

La

foucade

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER

Volume 7, no 2, juin 2007

LE TDAH ET L'AMÉNAGEMENT DE LA CLASSE

Plus défavorisés,
donc plus à risque...
POURQUOI?

À l'intention des auteurs

Toute personne intéressée à soumettre un texte faisant état d'expériences professionnelles ou de travaux de recherche portant sur la question des jeunes manifestant des difficultés de comportement est invitée à le faire en tenant compte des règles de présentation suivantes.

Le texte soumis doit être dactylographié à double interligne et sa longueur ne doit pas excéder 4 pages (environ 1 500 mots). Les citations doivent être accompagnées du nom de l'auteur, de l'année de publication du texte cité; de même si des références à des livres ou articles sont placées dans le texte, mentionner le nom et l'auteur entre parenthèses.

L'auteur doit faire parvenir son texte par courriel au **www.cqjdc.org** accompagné d'une brève note de présentation indiquant sa discipline professionnelle et ses champs d'activité.

Le texte sera soumis anonymement à trois membres du comité de lecteurs et leurs remarques seront ensuite communiquées à l'auteur.

Le Conseil d'administration

Claire Beaumont, présidente
Michel Marchand, trésorier
Caroline Couture, secrétaire
Julie Beaulieu, administratrice
Marie-Andrée Fleury, administratrice associée
Yannick Fréchette, administrateur
Isabelle Gagnon, administratrice
Martin Gendron, administrateur
Peter Hamilton, administrateur
Anne Lessard, administratrice associée
Camil Sanfaçon, administrateur
Égide Royer, administrateur
Nathalie Trépanier, administratrice
Gilles Vachon, responsable des communications

Comité de rédaction

Caroline Couture, responsable du journal
Claire Beaumont

Graphisme : Josée Roy Graphiste

La Foucade est réalisée par le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement. Ce journal est publié deux fois par année. Son contenu ne peut être reproduit sans mention de la source. Les idées et opinions émises dans les textes publiés n'engagent que les auteurs. Le journal ne peut être tenu responsable de leurs déclarations. Le masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

Chères lectrices, chers lecteurs,

Voici venir, une fois de plus, les derniers jours de l'année scolaire. Cette période en est une remplie d'effervescence et d'émotions de toutes sortes.

Sans aucun doute, vous aurez un pincement au cœur quand Marianne ou Cédrik vous quitteront pour l'été. Peut-être vous inquiétez-vous un peu au sujet du type de vacances que Marinos passera auprès de sa mère en détresse. Et peut-être serez-vous même soulagé de savoir que vous passerez quelques mois sans avoir à gérer les crises de Raphaël, bien que sa vivacité vous manquera... Tout cela, vous le vivez chaque année, et vous ne vous habituez pas. Le travail auprès des jeunes, si exigeant soit-il, a quelque chose de vrai, d'authentique, qui est si précieux et qui nous relie aux vraies priorités de la vie. Nous tenons donc, pour ce dernier numéro de l'année, à vous témoigner toute notre admiration et toute notre gratitude pour le travail si important que vous effectuez quotidiennement auprès des jeunes de notre province. Nous savons à quel point le travail que vous faites peut parfois être ingrat. Mais nous savons aussi à quel point les professionnels et enseignants des réseaux scolaires et sociaux du Québec sont dévoués à la cause des enfants et à quel point ce dévouement peut faire la différence pour plusieurs.

Peut-être avez-vous justement dans votre entourage, un collègue qui a développé une pratique exceptionnelle auprès des jeunes en difficulté et qui fait une différence dans la vie de ceux-ci? Nous vous proposons de consulter l'endos de ce journal pour savoir comment soumettre sa candidature au prix du CQJDC « Une pratique remarquable » qui vise justement à reconnaître ces collègues exceptionnels qui restent trop souvent dans l'ombre.

