

La **foucade**

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER

Numéro spécial

Congrès biennal du CQJDC 2021



PARCE QUE CHACUN
EST **UNIQUE** !



CQJDC

COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES
EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

La foucade est réalisée par le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Ce journal est publié deux fois par année. Les numéros déjà parus sont ouverts et disponibles pour tous sur le site Internet du CQJDC (www.cqjdc.org). Son contenu ne peut être reproduit sans mention de la source. Les idées et les 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.

Comité de rédaction

Jean-Yves Bégin, révision et rédaction

Nancy Gaudreau, révision et rédaction

Line Massé, éditrice

Ghitza Thermidor, responsable de la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*

Évelyne Touchette, révision et rédaction

Graphisme : Mirally

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 présentant des difficultés comportementales est invitée à le faire. Le guide de rédaction de La foucade, disponible sur le site Internet du CQJDC (www.cqjdc.org), fournit toutes les directives générales pour la soumission des articles ainsi que les indications spécifiques selon les différentes chroniques. Si c'est possible, le texte peut être accompagné d'une photo numérique en haute définition illustrant le propos. Le texte doit être soumis par courriel à l'éditrice de La foucade, Line Massé, à l'adresse suivante : line.masse@uqtr.ca. Des remarques seront ensuite communiquées à l'auteur et selon le cas, des corrections devront être effectuées avant la publication finale. Il y a deux dates de tombées pour les articles : le 1^{er} octobre et le 1^{er} mars de chaque année.

Le Conseil d'administration du CQJDC 2021-2022

Julie Beaulieu, présidente

Denise Gosselin, vice-présidente

Michel Desjardins, trésorier

Jacques Dumais, secrétaire

Julie Boissonneault, administratrice

Caroline Couture, administratrice

Jean-Sébastien Ferron, administrateur

Mohamed Jelassi, administrateur

Danielle Marquis, administratrice

Mélanie Paré, administratrice

Camil Sanfaçon, administrateur

Direction générale du CQJDC : Joudie Dubois

Liste des experts du CQJDC

Julie Beaulieu, professeure, UQAR – Campus de Lévis

Claire Baudry, professeure, UQTR

Claire Beaumont, professeure, Université Laval

Jean-Yves Bégin, professeur, UQTR

Vincent Bernier, professeur, UQAM

Julie Boissonneault, doctorante, Université Laval

Tania Carpentier, orthophoniste et doctorante, Université de Montréal

Caroline Couture, professeure, UQTR

Marie-Pier Duchaine, doctorante, Université Laval

Nancy Gaudreau, professeure, Université Laval

Jeanne Lagacé-Leblanc, stagiaire post-doctorale, Katholieke Universiteit Leuven

Line Massé, professeure, UQTR

Mélanie Paré, professeure, Université de Montréal

Égide Royer, professeur retraité, Université Laval

Camil Sanfaçon, consultant en éducation

Evelyn Touchette, professeure, UQTR

Marie-Andrée Pelletier, professeure, Université TÉLUQ

Chères lectrices, chers lecteurs

Ce numéro porte sur le dernier congrès biennal du CQJDC qui s'est tenu de façon virtuelle en mai dernier. Nous avons invité certains conférenciers dont les présentations avaient été particulièrement appréciées par les congressistes à nous écrire un article sur les thèmes de leur présentation. Nous tenons à remercier tous ceux qui ont accepté de collaborer à cette édition spéciale.

Comme à l'habitude, *La foucade* s'ouvre sur un mot de la directrice générale du CQJDC, Joudie Dubois. La rubrique *Du côté de la recherche* comprend deux articles. Dans le premier article, Marie-Pier Duchaine et Nancy Gaudreau présentent les résultats d'une recherche portant sur les effets perçus par les enseignants d'un cours en ligne gratuit portant sur le trouble du déficit d'attention/hyperactivité. Dans le deuxième article, Emily Cloutier Légaré et Isabelle Couture discutent de l'influence du type d'attachement sur les manifestations comportementales, émotionnelles et sociales de l'enfant d'âge scolaire.

Le coup de cœur des régions comporte deux articles. Dans le premier article, Charles Lefebvre et Eva de Gosztonyi présentent les salles d'émotions pouvant être mises en place en milieu scolaire afin de fournir aux élèves un endroit sécuritaire où ils peuvent exprimer leurs émotions difficiles. Dans le deuxième article, Véronique St-Pierre et ses collègues exposent le programme *Blues*, une intervention dont l'efficacité est probante pour réduire les symptômes dépressifs chez les jeunes. Deux articles composent la rubrique *Question de l'heure*. Christine Lavoie répond à la première question : « Comment accompagner les jeunes à travers les tumultes de l'adolescence en utilisant les connaissances issues des neurosciences ? ». Maud Bonanséa répond à la deuxième : « Pourquoi et comment intervenir en contexte scolaire auprès d'élèves présentant des comportements alimentaires inappropriés ? ». Dans *Le coin des parents*, Claire Baudry et ses collègues expliquent aux parents comment favoriser le développement de son enfant en étant plus sensible à ses besoins. Dans *Le coin des jeunes*, Jeanne Lagacé-Leblanc et Line Massé proposent des stratégies aux jeunes ayant un TDAH afin surmonter les difficultés liées à la procrastination. *Le CQJDC a lu pour vous* comprend deux articles. Le premier, rédigé par Sylvie Bourgeois et ses collaborateurs, présente un guide informatisé qui permet de mieux connaître, de s'approprier et d'appliquer les apprentissages socio-émotionnels à l'aide d'outils concrets. Dans le deuxième, Claire Beaumont et Meggy Pelletier exposent une trousse d'intervention pour le bien-être à l'école des jeunes élèves. Dans *La feuille de route du psychoéducateur*, Laurence Cadieux nous partage ses réflexions sur le surdiagnostic des problèmes de santé mentale chez les enfants et les adolescents. Dans la chronique *Un pas vers l'inclusion*, Vincent Bernier et ses collaboratrices proposent des arguments pour modifier certaines pratiques discutables utilisées auprès des jeunes présentant des difficultés comportementales. Quelques nouvelles brèves du CQJDC complètent ce numéro. Bonne lecture!

262, rue Racine

Québec, Qc, G2B 1E6

DIRECTION@CQJDC.ORG

418-686-4040, poste 6380

WWW.CQJDC.ORG

Table des matières

LE MOT DE LA DIRECTRICE

La petite histoire d'un grand congrès	4
---	---

DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE

MOOC sur le TDAH : un dispositif prometteur pour favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants?	5
L'influence du type d'attachement sur les manifestations comportementales, émotionnelles et sociales de l'enfant d'âge scolaire.	10

LE COUP DE COEUR DES RÉGIONS

Les salles d'émotions : un endroit sécuritaire où l'enfant peut exprimer ses émotions librement en milieu scolaire	14
Blues : une intervention dont l'efficacité est probante pour réduire les symptômes dépressifs chez les jeunes Québécois	17

QUESTION DE L'HEURE

Comment accompagner les jeunes à travers les tumultes de l'adolescence en utilisant les connaissances issues des neurosciences?	22
Pourquoi et comment intervenir en contexte scolaire auprès d'élèves présentant des comportements alimentaires inappropriés?	25

LE COIN DES PARENTS

Comment favoriser le développement de son enfant en étant plus sensible à ses besoins?	28
--	----

LE COIN DES JEUNES

Stratégies pour éviter le tourbillon de la procrastination pour les adolescents et jeunes adultes ayant un TDAH.	31
--	----

LE CQJDC A LU POUR VOUS

Le guide des apprentissages sociaux et émotionnels (ASÉ) au cœur de la réussite éducative.	33
Trousse d'intervention pour le bien-être à l'école des jeunes élèves : un guide pour le personnel scolaire intervenant en 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e années	36

LA FEUILLE DE ROUTE DES PSYCHOÉDUCATEURS

Un problème, des solutions... pour mettre fin aux étiquettes	39
--	----

UN PAS VERS L'INCLUSION

Des arguments pour modifier certaines pratiques discutables utilisées auprès des jeunes présentant des difficultés comportementales	40
---	----

NOUVELLES BRÈVES DU CQJDC

Lauréats 2021 du prix « Je suis capable, j'ai réussi! »	45
Lauréat 2021 du prix « Une pratique remarquable »	46
Des modules de formation pour les parents, les enseignants et les intervenants scolaires.	46
L'apprentissage socioémotionnel : fascicules et conférence pour les parents et le personnel scolaire	46
Plusieurs opportunités de formations à l'horizon.	47



Le mot de la directrice La petite histoire d'un grand congrès

Joudie Dubois¹



Le 8^e congrès biennal du CQJDC s'est tenu du 5 au 7 mai 2021, pour la première fois de son histoire, en mode virtuel. La préparation de cet événement a subi quelques péripéties liées à la pandémie, dont son report d'une année et sa transformation en virtuel, en plus d'un changement de direction au sein de l'organisme et d'un changement de firme d'organisation du congrès. Quelle aventure! Nul besoin de préciser que l'événement était très attendu de tous et de chacun!

Le congrès fut une réussite! Autour de la thématique « Parce que chacun est unique », les participants ont pu écouter plus de 60 ateliers, conférences et communications portant sur les jeunes qui vivent des difficultés sociales, affectives et comportementales. Parmi les éléments appréciés des participants figure notamment l'intérêt des thèmes abordés lors du congrès. Les excellents conférenciers ont effectivement offert des présentations de très grande qualité qui ont permis aux congressistes de réfléchir à leurs pratiques et de se ressourcer en vue de la nouvelle année scolaire. Que ce soit en direct ou en rediffusion, nul doute que le congrès a permis de répondre à plusieurs besoins vécus dans les différents milieux.

Je ne peux passer sous silence l'apport précieux du comité organisateur, constitué de Julie Beaulieu, Caroline Couture, Line Massé et Mélanie Paré, qui ont permis à ce beau congrès d'exister! Merci!

Enfin, malgré la distance imposée par la pandémie, ce congrès aura permis à plus de 500 personnes de se réunir quelques jours avec l'objectif de mieux soutenir les jeunes. Chose certaine, le congrès aura été unique et mémorable! Serez-vous des nôtres en 2023? ■

Psychoéducateurs.trices Intervenant.es

La **flexibilité**, on connaît ça.
La **conciliation travail-famille**
encore plus! Travailler en
présentiel ou en **télépratique**.
De **Verdun, Ahuntsic** ou
Notre-Dame-des-Prairies.

Ça vous intéresse?

*****You have a place
among us!*****

Envoi du CV à gestion@cenop.ca

cenop

CENTRE D'ÉVALUATION
NEUROPSYCHOLOGIQUE

ET D'ORIENTATION
PÉDAGOGIQUE



cenop.ca



1. Directrice du CQJDC



Du côté de la recherche

MOOC sur le TDAH : un dispositif prometteur pour favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants?

Marie-Pier Duchaine¹ et Nancy Gaudreau²

De nos jours, il est largement reconnu que le métier d'enseignant apporte son lot de défis quotidiens. Parmi ceux-ci, l'intervention auprès des jeunes qui présentent des difficultés comportementales en est un de taille. Plus particulièrement, les comportements liés à l'hyperactivité et à l'inattention, de même que ceux liés à l'opposition, sont ceux qui suscitent le plus de stress chez les enseignants (Wolf et Everaert, 2005). Ainsi, comparativement aux autres élèves présentant des besoins particuliers, ceux ayant un trouble du déficit d'attention/hyperactivité (TDAH) suscitent plus de doutes, un plus grand besoin de soutien (Greene *et al.*, 2002) et un niveau plus élevé de stress chez les enseignants (Pfiffner et DuPaul, 2018).

En classe, les élèves présentant un TDAH peuvent avoir de la difficulté à maintenir leur attention, à suivre les consignes et à contrôler et inhiber leurs comportements (Pfiffner et DuPaul, 2018). Pour pallier ces difficultés, le personnel enseignant doit être en mesure de mettre en œuvre des interventions efficaces qui répondent aux besoins spécifiques des élèves et qui favorisent un environnement propice au développement de leurs compétences (Weisz *et al.*, 2017). Cependant, les connaissances de plusieurs enseignants concernant les élèves présentant un TDAH (p. ex. manifestations et interventions efficaces) sont insuffisantes, ce qui limite leur répertoire d'interventions pour prévenir et gérer efficacement les difficultés de ces élèves (Massé *et al.*, 2008). Par ricochet, la présence limitée d'interventions dites efficaces auprès des jeunes présentant un TDAH contribue au développement de faibles croyances d'efficacité personnelle chez le personnel enseignant dans ce domaine.

Le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) fait référence à la croyance de l'individu en sa capacité à réaliser une tâche dans un contexte donné et au sentiment que ses actions produiront les résultats escomptés (Bandura, 2007). Il se développe en fonction de quatre principales sources d'information présentées dans la Figure 1.

L'étude de Massé *et al.* (2018) a démontré la présence de liens entre le SEP des enseignants et leurs besoins de formation et d'accompagnement. En fait, les conclusions de la recherche révèlent que plus les enseignants cumulent d'heures de formation pour enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales, plus leur SEP est élevé et moins ils ressentent le besoin de recevoir de la formation supplémentaire, ou du soutien additionnel dans leur classe. Le développement professionnel continu (DPC) semble donc être une piste d'action à privilégier pour aider les enseignants à mieux vivre avec la gestion des comportements difficiles des élèves présentant un TDAH.

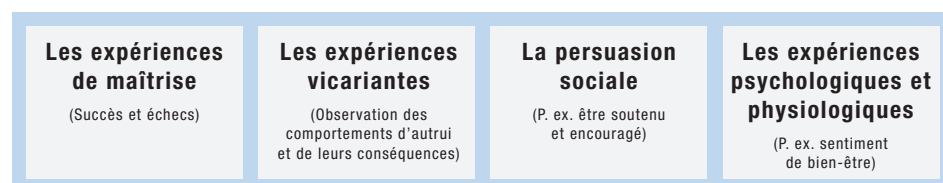
Le développement professionnel continu des enseignants

Au Québec, le développement des compétences professionnelles des enseignants est envisagé comme un continuum qui s'ancre en amont de la formation et qui se poursuit tout au long de la carrière (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020). Il appartient donc à chaque enseignant de s'investir dans leur DPC afin de mettre à jour et d'enrichir leurs connaissances et leurs compétences professionnelles en vue de favoriser la

réussite éducative des élèves. Pour y arriver, bon nombre d'activités de formation continue sont mises à leur disposition. Toutefois, il semble que les objectifs visés par ces dernières ne soient pas toujours atteints en raison d'entraves à leur mise en œuvre (p. ex. manque de temps, d'accessibilité et de ressources financières et humaines) (Attard, 2017; Boulay, 2021). Qui plus est, très peu produisent des changements de pratique durables et des effets notables sur les croyances d'efficacité des enseignants (Knowles *et al.*, 2015). À cet effet, la recherche a identifié des conditions d'efficacité liées à la planification et à la mise en œuvre des activités de formation continue qui, lorsqu'elles sont respectées, maximisent les effets positifs engendrés par ces dernières (Darling-Hammond *et al.*, 2017; Desimone, 2009):

- Considérer les besoins, les motivations et les attentes des participants;
- Favoriser l'engagement volontaire et l'autonomie des participants;
- Planifier des contenus axés sur des pratiques probantes et en lien avec les pratiques quotidiennes des participants;
- Créer un contexte organisationnel optimal (moment opportun, lieu approprié, etc.);
- Adopter une approche multimodale (p. ex. combiner plusieurs modalités d'apprentissage);
- Organiser des moments de collaboration et de partage d'expérience;
- Offrir des opportunités de mise en pratique;
- Planifier un accompagnement et un suivi (renforcement, rétroaction, etc.);
- Prévoir une durée suffisante (minimum de 20 heures réparties sur plusieurs mois).

Figure 1. Les principales sources du SEP (Bandura, 2007)



1. Doctorante en psychopédagogie, Université Laval.

2. P. D., professeure titulaire en adaptation scolaire, Université Laval.



Considérant ces conditions d'efficacité, la formation en ligne ouverte à tous (*Massive Online Open Course* - MOOC) *Le point sur le TDAH : comprendre, soutenir et accompagner les jeunes*³, offerte par l'Université Laval, semble être un dispositif prometteur permettant de surmonter les contraintes organisationnelles et de soutenir le développement de fortes croyances d'efficacité et de pratiques d'intervention efficaces auprès des jeunes présentant un TDAH chez les enseignants.

Le MOOC *Le point sur le TDAH : comprendre, soutenir et accompagner les jeunes*

Fondé à la fois sur les conditions d'efficacité reconnues par la recherche dans le domaine du DPC, sur les besoins exprimés

par le personnel scolaire et sur les pratiques dont l'efficacité est probantes pour intervenir auprès de jeunes présentant un TDAH, ce MOOC vise à former le personnel scolaire œuvrant auprès d'élèves de 5 à 17 ans qui présentent un TDAH. Il est conçu selon une approche pédagogique propre à la formation à distance; le matériel pédagogique et la formule utilisée permettent aux participants d'adopter une démarche d'apprentissage autonome. Ils peuvent ainsi gérer leur temps d'étude et prendre en charge leur formation. Une équipe d'encadrement pédagogique soutient les participants dans leurs apprentissages en suivant quotidiennement les interventions publiées sur les forums de discussion et en offrant des rétroactions fréquentes aux participants.

Divisée en quatre modules répartis sur sept semaines, la formation demande un investissement moyen de trois heures par semaine et propose une variété d'activités d'apprentissage telles que des lectures, des vidéos d'experts, des animations narratives, des vignettes cliniques, des expérimentations suivies de partages sur les forums, des questionnaires, etc. La Figure 2 présente le plan de la formation.

Bien que la formation s'adresse à l'ensemble du personnel scolaire, la présente recherche cible seulement les enseignants du primaire et du secondaire. Les MOOCs ayant le personnel scolaire comme public cible sont peu nombreux et relativement nouveaux, ce qui fait en sorte qu'à ce jour, peu de recherches ont étudié leur potentiel comme dispositif permettant de soutenir leur DPC. Or, leur utilisation semble être une avenue prometteuse puisqu'ils ne présentent pas de contraintes d'accessibilité, contrairement aux formations offertes en présentiel, et rencontrent plusieurs conditions d'efficacité des dispositifs de DPC. Dans cette lignée, notre recherche a permis de répondre à la question suivante : est-ce qu'un MOOC sur le TDAH peut répondre aux besoins de formation continue des enseignants dans ce domaine?

