à ce que les élèves écoutent tous les adultes en fonction de leur rôle
- Nous avons tendance à présumer que le problème découle d'un manque de connaissances, et nous sommes portés à solliciter du savoir-faire
- Certains abandonnent leurs responsabilités bienveillantes (ils deviennent davantage réactifs)
- Nous avons tendance à chercher à avoir une influence sur les élèves ou à recourir à la force

89

CE QUI NE FONCTIONNE PAS



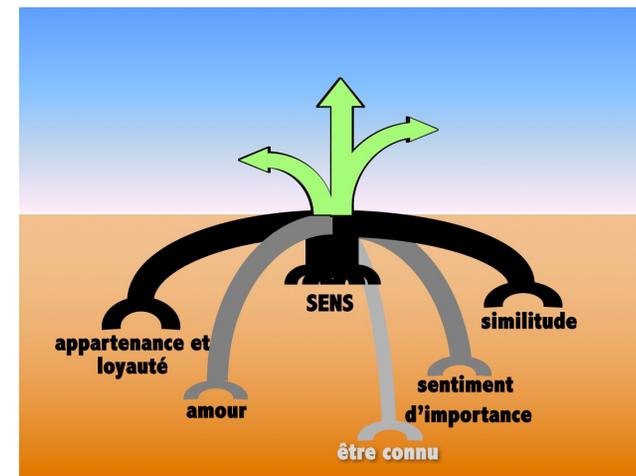
90



Misez sur la relation et
laissez celle-ci travailler pour vous.

91

Cultiver un contexte de connexion



92

Six stades de l'attachement	Caractéristiques et dynamiques	Interventions de l'adulte Au cours des bons moments...	Interventions de l'adulte Lors de moins bons moments...
Sens (à compter de la 1 ^{re} année) ... d'être en compagnie de ... au moyen de l'odorat, du goût, du toucher, de la vue, de l'ouïe	<ul style="list-style-type: none"> cherche à être avec ou en proximité de ses attachements primaires parfois ou le plupart du temps, ou sollicite la proximité sous une forme ou une autre est réceptif et accueille les expériences sensorielles avec ses attachements primaires (dont le fait de manger avec ceux-ci) 	Mettre la main sur l'épaule, interpréter des chansons, donner des collations particulières, faire des plats préférés, remettre un objet à l'enfant qu'il peut conserver (par ex., un crayon spécial)	Être proche (surtout lors de crises), être silencieux, adopter un ton de voix doux et chaleureux, avoir un rythme plus lent, procurer quelque chose à quoi l'enfant peut se rattacher (objet moelleux à câliner)
Similitude (2 ^e année) ... d'être semblable à ... d'imiter	<ul style="list-style-type: none"> cherche à ressembler à ses attachements primaires démontre des tendances à l'imitation, de quête ou de réceptivité à effectuer les mêmes choses, ainsi qu'à partager des activités 	Partager une activité, jouer ensemble, remarquer une ressemblance, une similitude, une caractéristique commune (au niveau de l'apparence, du manéisme, des goûts et des préférences, etc.)	Faire preuve d'empathie, évoquer une expérience de difficulté similaire, trouver un terrain d'entente dans les moments de frustration
Appartenance/Loyauté (3 ^e année) ... d'appartenir à ... d'être fidèle à ... d'être du côté de	<ul style="list-style-type: none"> recherche ou partage un sentiment d'appartenance, témoigne d'une fidélité grandissante envers l'adulte révèle des signes de quête quant à l'appartenance et la loyauté 	« Mon élève spécial », en utilisant des mots qui suscitent un sentiment d'appartenance, pour que les choses fonctionnent, défendre, accueillir, se préparer - un langage de loyauté	Recourir à un langage de fidélité et d'appartenance, accompagner les sentiments de l'enfant, s'accrocher et s'ancre verbalement, communiquer une confiance inconditionnelle envers les bonnes intentions de l'enfant
Être important (4 ^e année) ... d'être important pour ... de se considérer comme étant important	<ul style="list-style-type: none"> cherche à être important pour, à être remarqué par, à être écouté accorde de l'importance aux attachements, s'occupe de, écoute, se laisse influencer 	Remarquer, valoriser, tenir en haute estime, chérir (recours à des termes affectueux), montrer de l'appréciation, faire preuve de respect, ralentir et écouter ce que l'élève désire exprimer	Le chérir malgré tout, se montrer respectueux, indiquer à l'enfant que la relation est plus importante que le problème, transmettre à l'enfant que ses sentiments importent
Amour (5 ^e année) ... d'aimer, d'être cher à ... d'être aimé par	<ul style="list-style-type: none"> cherche à être précieux auprès de ses attachements primaires, à être aimé, à aimer prodigue de l'amour et tient à ses attachements, manifeste des marques d'affection 	De poser des gestes et de dire des mots qui véhiculent du plaisir, de la joie, de la chaleur et une considération particulière	Accorder de la chaleur, de l'amour inconditionnel, du respect, de la sécurité, de l'espace, de l'affection
Être connu (6 ^e année) ... d'être connu ... d'être compris	<ul style="list-style-type: none"> aspire à être connu, cherche à être compris de l'intérieur vers l'extérieur, est capable d'exprimer son soi intérieur d'une quelconque façon * est capable d'exprimer ses frustrations, ses contrariétés, ses difficultés, ainsi que ses joies 	Offrir du temps et/ou un lieu pour se révéler, inviter le point de vue de l'autre, écouter, manifester de l'intérêt pour le connaître, essayer de comprendre ses sentiments, lui faire de la place	L'inviter à prendre du recul, l'écouter, l'apprécier, lui allouer de l'espace, lui donner de la place, normaliser ses sentiments même s'ils sont compliqués, lui indiquer que nous le comprenons réellement