Nous espérons en terminant, que vous prendrez plaisir à lire l'article de Stéphanie Leblanc qui nous fait réfléchir sur la façon dont la défavorisation peut entraîner un risque chez les jeunes. Vous trouverez également dans ce numéro le deuxième article de la série de Line Massé et Catherine Lanaris qui porte sur l'intervention auprès des élèves avec un TDAH. Cette fois, on s'attarde à l'aménagement de la classe.

Bonne lecture et bon été!

*Caroline Couture
pour le comité de rédaction*



*Nous remercions
les jeunes de l'école
La Marelle de Beaumont
qui ont bien voulu se prêter
à cette mise en scène.*



Plus défavorisés, donc plus à risque...

Pourquoi?

Pourquoi les jeunes de milieux défavorisés sont-ils plus à risque de présenter des difficultés d'apprentissage et des troubles du comportement en milieu scolaire?

En tant qu'intervenante ou intervenant en milieu scolaire, quelle réponse apporteriez-vous à cette question? Le sujet semble délicat. Quiconque tenterait d'y répondre pourrait se sentir responsable d'entretenir des préjugés.

Recherche sur la question

Je savais qu'en éducation, la pauvreté était couramment reconnue comme un important facteur de risque de difficultés d'apprentissage et de troubles du comportement. Toutefois, jamais durant ma formation en adaptation scolaire ou durant ma pratique en tant qu'enseignante je n'avais pris connaissance d'explications satisfaisantes à cet égard. D'ailleurs, selon certains auteurs, les mécanismes produisant les effets de la pauvreté sur ce type de problèmes scolaires n'ont jamais été pleinement expliqués (Leiter et Johnsen, 1994; Ryan et Adams, 1998).

En tant qu'enseignante en adaptation scolaire, j'avais remarqué que plusieurs élèves ayant des difficultés d'apprentissage et/ou des troubles du comportement provenaient de milieux défavorisés. Sans vouloir généraliser, j'avais aussi constaté que nombre d'entre eux présentaient des signes de négligence en milieu familial. Par exemple, certains pouvaient s'afficher avec le nez qui coule pendant plusieurs semaines. D'autres portaient

des vêtements malodorants ou inadéquats selon la température. Certains n'avaient rien pour dîner. D'autre part, il est arrivé que des élèves se confient à moi lors d'un retour suite à crise. J'ai pu remarquer dans ces circonstances à quel point certains d'entre eux vivaient des situations de violence familiale importante à la maison, tant physique que psychologique. J'en suis venue à me demander si les jeunes de milieux défavorisés seraient plus à risque de présenter des difficultés d'apprentissage et des troubles du comportement en raison, peut-être, des mauvais traitements qu'ils seraient plus susceptibles de subir dans leur milieu familial. Voilà l'hypothèse que j'ai voulu vérifier dans le cadre de mes études au doctorat en psychopédagogie. De manière à comprendre comment la maltraitance pourrait influencer le développement des compétences cognitives et comportementales des enfants qui en sont victimes, je me suis référée à la théorie de l'attachement élaborée par John Bowlby. Brièvement décrit, l'attachement est d'abord la qualité de la relation fournie à l'enfant en bas âge par sa mère. La qualité de ce lien varie selon qu'il soit sécurisant ou insécurisant. L'attachement serait graduellement intériorisé par l'enfant et deviendrait éventuellement une qualité propre à lui. C'est pourquoi on peut qualifier certains individus de sécurisés, et d'autres, inversement, d'insécurisés (Bowlby, 1988).

Pour vérifier l'hypothèse qui avait piqué ma curiosité durant mes années d'enseignement, j'ai mené une étude auprès de 267 sujets de 16 ans en moyenne provenant du cheminement régulier et de l'adaptation scolaire. Ces élèves évoluaient dans trois écoles secondaires de milieu rural qui se distinguent chacune par leur statut socioéconomique, soit faible, moyen et élevé. Les sujets ont été interrogés par questionnaires sur le statut socioéconomique de leur famille, le niveau de maltraitance qu'ils subissent ou non

dans leur milieu familial ainsi que la qualité du lien d'attachement avec leur mère. Les enseignants et enseignantes ont aussi été interrogés par questionnaire sur le rendement scolaire et le comportement de ces élèves.