Objectif

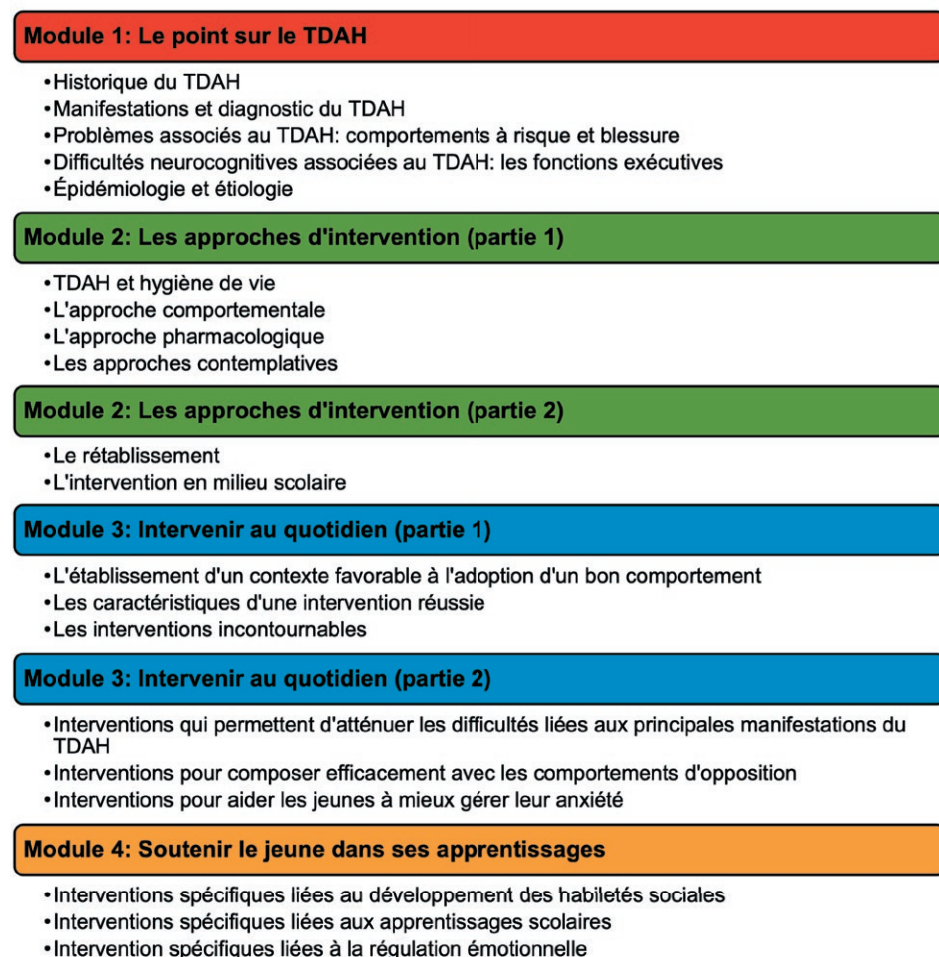
Les résultats présentés dans cet article sont tirés d'un projet de recherche (Duchaine, 2020) dont l'objectif général était d'explorer les effets perçus d'un MOOC portant sur le TDAH. Cet article vise spécifiquement à présenter les effets perçus sur le SEP des enseignants.

Méthode

Participants

L'échantillon se compose de 178 enseignants (163 femmes et 15 hommes; 128 œuvrant au préscolaire ou au primaire et 50, au secondaire). En moyenne, les participants avaient 41 ans, 13 ans d'expérience en enseignement et avaient suivi huit heures de formation sur le TDAH.

Figure 2. Plan de la formation



3. Pour plus d'informations ou pour vous inscrire à la prochaine édition: <https://www.ulaval.ca/etudes/mooc-formation-en-ligne-ouverte-a-tous/le-point-sur-le-tdah-comprendre-soutenir-et-accompagner-les-jeunes-en-milieu-educatif>

Tableau 1
Dimensions de l'ÉSEPGC

Dimensions de l'échelle	Exemples d'item
D1 : Gérer les ressources	Je suis en mesure de gérer efficacement le temps nécessaire à la réalisation des tâches de mes élèves TDAH.
D2 : Établir des attentes claires	Je suis capable d'établir une routine de classe qui répond aux besoins des élèves TDAH.
D3 : Développer des relations positives	Je sais comment améliorer les interactions sociales des élèves présentant un TDAH.
D4 : Capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves	Je sais comment aider les élèves TDAH afin qu'ils demeurent attentifs sur leurs tâches scolaires.
D5 : Gérer les comportements difficiles	Je suis capable d'intervenir adéquatement face aux comportements d'opposition de certains élèves TDAH.

Procédure et instruments

La collecte de données s'est effectuée par le biais d'un questionnaire en ligne. La passation du questionnaire s'est déroulée en deux temps, soit avant et après l'intervention (le MOOC TDAH). Afin de mesurer le SEP à enseigner aux élèves présentant un TDAH, une adaptation de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC) de Gaudreau *et al.* (2015) a été utilisée. Ce questionnaire comporte 28 items répartis en cinq dimensions. Le Tableau 1 présente les dimensions de l'échelle et un exemple d'item pour chacune d'elles.

Analyses

Des test-*t* pour groupes appariés ont été effectués à l'aide du logiciel SPSS (v.25.0) afin de comparer les moyennes obtenues pour chacune des cinq dimensions de l'ÉSEPGC au premier et au deuxième temps de mesure.

Résultats

La Figure 3 présente les dimensions de l'échelle ainsi les moyennes pour chacun des temps de mesure. Les résultats montrent que le SEP à enseigner aux élèves présentant un TDAH a augmenté de manière statistiquement significative entre deux temps de mesure (avant et après la participation au MOOC), et ce, pour toutes les dimensions de l'ÉSEPGC⁴.

Discussion

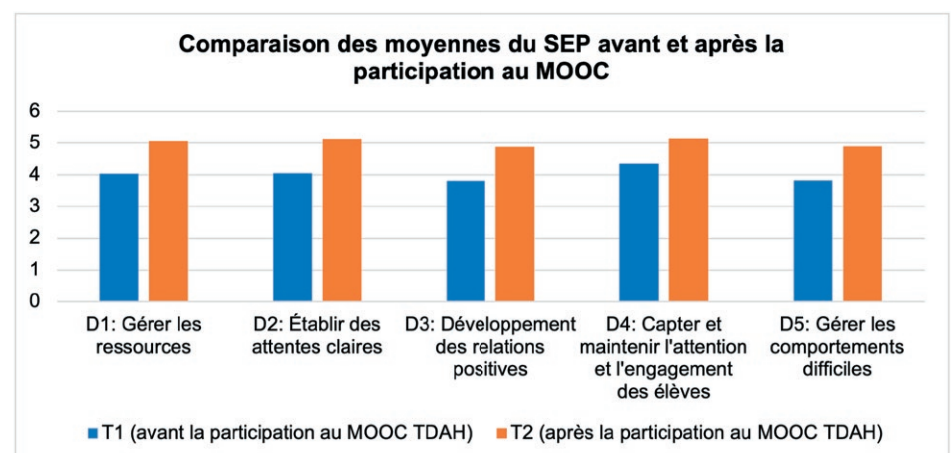
Les résultats présentés dans cet article montrent que le SEP à enseigner aux élèves présentant un TDAH s'est grande-

ment amélioré chez les participants après avoir suivi le MOOC. Il est possible d'inférer que les activités de formations déployées ont sans doute permis de contribuer à l'amélioration des perceptions de compétence des participants en ce qui a trait à l'intervention auprès des jeunes présentant un TDAH. À cet égard, des résultats complémentaires présentés dans le mémoire de Duchaine (2020) montrent que les besoins des participants en termes de connaissances et d'habiletés à intervenir en classe auprès des jeunes présentant un TDAH ont été comblés chez la majorité de ces derniers. Ces résultats peuvent s'expliquer de différentes manières.

Tout d'abord, les forums de discussion sont au cœur du dispositif ce qui donne l'occasion aux enseignants d'échanger et de réfléchir sur leurs pratiques respectives. À cet effet, il est reconnu que

les activités d'échange et d'analyse réflexive sur la pratique jouent un rôle essentiel dans le développement de fortes croyances d'efficacité puisqu'elles permettent, entre autres, d'influencer la perception des situations de classe qui occasionnent du stress aux enseignants (Ross et Bruce, 2007). Ensuite, les activités d'expérimentation en contexte de classe ont sans doute aussi grandement contribué au développement du SEP des participants dans la mesure où les expériences de maîtrise (expérimentation en contexte réel des stratégies d'intervention proposées) représentent la plus importante source du SEP (Bandura, 2007). En d'autres termes, plus les enseignants sont amenés à croire en l'utilité et en l'efficacité des apprentissages réalisés, plus fortes deviennent leurs croyances en leurs capacités. En outre, suite aux activités d'expérimentation, les participants étaient invités à partager leurs expériences avec leurs homologues sur les forums de discussion, ce qui a permis de faire vivre plusieurs expériences vicariantes (p. ex. observer les comportements d'autrui et ses conséquences) et de persuasions verbales positives (p. ex. encouragements) appuyées par les rétroactions des autres enseignants participants et des membres de l'équipe d'encadrement pédagogique, sources puissantes d'efficacité personnelle (Bandura, 2007). Bref, l'importance accordée aux formules pédagogiques qui soutiennent la mise en œuvre des différentes sources d'efficacité est sans doute une condition de réussite pouvant expliquer les résultats obtenus (Tschannen-Moran et Hoy, 2007).

Figure 3. Comparaison des moyennes du SEP avant et après la participation au MOOC



4. Résultats des tests-*t*: D1 $t(173) = 13,485, p < 0,001$; D2 $t(173) = 16,996, p < 0,001$; D3 $t(173) = 16,800, p < 0,001$; D4 $t(173) = 12,932, p < 0,001$; D5 $t(173) = 16,155, p < 0,001$.

Limites de l'étude

Malgré les résultats encourageants, cette étude comporte certaines limites, dont l'absence d'un groupe témoin, qui limitent partiellement la portée des conclusions avancées. Il serait alors pertinent de reproduire cette étude à l'aide d'un groupe témoin afin d'établir de réels liens de causalité.

Conclusion

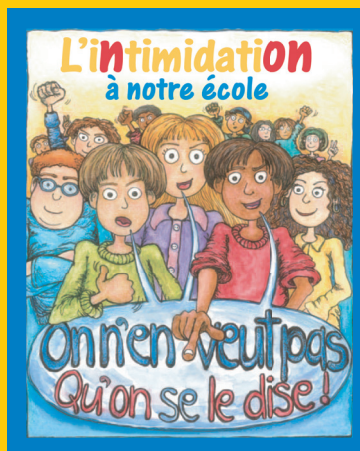
Les pratiques d'intervention des enseignants qui œuvrent auprès de jeunes présentant un TDAH exercent une influence déterminante sur les comportements et la réussite scolaire de ces derniers. C'est pourquoi il est prépondérant que les enseignants aient accès à des activités de formation continue qui répondent aux conditions d'efficacité identifiées par la recherche, qui visent le développement du SEP en contexte d'intervention et qui tiennent compte de ses différentes sources d'influence. Malgré les limites de cette recherche, les résultats nous permettent de reconnaître le potentiel des MOOCs comme dispositif de DPC pour soutenir le développement du SEP à enseigner aux élèves présentant un TDAH et l'adoption de pratiques d'intervention efficaces auprès de ces derniers. Le recours à cette technologie novatrice s'avère une avancée importante en matière de formation et revêt une pertinence sociale en raison de son apport à l'accessibilité des activités de formation universitaire de qualité. Dès lors, une attention particulière devrait être accordée au développement de MOOCs au sein des universités afin de répondre aux besoins de formation continue du personnel éducatif, de contribuer à la mise en œuvre de pratiques dont l'efficacité est probante par ces derniers et de soutenir la réussite éducative des élèves. ■

2021

NOUVELLE ÉDITION

Le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys est fier de vous présenter la 3^e édition de la trousse

*L'intimidation à notre école,
on n'en veut pas, qu'on se le dise !*



LA TROUSSE COMPREND

- Un guide d'animation (imprimé)
- 18 affiches couleur (imprimées 8,5 po X 11 po)
- Accès à une présentation interactive pour les quatre rencontres

NOUVEAUTÉS

- Affiches et ateliers revisités !
- Trois nouvelles affiches
- Présentation interactive

Ce programme s'adresse principalement aux élèves du 2^e cycle du primaire.

Toutefois, l'utilisation de certains contenus est possible pour le préscolaire et les autres cycles du primaire et du secondaire.

Conception et illustrations **Lise Desbiens**,
en collaboration avec **Naomi Lemay**

Comment vous procurer votre trousse ?

Par courriel à l'adresse électronique suivante :

trousseintimidation@csmb.qc.ca

Coût: 150 \$

Centre
de services scolaire
Marguerite-Bourgeoys

Québec



Mots-clés : formation en ligne ouverte à tous (MOOC), trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH), formation continue, développement professionnel, enseignant, personnel scolaire.

Références

- Attard, K. (2017). Personally driven professional development: Reflective self-study as a way for teachers to take control of their own professional development. *Teacher Development*, 21(1), 40-56. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1218363>
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). Éditions De Boeck.
- Bonafini, F. C. (2017). The effects of participants' engagement with videos and forums in a MOOC for teachers' professional development. *Open Praxis*, 9(4), 433-447. <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.9.4.637>
- Boulay, M.-F. (2021). *Enquête descriptive sur les activités de développement professionnel des enseignantes et des enseignants des écoles primaires publiques francophones et anglophones du Québec* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/68350/1/36957.pdf>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. et Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Duchaine, M.-P. (2020). *Formation continue du personnel enseignant: effets perçus d'un MOOC portant sur le TDAH* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/67515/1/36770.pdf>
- Gaudreau, N., Frenette, É. et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 31-60. <https://doi.org/10.7202/1036762ar>
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K. et Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 79-89. <https://doi.org/10.1177/10634266020100020201>
- Knowles, M. S., Holton, E. F. et Swanson, R. A. (2015). *The adult learner – The definitive classic in adult education and human resource development* (8^e éd.). Routledge.
- Lentfer, V. et Franks, B. A. (2015). The Redirect Behavior Model and the effects on pre-service teachers' self-efficacy. *Journal of Education and Practice*, 6(35), 79-87. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1348>
- Massé, L., Lanaris, C., Dumouchel, M. et Tessier, M. (2008). Un service de soutien offert aux enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité. Dans J. Myre-Bisaillon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grande difficulté: contextes d'intervention favorables* (p. 141-165). Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. et Nadeau, M. F. (2018). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place* (Rapport de recherche – Programme Actions concertées). www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire?id=j4pt0svj1535051108707
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Priffner, L. J. et DuPaul, G. J. (2018). Treatment of ADHD in school settings. Dans R. A. Barkley (dir.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (p. 596-629). Guilford Press.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M. et Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 10-26. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.001>
- Ross, J. et Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tzivilinikou, S. (2015). The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 64(1), 95-107. <https://doi.org/10.33225/pec/15.64.95>
- Weisz, J. R., Kuppens, S., Ng, M. Y., Eckshtain, D., Ugueto, A. M., Vaughn-Coaxum, R., Jensen-Doss, A., Hawley, K. M., Krumholz Marchette, L. S., Chu, B. C., Weersing, V. R. et Fordwood, S. R. (2017). What five decades of research tells us about the effects of youth psychological therapy: A multilevel meta-analysis and implications for science and practice. *The American psychologist*, 72(2), 79-117. <https://doi.org/10.1037/a0040360>
- Wolf, V. D. W. et Everaert, H. (2005). Challenging parents, teacher characteristics and teacher stress. Dans R.-M. Martínez-González, M. Pérez-Herrero et B. Rodríguez-Ruiz (dir.), *Family-school-community partnerships merging into social development* (p. 233-253). Grupo SM.



LE RÉGIME ENREGISTRÉ D'ÉPARGNE-ÉTUDES (REEE)...

UN BON INVESTISSEMENT POUR VOUS ET
UN BEAU CADEAU À OFFRIR À UN ENFANT!

DIANE AUGER BAA,CIM

CONSEILLÈRE EN PLACEMENT | GESTIONNAIRE DE PORTEFEUILLE

T 418.649.4704 | SANS FRAIS 1.800.463.2635

DIANE.AUGER@BNC.CA

500, GRANDE-ALLÉE EST, BUREAU 400, QUÉBEC (QC) G1R 2J7





Du côté de la recherche

L'influence du type d'attachement sur les manifestations comportementales, émotionnelles et sociales de l'enfant d'âge scolaire

Emily Cloutier Légaré¹ et Isabelle Couture²

Bowlby (1973, 1988) décrit le lien d'attachement comme un lien unique qui unit l'enfant à une personne significative. Bien que la qualité de ce lien soit un important prédicteur des compétences sociales et émotionnelles, plusieurs études scientifiques ont exposé une relation étroite entre certains types d'attachement et des problématiques intériorisées et extériorisées à l'âge scolaire. Plusieurs études ont démontré des corrélations significatives entre la qualité du lien d'attachement au développement de compétences telles que la régulation des émotions, l'estime de soi, les habiletés sociales et les habiletés cognitives (Lyons-Ruth et Jacobvitz, 2016; Van Ijzendoorn *et al.*, 1999). Par ailleurs, les enfants présentant des profils à nature désorganisée manifesteraient plus de difficultés comportementales et sociales, d'agressivité, de comportements dépressifs et de comportements antisociaux (Lyons-Ruth et Jacobvitz, 2016).

En contexte d'apprentissage, comment le lien d'attachement peut-il affecter la performance de l'élève? Quels sont les mécanismes implicites des enfants présentant un profil insécurisé? Comment adapter les interventions en classe afin de ré-

pondre à leurs besoins affectifs et cognitifs? Cet article vise à modifier certaines croyances véhiculées quant aux fonctions des comportements négatifs, à identifier les contradictions en matière d'intervention et à développer un langage adapté au milieu scolaire.

Les principes théoriques de l'attachement

Les postulats de la théorie d'attachement sous-tendent que les comportements d'attachement sont dépendants de la recherche et de la satisfaction des besoins avec le donneur de soins (Bowlby, 1973, 1988). L'enfant puise dans ce contact un fort sentiment de sécurité qui entraîne directement une réduction de la crainte et de l'anxiété. Ce lien permet à l'enfant, dans des situations de tension, de trouver secours afin de reprendre son rôle ultime d'exploration, puis d'adaptation. Cette théorie suppose qu'inversement, la peur et l'anxiété résultent de l'éloignement. En conséquence, la réponse du donneur de soins aux besoins de l'enfant par le contact physique et la disponibilité affective influence grandement comment l'enfant percevra le monde et son rôle dans l'environnement (Bowlby, 1973, 1988). En très bas âge, de par ces contacts, l'enfant intériorise et organise tout un système d'attachement (Bowlby, 1973, 1988). Ainsi, lors d'un grand stress comme une séparation ou une nouveauté (même scolaire), l'enfant va adopter des comporte-

ments d'attachement bien à lui afin d'obtenir un réconfort. La qualité de la réponse aux besoins contribuera à l'aménagement du système d'attachement comme un phénomène d'introjection qui forme des attentes et qui structure le comportement de l'individu (Bowlby, 1973, 1988). Tel un éclairateur, le modèle interne opérant guide les interactions et contribue à l'organisation des structures affectives, cognitives et sociales.

Les types d'attachement en bref

Dans les écrits, on retrouve quatre types d'attachement : sécurisé, insécurisé évitant, insécurisé ambivalent et insécurisé désorganisé (Ainsworth, 1978; Main et Solomon, 1986, cité dans Ainsworth *et al.*, 2015). Pour chaque structure d'attachement, des mécanismes implicites sont observés (voir Tableau 1).

Pourquoi est-ce important de prendre conscience de cette théorie en milieu scolaire?

En pratique, l'enfant, maintenant élève, dépeindra son histoire d'attachement à travers les interactions et relations avec les adultes de l'école. Enseignants, surveillants, éducateurs, professionnels, directions deviennent ainsi un prolongement du donneur de soins. Ces acteurs offrent à l'élève une foule d'opportunités exploratoires par le biais d'apprentissages scolaires et sociaux.