93



94

APPRIVOISER L'ÉLÈVE

- Se placer gentiment face à l'enfant pour capter son regard, ses sourires et ses hochements de tête.
- Quand le regard n'est pas disponible, il est préférable de privilégier son écoute.
- Apprivoiser plutôt que d'exiger de l'attention.
- Créer des rituels et des structures pour apprivoiser l'enfant
- Lors d'une prise de contact avec l'enfant, il serait préférable de privilégier la discussion et de partager des moments ensemble plutôt que de s'impliquer dans des activités qui ne contribuent pas aux liens d'attachement.
- Il importe de toujours solliciter les instincts d'attachement avant de tenter de travailler avec un enfant.

95

INTENSIFIER L'ATTACHEMENT

FAITES APPEL À L'INSTINCT D'ATTACHEMENT AVANT DE DONNER UNE CONSIGNE

APPRIVOISER AVANT DE DIRIGER

espace, regard, un sourire, un signe de tête

Que dois-je faire pour que l'élève me regarde et me **sourit**?

- Dites son nom doucement
- Ayez un regard souriant

EST-CE QUE CET ENFANT M'AUTORISE À ÊTRE EN SA PRÉSENCE ?



96

INTENSIFIER L'ATTACHEMENT

ENTRETIENEZ UNE RELATION SOLIDE: pour ATTIRER L'ATTENTION DE L'ÉLÈVE

- Accueillez-le chaleureusement
- Participez à une activité agréable – table à casse-têtes
- Redirigez plutôt que de le corriger
- N'oubliez pas que l'attachement engendre de la vulnérabilité; soyez patient avec le « rejet »



Rassurez au moyen de la connexion le plus tôt et souvent possible

97

Établissement de plusieurs « points-de-contact » quotidiens avec un adulte significatif



98

SERVIR D'ENTREMETTEUR

- Pour susciter des attachements fonctionnels, qui sont nécessaires à l'enfant, effectuez les présentations initiales et préparez le terrain pour que l'adulte et l'enfant soient en mesure de s'approprier.
- Lorsque des adultes viennent dans votre local, présentez-les et précisez ce qu'ils feront lors de leur passage dans votre classe. Cette démarche permettra aux élèves de se sentir plus en sécurité.