Les résultats de cette recherche montrent que les hypothèses proposées étaient justes. Ainsi, la pauvreté pourrait être indirectement liée aux difficultés d'apprentissage par le biais de la maltraitance, qui serait plus présente en milieu défavorisé. La maltraitance, qui survient principalement durant les trois premières années de vie de l'enfant, altérerait la qualité du lien entre sa mère et lui. La qualité de ce lien d'attachement est pourtant importante pour son développement. En effet, dans le cadre d'une relation sécurisante avec sa mère, l'enfant a la quiétude pour explorer l'environnement dans lequel il évolue, ce qui est favorable à l'accroissement de ses compétences cognitives. D'autant plus qu'en bas âge, surtout durant les deux premières années de vie de l'enfant, les connexions du cerveau s'établissent de façon maximale en interaction avec les stimulations de l'environnement. L'insécurité procurée par une relation maltraitante durant l'enfance précocement entraverait en quelque sorte le développement de ses habiletés cognitives. Selon la théorie de l'attachement, les traits humains tendent à se rigidifier une fois leur développement entrepris. Il en résulte que ce jeune serait éventuellement plus susceptible de présenter un faible rendement académique durant son cheminement scolaire, tel qu'attesté par la présente étude au moment où il était adolescent.

De même, selon les résultats obtenus, la maltraitance que l'enfant est plus à risque de subir en milieu défavorisé aurait un impact direct et important sur les troubles du comportement qu'il manifesterait durant son cheminement scolaire.

Selon cette étude, les enseignants et enseignantes révèlent entretenir un lien de moins bonne qualité avec les jeunes maltraités, les jeunes dont l'attachement est insécurisé, les jeunes dont les compétences scolaires sont moindres et ceux qui ont des troubles du comportement. En tant qu'enseignante, je reconnais qu'il nous semble parfois difficile d'être sensible à certains élèves aux caractéristiques moins attrayantes. Ce phénomène semble assez courant et aurait une explication. Selon Al-Yagon et Mikulincer (2004), l'insécurité vécue avec ses parents et intériorisée par l'enfant risque de faire en sorte qu'il perpétue ultérieurement des relations insécurisantes avec les autres personnes durant sa vie, dont les enseignants. Leur étude menée auprès d'enfants de huit à onze ans montre d'ailleurs que les enfants en difficultés d'apprentissage sont davantage classifiés comme ayant un attachement insécurisé comparativement aux enfants sans difficulté. Ces enfants en difficulté d'apprentissage évalueraient leur enseignant comme étant plus rejetant, moins disponible et moins acceptant comparativement aux jeunes qui n'ont pas de difficultés. Or, l'évaluation du côté de l'enseignant



(mise en scène)

révèle qu'effectivement, il se sent moins proche des enfants en difficulté d'apprentissage comparativement aux élèves qui n'ont pas de difficulté. Pour leur part, les enfants sécurisés percevraient leur enseignant comme étant plus acceptant et moins rejetant comparativement aux enfants insécurisés. Les enfants sécurisés auraient plus de facilité à aller chercher la sympathie et la sensibilité des enseignants et enseignantes. Cela serait favorable à leurs apprentissages en classe.

Enfin, selon les résultats de la recherche que j'ai menée, les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement sont souvent associés chez un même élève. Certains auteurs proposent que les troubles du comportement conduisent aux difficultés d'apprentissage. D'autres pensent que c'est l'inverse. Selon les résultats de cette étude, l'un n'aurait pas effet sur l'autre, mais ils viendraient plutôt ensemble en conséquence à des facteurs de risque communs : pauvreté et maltraitance.