Tableau 1

Manifestations comportementales liées aux types d'attachement des élèves et réaction de l'adulte

Sécurisé (62 %)	Évitant (15 %)	Ambivalent (8 %)	Désorganisé (15 %)
Recherche de proximité. Émotions appropriées. Accepte d'être guidé.	Absence de signaux de détresse/ neutralité. Échanges impersonnels ou instrumentaux. Évitement physique ou visuel lors d'inconfort. Peur du rejet.	Passivité ou résistance lors de l'exploration Incapacité à réguler des émotions. Signaux de détresse lors de la séparation qui entraînent des conflits. Communication bruyante et exagérée.	Comportements contradictoires. Stratégie de contrôle bienveillante ou coercitive. Renversement des rôles. Hostilité (donne des ordres, critiques). Indices de désorganisation. Humeur instable. Désorientation et incohérence.
L'adulte se sent compétent.	L'adulte se sent inutile.	L'adulte se sent à bout de souffle.	L'adulte se sent incompétent.

Sources : Breton *et al.*, 2009

1. Psychoéducatrice et directrice des services complémentaires, Centre académique Fournier.

2. Directrice générale adjointe et directrice des services pédagogiques, Centre académique Fournier.

Selon les données d'une étude faite auprès d'une population d'enfants à la maternelle, les élèves de type sécurisé seraient plus compétents dans leurs rapports sociaux au cours des relations éducatives quotidiennes (Ongari, 2008). À l'opposé, les enfants de type contrôlant partageraient avec le type désorganisé, une insuffisante capacité à créer des relations adéquates avec les adultes, en témoignant leur propre difficulté à s'harmoniser aux rythmes de la vie préscolaire (Ongari, 2008). De plus, l'attachement sécurisant serait associé à une gestion plus efficace des émotions négatives au début du secondaire alors que l'insécurité serait étroitement reliée à la présence de symptômes d'anxiété et de dépression (Maltais, 2014).

Les effets du lien d'attachement sur les apprentissages scolaires

À travers ses recherches, Geddes (2006) a exploré la relation qui pourrait exister entre un élève, un enseignant et une tâche d'apprentissage à partir du lien d'attachement : le triangle d'apprentissage. Les faits ont démontré qu'un enfant apprend et réagit de manière différente en fonction de son type d'attachement. Ainsi, la capacité de l'élève à apprendre, faire face à la nouveauté, s'adapter aux attentes sociales du milieu scolaire serait fondamentalement reliée à son expérience relationnelle.

Élève présentant un attachement sécurisant

Prenons un élève présentant un attachement sécurisant. Face à une tâche scolaire, on présume que ce dernier possède de meilleures habiletés cognitives, sociales et émotionnelles pour saisir la matière enseignée et répondre aux attentes de l'enseignant. Puisqu'on présume également qu'il possède une meilleure estime de lui-même, l'enfant sécurisé démontre une plus forte confiance en ses compétences. S'il fait face à l'adversité, telle une incompréhension lors de la tâche, l'élève a intégré des stratégies adaptées afin de signaler à l'adulte son inconfort et démontrer les habiletés nécessaires afin de gérer le délai d'attente. Il est donc, disponible à recevoir le soutien de l'enseignant pour poursuivre la tâche, et ce, dans le but de réussir. Par conséquent, l'élève vit un sentiment d'accomplissement qui vient renforcer son estime de lui-même.

Élève présentant un attachement insécurisant évitant

Face à une tâche scolaire, on suppose que l'élève présentant un type d'attachement insécurisant évitant préférera porter pleinement son attention à la tâche puisque la relation avec l'enseignant génère un malaise puissant. Puisque ce dernier a intégré qu'il a avantage à se démontrer autonome et à garder ses besoins par peur d'être rejeté, l'élève choisit de garder pour lui ses questions ou interrogations dans le but de se protéger des émotions négatives vécues. S'il vit une difficulté, fort possible que l'élève ne démontra aucun signe de détresse, voire une indifférence. Il ne reste plus que lui et la tâche, l'interaction avec l'enseignant étant brève ou inexistante. Pourtant, l'anxiété de performer et de plaire bouillonne à l'intérieur. Conséquemment, l'élève s'épuise à contrôler ses émotions pour maintenir l'adulte à distance. Ici, les apprentissages sont secondaires et l'élève vit un échec.

Élève présentant un attachement insécurisant ambivalent

L'élève présentant un attachement insécurisant ambivalent (ou contrôlant) manifeste un besoin constant et envahissant d'acceptation. À l'inverse de l'évitant, ce dernier doit manifester fortement son insécurité. Cet élève est continuellement tourmenté par sa détresse intérieure. Donc, il serait improbable de croire que l'élève est disposé à apprendre et à explorer. Face à une embûche scolaire, il est fort possible qu'il abandonne rapidement. Les résultats scolaires vont être directement liés à la capacité de l'enseignant à répondre au besoin de réconfort. Puisque la relation varie entre le conflit et la fusion, l'enseignant est perçu comme étant imprévisible. Aléatoirement, il peut utiliser certaines stratégies bruyantes et

perturbatrices en classe afin d'obtenir la proximité de l'adulte. De plus, il est probable qu'il développe un sentiment de compétition envers les autres élèves. Le triangle d'apprentissage est complètement endommagé!

Élève présentant un attachement désorganisé

L'élève avec un type d'attachement désorganisé peut présenter des difficultés adaptatives importantes telles des manifestations agressives et imprévisibles. Dans la mesure où l'élève a intégré que le monde extérieur à lui est menaçant, il se trouve désorienté et hypervigilant. Il est donc, en état de turbulence extrême, qui brime sa capacité d'apprentissage. Prenant parfois le rôle de l'adulte ou le « gestionnaire d'estrade », il n'attribue aucune confiance à l'adulte afin de le guider dans les tâches et plus, à gérer une classe d'enfants. La tâche est alors, peu investie et les résultats scolaires sont faibles. Le triangle d'apprentissage, comme la relation avec l'adulte, est malheureusement inexistant.

La relation d'attachement en classe

Dans un premier temps, il est fondamental de tenir compte du besoin de sécurité de la part de l'adulte chez l'enfant éprouvant des difficultés. Il faut comprendre que chaque enfant cherche à être heureux et que pour ce faire, il est essentiel d'être en présence d'adultes attachants, matures, empathiques, bienveillants et solides. Les enfants ont un besoin immense de sécurité affective de la part de l'adulte, car leur cerveau est immature. De plus, chaque comportement est une façon de communiquer. Ainsi, les comportements inappropriés de l'élève communiquent une souffrance, une tension, du stress, de





l'anxiété et possiblement de l'immatunité affective. Ils ont donc besoin d'encouragement, d'interventions positives et optimistes pour favoriser des apprentissages qui conduisent à des réussites.

Dans cet ordre d'idées, il est nécessaire de voir ce qui se cache en dessous du comportement des enfants (Robillard, 2021). Ainsi, face aux comportements observables tels que le mutisme, l'opposition, la colère et les pleurs, par exemple. Ce qu'on ne voit pas toujours, c'est de l'insécurité, du découragement, du stress, de la jalousie, un manque d'affection ou d'attention, de la fatigue, de la peur, de l'anxiété ou une réaction face à la nouveauté. C'est pourquoi se souvenir de lire l'intérieur de l'enfant est un élément

clé (voir les Figures 1 et 2). Les enfants « mal partis » ont des besoins affectifs importants (Cyrulnik, 2016). En effet, ces derniers ne savent généralement pas comment ÊTRE et comment FAIRE. Ils ont besoin d'adultes attachants pour APPRENDRE à composer avec leurs difficultés. Il faut se rappeler qu'il ne peut pas avoir d'éducation et surtout d'enseignement efficace sans la présence de l'attachement entre l'enfant et l'adulte. La qualité de l'attachement reflète les capacités de l'adulte à reconnaître les signaux que l'enfant lance pour obtenir le contact et la proximité puis, d'y réagir. L'attachement permet d'exercer une saine autorité et de favoriser une saine dépendance. Cette dernière est une base indispensable et cruciale à une saine autonomie. L'at-

tachement permet également de formuler des consignes et d'exiger l'attention. C'est grâce à lui qu'on peut influencer de manière générale, mais aussi sur les relations sociales, la motivation et les choix. Il active aussi les instincts de proximité et évoque le désir d'être bon et apprendre. Enfin, il détermine l'estime de soi.

Interventions différentielles en classe

Afin d'arriver à répondre aux besoins de l'élève, il est impératif de soutenir l'exploration. De la nouveauté aux changements, l'élève vivra des enjeux différents selon son style d'attachement. Il faut également répondre au besoin de réconfort par la disponibilité, la proximité physique et en adoptant un langage adapté. Évidemment, l'enseignant doit être en mesure de prendre en charge l'élève (mettre des limites, le situer dans son rôle) lorsque les exigences dépassent les capacités de ce dernier.

Mauvaises croyances et langage adapté

En ce qui concerne les mauvaises croyances, il faut éviter de penser que les enfants cherchent l'attention, manipulent, font exprès ou sont paresseux. De plus, il faut comprendre que les interventions faisant référence à l'ignorance intentionnelle ou encore, penser que les élèves vivant une détresse seront en mesure de se calmer seuls et qu'on pourra intervenir par la suite, sont à proscrire, particulièrement lorsque l'adulte cherche à répondre aux besoins affectifs.

Il faut plutôt parler comme un pôle de sécurité pour y arriver. Voici quelques exemples :

- « Tu as besoin de moi pour te calmer » ;
- « Je vais être présent lors de ton retour » ;
- « Je viens te voir dans 5 minutes, je ne t'oublie pas » ;
- « Mon rôle à moi, c'est de prendre soin de toi ; ton rôle à toi... (moment présent) ».

Utilisez également des mots et des phrases bienveillantes (p. ex. : « merci de me faire confiance » ; « vous pouvez compter sur moi tout au long de la journée »). Portez aussi une attention particulière à l'accueil, au sourire apaisant, au regard bienveillant et à la voix chaleureuse. Fina-

Figure 1. Processus d'intervention

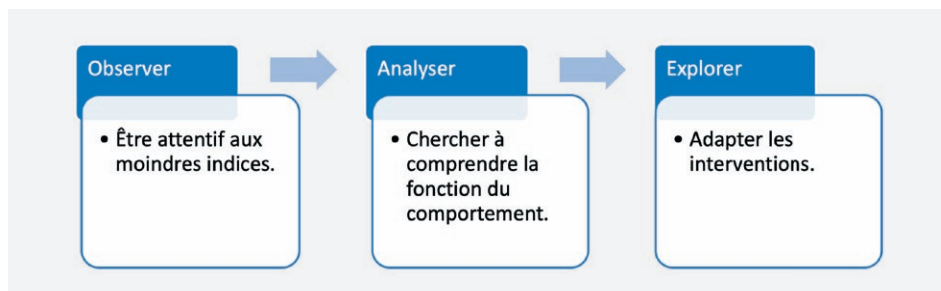
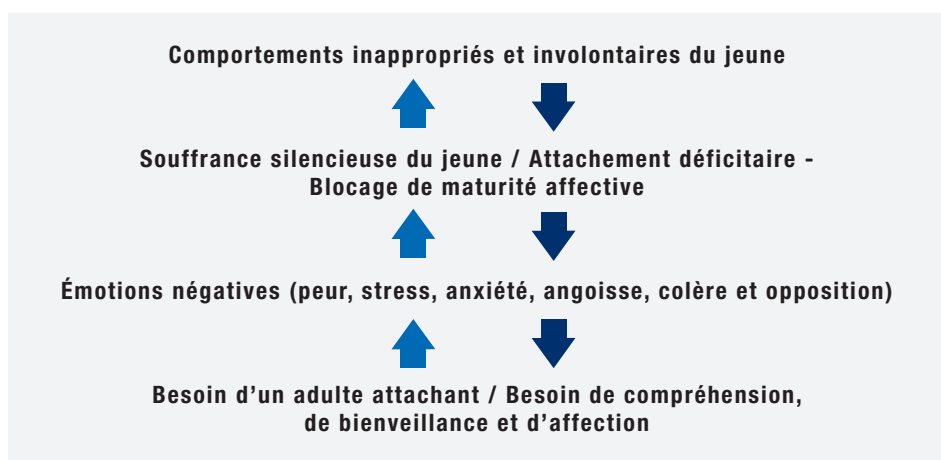


Figure 2. Exemple d'analyse de la fonction du comportement



lement, attardez-vous à ce qui est positif et misez sur les forces. Vous aurez ainsi, tous les ingrédients clés pour développer une relation positive avec vos élèves.

Conclusion

Être un pôle de sécurité en classe présente un défi de taille! Par contre, ne sous-estimez jamais l'effet de votre présence dans le quotidien de vos élèves. Bien que la mission principale des écoles québécoises soit d'instruire, il faut parfois comprendre que certains élèves ne sont pas aptes à apprendre au même rythme en raison de leurs difficultés relationnelles. Il faut même parfois accepter que certains élèves ne soient pas prêts à explorer et apprendre alors que leurs blessures affectives sont plus grandes. Occasionnellement, la lutte pour exister dans les yeux de l'autre est plus puissante que de travailler. ■

Une histoire d'attachement

Le Centre académique Fournier (<https://academiefournier.qc.ca>) est une école privée spécialisée, à mandat suprarégional, qui accueille des élèves du préscolaire à la 3^e secondaire présentant des difficultés importantes sur le plan de l'adaptation. Nous offrons également un parcours de formation axée sur l'emploi (FPT/FMS) qui vise l'insertion sociale et professionnelle. Notre vocation première est d'amener l'élève à se responsabiliser dans son rapport avec les autres au moyen de la rééducation psychosociale. Appliquant une pédagogie de pointe tout en fournissant des services personnalisés et hautement spécialisés, le Centre académique Fournier est devenu, depuis sa création en 1969, un complément essentiel à la mission des centres de services scolaires pour fournir un enseignement de qualité aux enfants présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage avec ou sans troubles associés.

Comme chaque élève a un profil qui lui est propre, nous travaillons avec lui pour trouver les déclencheurs de ses manifestations comportementales et lui offrir un accompagnement individualisé qui lui permettra de s'épanouir. Ainsi, nous visons à actualiser le plein potentiel et à améliorer sans cesse le mieux-être de chacun de nos élèves afin de leur permettre de vivre un cheminement scolaire mieux adapté et qui répond davantage à leurs besoins par le biais de pratiques rééducatives et novatrices. C'est pourquoi depuis 2015, nous nous spécialisons dans l'approche bienveillante qui cible des valeurs telles que la sécurité, la proximité, la stabilité, la prévisibilité, l'épanouissement et l'accomplissement de soi. Nous considérons les manifestations comportementales de l'élève comme une partie importante d'une détresse vécue dans sa relation avec les adultes. Cette approche mise aussi sur l'attachement, c'est pourquoi nous utilisons les indices de sécurité affective pour élaborer des stratégies différenciées. Grâce à un encadrement à la fois réconfortant, sécurisant, valorisant et très serré; qui apaise les élèves, nous leur enseignons explicitement les comportements que l'on attend d'eux et des stratégies d'autorégulation émotionnelle afin qu'ils puissent, éventuellement, être en mesure de les utiliser de façon autonome et ainsi réintégrer les services de leur centre de services scolaires.

Mots-clés : attachement, sécurité affective, difficultés comportementales, rendement scolaire, tâche scolaire, interventions bienveillantes.

Références

- Ainsworth, M., Blehar, M., Walters, A. et Wall, S. (2015). *Patterns of attachment: a psychological study of strange situation*. Psychology Press.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*. Vol. 2: *Separation, anxiety and anger*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. Basic Books.
- Breton, D., Lehoux, G., Bisailon, C. et Laporte, L. (2009). *Pour une pratique centrée sur l'attachement. Le programme national de formation. Cahier du participant module 401*.
- Cyrulnik, B. (2016). *Sous le signe du lien : une histoire naturelle de l'attachement*. Éditeur Pluriel.
- Geddes, (2006). *Attachment in the classroom: the links between children's early experience, emotional well-being and performance in school*. Worth publishing.
- Hertsgaard, L., Gunnar, M., Erickson, M. F. et Nachmias, M. (1995). Adrenocortical responses to the strange situation in infants with disorganized/disoriented attachment relationships. *Child Development*, 66(4), 1100-1106. <https://doi.org/10.2307/1131801>
- Lyons-Ruth, K. et Jacobvitz, D. (2016). Attachment disorganization from infancy to adulthood: Neurobiological correlates, parenting contexts, and pathways to disorder. Dans J. Cassidy et Philip R. Shaver (dir.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3^e éd., p. 667-695). Guilford Press.
- Maltais, C. (2014). *Compétence scolaire, anxiété et buts d'accomplissement : contribution de l'attachement et du climat de la classe*. [Thèse de doctorat, Université de Laval.]
- Ongari, B. (2008). Représentations d'attachement d'enfants et troubles du comportement à l'école maternelle. *Enfance*, 60(1), 53-62. <https://doi.org/10.3917/enf.601.0053>
- Robillard, R. (2021). *Être une figure d'attachement sécurisante pour l'enfant en difficulté par une approche positive. Conférence au congrès de l'Institut TA*.
- Van Ijzendoorn, M. H., Schuengel C. et Bakermans-Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants and sequelae. *Developmental Psychopathology*, 11(2), 225-249. <https://doi.org/10.1017/S0954579499002035>



Le coup de coeur des régions

Les salles d'émotions : un endroit sécuritaire où l'enfant peut exprimer ses émotions librement en milieu scolaire

Charles Lefebvre¹ et Eva de Gosztonyi²

Les émotions, concept difficile à définir et à comprendre. À quoi servent-elles? De quelles manières surviennent-elles? Comment s'actualisent-elles par la voie de nos comportements? Comment en comprendre le sens, leurs fonctions et, surtout, comment composer avec elles?

Ces questionnements posent davantage de problèmes dans un contexte scolaire où des milliers d'enfants et d'adultes s'entrecroisent quotidiennement à l'intérieur de relations humaines, empreintes de vulnérabilité dans un contexte pédagogique où l'apprentissage de compétences cognitives, socioémotionnelles et affectives est au rendez-vous, et ce, à l'intérieur des grandes orientations ministérielles (instruire, qualifier et socialiser). Bien entendu, une école est un milieu de vie où des débordements émotionnels sont présents et parfois si intenses qu'ils peuvent perturber le climat scolaire et les conditions d'apprentissage des élèves. D'une école à l'autre, la compréhension des difficultés comportementales et émotionnelles, le cadre d'intervention face aux incivilités et les approches d'intervention préconisées peuvent être à géométries variables, passant de mesures réparatrices, à des mesures d'aides, à des mesures éducatives et parfois, à des mesures coercitives.

Forts de nombreuses années d'accompagnement auprès des milieux vulnérabilisés par les explosions émotionnelles récurrentes d'élèves et observateur de la surutilisation de certaines interventions qui ne semblaient pas aider ces derniers dans leur détresse, nous nous sommes penchés sur une manière différente de « comprendre » le comportement de ces élèves et de tenter de répondre à leurs besoins : la salle des émotions fut ainsi créée.

Comprendre pour mieux intervenir, un peu de théorie!