99

FAIRE LE PONT

❖ COMPORTEMENT PROBLÉMATIQUE

- « J'ai hâte de te voir demain. »
- « Nous trouverons un moyen pour améliorer la situation. »



Misez sur le prochain point de contact

Le message que nous voulons transmettre à nos jeunes est que PEU IMPORTE CE qu'ils FONT ou leur manière de SE COMPORTE

LES ADULTES TROUVERONT UNE FAÇON DE S'OCCUPER D'EUX

FAIRE LE PONT offre de L'ESPOIR aux jeunes.

100

INTENSIFIER L'ATTACHEMENT

BRISEZ LE « CERCLE VICIEUX »

Ceci est le visage de l'adulte qu'il voit la plupart du temps:



La désapprobation implique une séparation. L'alarme de séparation conduit à davantage de résistance et de problèmes.

Bien que vous soyez frustré; lorsque l'élève vous regarde, montrez-lui un visage empreint d'attachement

PLUTÔT



Un adulte qui est bienveillant
Aide l'élève à se sentir en sécurité.

101

AUTRES MOYENS POUR RÉDUIRE L'ALARME

1. **Faites le pont** d'un moment de connexion au suivant – cet élève a de la difficulté à maintenir son lien avec les adultes. Ces derniers doivent effectuer un effort supplémentaire pour s'accrocher à lui et maintenir le lien qui les unit. « **J'ai hâte de ...** »
2. Rassurez l'élève que vous continuerez à l'aider et à le soutenir, malgré ses «manquements». « **Nous essaierons à nouveau demain.** »

102

LE COMPORTEMENT CHANGE QUAND...

Maturation

Le comportement change alors que le cerveau prend de la maturité

Émotions

Le comportement se modifie lorsque les émotions sont ressenties

Vulnérabilité

Le comportement se transforme quand la vulnérabilité est protégée

Attachement

Le comportement change au moment où les élèves sont attachés aux adultes

103

LES PRINCIPES D'INTERVENTION

1. Respectez et compensez pour le niveau d'**immaturité**
2. Accompagnez l'expérience émotionnelle en autorisant l'**expression émotionnelle** et en encourageant le **jeu**
3. Protégez la **vulnérabilité**
4. Préservez and maximisez la relation d'**attachement**

Travaillez le comportement à sa source pour parvenir à un changement durable.

104

LES ENFANTS GRANDISSENT ET MÛRISSENT QUAND LES ADULTES CRÉENT UN JARDIN RELATIONNEL



Nous sommes des jardiniers, et non des sculpteurs.

Nous concevons un environnement et nous attendons patiemment que la croissance se produise.

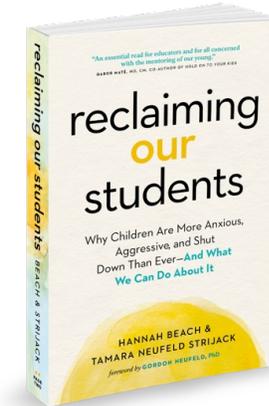
La certitude que les enfants requièrent consiste à savoir qu'ils peuvent compter sur les adultes de leur entourage pour leur procurer ce dont ils ont de besoin.

Nous devons avoir confiance dans le plan développemental.

Gordon Neufeld, Ph.D

105

Le livre « Reclaiming Our Students », et le guide d'accompagnement « Inside Out », rédigés par Hannah Beach et Tamara Strijack



106

Le livre « Jouer, Grandir, S'Épanouir », rédigé par Deborah MacNamara



107

Liste de ressources sur PADLET



<https://padlet.com/ConsultantsISE/1-helping-students-feel-well-connected-with-parents-to-feel--efcf4iw0obfj3lv2>

108

Liste de ressources sur PADLET

<https://padlet.com/ConsultantsISE/2-helping-students-name-their-emotions-providing-rich-materi-lhxwwqegho7qz3ow>

109

Liste de ressources sur PADLET

<https://padlet.com/ConsultantsISE/3-providing-opportunities-for-emotional-expression-through-c-rtbbhpekuuy3ngy3>

110

Liste de ressources sur PADLET

<https://padlet.com/ConsultantsISE/4-getting-physical-and-outside-qwbsr6o0h5hfmqce>

111

Site Web du CEBM

www.cebmfr.ca

112