Implications pratiques pour la société et pour le milieu scolaire

Bien sûr, il ne faudrait pas généraliser abusivement les résultats obtenus par cette étude en concluant qu'un jeune qui provient de milieu défavorisé soit invariablement maltraité, ou qu'un jeune qui présente des problèmes scolaires soit inévitablement issu de milieu défavorisé, etc. Toutefois, il ne faudrait pas basculer dans l'extrême inverse et se garder d'envisager les phénomènes soulevés dans le présent article de crainte de stigmatiser les populations à risque. Il serait plus stigmatisant pour les enfants à risque de négliger ces problématiques, puisque cela pourrait avoir pour effet d'éviter d'intervenir au moment opportun. Selon les écrits que j'ai recensés, les effets défavorables de la pauvreté, de la maltraitance et de l'attachement insécurisé surviennent surtout lorsqu'ils

ont cours tôt dans la vie de l'enfant. D'autre part, les approches curatives en milieu scolaire pour contrer les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement pourraient présenter certaines limites au-delà de la troisième année du primaire selon certains auteurs (Slavin, Karweit et Wasik, 1993; Walker, Colvin et Ramsey, 1995).

En somme, les résultats de cette recherche interpellent sur l'importance pour la société d'accroître les efforts et les ressources dans la prévention des problèmes scolaires, en intervenant tôt sur ces phénomènes, soit au moment où leur impact sur l'enfant en développement est le plus délétère

■ **Réduire la pauvreté des familles :** par exemple, les acteurs des centres jeunesse sont témoins quotidiennement des conditions de pauvreté effarantes dans lesquelles sont immergés les enfants, les jeunes et les familles qu'ils desservent. Selon l'Association des centres jeunesse du Québec (2002), il faudrait aider ces familles à retrouver les ressources dont toute famille a besoin pour assurer le sain développement de ses enfants, car leurs efforts sont souvent bloqués par des limites substantielles du revenu, du logement et des conditions de vie générales en perpétuelle détérioration.

■ **Prévenir la maltraitance auprès des familles à risque :** Pomerleau et ses collaborateurs (2000) ont évalué un programme de prévention de la maltraitance des enfants en bas âge s'adressant aux mères peu scolarisées et ayant un revenu sous le seuil de la pauvreté. Ce programme aurait un impact positif sur la mère et sur le développement de l'enfant. D'autant plus que cette étude rapporte que les mères ciblées par cette intervention ont beaucoup apprécié l'aide reçue, et auraient même demandé à ce que le rythme de l'aide apportée soit plus soutenu.

Le coin des jeunes

■ Promouvoir un lien d'attachement sécurisant mère enfant auprès des familles à risque :

selon une recherche d'Anisfeld et ses collaborateurs (1990), l'utilisation du porte-bébé par les mères de milieux défavorisés leur permettrait un meilleur contact avec l'enfant et favoriserait ainsi l'établissement d'une relation sécurisante. Aussi, le Programme Minding the Baby (garder son bébé en tête) proposé par Slade et ses collaborateurs (2005) favoriserait chez la mère la compréhension des signaux qu'émet son enfant, ce qui serait propice à une réponse sensible de sa part et à l'instauration d'une relation sécurisante.

Pour le milieu scolaire, cette recherche peut permettre aux intervenants et intervenantes de mieux comprendre certains jeunes en difficultés :

- Les enseignants et enseignantes doivent savoir que les enfants maltraités peuvent avoir des comportements extrêmes. Ils peuvent en effet être retirés, agressifs ou exagérément dépendants.
- Les enfants maltraités sont aussi particulièrement sensibles au rejet, à la séparation et aux pertes.
- Les enseignants et enseignantes doivent être sensibles à leur rôle potentiel de figure d'attachement alternative qui peut améliorer le cours du développement de l'enfant maltraité. Il est effectivement important de faire vivre des modes relationnels sains à l'enfant ou au jeune fragilisé. Une relation positive et sécurisante avec son enseignant pourrait compenser pour les relations négatives qu'il a eues avec ses parents.

par Stéphanie Leblanc,
Université de Montréal

Pour obtenir les références
communiquiez avec l'auteure :
stephanie.leblanc@umontreal.ca

Début printanier des plus réussis! Début printanier riche en émotions!