Afin de mieux comprendre les émotions et leurs mécanismes, nous nous sommes basés sur le modèle théorique de l'approche développementale du Dr Gordon Neufeld, psychologue du développement, dont la théorie est supportée par plus de 40 ans de recherche et de pratique dans plusieurs disciplines incluant la neuroscience, la psychologie développementale, la psychologie des profondeurs et la science de l'attachement (Neufeld et Maté, 2005). Selon sa théorie développementale, l'émotion est une énergie irrationnelle qui nous met en mouvement, qui surgit et dont la fonction est de nous « mouvoir vers ce qui va nous aider » afin de nous permettre de survivre. L'émotion est un potentiel d'action qui doit s'exprimer, orchestré par le système limbique du cerveau. Selon Damasio (2010), il est impératif de revoir notre façon de considérer l'être humain et ses émotions, car les émotions jouent un rôle essentiel dans la réflexion, la prise de décision, le civisme et les relations humaines. Gueguen (2018)

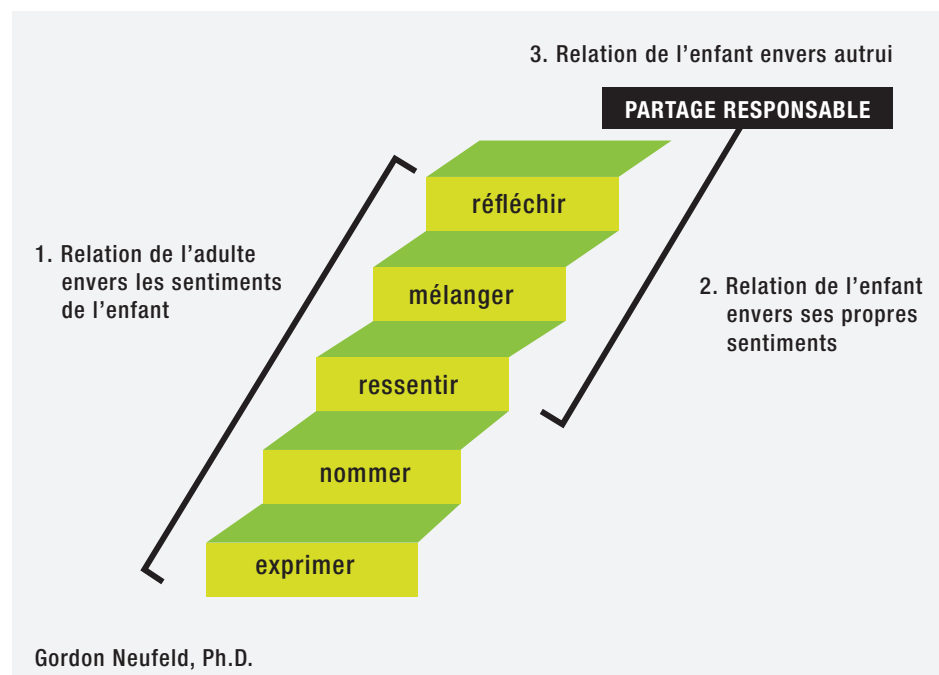
démontre également sa pertinence en discutant du fait, en outre, que les zones dévolues aux émotions et à l'affectivité sont en relation constante avec les zones cognitives destinées aux fonctions intellectuelles.

Le modèle émotionnel du Dr Neufeld

Selon le modèle développemental du Dr Neufeld (2016), des étapes importantes sur le plan émotionnel, dans le développement de l'être humain, sont cruciales afin de permettre au cerveau une évolution et une maturation optimale. Ces étapes sont concurrentes en ce sens où l'une ne se développera pas si celle qui la précède n'a pas été auparavant développée (voir Figure 1).

La première étape consiste à pouvoir **exprimer** nos émotions, lorsque nous sommes enfant, à l'intérieur d'un cadre d'attachement sécurisant et soutenant qui nous aide à passer de l'expression « physique » à l'expression « verbale » lorsque le langage fait son apparition. Ainsi, vers l'âge de deux ans et plus, un enfant peut

Figure 1. Cinq étapes vers la santé et la maturité émotionnelle



1. M.Sc., psychoéducateur, Services régionaux de soutien et d'expertise pour les élèves en trouble du comportement, Région du Lac St-Jean.
2. M.A., psychologue, Services régionaux de soutien et d'expertise pour les élèves en trouble du comportement, Milieu anglophone.

être accompagné à **nommer** son émotion (p. ex. dire « frustré » au lieu de tout lancer). Une fois verbalisé, l'adulte sécurisant accompagne l'enfant à **ressentir** l'émotion pendant qu'il en fait son expérience consciente, notamment en identifiant les manifestations physiologiques et en venant lier l'expérience corporelle à un mot, et ce, même si cette expérience est vulnérable. Par exemple, on peut observer un enfant qui nomme être « frustré » sans pour autant ressentir de la frustration au moment de la nommer. Pour qu'une émotion devienne consciente, il faut lui laisser la place. C'est ainsi que l'émotion devient le sentiment.

Toujours selon la théorie développementale, le cerveau acquiert de la maturité en ressentant les émotions. C'est ainsi qu'il parvient, vers l'âge de cinq à sept ans, lorsque le cortex préfrontal se développe, à pouvoir ressentir deux émotions à la fois. Ainsi, les émotions peuvent se « **mélanger** » et deviennent tempérées graduellement, le processus intégratif fait ainsi son apparition (White, 1965). Finalement, plus tard, l'être humain peut utiliser ses compétences frontales avancées (mentalisation) afin de « **réfléchir** » à ses émotions et en prendre un recul nécessaire.

De la théorie à la pratique!

La salle des émotions est une pièce, de petite taille, conçue de manière à accompagner l'enfant à exprimer, nommer, ressentir et mélanger ses émotions, peu

importe sa nature. Parce qu'il est très vulnérable d'exprimer nos émotions devant un grand public (p. ex. la classe, les corridors, la récréation), la salle des émotions permet à l'enfant de pouvoir développer une relation avec ces dernières dans un endroit sécurisé, à l'intérieur d'un lien sécurisant avec un adulte l'accompagnant dans tout le processus émotionnel. Par contre, avant d'utiliser une telle salle dans l'école, des incontournables doivent être mis en place. Voici quelques recommandations préalables à son utilisation :

- La direction doit être activement impliquée dans son élaboration;
- Le personnel scolaire doit avoir été accompagné à l'utilisation de cette salle et adhérer à cette dernière;
- Les intervenants qui accompagneront les élèves dans la salle doivent être formés à l'approche émotionnelle et développementale;
- Un budget pour l'aménagement de la salle doit être présent;
- L'accès à la salle doit être facile, mais séparé des classes afin de préserver la dignité de son utilisateur.

Comment utiliser la salle d'émotions?

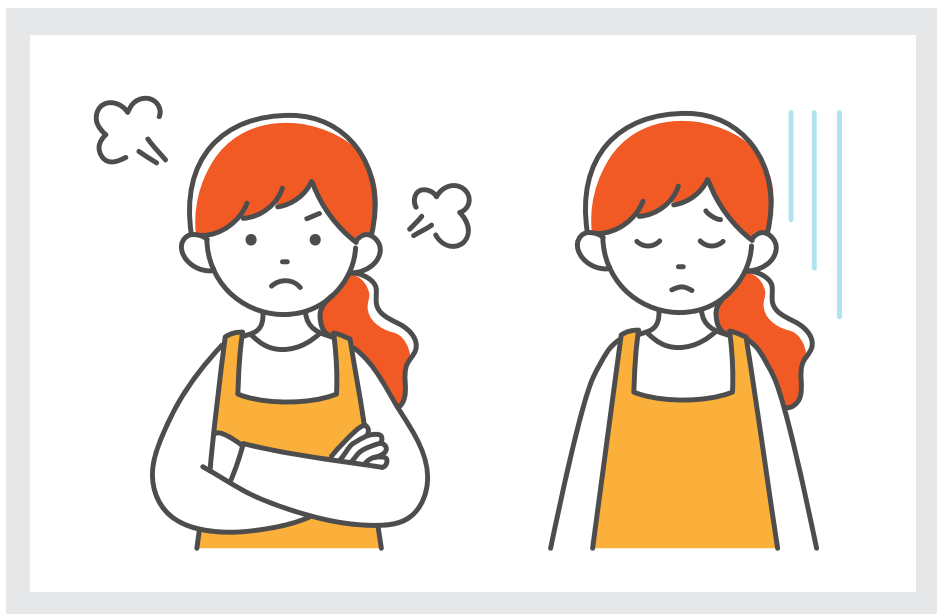
La salle ne peut être utilisée que par un élève à la fois. Préalablement à son utilisation, le matériel et la manière de s'en servir doivent être enseignée explicitement et modélisée avec l'élève lorsque ce dernier est disposé émotionnellement. L'adulte est constamment présent durant l'in-

tervention et cette dernière est variable selon l'intensité émotionnelle de l'élève. Puisque chaque élève est différent, le penchant naturel de chacun d'eux l'est également. Ainsi, le rôle de l'adulte est de trouver le ou les moyens expressifs qui correspondent aux besoins de l'élève. L'objectif de la salle des émotions n'est pas d'apprendre à l'élève à se calmer ou à contrôler ses émotions, mais bien de développer avec lui une relation avec ses émotions pour qu'il puisse ainsi les exprimer de manière socialement plus acceptable. Pour ce faire, des étapes sont importantes à considérer.

Premièrement, il faut considérer l'utilisation de la salle des émotions comme un processus d'intervention et non comme une intervention éducative en soi. C'est pour cette raison que, d'une part, la salle des émotions sert à exprimer les frustrations de l'enfant et, d'autre part, amener l'élève à développer des idées et des intentions d'éruptions émotionnelles non violentes. Par contre, il ne s'agit pas seulement d'un endroit où l'enfant peut extérioriser ses émotions, mais bien d'un endroit où l'adulte accompagne l'enfant à les ressentir, les nommer et éventuellement les tempérer.

Deuxièmement, ce processus passe de l'étape « j'évacue mes émotions » à une étape où l'adulte amène l'élève à ressentir la tristesse qui l'accompagne. Il peut arriver qu'en intervenant, on tente de rationaliser (pourquoi as-tu fait cela?) et de trouver « des moyens » trop tôt dans le processus émotionnel. La tristesse doit être ressentie puisque c'est elle qui nous amène vers la résilience et qui permet à l'enfant de voir autrement les composantes d'une situation.

Ainsi, la salle des émotions permet de « tolérer » la vulnérabilité des émotions plutôt que de « résister » à ces dernières. La salle des émotions invite donc l'enfant à exprimer ses émotions, tandis que l'adulte l'accompagne dans son expression, son identification, sa normalisation et son écoute pour finalement l'amener à développer un paysage émotionnel étoffé qui lui permettra de développer une civilité, une capacité d'empathie et un auto-contrôle adaptatif aux diverses situations problématiques qu'il rencontrera dans son expérience humaine. Par contre, ce processus peut être long et demander du temps, car plus une émotion est vulnérable, plus il est difficile pour le cerveau de la tempérer.



Conclusion

Depuis quelques années, certaines écoles au Québec, mais également au Canada ont fait l'expérience de la salle des émotions, telle que présentée dans cet article. Les bulles à droite présentent quelques témoignages de son utilisation.

Avec les 30 % d'enfants qui présentent des traumatismes relationnels et les 20 % d'enfants qui sont polytraumatisés dans nos écoles (Milot *et al.*, 2018), l'utilisation d'interventions, dont la visée est de « corriger » le comportement de manière coercitive, a pour effet de rendre l'enfant insensible, de cristalliser son comportement, de diminuer sa capacité d'empathie et de le propulser vers une trajectoire des conduites antisociales (agressivité, drogues et vols) (Waller *et al.*, 2013). Parallèlement, tenter d'amener l'enfant « à se calmer » trop rapidement vient altérer le rôle principal et la nature même des émotions dans le développement. Ainsi, accueillir et accompagner l'enfant à pouvoir exprimer, nommer et ressentir ses émotions à l'intérieur d'un « repère tranquille » que l'on nomme « la salle des émotions » semble être une avenue prometteuse.

Pour plus d'informations et des photos, visitez ce site web : <https://www.cebmfr.ca/salle-des-emotions>. ■

« L'implantation de la salle d'émotions dans nos écoles a permis une diminution notable des crises de type désorganisée avec bris et/ou coups aux pairs ainsi qu'une rare utilisation des mesures exceptionnelles de type « maintien physique ». De plus, la plupart des élèves ont maintenant le réflexe de sortir par eux-mêmes de leurs classes et de se diriger vers ces salles. Il est beaucoup plus facile, sécuritaire et efficace de pouvoir intervenir auprès de l'élève avec cette structure environnementale et clinique favorisant la décharge émotionnelle, avant de mettre en péril son image personnelle auprès de ses pairs et de ses figures d'attachement adulte. »

Anne-Marie Lefrançois, psychoéducatrice, Centre de services scolaire du pays des bleuets.

« Nous en sommes à la troisième année d'utilisation de la salle des émotions que nous nommons la bulle et notre expérience est des plus bénéfique. Le local permet aux intervenants de l'école d'agir en prévention et il leur donne un lieu sécuritaire pour bien accompagner les enfants dans le développement de l'expression des émotions en utilisant des interventions individualisées. La bulle devient un repère pour les enfants qui ont des difficultés émotives. »

Claudia Simard, psychoéducatrice, Centre de services scolaire du Pays des bleuets.

« Nous avons une salle d'éruption sécuritaire (salle des émotions) dans notre école depuis trois ans et demi. Avant de créer cet espace, nous avions des élèves qui déchiraient des bureaux ou renversaient une salle de classe. Traiter la frustration malsaine d'un élève dans cet espace sécuritaire a permis l'expression de la frustration sans qu'il soit nécessaire d'imposer des conséquences après coup... Nous avons travaillé très fort pour aider nos élèves à trouver leur chemin vers l'espace sécuritaire lorsqu'ils se sentent, ou lorsque leurs enseignants voient, leur frustration grandir. La plupart des étudiants accèdent désormais à cet espace de manière indépendante et trouvent un exutoire à leur frustration. Pour de nombreux étudiants, nous avons constaté une réduction significative de la fréquence et de la gravité de leurs éruptions. »

Jackie Hann, enseignante, Stephie Woima Elementary School, Chinooks Edge School Division #73, Sylvan Lake, Alberta

Mots-clés : salle d'apaisement, émotion, autorégulation émotionnelle, implantation, milieu scolaire primaire.

Références

- Damasio, R. A. (2010). *L'erreur de Descartes* (4^e éd.). Odile Jacob.
- Milot, T., Lemieux, R., Berthelot, N. et Collin-Vézina, D. (2018). Les pratiques sensibles au trauma. Dans T. Milot, D. Collin-Vézina, D. et N. Godbout (dir.), *Trauma complexe : comprendre, évaluer et intervenir* (p. 251-272). Presse de l'Université du Québec.
- Neufeld, G. (2016). *Science des émotions*. Institut Neufeld. <https://www.institutneufeld.org/product-page/la-science-des-emotions>.
- Neufeld, G. et Maté, G. (2005). *Retrouver son rôle de parent*. Les Éditions de l'homme.
- Gueguen, K. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Robert Laffont.
- White, S. (1965). Evidence for a hierarchical arrangement of learning processes. *Advances in Child Development and Behavior*, 2, 187-220. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(08\)60483-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(08)60483-8)
- Waller, R., Gardner, F. et Hyde, L. W. (2013). What are the associations between parenting, callous-unemotional traits, and antisocial behavior in youth? A systematic review of evidence. *Clinical Psychology Review*, 33(4), 593-608. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2013.03.001>



Le coup de coeur des régions

Blues : une intervention dont l'efficacité est probante pour réduire les symptômes dépressifs chez les jeunes Québécois

Véronique St-Pierre¹, Gabrielle Yale-Soulière², Jessica Comeau Audigé³ et Kim Archambault⁴

La dépression est l'une des problématiques de santé mentale les plus répandues chez les adolescentes et adolescents. Au Québec, c'est plus d'un jeune sur dix qui a vécu un épisode dépressif au cours de sa vie (Institut de la statistique du Québec, 2015). Un nombre encore plus grand éprouverait des symptômes dépressifs, voire des niveaux élevés de ces symptômes, bien que considérés sous un seuil clinique (Cournoyer *et al.*, 2016).

Les conséquences des symptômes dépressifs sont nombreuses puisqu'ils occasionnent des difficultés importantes de fonctionnement, notamment les difficultés scolaires, sociales et familiales. Les symptômes dépressifs sont également associés à d'autres manifestations de troubles psychiatriques (p. ex. les troubles

anxieux, alimentaires et liés à la consommation) ainsi qu'à un risque plus élevé de mortalité causé, en partie, par le suicide (American Psychiatric Association, 2015).

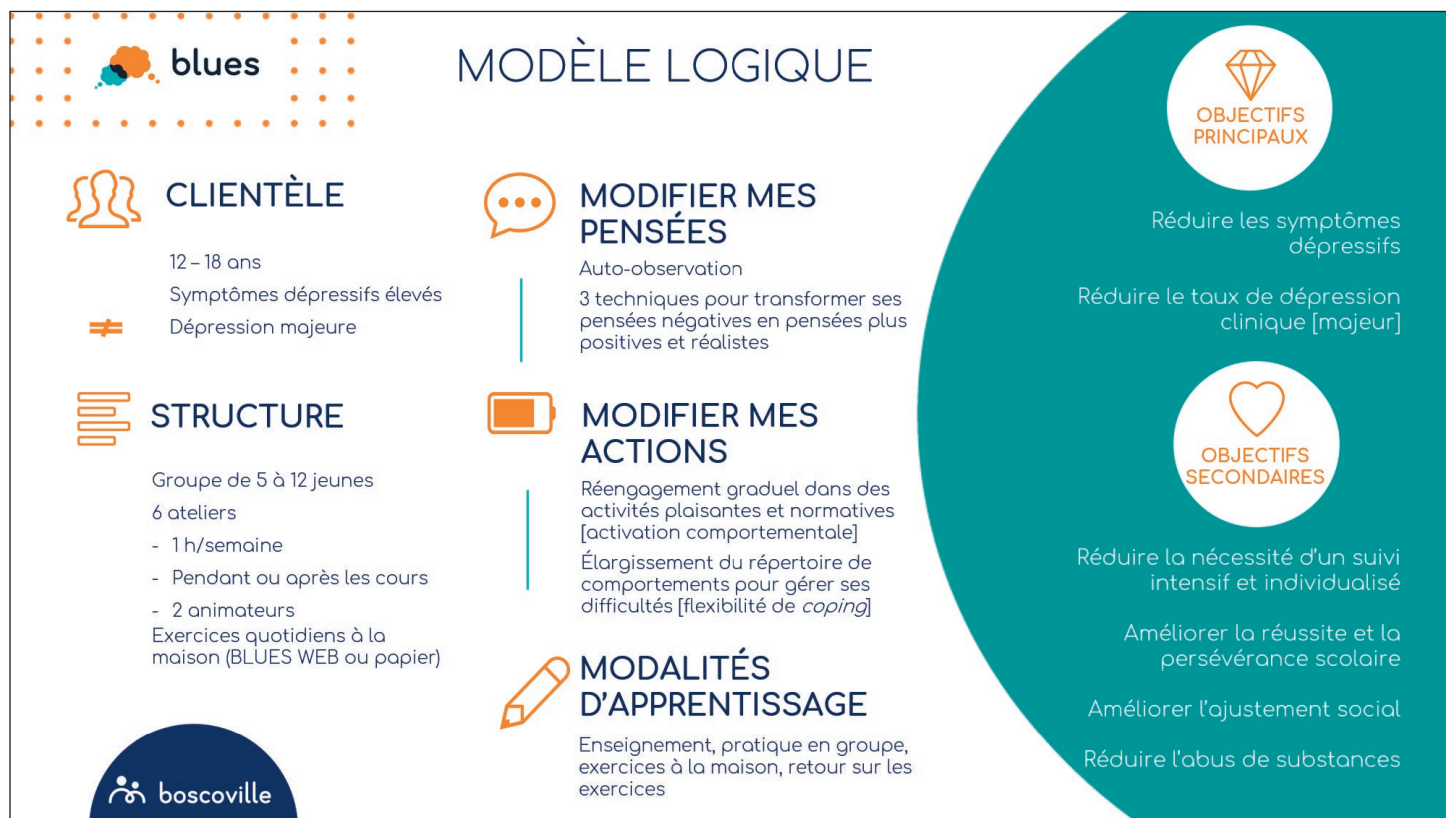
La forte prévalence de la dépression chez les jeunes et les nombreuses conséquences délétères associées justifient que la mise en place d'interventions accessibles et efficaces pour prévenir la dépression chez les jeunes devienne une priorité. L'intervention cognitive comportementale demeure, à ce jour, l'approche la mieux appuyée pour prévenir et traiter les symptômes dépressifs chez les jeunes (Hollon et Dimidjian, 2014; Stice *et al.*, 2010). En ciblant les pensées irrationnelles et en favorisant l'activation comportementale (Hollon et Dimidjian, 2014), elle vise à permettre aux participants de développer des pensées plus rationnelles et positives ainsi que de contrer l'isolement et le retrait social. Plus encore, la recherche soutient que ces interventions

ont un effet préventif chez les personnes à risque de dépression, mais qui n'ont pas encore eu un épisode dépressif majeur (Hollon et Dimidjian, 2014). Ce type d'intervention est alors tout indiqué pour un déploiement en milieu scolaire.

Blues : un programme de prévention ciblé pour contrer la dépression

Le programme *Blues* a d'abord été développé par des chercheurs et cliniciens américains (Stice *et al.*, 2008). Il s'agit d'une intervention cognitive comportementale de courte durée ciblant des jeunes âgés de 12 à 18 ans présentant des symptômes dépressifs et visant à diminuer ces symptômes ainsi que la probabilité d'apparition d'un épisode de dépression majeure. Animé en milieu scolaire par des membres qualifiés de l'équipe-école auprès de groupes de 5 à 12 élèves, *Blues* propose six ateliers hebdomadaires au cours desquels les participants ap-

Figure 1. Modèle logique du programme *Blues*



1. Travailleuse sociale, M.Sc., agente de développement, Boscoville.

2. Psychoéducatrice, M.Sc., candidate au doctorat, coordonnatrice de l'évaluation du projet Blues, Université de Montréal.

3. Psychoéducatrice, M.Sc., chargée de projet du programme Blues, Boscoville.

4. Psychoéducatrice, Ph.D., professeure adjointe, École de psychoéducation de l'Université de Montréal.

Figure 2. Blues Web-Jeune



prennent des techniques de restructuration cognitive simples et sont encouragés à intégrer à leur quotidien des activités plaisantes et signifiantes, selon les principes de l'activation comportementale. Pour pratiquer les stratégies vues lors des ateliers, les participants sont encouragés à réaliser des exercices à la maison sur une base quotidienne. La Figure 1 illustre le modèle logique du programme Blues et présente la structure et les composantes du programme.

Deux évaluations américaines à devis expérimental ont validé l'efficacité du programme Blues, tant dans un contexte contrôlé (étude d'efficacité) que dans celui de pratique courante (étude d'effectivité). L'étude d'efficacité de Stice et ses collaborateurs (2008) a montré une baisse significative des symptômes dépressifs chez les participantes et participants ainsi qu'une réduction de leur risque de développer une dépression majeure, et

ce, jusqu'à six mois après l'intervention. Quant à l'étude d'effectivité de Rohde et ses collaborateurs (2014), elle a montré des effets plus faibles de l'intervention sur la réduction des symptômes et du risque de dépression, mais tout de même significatifs.

Dans le but de répondre aux besoins des adolescentes et adolescents du Québec, une équipe de l'Université de Montréal, sous la direction du professeur Frédéric Nault-Brière, a traduit et adapté le programme Blues en 2015. Une plateforme en ligne attrayante, le Blues Web (voir Figure 2), a également été développée afin de faciliter et d'augmenter l'attrait des exercices à la maison originellement faits sur papiers.

La version québécoise du programme Blues a fait l'objet d'une évaluation de la mise en œuvre et des effets en contexte de pratique courante. Trois écoles secon-

daires de la grande région de Montréal ont ainsi animé le programme auprès d'un total de cinq groupes de jeunes. Cette évaluation a permis de vérifier que les ateliers Blues pouvaient être mis en place de façon adéquate par les équipes-écoles ainsi que d'identifier des éléments plus ou moins favorables à la mise en œuvre et à l'efficacité du programme (Reigner *et al.*, 2021). Deux facteurs facilitants ont principalement émergé soit l'utilité perçue des ateliers et le caractère clés en main du guide d'animation. En revanche, la difficulté pour les élèves de faire les exercices à la maison et le manque de temps dont disposaient les intervenants pour animer les ateliers ont été rapportés comme des obstacles importants. L'évaluation des effets de la version québécoise de Blues a montré des effets similaires aux précédentes évaluations américaines (Brière, *et al.*, 2019) soit une diminution des symptômes dépressifs à court terme ainsi que la prévention de l'apparition d'un épisode

de dépression majeure à court et moyen terme (six mois) dans une proportion importante des cas.

La mise en œuvre du programme Blues dans les écoles québécoises

À la suite de recommandations étoffées découlant des évaluations québécoises, un comité composé de chercheurs de l'Université de Montréal, d'agents de développement de Boscoville et de professionnels du Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île a été créé avec le mandat d'élaborer une panoplie de stratégies de soutien à la mise en œuvre pour favoriser la pérennisation et le déploiement du programme Blues à l'échelle provinciale. Cette démarche s'est inspirée du modèle de transfert des connaissances de Wandersman et ses collègues (2012) qui stipule que la mise en œuvre des programmes de prévention bénéficie de quatre modalités de soutien complémentaire : 1) les outils, 2) la formation, 3) l'accompagnement et 4) l'évaluation continue.

Le comité a d'abord travaillé à décliner les différentes étapes de mise en œuvre du programme (voir Figure 3) puis à les détailler dans un guide exhaustif et facile d'utilisation. Il a également bonifié la formation initiale destinée aux animatrices et animateurs du programme et prévu une séquence d'accompagnement allant de la planification initiale au bilan final. Par ailleurs, il a œuvré au développement de stratégies spécifiques visant à pallier les

Figure 3. Les étapes de mise en œuvre de Blues



obstacles identifiés par les intervenantes et intervenants lors de l'évaluation de la mise en œuvre initiale du programme (p. ex. développement du Blues Web pour favoriser la complétion des exercices à la maison). Enfin, le comité a élaboré une trousse clés en main regroupant tous les outils nécessaires à la livraison du programme (le guide de mise en œuvre, le guide d'utilisation du Blues Web, le guide d'animation et le cahier du participant).

Entre 2019 et 2021, grâce au soutien financier du ministère de l'Économie et de l'Innovation du Québec, Blues a été mis

en œuvre dans dix écoles secondaires des Centres de services scolaires de la Pointe-de-l'Île, Marguerite-Bourgeoy et des Affluents. Dans le contexte de ce déploiement, l'équipe de l'Université de Montréal a pu valider empiriquement la pertinence des diverses modalités d'accompagnement à la mise en œuvre ayant été développées afin de poursuivre leur raffinement au profit d'une expérience sans cesse bonifiée pour les écoles participantes et les élèves desservis.

Dans cette même période, Boscoville, toujours en collaboration avec l'Université de Montréal, a créé une deuxième version du Blues Web (voir Figure 2) répondant davantage aux demandes et aux besoins des utilisatrices et utilisateurs. Dans l'optique de motiver davantage les jeunes à faire leurs exercices quotidiens à la maison, la plateforme améliorée leur permet de recevoir des rappels par texto ou courriel. Le nouveau Blues Web permet aussi d'avoir accès au questionnaire de dépistage des symptômes dépressifs dans une version Web, ce qui en facilite l'utilisation pour les animatrices et animateurs. Ce questionnaire sert au recrutement des jeunes en leur permettant, en quelques minutes, d'autoévaluer leurs symptômes dépressifs et de mentionner leur intérêt à participer au programme. En plus, lorsqu'il est complété avant et après les ateliers Blues, cela permet de constater cliniquement s'il y a eu amélioration de l'humeur.

« Le fait que les services d'accompagnement soient gérés par l'accompagnatrice de Boscoville, que ce soit elle qui nous organise et qui nous mette les rencontres à l'agenda, c'est vraiment aidant et ça nous force à aller en profondeur dans la mise en œuvre. On n'aurait pas fait un aussi bon bilan par nous-même. »

- Psychoéducateur,
École
Joseph-François-Perrault,
CSS de la Capitale

« [Les ateliers] m'ont beaucoup aidé à surpasser les épreuves que j'avais vécues et je vais les pratiquer au fur et à mesure (...). On voit qu'on n'est pas seul à pas bien se sentir et qu'on peut aussi aider les autres qui sont en détresse. »

- Une participante

Où en sommes-nous?

Actuellement, le programme Blues vit dans une cinquantaine d'écoles réparties à travers dix régions du Québec et près de 1 000 élèves y ont participé depuis 2019. Bien qu'il soit d'abord et avant tout destiné aux élèves du secondaire, Blues a récemment fait son entrée au sein de divers autres milieux (centre hospitalier, centre d'hébergement en protection de la jeunesse, CLSC, école secondaire en communauté autochtone, CÉGEP) grâce à certaines adaptations et à un accompagnement soutenu. Un modèle d'accompagnement de type formateur partenaire a par ailleurs été développé et est actuellement mis en œuvre dans cinq centres de services scolaires de la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Ce dernier permet de déployer Blues rapidement à large échelle, valorise l'autonomie des milieux et permet aux intervenantes et intervenants d'un même territoire d'avoir une vision commune en matière de prévention de la dépression.

Conclusion

Pour conclure, l'efficacité démontrée du programme Blues et la qualité du dispositif d'accompagnement qui en encadre la mise en œuvre en font une avenue de premier choix pour les écoles qui souhaitent

améliorer le bien-être psychologique de leurs élèves et participer à l'effort de prévention des problèmes de santé mentale chez les jeunes, qui constituent plus que jamais une priorité. En effet, la pandémie ayant contribué à amplifier une réalité déjà préoccupante, c'est près de 70 % des jeunes qui rapportaient un niveau de détresse psychologique cliniquement élevé dans le cadre d'une récente étude (Laurier et Pascuzzo, 2021). En contexte de besoins accrus et de ressources toujours aussi limitées, les stratégies peu onéreuses et dûment validées et accompagnées comme Blues constituent un réel atout dans l'attirail des écoles qui sont au premier front de la poursuite du mieux-être des jeunes. ■



Nous tenons à souligner l'apport considérable du chercheur, feu Frédéric Nault-Brière, dans l'élaboration et la mise en œuvre du programme Blues ainsi que son dévouement pour le soutien du bien-être psychologique des jeunes. L'équipe de Boscoville est fière de poursuivre son projet et de faire vivre ses convictions.

Si vous êtes intéressés à mettre en œuvre les ateliers **Blues** dans votre milieu, contactez info@boscoville.ca.

Mots-clés : symptômes dépressifs, dépression, prévention, santé mentale, adolescents, milieu scolaire, TICS, évaluation de programme.

Références

- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 - Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Elsevier - Health Sciences Division.
- Brière, F. N., Reigner, A., Yale-Soulière, G. et Turgeon, L. (2019). Effectiveness trial of brief indicated cognitive-behavioral group depression prevention in French-Canadian secondary schools. *School Mental Health, 11*(4), 728-740. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09316-2>
- Cournoyer, M., Labelle, R., Berthiaume, C. et Bergeron, L. (2016). Quels sont les syndromes du DSM-5 les plus associés aux idées suicidaires chez les adolescents? Analyses selon l'âge et le sexe. *Revue de psychoéducation, 45*(1), 41-62. <https://doi.org/10.7202/1039157ar>
- Hollon, S. D. et Dimidjian, S. (2014). Cognitive and behavioral treatment of depression. Dans I. H. Gotlib et C. L. Hammen (dir.), *Handbook of depression* (p. 513-531). Guilford Press.
- Institut de la statistique du Québec. (2015). *Portrait statistique de la santé mentale des Québécois. Résultats de l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes Santé mentale 2012*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/portrait-statistique-de-la-sante-mentale-des-quebecois-resultats-de-lenquete-sur-la-sante-dans-les-collectivites-canadiennes-sante-mentale-2012-portrait-chiffre.pdf>
- Laurier, C. et Pascuzzo, K. (2021). *Rapport de recherche 2021 - Temps 1 de l'étude sur l'adaptation des jeunes et des familles dans le contexte de la Covid-19*. Université de Sherbrooke. <https://grise.ca/publications/rapport-de-recherche-2021-temps-1-de-l-etude-sur-ladaptation-des-jeunes-et-des-familles-dans-le-contexte-de-la-covid-19/>
- Reigner, A., Brière, F. N., Yale-Soulière, G., Turgeon, L., Dufour, S. et Piché, G. (2020). Prévenir la dépression au secondaire : évaluation des processus d'un programme probant en contexte de pratique courante. *Revue francophone de clinique comportementale et cognitive, 25*(1), 1-24.
- Rohde, P., Stice, E., Shaw, H. et Brière, F. N. (2014). Indicated cognitive behavioral group depression prevention compared to bibliotherapy and brochure control: Acute effects of an effectiveness trial with adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 82*(1), 65-74. <https://doi.org/10.1037/a0034640>
- Stice, E., Rohde, P., Gau, J. M. et Wade, E. (2010). Efficacy trials of a brief cognitive behavioral depression prevention program for high-risk adolescents: Effects at 1- and 2- year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*(6), 856-867. <https://doi.org/10.1037/a0020544>
- Stice, E., Rohde, P., Seeley, J. R. et Gau, J. M. (2008). Brief cognitive-behavioral depression prevention program for high-risk adolescents outperforms two alternative interventions: A randomized efficacy trial. *Journal for Consulting and Clinical Psychology, 76*(4), 595-606. <https://doi.org/10.1037/a0012645>
- Wandersman, A., Chien, V. H. et Katz, J. (2012). Toward an evidence-based system for innovation support for implementing innovations with quality: Tools, training, technical assistance, and quality assurance/quality improvement. *American Journal of Community Psychology, 50*(3-4), 445-459. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9509-7>

PRÉVENIR LA DÉPRESSION CHEZ LES ADOLESCENTS

Un programme de Boscoville offert dans
les milieux scolaires.



blues

BLUES est une intervention de groupe de 6 ateliers réunissant de 5 à 12 jeunes qui permet de réduire la dépression et les difficultés qui y sont associées. Les jeunes sont incités à modifier leurs pensées et leurs actions dans le but de changer leurs émotions négatives.

BLUES

atténue les
symptômes dépressifs
et réduit
6 fois le risque de
dépression.

(Rohde et al., 2017 ;
Brière et al., 2018).

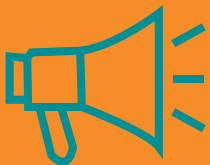


Le **BLUES Web** facilite
la collecte de données
et rejoint les jeunes là
où ils se trouvent !



QUELS SONT LES RISQUES ASSOCIÉS À LA DÉPRESSION ?

- Désengagement et décrochage scolaire
- Problèmes de consommation et de comportement
- Difficultés relationnelles
- Comportements suicidaires



Ce programme vous interpelle ?
Contactez-nous
info@boscoville.ca



boscoville
innover pour la jeunesse



Question de l'heure

Comment accompagner les jeunes à travers les tumultes de l'adolescence en utilisant les connaissances issues des neurosciences?

Christine Lavoie¹

Trop souvent vue comme un mauvais moment à passer, l'adolescence est une partie de l'existence humaine à part entière. C'est une période qui place en situation de déséquilibre tant les adolescents eux-mêmes que leurs parents et les intervenants qui les côtoient. Notre compréhension de ce moment transitoire entre l'enfance et l'âge adulte a énormément évolué dans les dernières décennies, tant en ce qui concerne la façon dont elle est vécue, que les attentes de la société ou la richesse des connaissances disponibles sur le sujet. Fut un temps où la période de l'adolescence était caractérisée surtout par l'atteinte de la maturité sexuelle permettant la procréation qui amenait les jeunes à quitter assez tôt le milieu familial et scolaire pour se marier, travailler et avoir des enfants.

Au fil du temps, les adolescents ont commencé à demeurer de plus en plus tardivement chez leurs parents, que ce soit pour des raisons socio-économiques, pour la valorisation des études supérieures ou la mise à l'avant-plan de valeurs moins dictées par la religion et plus centrées sur le développement personnel. En combinant cela aux découvertes du côté des neurosciences, on explore présentement une toute nouvelle définition et actualisation de l'adolescence. La compréhension accrue de la pensée adolescente, du fonctionnement des mécanismes dopaminergiques, de l'élagage synaptique et de la myélinisation, nous amène à mieux accompagner les adolescents dans leur quotidien et à mieux transiger à travers cette période fort souvent tumultueuse. Le présent texte vous amènera à mieux comprendre la clientèle adolescente en y posant un regard soutenu par les apprentissages émanant des neurosciences et de l'attachement.



Crédit photo : Unsplash

Puberté et adolescence, des synonymes?

L'adolescence est une période à saisir, à explorer et à soutenir! Il s'agit d'un moment rempli d'opportunités de création, de remises en question (de soi, des autres, du connu, etc.) et d'émotions. On devrait chercher à développer son plein potentiel, à l'optimiser, à mettre de l'avant ses richesses plutôt qu'à la caricaturer et la démoniser. L'adolescence se caractérise par une poussée de croissance importante, l'atteinte de la maturité sexuelle et de grands remaniements cérébraux. Tous ces changements ne sont pas seulement une question d'hormones en effervescence comme on pourrait être tenté de le croire. Effectivement, pendant cette période, le cerveau déploie une multitude de processus visant une plus grande maturation neurologique. Un processus de maturation qui s'étendra de dix à vingt-quatre ans approximativement (Sawyer *et al.*, 2018). Oui, vous avez bien lu! La maturation neurologique du cerveau serait complétée environ vers vingt-quatre ans. Il est donc grand temps de réviser nos attentes quant au fonctionnement des adolescents.

Des processus cérébraux qui fonctionnent différemment

La recherche de nouveauté et le besoin de repousser les limites caractérisant les adolescents seraient une conséquence de l'augmentation de l'activité des circuits consommateurs de dopamine dans le cerveau pendant cette période (Laviola *et al.*, 2003). La dopamine est un neurotransmetteur impliqué entre autres dans le circuit de récompense et de motivation du cerveau (Wahlstrom *et al.*, 2010). Elle peut être libérée lors d'activités procurant des sensations fortes ou même lors d'interactions virtuelles (p. ex. recevoir une mention « J'aime » pour une photo publiée). À l'adolescence, le niveau de dopamine au repos est plus faible que chez les enfants et les adultes, ce qui explique l'attitude d'ennui et de lassitude que l'on peut observer assez souvent chez les jeunes. À l'opposé, le niveau devient plus élevé chez l'adolescent lors d'activités sécrétant de la dopamine, ce qui amène ces derniers à prioriser la recherche et la répétition de ce type d'actions (Ernst *et al.*, 2005). Étant donné la maturation encore incomplète du cortex préfrontal

1. Ps.éd., chargée de cours, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, et instigatrice du balado "la psychoed".

amenant une grande impulsivité pendant cette période, cette recherche de sensations fortes peut donc conduire à plus de conduites à risque chez l'adolescent (Leon-Carrion *et al.*, 2008).