Le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement a procédé à sa remise annuelle des prix « **Je suis capable, j'ai réussi!** » lors de la journée de formation qui s'est déroulée le 4 mai dernier à l'école Saint-Laurent (Montréal). Ces prix visent à récompenser les efforts d'élèves du primaire et du secondaire présentant des difficultés comportementales pour leur implication et leur persévérance dans un processus de changement. En effet, le CQJDC désire souligner les attitudes et comportements harmonieux manifestés par ces jeunes envers leur entourage au cours de la dernière année.

Des dizaines de candidatures ont été soumises au CQJDC dans l'espoir de se mériter l'un des prix d'une valeur de 200\$. Le processus de sélection a été réalisé par les quatre membres du jury : Julie Beaulieu, Yannick Fréchette, Isabelle Gagnon et Martin Gendron. Nous avons le plaisir de vous présenter les gagnants des prix « **Je suis capable, j'ai réussi!** » :

Le couronnement des gagnants de l'édition 2007 s'est effectué devant quelques centaines de personnes présentes pour rendre hommage aux dix récipiendaires des prix « Je suis capable, j'ai réussi! ». Sept des gagnants étaient présents lors de cette journée pour recevoir leur prix. Ils ont été chaudement applaudis par l'assistance, démontrant ainsi leur reconnaissance devant tous ces efforts et changements effectués au cours de la dernière année. Cette remise des prix fut riche en émotions! Nous tenons à féliciter tous les gagnants et nous leur souhaitons bonne continuité dans leur processus de changement et bonne chance pour la poursuite de leurs études.

Enfin, nous vous donnons rendez-vous le printemps prochain pour un autre dévoilement de jeunes démontrant force et détermination dans leur cheminement personnel et scolaire.

Toute l'équipe des prix
« **Je suis capable, j'ai réussi!** »

| NOMS | ÉCOLE | ÂGE |
|------------------------------|--|--------|
| 1. Mikael Broadfoot- Blais, | École du Dôme (Hull), | 8 ans |
| 2. Christopher Boily, | Pavillon Wilbrod-Dufour (Alma), | 14 ans |
| 3. Anderson César-Maître, | Centre Académique Fournier (Montréal-Nord), | 9 ans |
| 4. Alexandre Doucet, | Centre Académique Fournier (Montréal-Nord), | 17 ans |
| 5. Samuel Filiatrault, | Centre Académique Fournier (Montréal-Nord), | 16 ans |
| 6. Dale Moore, | École de la Mosaïque (Saint-Basile-le-Grand), | 12 ans |
| 7. Maxime Rousseau, | École La Passerelle (Lac-Saint-Charles), | 12 ans |
| 8. Benjamin Roussel-Lavigne, | École Saint-Denis (Saint-Denis-sur-Richelieu), | 9 ans |
| 9. Jacob St-Germain, | École du Trivent (Sainte-Brigitte-de-Laval), | 13 ans |
| 10. Gabriel Titus-Drapeau, | Centre Académique Fournier (Montréal-Nord), | 12 ans |



Les prix

« **Je suis capable,
j'ai réussi!** »

**Veillez consulter le site web
du CQJDC pour obtenir tous les détails
concernant ces prix.**

www.cqjdc.org



Le TDAH et l'aménagement de la classe

Pour un aménagement de la classe qui favorise l'épanouissement des élèves présentant un TDAH