Un autre élément important à connaître pour mieux comprendre le fonctionnement des adolescents est la pensée hyper rationnelle qui caractérise cette période. L'hyperrationalité est une façon de traiter l'information qui introduit un biais positif à l'adolescent dans sa façon de prendre ses décisions (Siegel, 2014). Il semble que le cerveau adolescent a tendance à surestimer les effets positifs et à diminuer les effets négatifs d'une décision. Siegel (2014) explique que c'est un peu comme jouer à la roulette russe et de dire qu'il y a 83,33 % de chance que rien n'arrive et de laisser dans l'ombre le 16,67 % de chance de mourir. Ce biais n'est pas intentionnel, mais résulte d'un processus de pensée immature normal chez l'adolescent.

Que se passe-t-il du côté des neurones?

L'adolescence est aussi connue comme étant la période où l'élagage synaptique est à son maximum (Giedd, 2008). Ce processus neurologique par lequel des neurones et des connexions synaptiques sont supprimés n'est pas comme on pourrait le croire un drame pour l'humain. L'élagage synaptique est lié à la maturation du cerveau puisqu'il vise la spécialisation chez les individus (Casey *et al.*, 1997). Ce ne sont pas n'importe quels neurones qui seront supprimés au passage, mais bien ceux qui sont le moins utilisés. Comme enfant nous développons de multiples connexions touchant une diversité de do-

maines, d'activités et de compétences, puis à l'adolescence le cerveau s'occupe de conserver et d'optimiser ce dont on se sert. Par exemple, une adolescente qui joue au basketball sur une base régulière verra l'efficacité de ses connexions neuronales augmenter au dribble, comparativement à celles en dessin, un loisir qu'elle n'a pas pratiqué depuis sa sortie du primaire.

Dans le même ordre d'idées, le cerveau adolescent se voit être le théâtre d'une fabrication importante de myéline, qui est connu comme étant une membrane grasse qui recouvre les neurones et qui permet d'augmenter la vitesse de transmission de l'influx nerveux (Kwon *et al.*, 2020). Qui dit augmentation de la myélinisation, dit augmentation de la vitesse des connexions et donc augmentation de la performance! Ce processus va donc de pair avec l'élagage synaptique pour favoriser la spécialisation du cerveau à l'adolescence et améliorer ses compétences.

Grands changements, grands chamboulements

Tous ces changements impressionnants permettent à moyen terme une meilleure intégration des différentes structures cérébrales grâce au processus de remodelage qui en découle. On assiste alors à une augmentation de la créativité couplée à l'émergence de la pensée conceptuelle qui permet alors de résoudre des problèmes de façon inédite (Siegel, 2014). Ce remodelage ne se fait pas sans heurt pour certains, puisque ces changements dans les structures cérébrales combinés aux changements hormonaux importants peuvent révéler une vulnérabilité latente,

venant potentiellement de la génétique, et qui se retrouve alors mise à jour. C'est d'ailleurs une des raisons qui explique pourquoi l'adolescence est une période pendant laquelle on assiste à l'apparition accrue de problèmes de santé mentale (Paus *et al.*, 2008).

Recadrer l'importance des amis d'un point de vue évolutif

L'adolescence est aussi une période où les adultes se sentent parfois mis de côté ou confrontés par le jeune qui choisit de se tourner plus vers ses pairs. La réponse de l'adulte à ce type de comportement est parfois de désinvestir la relation en s'appuyant sur un rationnel prônant l'autonomie. Il est important de recadrer que cet élan des adolescents vers leurs pairs est d'un point de vue évolutif très important et a fort probablement permis la survie de l'espèce. À l'âge où la maturité sexuelle était atteinte, il était nécessaire pour les adolescents d'autrefois de quitter le clan pour trouver un ou une partenaire avec qui procréer pour assurer la poursuite de la lignée (Siegel, 2014). En regard de nos connaissances actuelles sur la génétique, il est facile d'imaginer ce qui serait advenu de l'humain si ce dernier n'avait jamais quitté le clan à l'adolescence. Ceci étant dit, les adolescents, malgré leur désir d'aller à la rencontre de leurs pairs, demeurent avec le besoin d'avoir des adultes de confiance dans leur entourage. Les adultes autour d'eux peuvent ainsi jouer le rôle de ce que j'aime appeler leur « cortex préfrontal externe ». Il est nécessaire que les jeunes soient entourés d'adultes matures, respectueux et présents pour les accompagner au quotidien (Tomé *et al.*, 2012). Ces derniers n'ont pas à être obligatoirement leurs parents, il peut s'agir d'une entraîneuse de natation, d'un enseignant, d'un animateur de maison des jeunes ou d'un psychologue. L'important est qu'ils aient accès à certaines relations sécurisantes et bienveillantes qui leur permettent de conserver des repères en dehors du cercle de pairs.

Accompagner dans la tempête

La base de l'accompagnement des adolescents réside d'abord et avant tout dans une meilleure compréhension des changements neurobiologiques, physiques et identitaires qui en découlent. En comprenant mieux, nous sommes en mesure de décoder, interpréter et accompagner plus



Crédit photo : Unsplash

efficacement les jeunes. Et si avec un accompagnement bienveillant, une bonne compréhension et une meilleure valorisation de l'adolescence, on permettait individuellement à des milliers de jeunes, voire à des générations entières comme société de faire mieux, d'être mieux? L'idée est lancée! L'hypothèse soutenue ici est qu'en ayant une compréhension plus fine de cette période et en adaptant notre soutien comme adultes, les adolescents seraient en mesure de vivre, de traverser cette période haute en chamboulements et d'en maximiser le potentiel.

Un autre élément important dans l'accompagnement réside dans l'identification de notre propre ressenti vis-à-vis cette période de la vie. Comme avec toute clientèle, cette compréhension de notre propre monde interne permettra d'avoir une présence plus attentive, plus bienveillante auprès des jeunes à condition bien évidemment de tenir compte de ce ressenti et de travailler à le comprendre et à l'intégrer. Le rôle des adultes auprès d'un adolescent demande beaucoup de finesse et de dosage. Il s'agit d'une danse continue pendant laquelle la musique change souvent de rythme et de style. Savoir passer du swing à la danse en ligne pour mieux valser par la suite est fondamental.

Le juste dosage de présence et d'accompagnement dans le processus de séparation et d'individuation facilite grandement cette transition pour les adolescents. L'adulte se doit de danser entre savoir offrir de la protection tout en incitant à l'exploration des merveilles du monde extérieur. Dans la communication, le plus grand défi réside dans le fait de savoir parler et de se taire à la fois. L'écoute est donc à replacer au cœur des échanges.

Ayez toujours en tête d'encourager la réflexion, l'introspection et le dialogue puisqu'il est reconnu qu'exprimer ce qu'il y a à l'intérieur de nous, nous rend plus disponibles. Ceci est tout autant vrai pour les adolescents que pour les adultes qui les accompagnent. Gardez en tête d'appliquer vous-même ces principes avant même de tenter de les inculquer aux jeunes.

Conclusion

En ayant en tête ces différents éléments de connaissance, il vous sera plus facile de ressortir le sens de ce qui est vécu par l'adolescent et d'être plus en mesure de retrouver l'accalmie suite aux tempêtes qui se présenteront pendant cette période. L'adolescence n'est pas un mauvais moment à passer, c'est une étape fondamentale du développement humain

pouvant révéler d'innombrables richesses et pendant laquelle peuvent être initiés de grands changements individuels et de société. ■



Crédit photo : Unsplash

Mots-clés : adolescence, cerveau adolescent, neurosciences, accompagnement des adolescents, maturation, développement des adolescents, pensée adolescente, dopamine, neurones.

Références

- Casey, B. J., Trainor, R. J., Orendi, J. L., Schubert, A. B., Nystrom, L. E., Giedd, J. N., Castellanos, F. X., Haxby, J. V., Noll, D. C., Cohen, J. D., Forman, S. D., Dahl, R. E. et Rapoport, J. L. (1997). A developmental functional MRI study of prefrontal activation during performance of a go-no-go task. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 9(6), 835–847. <https://doi.org/10.1162/jocn.1997.9.6.835>
- Ernst, M., Nelson, E. E., Jazbec, S., McClure, E. B., Monk, C. S., Leibenluft, E., Blair, J., et Pine, D. S. (2005). Amygdala and nucleus accumbens in responses to receipt and omission of gains in adults and adolescents. *NeuroImage*, 25(4), 1279–1291. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2004.12.038>
- Giedd J. N. (2008). The teen brain: insights from neuroimaging. *The Journal of Adolescent Health*, 42(4), 335–343. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.01.007>
- Kwon, D., Pfefferbaum, A., Sullivan, E. V. et Pohl, K. M. (2020). Regional growth trajectories of cortical myelination in adolescents and young adults: Longitudinal validation and functional correlates. *Brain Imaging and Behavior*, 14(1), 242–266. <https://doi.org/10.1007/s11682-018-9980-3>
- Laviola, G., Macri, S., Morley-Fletcher, S. et Adriani, W. (2003). Risk-taking behavior in adolescent mice: Psychobiological determinants and early epigenetic influence. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 27(1-2), 19–31. [https://doi.org/10.1016/S0149-7634\(03\)00006-X](https://doi.org/10.1016/S0149-7634(03)00006-X)
- Leon-Carrion J., Garcia-Orza, J. et Pérez-Santamaria, F. J. (2004). Development of the inhibitory component of the executive functions in children and adolescents. *International Journal of Neuroscience* 14(10), 1291–311. <https://doi.org/10.1080/00207450490476066>
- Paus, T., Keshavan, M., et Giedd, J. N. (2008). Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence? *Nature reviews. Neuroscience*, 9(12), 947–957. <https://doi.org/10.1038/nrn2513>
- Siegel, D. J. (2014). *Brainstorm*. Tarcher Perigee
- Steinberg L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental review*, 28(1), 78–106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D. et Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet. Child & adolescent health*, 2(3), 223–228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Tomé, G., Matos, M., Simões, C., Diniz, J. A. et Camacho, I. (2012). How can peer group influence the behavior of adolescents: Explanatory model. *Global Journal of Health Science*, 4(2), 26–35. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v4n2p26>
- Wahlstrom, D., Collins, P., White, T. et Luciana, M. (2010). Developmental changes in dopamine neurotransmission in adolescence: Behavioral implications and issues in assessment. *Brain and Cognition*, 72(1), 146–159. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.10.013>



Question de l'heure

Pourquoi et comment intervenir en contexte scolaire auprès d'élèves présentant des comportements alimentaires inappropriés?

Maud Bonanséa¹

Peu importe le niveau scolaire, les élèves vivent de plus en plus de difficultés d'adaptation pouvant nuire à leur développement global et scolaire. Face à ces difficultés, les intervenants peuvent se sentir démunis, surtout lorsqu'il est question de difficultés aussi méconnues que fréquentes : les troubles du comportement alimentaire (TCA). Pour pallier aux principaux facteurs freinant la prévention efficace en contexte scolaire, les représentations et les croyances entourant les TCA, cet article décrit d'abord la nature des TCA et leur développement. Il fournit par la suite des pistes pour prévenir leur apparition ou intervenir auprès des élèves qui en manifestent.

Quelle est la nature des troubles du comportement alimentaire?

Les TCA renvoient à un ensemble de troubles résultant d'une perturbation psychologique qui induit des comportements de contrôle du poids, de l'alimentation et qui dégrade significativement la santé physique et le fonctionnement psychosocial d'une personne (Fairburn, 2008). Ces troubles incluent notamment l'anorexie mentale, la boulimie ou l'hyperphagie boulimique (American Psychiatric Association [APA], 2013). D'autres TCA moins connus et non répertoriés dans le DSM-5



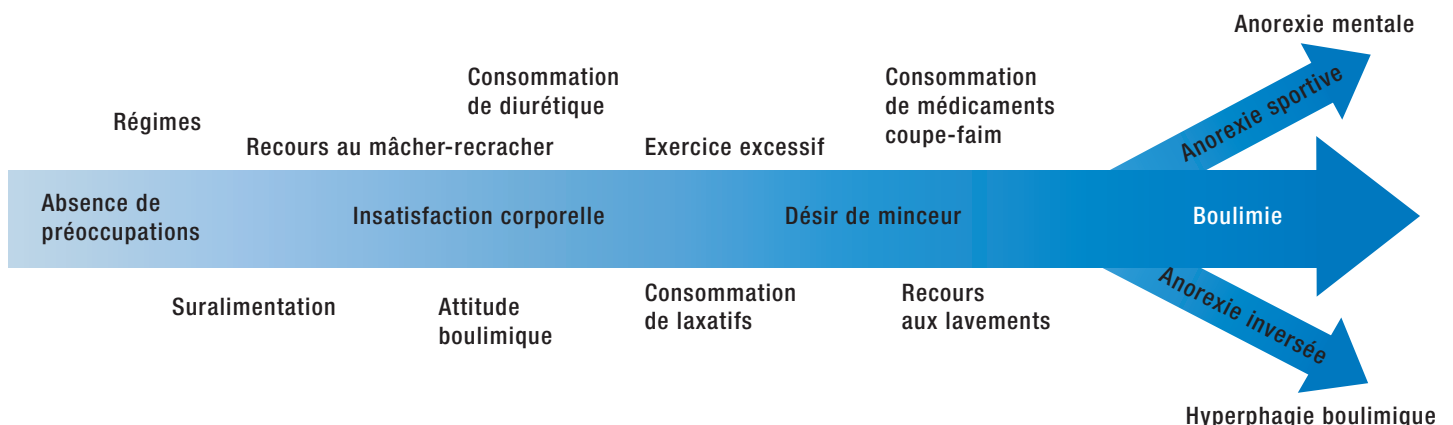
(APA, 2013) se retrouvent dans des populations sportives, notamment chez les élèves évoluant dans des concentrations sportives, soit l'anorexie sportive et de l'anorexie inversée.

Au-delà de cette classification, il existe en milieu scolaire un large éventail de difficultés non diagnostiquées, mais tout aussi importantes. Dans une perspective de prévention, il importe de s'intéresser aux TCA non pas selon une approche clinique, mais selon une approche dimensionnelle, illustrée par le continuum des attitudes et comportements alimentaires inappropriés ou ACAI (Bonanséa, 2019; Bonanséa *et al.*, 2016; Turgeon *et al.*, 2015).

Le continuum des attitudes et des comportements alimentaires inappropriés

Comme illustré sur la Figure 1, le continuum des ACAI décrit le fonctionnement évolutif des TCA plutôt que la présence ou l'absence du trouble. Ce continuum de sévérité varie d'un état « normal », sans préoccupations pour le corps ou l'alimentation, à un état « clinique », synonyme de TCA, en passant par un état « sous-clinique » : les ACAI. L'apparition du trouble avéré est ainsi précédée par des préoccupations et des comportements en lien avec l'alimentation ou l'apparence physique. Par exemple, l'insatisfaction

Figure 1. Le continuum des attitudes et des comportements alimentaires inappropriés



1. Ph. D., chargée de cours, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

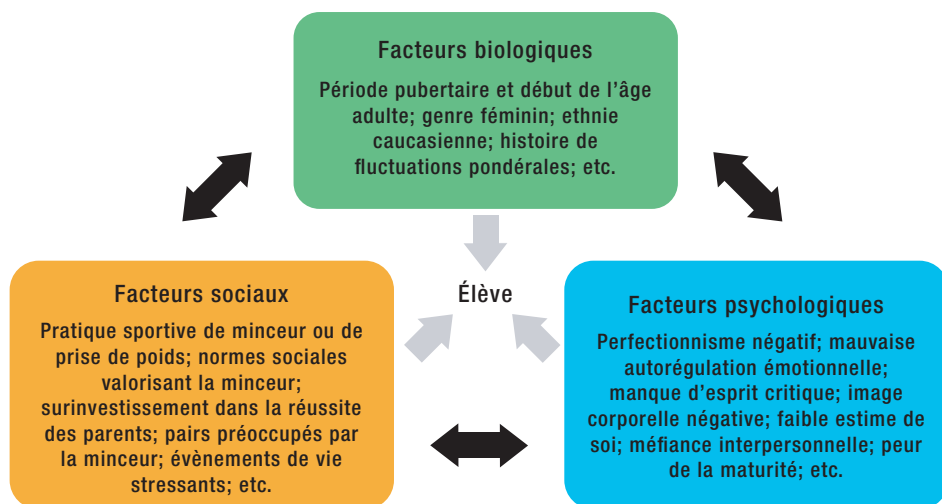
corporelle et la recherche de minceur peuvent conduire à des perturbations de l'alimentation, dans la forme de régimes restrictifs ou de crises de suralimentation, ponctuelles, puis à des comportements alimentaires pathologiques répétés et fréquents. En migrant sur le continuum des ACAI, l'élève est susceptible de présenter des ACAI plus nombreux, plus fréquents, plus sévères, voire des TCA diagnostiqués (Bonanséa, 2019).

Pourquoi un élève développe-t-il des TCA et pas un autre?

Les TCA relèvent d'une origine multifactorielle expliquée par le modèle biopsychosocial, qui montre la convergence entre des facteurs de risque biologiques, psychologiques et socioculturels qui interagissent entre eux, comme illustré sur la Figure 2.

En complément du modèle biopsychosocial, le modèle des « 3 P » de Garfinkel et Garner (1982) permet d'expliquer que les facteurs de risque biopsychosociaux peuvent être à la fois des facteurs **prédisposants**, **précipitants** ou **perpétuants** de TCA. Les TCA se révèlent chez des élèves prédisposés sur le plan individuel, sous l'influence de facteurs précipitants (p. ex. un événement de vie stressant comme la transition primaire-secondaire), et renforcés par des facteurs **perpétuants**, comme des pairs qui valorisent la minceur. En d'autres termes, un élève perfectionniste (facteur **prédisposant**) pourrait commencer à pratiquer un sport dit de minceur comme la natation, et pourrait entamer des régimes amincissants pour répondre aux attentes de l'activité (facteur **pré-**

Figure 2. Les facteurs de risque des TCA



cipitant). Les commentaires positifs de son entraîneur face à sa perte de poids l'amèneraient à coupler ces régimes à la prise de coupe-faim et à un entraînement (facteurs **perpétuants**).

Les ACAI constituent à la fois des facteurs **prédisposants**, **précipitants** et **perpétuants** des TCA, d'où l'importance de connaître leur existence et leur développement. La méconnaissance de ces facteurs explique que les intervenants peuvent sans le savoir participer au développement et au maintien des TCA.

Comment éviter que les élèves ne développent des ACAI et éventuellement des TCA?

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, sensibiliser les jeunes aux dangers associés au développement de TCA pour

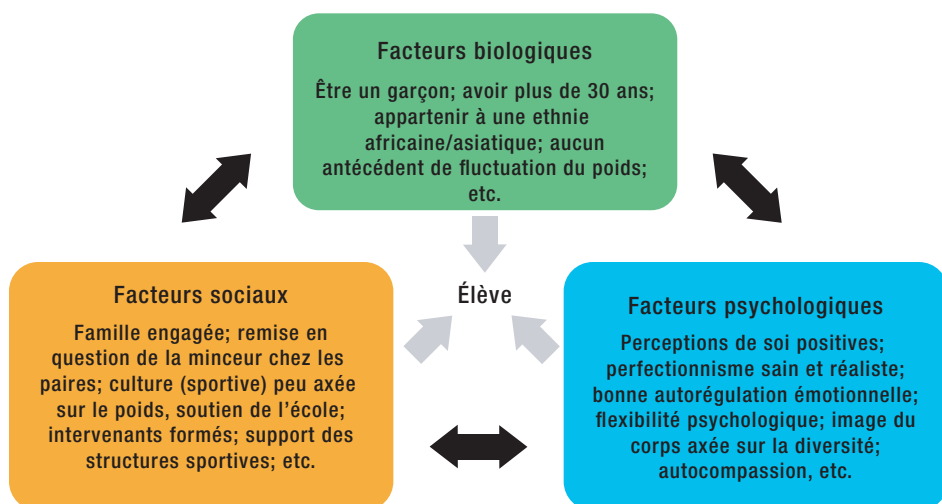
la santé ou donner de l'information très précise sur ces troubles ne permet pas de freiner leur développement, bien au contraire (Stice et Shaw, 2004). Pourquoi? En fait, les élèves se situant aux deux extrémités du continuum des ACAI ne se sentiront pas concernés ou intéressés par le message, l'intervention n'aura donc aucun effet. Par contre, les élèves se situant au milieu du continuum pourraient, eux, récupérer de l'information qui entretiendrait leur trouble. Ils pourraient par exemple trouver de nouvelles stratégies de contrôle ou de perte de poids, voire se sentir encore plus coupables d'avoir recours parfois à des crises de suralimentation ce qui pourrait exacerber ces crises et donc renforcer les ACAI.

Quelles sont les bonnes pratiques?

L'une des meilleures façons de prévenir le développement d'ACAI, donc de TCA, est de se tourner vers leurs facteurs de protection (voir Figure 3), qui sont des facteurs clés du développement identitaire des élèves et des compétences psychosociales pouvant être travaillées à l'école (Bonanséa, 2109; Shankland et Rosset, 2017; Stice et Shaw, 2004).

Il est donc recommandé d'adopter une approche **implicite** d'éducation à la santé, en ne parlant pas directement des TCA, mais en développant les facteurs de protection à travers divers ateliers ou activités d'apprentissage, pour mieux outiller les élèves par rapport aux pressions développementales et environnementales. Dans cet esprit, les ateliers répétés sur la construction d'une estime de soi posi-

Figure 3. Les facteurs de protection des TCA



tive ou la valorisation d'une image corporelle diversifiée peuvent être privilégiés. Il est aussi possible de développer l'esprit critique des élèves, les aider à adopter des attitudes plus saines et positives en termes de performance tant scolaire que sportive. Des élèves plus en mesure de comprendre et de gérer leurs émotions seront moins à risque de développer des ACAI. Des élèves qui connaissent leurs forces, leurs difficultés et qui ne se comparent pas aux autres seront aussi mieux protégés (Monthuy-Blanc *et al.*, 2010).

Conclusion

Voici quelques pistes d'intervention à adopter auprès des élèves à risque de TCA :

- En milieu scolaire, il est plus pertinent de concevoir les TCA comme des ACAI;
- Il est important de ne pas parler des explicitement des TCA, des complications qui leur sont associées ou de leur développement;
- Il faut éviter les comparaisons entre les élèves tant sur le plan physique que sur le plan de la performance scolaire ou sportive;
- Dans le domaine sportif, il faut éviter d'associer une bonne ou moins bonne performance à une perte ou une prise de poids;
- Il est préférable d'éviter de complimenter une perte de poids;
- Il est important d'adopter une approche positive, non culpabilisante;
- Il faut valoriser les compétences personnelles, les différences individuelles;
- Il faut valoriser la diversité corporelle;
- Il est important de travailler de façon répétée les facteurs protecteurs comme la gestion émotionnelle, l'estime de soi, l'image corporelle positive;
- Il est important de se former et s'informer. ■



Mots-clés : attitudes et comportements alimentaires inappropriés, prévention, facteurs de protection, troubles du comportement alimentaire, bonnes pratiques.

Références

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *DSM-5: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). American Psychiatric Publishing.
- Bonanséa, M. (2019). *Portraits croisés des troubles du comportement alimentaire en contexte collégial québécois : les attitudes et comportements alimentaires inappropriés chez les étudiants et selon les enseignants*. [Thèse de doctorat. Montréal Trois-Rivières, Université du Québec à Montréal Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9053>
- Bonanséa, M., Monthuy-Blanc, J., Aimé, A., Therme, P. et Maïano, C. (2016). Attitudes et comportements alimentaires inappropriés et caractéristiques psychosociales des sportifs : comparaison entre deux niveaux de pratique sportive. *Revue québécoise de psychologie*, 37(1), 39-60.
- Fairburn, C. G. (2008). *Cognitive behavior therapy and eating disorders*. Guilford Press.
- Garfinkel, P. E. et Garner, D. M. (1982). *Anorexia nervosa : A multidimensional perspective*. Brunner/Mazel.
- Monthuy-Blanc, J., Bonanséa, M., Maïano, C., Therme, P., Lanfranchi, M.-C., Pruvost, J. et Serra, J.-M. (2010). *Guide de recommandations : prévention des troubles du comportement alimentaire des sportifs à destination des professionnels et/ou des bénévoles du sport et de la santé*. Fédération Française d'Athlétisme
- Shankland, R. et Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions : A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, 29(2), 363-392. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3>
- Stice, E. et Shaw, H. (2004). Eating disorder prevention programs: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 130(2), 206-227. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.206>
- Turgeon, M. E. K., Meilleur, D. et Blondin, S. (2015). Évaluation des attitudes et des comportements alimentaires : comparaison entre un groupe d'adolescentes athlètes pratiquant un sport esthétique et un groupe témoin. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 63(3), 175-182. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2015.01.001>



Le coin des parents

Comment favoriser le développement de son enfant en étant plus sensible à ses besoins?

Claire Baudry¹, Jessica Pearson¹, Amélie Fournier², Geneviève Ouellet² et Katia Couture³

La sensibilité maternelle est l'une des principales composantes déterminant la qualité des interactions entre la mère et son enfant, en plus d'être l'un des moteurs de développement le plus important chez ce dernier. Cela influence notamment l'ensemble des sphères langagière, cognitive, affective et sociale. Ainsi, la survenue d'interactions positives quotidiennes avec son parent permet à l'enfant de développer un lien de confiance pour explorer son environnement et, de cette manière, apprendre de celui-ci. Afin de promouvoir la sensibilité maternelle et de soutenir la qualité des interactions, des chercheurs ont développé et implanté une stratégie d'intervention basée sur la théorie de l'attachement : l'intervention relationnelle.

Dans cet article, nous proposons de définir la sensibilité maternelle et d'identifier d'autres comportements qui contribuent aussi à la qualité des interactions, tout en expliquant leur implication. Deuxièmement, les effets de ces comportements sur le développement de l'enfant seront abordés. Finalement, l'intervention relationnelle sera décrite en quelques lignes afin de présenter aux parents certaines activités qui soutiennent l'établissement d'interactions de qualité et d'un lien positif avec l'enfant.

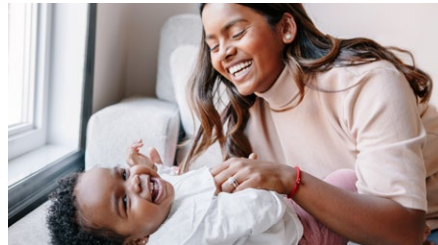
Sensibilité maternelle et qualité des interactions

Sensibilité maternelle

La sensibilité maternelle correspond à plusieurs comportements que la mère peut adopter envers son enfant lors des échanges et des interactions qu'elle a avec celui-ci dans les tâches de la vie quotidienne ou encore lors d'activités ou de périodes de jeu. Selon Ainsworth et ses collègues (1974), la sensibilité se définit alors comme la capacité de la mère à percevoir et interpréter les signaux émis par son enfant (que ce soient des gazouillis ou des pleurs) et y répondre de façon cohérente dans un délai jugé raisonnable (Waters *et al.*, 2013). À titre d'exemple,

lorsqu'un bébé se fait mal et se met à pleurer, sa mère va reconnaître qu'il se passe quelque chose, qu'il s'est peut-être fait mal et qu'il demande à être consolé. La mère va alors le prendre dans ses bras rapidement et le réconforter en ajustant son ton de voix et en lui parlant afin de l'aider à se calmer.

Qualité des interactions



1) La synchronie interactionnelle

La synchronie interactionnelle correspond à une forme d'équilibre ou de concordance des comportements et des états affectifs entre le parent et son enfant. La synchronie est aussi décrite comme une sorte de danse complexe, unique, connue et partagée seulement par la dyade. Cette « danse » se produit au cours d'échanges de courte durée, intenses et ludiques (Feldman, 2007). Par exemple, l'enfant babille et la mère lui répond par de petits mots affectueux.



2) L'harmonie des échanges

L'harmonie et la fluidité des échanges dans la relation peuvent être considérées tout comme le partage d'émotions (Schölerich *et al.*, 1995). Ainsi, un parent est considéré en harmonie avec son bébé qui pleure, lorsqu'il démontre de l'empathie à son égard, s'inquiète de comprendre ce qui se passe pour son bébé, ajuste ses émotions et tente de répondre à celui-ci.



3) La stimulation et le soutien à l'exploration

L'implication de la mère dans la stimulation et le soutien à l'exploration du monde qui entoure son enfant est aussi un élément important à considérer (Pomerleau *et al.*, 2003). À titre d'exemple, une mère peut soutenir son enfant dans la découverte d'un jouet en décrivant la forme, la couleur d'un ballon et en encourageant l'enfant à le faire rouler ou le lancer. L'intérêt du parent vis-à-vis du jouet favorise aussi l'engagement de l'enfant pour celui-ci. Un autre exemple, en lien avec l'apprentissage de la marche, impliquerait que la mère accompagne son bébé notamment en lui tenant la main et en le suivant tout en l'encourageant grâce à des verbalisations et des expressions faciales positives et rassurantes. À l'inverse, si la mère se montre plus inquiète ou encore désintéressée, le bébé pourrait alors ne pas profiter des opportunités d'apprentissage et à plus long terme dans des cas plus extrêmes présenter des retards de développement.

Effet des comportements maternels sensibles sur le développement de l'enfant

Les études qui ont été menées jusqu'à présent montrent que la sensibilité maternelle et les interactions mères-enfants de bonne qualité sont positivement reliées au développement de l'enfant (Lemelin *et al.*, 2006; Merlo *et al.*, 2007). En effet, les chercheurs ont montré des liens positifs avec le langage et les apprentissages, et cela même en très bas âge. Il est alors important pour le parent de parler très tôt à son bébé et de lui offrir des échanges verbaux et non verbaux en ajustant selon son âge le vocabulaire, la teneur des échanges et l'expression du visage qui

1. Ph. D., professeures, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

2. Doctorante et assistante de recherche, Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.

3. Étudiante au baccalauréat en psychologie et assistante de recherche, Département de psychologie, Université Laval.

les accompagne. Plus le bébé est exposé à un grand nombre de mots et plus il sera en mesure de développer son propre langage. La disponibilité de son parent à soutenir cet apprentissage par des répétitions nombreuses permettra au bébé de savoir que son parent est présent pour l'accompagner et qu'il le soutient.

En plus de permettre le développement du langage et des capacités cognitives, les interactions de bonne qualité favorisent aussi le développement d'un attachement sécurisé ainsi que les apprentissages entourant les relations avec les autres. En effet, dans les premières années de vie, le bébé adopte le mode relationnel qu'il entretient avec ses parents et va par la suite le reproduire dans ses relations avec d'autres adultes et enfants. La qualité des interactions permet également au jeune enfant d'apprendre à réguler ses émotions et ajuster ses comportements lorsqu'il se retrouve dans des situations plus stressantes pour lui (Juffer, 1993; Moss *et al.*, 2011).

Lorsque la qualité des interactions est bonne, les effets mesurés chez le jeune enfant sont mis en lien avec son niveau d'adaptation comportemental, relationnel et émotionnel plus tard lorsqu'il est plus vieux, rendu à l'école ou encore lorsqu'il développe des liens avec des enfants et adultes significatifs autres que ses parents.

Ces éléments viennent appuyer le rôle essentiel de la qualité des relations dans le bon développement de l'enfant. Pour les parents désireux d'améliorer la relation avec leur enfant, une stratégie d'intervention a été développée et évaluée pour son efficacité. Elle démontre d'ailleurs plusieurs effets positifs autant chez le parent que chez l'enfant. Les grandes lignes de cette stratégie sont présentées dans la section suivante et des éléments clés sont partagés pour donner quelques idées d'activités aux parents.

Favoriser la qualité des interactions avec son enfant

L'intervention relationnelle (Tarabulsy *et al.*, 2014) telle que proposée dans différents contextes de recherche (Moss *et al.*, 2011; Tarabulsy *et al.*, 2016, Tarabulsy *et al.*, 2008), mais aussi cliniques est basée sur la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969).

Le grand objectif de l'intervention est de permettre aux parents de développer des comportements chaleureux, prévisibles et

cohérents lorsqu'ils échangent ou interviennent auprès de leur enfant. La chaleur des contacts se manifeste principalement par le réconfort et le fait d'être proche physiquement de son enfant lorsqu'il en a besoin. La bienveillance dans les gestes du parent et la douceur à l'égard de son enfant font aussi partie des comportements chaleureux présents dans les contacts. Les comportements prévisibles se manifestent lorsque le parent offre des réponses constantes et stables à l'enfant tout en étant ajustées aux besoins de son enfant. L'enfant apprend alors à avoir confiance qu'il aura une réponse et quelle sera cette réponse lorsqu'il exprimera ses besoins. Les comportements cohérents concernent quant à eux le caractère approprié de la réponse du parent aux comportements ou besoins de son enfant. Ainsi si l'enfant se met à pleurer, car il s'est fait mal, le parent s'occupera de façon attentionnée à ce qu'exprime son enfant tout en se montrant empathique à ce qu'il vit et en essayant de le réconforter.

L'intervention peut être offerte dès le premier mois de vie de l'enfant ou encore plus tard lorsque celui-ci est âgé de 12 mois jusqu'à cinq ans. Bien que la qualité des interactions parent-enfant demeure primordiale après cinq ans, l'offre de service pourrait changer et s'ajuster aux besoins en évolution de l'enfant grandissant.

En bas âge, l'intervention relationnelle propose au parent une succession de 6 à 12 rencontres réalisées au domicile familial où l'enfant est présent. La rencontre se déroule habituellement en trois phases : 1) une prise de leurs nouvelles; 2) l'offre d'information et période d'échanges sur une thématique en lien avec le développement de l'enfant et le domaine de l'attachement et 3) une période d'activité favorisant l'interaction parent-enfant.

Période d'information et d'échanges

Lors de ces échanges, un large éventail de thématiques est proposé portant par exemple sur :

- L'attachement, son développement et ses manifestations;
- La routine et les bienfaits de celle-ci;
- Les pleurs de bébé, leur signification et la réponse à offrir à l'enfant;
- La discipline et comment mettre en place un cadre sécurisant;
- Le sommeil.

Au travers des échanges entourant ces grandes thématiques, l'intervenant offre aux parents de l'information à jour sur celles-ci. Les parents peuvent ensuite s'en servir et les mettre en place auprès de leur enfant selon les étapes développementales et les besoins exprimés par l'enfant. Parfois, l'intervenant peut aussi guider les parents dans la mise en place d'une routine.

Période d'activité

Durant la période d'activité, il est demandé au parent de mettre en pratique les grands principes abordés par l'intervention, soit la chaleur, la prévisibilité et la cohérence. Dans ce contexte, l'intervenant valorise et encourage le parent, quant aux comportements positifs qu'il met en place à l'égard de son enfant, avec pour objectif d'augmenter la fréquence de survenue des interactions positives. Pour ce faire, ces activités peuvent être filmées pour ensuite être visionnées et commentées avec le parent. Le visionnement permet notamment de valoriser les comportements sensibles et, pour le parent, de prendre conscience de l'impact de ses comportements sur les réactions de son enfant.



Quelques exemples d'activités pouvant être réalisées

En très bas âge, une activité qui peut être proposée est *imiter son bébé*. Elle permet au parent d'établir un contact visuel ainsi qu'une proximité physique avec son bébé. Elle permet également de prendre le temps de le regarder et d'imiter tout ce qu'il fait tout en exagérant les expressions faciales, mais aussi les sons et vocalises qu'il produit. Cela attire son attention et l'amène souvent à répéter les sons et les expressions faciales qu'il apprend petit à petit à maîtriser. Dans cette activité, le bébé est alors le centre de l'attention, ce qui favorise aussi la perception de la valeur qui lui est accordée et la perception positive que son parent a de lui. De plus, sur le plan cognitif, le bébé apprend graduellement qu'il peut avoir une influence sur le monde qui l'entoure.

Une autre activité est : *Jouons à la ferme avec des animaux*. Elle permet au parent de nommer les noms d'animaux, d'imiter les sons des animaux, de raconter une petite histoire à l'aide des animaux, de les mettre en interaction en les faisant parler les uns avec les autres. Ce jeu permet d'établir le contact visuel avec son enfant, de favoriser les apprentissages et de consolider de nombreuses notions quant aux noms des animaux. Cette activité permet aussi de laisser une place à l'enfant dans l'échange alors que le parent peut attendre que son enfant répète les noms des animaux ou encore les sons qu'il produit. Cette activité est aussi propice pour permettre à l'enfant de participer aux échanges entre les animaux, voire de guider le jeu.

Le *jeu de cache-cache* est aussi très apprécié des parents et des enfants, et cela, à différents âges. Si l'enfant est très jeune, le parent peut se cacher simplement der-

rière ses mains. S'il est plus vieux et qu'il se déplace, le parent peut se cacher sans s'éloigner de l'enfant ou encore l'enfant peut se cacher. Ce jeu permet à l'enfant de développer ce qui s'appelle la permanence de l'objet, lui permettant d'intégrer que son parent peut être proche et toujours présent même s'il ne le voit pas.

Conclusion

Cet article propose de reprendre les grandes composantes entourant la qualité des interactions en plus d'exposer l'intervention relationnelle et quelques activités qui y sont intégrées. Il est important de ne pas oublier que toutes les opportunités de contact avec votre enfant sont des opportunités de créer et de favoriser le développement d'une interaction positive. Ainsi, les repas, les bains ou autres périodes de soins sont également des moments très propices pour développer le lien qui unit le parent à son enfant. Il est aussi important d'ajouter que c'est la répétition quotidienne de ces différentes activités qui est bénéfique pour le développement de l'enfant. ■

Pour aller plus loin

Couture, C., Norbert, C. et Baudry, C. (2020). *Favoriser la qualité de la relation adulte-enfant dans le contexte de pandémie pour les parents d'enfants de 0-5 ans*. Fondation J. Roy et S. Desmarais. <https://fondationjasminroy.com/outil-favoriser-la-qualite-de-la-relation-adulte-enfant-dans-le-contexte-de-pandemie-pour-les-parents-denfants-de-0-5-ans/?key1=173&key2=174>

Mots-clés : attachement, sensibilité maternelle, préscolaire, prévention, relation parent-enfant.