Lorsqu'on a dans sa classe un élève TDAH, il faut réfléchir à la disposition des pupitres, aux éléments qui sont affichés, ainsi qu'à l'élève (ou les élèves) qu'on placera à proximité de l'élève TDAH. L'aménagement physique de la classe est, en fait, un élément qui peut grandement influencer, non seulement les comportements des élèves, mais également leur bien-être et leur processus d'apprentissage. Organiser l'espace en tenant compte des besoins des élèves, demande une certaine réflexion, surtout si l'enseignante veut optimiser l'utilisation qu'elle fait de son espace de classe qui, souvent, est réduit. Plus particulièrement, pour les élèves présentant un TDAH, l'organisation de la classe, ainsi que celle de leur espace personnel, jouent un rôle bien important, car un aménagement qui ne répond pas à leurs besoins peut amplifier leurs difficultés liées à l'inattention et à l'agitation. Par contre, en modifiant certains éléments de l'organisation de l'espace, on peut voir une amélioration du comportement de ces élèves. Dans le texte qui suit, on présente des suggestions pour organiser la classe en tenant compte des besoins des élèves TDAH. Nous allons commencer par une brève définition du terme, avant de donner des suggestions pour l'aménagement physique de la classe et de l'espace de travail personnel de l'élève.

Examiner l'environnement actuel par rapport aux besoins de l'élève TDAH

L'aménagement physique est le plus souvent associé à la façon dont l'enseignante organise l'espace qu'elle a à sa disposition. Cependant, on peut élargir cette définition et y inclure des éléments pédagogiques : l'aménagement physique correspondrait donc autant à l'organisation de l'espace qu'à l'utilisation que l'enseignante en fait. On peut même affirmer que l'aménagement physique d'une classe reflète le style de gestion de l'enseignante, ainsi que les approches pédagogiques qu'elle privilégie. On pourrait donc penser que, chaque enseignante, avant même de commencer à modifier son environnement, devrait examiner l'organisation actuelle de sa classe, et se questionner sur ses visées pédagogiques. Par exemple, si on veut travailler par ateliers, l'aménagement de la classe sera différent que si on veut faire de l'enseignement magistral. On peut aussi penser à un aménagement de sa classe qui permettrait différentes façons d'enseigner (en grand groupe, en équipe, en dyade, etc.). Voici donc un court questionnaire qui permet à l'enseignante d'évaluer son organisation de l'espace.

- 1 Que préférez-vous au niveau de la disposition physique de votre classe, en groupe ou en rangée?
- 2 Au niveau de votre bureau, quel endroit préférez-vous et pourquoi?
- 3 Est-ce que vous gardez toujours le même aménagement physique ou est-ce que vous le modifiez au cours d'une année scolaire?
- 4 Quelle disposition physique préférez-vous et laquelle ne fonctionne pas du tout pour votre classe?
- 5 Est-ce que les règles de vie ont été établies?
Combien de règles de vie avez-vous dans votre classe?
Y a-t-il des règles de l'école qui sont différentes des règles de votre classe?
- 6 Est-ce que les règles de vie sont affichées dans la classe?
À quel endroit?
- 7 Est-ce que les routines quotidiennes sont établies?
Changent-elles en cours d'année?
- 8 Utilisez-vous un « menu » de la journée?
- 9 Avez-vous des procédures claires pour des situations qui arrivent fréquemment (ex : bavardage, toilettes, taille-crayon, utilisation et rangement du matériel, visiteurs, absences, etc.)?
- 10 Où est-ce que votre élève TDAH est-il placé actuellement?
- 11 Est-ce que vous avez essayé différents endroits dans votre classe pour cet élève?
- 12 Est-ce que vous pensez que son emplacement est bon?
Expliquez pourquoi.
- 13 Est-ce que le pupitre de l'élève est organisé?

Pour modifier l'environnement de la classe

Pour favoriser l'attention et la concentration des élèves, Massé (2004) rapportent les recommandations suivantes: disposer les bureaux des élèves de manière à ce que tous voient facilement les présentations de l'enseignant et que ce dernier garde un contact visuel avec ses élèves; placer le bureau de l'enseignant sur le côté ou à l'arrière de la classe afin que les élèves soient le plus près possible du tableau; éviter de surcharger la classe de stimuli visuels qui pourraient distraire les élèves (en particulier les objets suspendus au plafond et qui bougent constamment); utiliser des moyens pour réduire le bruit ambiant (rideaux, balle de tennis ou feutre sous les pattes des chaises et des bureaux, musique d'ambiance, etc.); vérifier l'éclairage et la température de la pièce afin que cela n'empêche pas les élèves de bien travailler; afficher l'information essentielle en permanence (règles de vie, procédures pour les routines, etc.) et y référer régulièrement; aménager un isoloir ou un coin de travail tranquille où l'élève pourra s'isoler pour favoriser sa concentration lors d'un travail ou se retirer pour l'aider à reprendre le contrôle sur ses comportements; aménager un espace de détente dans la classe pour permettre de se relaxer au besoin. Pour éviter les bousculades, les conversations et les bruits, la circulation dans la classe doit se faire librement et ne pas occasionner d'embouteillage. Les aires très passantes (près du taille-crayon, de la corbeille, des armoires de rangement, etc.) doivent être dégagées et distancées les unes des autres. S'il y a des coins spécifiques (lecture, ateliers, etc.), ils doivent être bien identifiés. Le matériel d'usage courant doit être facilement accessible, placé à proximité du lieu d'utilisation et rangé à un endroit précis pour éviter les pertes et le désordre. Les routines doivent être clairement

indiquées dans la classe et visibles pour tous les élèves, particulièrement ceux qui présentent un TDAH.

En fait, ce qu'on suggère le plus, est un aménagement physique de la classe qui permette à l'élève TDAH de se déplacer sans perturber le reste du groupe (l'enseignante pourrait permettre à l'élève TDAH de bouger tout en lui délimitant une trajectoire). Il faut donc placer l'élève TDAH à un endroit stratégique, en considérant également l'emplacement du bureau de l'enseignante : si un enfant nécessite beaucoup d'attention, il est préférable de ne pas le placer très proche du bureau de l'enseignante, car il sera porté à la déranger souvent. L'enseignante devrait examiner son local afin d'identifier les endroits les plus perturbateurs : il ne faut pas placer l'élève TDAH près de sources de bruits ou des éléments qui risquent de le déconcentrer. Plusieurs enseignantes placent l'élève TDAH à côté d'un élève calme et organisé, ni en arrière, ni devant la classe. Il faut se souvenir qu'il n'y pas de « place miraculeuse » et que l'organisation de l'espace vient compléter les autres interventions auprès de l'élève TDAH.

Aménager l'espace personnel de l'élève TDAH

On sait que les élèves TDAH ont de la difficulté à organiser leur espace personnel et leurs effets scolaires, ce qui aggrave parfois leurs difficultés d'inattention. Voici quelques conseils pour favoriser l'attention de l'élève ayant un TDAH et limiter sa désorganisation : enlever les objets qui peuvent le distraire et ne conserver sur son bureau que ce qui est absolument nécessaire pour réaliser la tâche ; simplifier et faciliter le rangement à l'intérieur du pupitre en utilisant par exemple un système de couleurs pour identifier les matières scolaires ou des contenants de plastiques pour les petits objets ; l'aider à organiser son matériel



(mise en scène)

scolaire selon la grandeur ou une autre catégorisation qui l'aidera à se retrouver ; mettre à sa disposition des moyens pour faciliter sa concentration (isoloir portatif, écouteurs, etc.); lui permettre d'essayer différentes places dans la classe afin de choisir celle qui favorise le mieux son travail selon ce qui est demandé; éviter de placer cet élève près des fenêtres, du corridor, de l'aiguiseur, des espaces de rangement ou du bureau de l'enseignant si celui-ci procède souvent à la correction à son bureau ; placer l'élève près d'un camarade tranquille qui pourra servir de modèle .

Pour limiter l'agitation de l'élève et favoriser sa concentration, on pourra fournir à l'enfant un ballon d'exercice gonflable pour s'asseoir ou un coussin gonflable («fitball») qui favorise une bonne position assise et l'attention tout en répondant à son besoin de bouger. Pour aider l'élève à ne pas envahir l'espace des autres élèves qui l'entourent, on peut délimiter à l'aide d'un ruban gommé ou d'un tapis, un espace autour du pupitre auquel l'élève a le droit de bouger, mais ne peut dépasser. Pour diminuer le bruit que peut faire l'élève avec son pupitre et sa chaise, on peut placer des balles de tennis sous les pattes de la chaise et du pupitre, et des coussins amortissant le bruit lorsque l'élève abaisse le dessus de son pupitre.

En terminant, il faut souligner que tous ces outils peuvent aider l'enseignante et l'élève présentant un TDAH à utiliser l'espace de la classe et l'espace personnel afin de contrecarrer les difficultés que ce trouble peut susciter.



CQJDC

COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES
EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

1835, rue de Montauban
Québec (Québec) G1G 2K2
Téléphone (418) 628-7666
Télécopieur : (418) 628-8903
Site internet : www.cqjdc.org
Courriel : adm@cqjdc.org

Évidemment, tous ces outils ne peuvent être utilisés en même temps, chaque enseignante devrait faire des choix, mettre en place certains moyens et se donner suffisamment de temps pour que l'élève s'y habitue. Il serait également intéressant d'observer et d'examiner avec l'élève si les outils qu'on lui propose pour bien gérer son espace, lui sont utiles; l'enseignante pourrait alors amener l'élève à utiliser les techniques qui lui paraissent le plus appropriées et reconnaître ainsi le fait que l'élève arrive à être plus autonome dans la gestion de son espace personnel.

*Catherine Lanaris, Ph. D.
Département des sciences
de l'éducation, Université du Québec
en Outaouais*

*Line Massé, Ph. D.
Département de psychoéducation
Université du Québec à Trois-Rivières*

Pour communiquer avec l'auteur :
catherine.lanaris@uqo.ca.

« Une pratique remarquable »

Vous êtes admiratif envers un collègue qui travaille auprès des jeunes en difficultés de comportement? Sa passion est considérable et ses pratiques sont dignes de mention?

Vous pouvez lui signifier votre reconnaissance en soumettant sa candidature au concours « **Une pratique remarquable** ». Ce prix a pour but de reconnaître les efforts des intervenants oeuvrant auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement et d'encourager et de récompenser ces intervenants pour leur pratique professionnelle au niveau de leur implication remarquable auprès de ces jeunes.

**Nous vous invitons à consulter
le site www.cqjdc.org du CQJDC.
Au plaisir de recevoir vos candidatures!**

Isabelle Gagnon, pour le Comité des prix.

*Le comité des prix était composé cette année des personnes suivantes :
Isabelle Gagnon, Julie Beaulieu, Martin Gendron, Yannick Fréchette.*



**Devenez
membre
du CQJDC**
www.cqjdc.org

**Vous êtes intéressé à devenir membre du CQJDC
ou vous connaissez quelqu'un qui souhaite le faire?**

Remplissez la fiche d'inscription et retournez le tout au CQJDC :

1835, rue de Montauban, Québec (Québec) Canada G1G 2K2.

Les frais annuels sont de 35 \$ et de 20 \$ pour les étudiants (preuve exigée).

Fiche d'inscription

Nom : Prénom :

Adresse :

Ville Province Pays Code postal

Courriel :

Téléphone : Télécopieur :

Vous vous inscrivez à titre de :
 parent enseignant éducateur directeur
 étudiant (cégep, université) autre (préciser) :