Références

- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. et Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: "Socialisation" as a product of reciprocal responsiveness to signals. Dans M. P. M. Richards (dir.), *The integration of a child into a social world* (p. 99-135). Cambridge University Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (vol. 1). Basic Books.
- Feldman, R. (2007). Parent-infant synchrony: Biological foundations and developmental outcomes. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 340-345. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00532.x>
- Juffer, F. (1993). *Verdonken door adoptie. Een experimenteel onderzoek naar hechting en competentie in gezinnen met een adoptiebaby*. (Attached through adoption. An experimental study on attachment and competence in families with an adopted baby). Academische uitgeverij.
- Lemelin, J.-P., Tarabulsy, G. M. et Provost, M. A. (2006). Predicting preschool cognitive development from infant temperament, maternal sensitivity, and psychosocial risk. *Merrill Palmer Quarterly*, 52(4), 779-806. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0038>
- Merlo, L. J., Bowman, M. et Barnett, D. (2007). Parental nurturance promotes reading acquisition in low socioeconomic status children. *Early Education & Development*, 18(1), 51-69. <https://doi.org/10.1080/10409280701274717>
- Moss, E., Cyr, C., Comtois-Dubois, K., Tarabulsy, G. M., Bernier, A. et St-Laurent, D. (2011). Efficacy of a home-visiting intervention aimed at improving maternal sensitivity, child attachment, and behavioral outcomes for maltreated children: A randomized control trial. *Development and Psychopathology*, 23(1), 195-210. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000738>
- Pomerleau, A., Scuccimarr, C. et Malcuit, G. (2003). Mother-infant behavioral interactions in teenage and adult mothers during the first six months postpartum: Relations with infant development. *Infant Mental Health Journal*, 24(5), 495-509. <https://doi.org/10.1002/imhj.10073>
- Schölmerich, A., Fracasso, M. P., Lamb, M. E. et Broberg, A. G. (1995). Interactional harmony at 7 and 10 months of age predicts security of attachment as measured by Q-sort ratings. *Social Development*, 4(1), 62-74. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1995.tb00051.x>
- Tarabulsy, G. M., Baudry, C., Pearson, J. et Turgeon, K. (2016). *An evaluation of the implementation of an attachment-based intervention strategy within child-protection services*. Report to the National Institute for Excellence in Health and Social Services. Ministry of Health and Social Services.
- Tarabulsy, G. M., Pascuzzo, K., Moss, E., St-Laurent, D., Bernier, A., Cyr, C. et Dubois-Comtois, K. (2008). Attachment-based intervention for maltreating families. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(3), 322-332. <https://doi.org/10.1037/a0014070>
- Tarabulsy, G. M., Cyr, C., Dubois-Comtois, K. et Moss, E. (2014). *Manuel du formateur : l'intervention relationnelle*. Association des Centres jeunesse du Québec.
- Waters, E., Petters, D. et Fagot, C. (2013). Epilogue: Reflections on a special issue of attachment and human development in Mary Ainsworth's 100th year. *Attachment and Human Development*, 15(5-6), 673-681. <https://doi.org/10.1080/14616734.2013.856211>



Le coin des jeunes

Stratégies pour éviter le tourbillon de la procrastination pour les adolescents et jeunes adultes ayant un TDAH

Jeanne Lagacé-Leblanc¹ et Line Massé²

Est-ce qu'il t'arrive de te fixer des objectifs, mais d'avoir du mal à les réaliser? Est-ce que malgré tes bonnes intentions, tu restes paralysé par un manque de motivation? Si tu as répondu oui à l'une ou l'autre de ces questions, tu vis peut-être un problème de procrastination. La procrastination, c'est la tendance à perdre son temps et à reporter inutilement à plus tard des tâches ou des activités importantes (Genevose et Genevose, 2014). Tu n'es pas seul à vivre cette difficulté. En effet, rester motivé pour atteindre ses objectifs est un défi de taille pour plusieurs personnes ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH).

Après avoir expliqué ce qui peut entraîner la procrastination chez une personne ayant un TDAH, cet article fournit quelques points de repère pour évaluer si tu présentes des difficultés à te mettre en action. Enfin, il te propose plusieurs pistes de solutions pour surmonter cette difficulté.

Pourquoi les personnes ayant un TDAH sont-elles plus susceptibles de procrastiner?

Le TDAH est associé à des déficits motivationnels (Barkley, 2012), ce qui explique que tu puisses avoir du mal à rester motivé et à persévérer, surtout dans des tâches scolaires. En quelques mots, la motivation est considérée comme la capacité à générer des émotions qui t'aident à t'engager dans une tâche sans attendre de récompense ou de résultat immédiat. Par exemple, c'est d'être capable de trouver suffisamment de motivation pour commencer à l'avance son étude même si l'examen est dans plusieurs jours. En raison de l'inconfort ou des émotions négatives liées à certaines tâches, les personnes ayant un TDAH vont souvent avoir tendance à céder à la procrastination. Cela aura comme conséquence de vous empêcher de passer à l'action.

As-tu de la difficulté à te mettre en action?

Plusieurs comportements sont liés à la difficulté à se mettre en action (Massé *et al.*, 2020). Plus tu réponds souvent oui à l'une des questions suivantes, plus tu es à risque de présenter des difficultés à ce sujet.

- As-tu de la difficulté à te mobiliser pour te mettre au travail, surtout si cela ne t'intéresse pas?
- Te mets-tu à la tâche à la dernière minute, même si tu reconnais l'importance de la tâche?
- Dépends-tu souvent des autres pour te mettre à la tâche ou pour réaliser ses travaux scolaires?
- Manques-tu de persévérance dans l'accomplissement des tâches, surtout lorsqu'elles sont longues et ennuyeuses?
- Te fatigues-tu facilement et tu perds vite de l'intérêt par rapport à ce que tu fais?
- Réalises-tu les tâches plaisantes plutôt que de te consacrer aux tâches plus importantes que tu n'aimes pas?
- As-tu besoin de beaucoup d'encouragement pour entreprendre une tâche ou pour persévérer dans cette tâche?
- Abandonnes-tu facilement lorsque tu rencontres des difficultés?

Des stratégies pour transformer tes intentions en action

Voici quelques stratégies pour éviter de tomber dans le piège de la procrastination.

1) Sélectionne les tâches à faire et leur ordre de priorité

D'abord, ton agenda ou tout autre outil te permettant de gérer votre temps et d'organiser vos tâches demeure ton meilleur allier. Il s'agit de la première étape pour t'assurer de mener à bien tes objectifs. Par la suite, la meilleure façon d'avancer un projet de longue haleine comme un travail de session c'est de fractionner ton travail en plusieurs tâches et de les inscrire en ordre de priorité. La date d'échéance ou

le degré de difficulté peuvent être des bons indicateurs te permettant de prioriser une tâche. Utilise des codes de couleurs (rouge, jaune, vert) pour indiquer le niveau de priorité de vos tâches.

Une application utile pour t'aider à gérer ton temps



L'application *Calendrier* peut être utile pour te rappeler les remises de travaux et les examens. Tu peux ajouter des alarmes qui te rappelleront les échéances avant qu'il ne soit trop tard.

2) Définis la plus petite action initiale

Pour passer à l'action plus facilement et ne pas céder à l'envie de procrastiner, nous te conseillons de décomposer les tâches que tu as à faire en petites actions précises. Par exemple, tu as réservé du temps à ton horaire pour lire les chapitres 1 et 2 pour ton cours du lundi. La première action initiale consiste à « te lever et aller chercher le manuel de cours ». La deuxième action sera « ouvrir le manuel à la première page du chapitre ». Ensuite, la troisième action est de « lire la première phrase du chapitre » et ainsi de suite.

Tu verras qu'une première action bien formulée est tellement simple que cela t'apparaîtra ridicule de la remettre à plus tard. De plus, il est possible que le sentiment de découragement que tu avais avant de débiter tes lectures se soit dissipé au fur et à mesure que tu avances dans la tâche. Une fois lancé, tes chances de persévérer dans la tâche seront plus grandes.

2) Ajuste tes exigences à ton niveau de motivation

Pour résister à l'envie de repousser une tâche, tu dois ressentir un minimum de motivation pour te lancer. Cela ne veut pas dire avoir envie de réaliser la tâche, mais plutôt de sentir que tu es capable de

1. Ph. D., post-doctorante, Katholieke Universiteit Leuven.

2. Ph. D., professeure titulaire, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

passer à l'action même si tu n'es pas dans le bon état d'esprit. Cette forme de motivation se construit dès le départ en ramenant votre attention sur les premières étapes de la tâche.

Autrement dit, c'est comme si tu dansais le limbo. Par exemple, si tu descends la barre de limbo à une hauteur trop basse, il est fort possible que tu ne réussisses pas du premier coup. C'est le même principe avec tes tâches : tu dois ajuster la première tâche à ton niveau de motivation pour pouvoir dire « Je peux le faire ».

3) Élabore un plan « anti-procrastination »

Le fait de te mettre à la tâche n'élimine toutefois pas le risque de procrastination. Nous te proposons alors d'élaborer un plan qui te permettra d'éliminer les risques de distractions. La méthode « **SI-ALORS** » est une stratégie utile. Tu as avantage à te donner des règles comme « **SI** je vois un ami, **ALORS** je lui dis que je dois finir de lire et que j'irai le voir plus tard » ou « **SI** je pense à autre chose, **ALORS** j'écrirai une note à moi-même, puis je continuerai à lire ».

5) Utilise une application pour t'aider à rester concentrer sur la tâche

Fureter sur internet ou sur les réseaux sociaux peuvent occasionner une grande perte de temps. Pour t'aider à rester concentrer lorsque tu travailles à l'ordinateur, tu peux utiliser l'une des applications suivantes.

D'autres idées pour te garder motivé

Voici d'autres idées pour t'aider à rester motivé lors de la réalisation des tâches :

- Énonce à voix haute ce que tu veux faire;
- Lis des citations inspirantes, des répliques de films ou d'autres expressions significatives;
- Engage-toi envers quelqu'un d'autre (p. ex. étudier avec un camarade et se poser des questions en vue de l'examen);
- Récompense-toi après avoir accompli une tâche.

Conclusion

Quoi qu'il arrive, ne baisse pas les bras. Tout le monde peut trébucher et revenir à ses vieilles habitudes. Toutefois, la clé pour rester motivé dans l'atteinte de tes objectifs c'est de persister dans l'application des stratégies mentionnées précédemment pour qu'un jour tu puisses les

mettre en place automatiquement. Enfin, garde à l'esprit qu'aussitôt que tu passes à l'action, tu ne procrastines plus et tu augmentes de manière très importante tes chances de terminer la tâche. ■



Be Focused : pour t'aider à rester concentré sur la tâche sans dévier de l'objectif.



Forest : pour travailler au lieu d'aller sur les réseaux sociaux.



Focus To-Do - Pomodoro et Tâche : pour t'aider à respecter tes périodes de travail

Pour en savoir plus

Dubé, D. (n. d.). *La procrastination*. <https://www.aide.ulaval.ca/apprentissage-et-reussite/textes-et-outils/difficultes-frequentes-en-cours-d-apprentissage/la-procrastination/>

Espeland, P. et Verdick, É. (2020). *J'arrête de procrastiner (dès demain!)*. Midi trente.

Fournier, A.-L. (1999). *Surmonter la procrastination scolaire*. Université Laval. <https://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2015/09/condition-d-etude-sur-monter-la-procrastination-scolaire.pdf>

Fox, J. S. (2013). *Champion de l'organisation, Trucs et astuces pour mieux s'y retrouver à l'école ou à la maison*. Éditions Midi trente.

Genovese, J. et Genevose, S. (2014). *Fini la procrastination, je passe à l'action!* (Traduction de J. Cardinal). Éditions Midi trente.

Ramsay, J. R. et Rostain, A. L., avec la collaboration de Lagacé-Leblanc, J. (2020). *Mieux vivre avec le TDAH à l'âge adulte : guide pour s'adapter en toutes circonstances*. Presses de l'université du Québec.

Université Laval. *La procrastination : cessez de remettre à plus tard*. <http://les-clesweb.aide.ulaval.ca/procrastination>

Mots-clés : procrastination, trouble de déficit d'attention/hyperactivité, activation, motivation, adolescent.

Références

- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. Guilford Press.
- Genovese, J. et Genevose, S. (2014). *Fini la procrastination, je passe à l'action!* (Traduction de J. Cardinal). Éditions Midi trente.
- Massé, L., Lanaris, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y., Bluteau, J., Verret, C. et Baudry, C. (2020). Les difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris, *Les troubles du comportement à l'école* (p. 5-36). Chenelière Éducation.
- Ramsay, J. R. et Rostain, A. L., avec la collaboration de Lagacé-Leblanc, J. (2020). *Mieux vivre avec le TDAH à l'âge adulte : guide pour s'adapter en toutes circonstances*. Presses de l'université du Québec.



Le CQJDC a lu pour vous

Le guide des apprentissages sociaux et émotionnels (ASÉ) au cœur de la réussite éducative

Sylvie Bourgeois¹, Annie-Claude Corbin² et Karine Forget³

Les efforts universels pour promouvoir l'apprentissage social et émotionnel des élèves représentent une approche prometteuse pour améliorer la réussite des enfants à l'école et dans la vie. Des recherches montrent qu'une maîtrise efficace des compétences sociales et émotionnelles est associée à un plus grand bien-être et à de meilleures performances scolaires, tandis que l'échec à atteindre les compétences dans ces domaines peut entraîner diverses difficultés personnelles, sociales et scolaires (Durlak *et al.*, 2011). Lorsque les éléments clés des ASÉ sont enseignés, pratiqués et mis en œuvre à l'école, ils deviennent des outils puissants et efficaces pour la réussite éducative, pour prévenir la violence, l'intimidation ainsi que pour résoudre des conflits. Une question perdure tout de même : comment favoriser la mise en œuvre des apprentissages sociaux et émotionnels dans nos établissements scolaires?

Origine du projet

C'est suite à la mise en place des Grandes rencontres à travers le Québec, dont les ateliers proposés portaient, entre autres, sur le climat scolaire, l'architecture sociale, l'étayage et les apprentissages sociaux et émotionnels, que le projet du site internet a émergé. Dans un souci de continuité et de mise en place des conditions d'efficacité pour l'accompagnement du personnel scolaire, il était important pour les régions (Laval, Laurentides et Lanaudière) de mettre en place des dispositifs pour poursuivre ce développement professionnel. C'est alors que le projet de site internet a pris forme au sein d'un comité de développement régional.

Finalité et objectifs du projet

Ce projet vise l'accompagnement des intervenants intéressés par un voyage en train vers les ASÉ. La mission ici est d'in-



fluencer, voire d'outiller, les milieux scolaires dans un but de créer des milieux sains et sécuritaires, de diminuer les situations de violence et d'intimidation, de promouvoir une bonne santé mentale et de comprendre l'implication des ASÉ sur les apprentissages académiques. Pour contribuer à atteindre ces cibles, l'équipe de développement a créé ce guide informatisé qui permet de mieux connaître, s'approprier et appliquer les ASÉ à l'aide d'outils concrets. Il vise à soutenir le voyageur ou les voyageurs fortement intéressés par les ASÉ ou alors, un conseiller de voyage qui accompagne cette mise en œuvre auprès d'équipes-écoles.

Contenu du Guide ASÉ

L'outil a été réalisé dans l'optique d'une approche globale et non pas d'un programme. Il comporte ainsi des concepts, des connaissances, des outils et des références inspirés par différents cadres théoriques, la recherche, collaborateurs et de vécu expérientiel du personnel scolaire (pour plus de détails, se référer à la section références du Guide ASÉ : <https://sites.google.com/csrndn.qc.ca/guide-ase/>). De ce fait, il offre une liberté d'action pour le personnel des milieux scolaires

tout en mettant à profit l'analyse réflexive des différents intervenants qui gravitent autour des élèves. Nos recherches documentaires ont été grandement influencées par l'organisation Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, <https://casel.org>), phare mondial dans la mise en œuvre des apprentissages sociaux et émotionnels.

Mise en œuvre de l'approche

Le guide ASÉ s'ancre dans une démarche de mise en œuvre qui est appelée communément « la planification de voyage ». Cette dernière nécessite une compréhension des caractéristiques d'une mise en œuvre réussie : la cohérence entre les plans, les priorités et les efforts délibérés des acteurs de l'éducation pour répondre en collaboration aux conditions essentielles.

L'approche des ASÉ à l'échelle de l'école repose sur l'effort continu et collaboratif de la communauté éducative dont le personnel, les élèves, les familles et les partenaires internes et externes. Cette dernière est liée aux recommandations de CASEL. Les mots clés à retenir pour une mise en œuvre de qualité sont : équipe

1. Agente de soutien régional, dossier climat scolaire positif, prévention de la violence et de l'intimidation, Région Laval, Laurentides et Lanaudière.

2. Agente du service régional de soutien et d'expertise, dossiers difficultés comportementales et relatives à la santé mentale, Région Laval, Laurentides et Lanaudière.

3. Direction adjointe, établissement scolaire du Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord.

engagée et mobilisée, vision commune, communauté apprenante (cultiver les ASÉ chez les adultes), soutien à l'apprentissage des ASÉ chez nos élèves et processus d'amélioration continue.

Le choix du slogan, des outils pour la vie, très présent dans le site, souligne l'importance de se donner l'occasion de faire des apprentissages dans une relation à soi et aux autres, d'accepter et d'apprendre, peu importe l'âge, d'être prêt à se montrer vulnérable dans la découverte de son propre développement social et émotionnel et celui des autres. Également, cela signifie de s'ouvrir aux nouvelles stratégies, réflexions, concepts, expériences pour compléter son bagage et même parfois retirer des éléments qui ne servent plus ou qui ne correspondent plus à nos valeurs éducatives.

Les personnes qui décident d'entreprendre ce voyage ont assurément un esprit d'explorateur et sont ouvertes à la nouveauté et aux questionnements. Ils ont le goût de prendre le train, d'explorer les wagons et de vivre l'aventure avec les collègues et les élèves.



Composantes sociales et émotionnelles

Pour partir à la découverte, le voyageur prendra connaissance des wagons ASÉ et sera accompagné ou non, selon la planification de voyage. Les wagons des ASÉ sont orchestrés autour des cinq composantes sociales et émotionnelles toujours inspirées de CASEL. Le voyageur constatera que celles-ci sont représentées par un modèle circulaire parce que chaque composante est interreliée (voir Figure 1). C'est à ce modèle que l'on fait référence dans l'ensemble des wagons ASÉ.

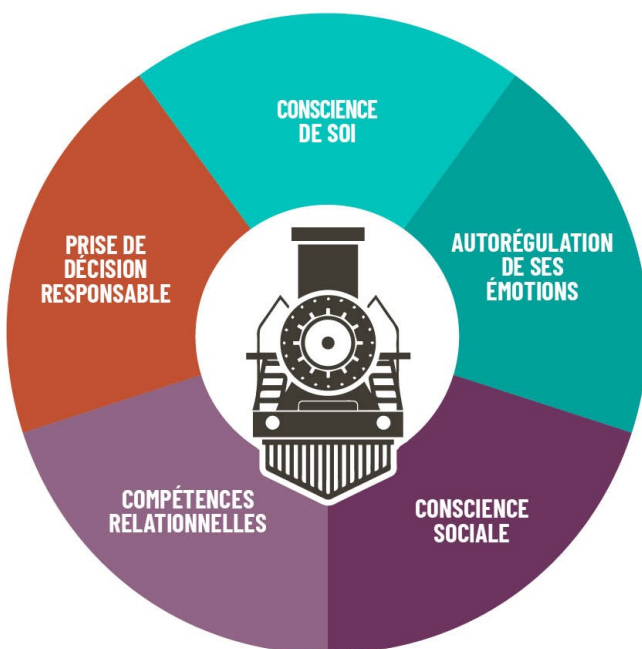
Dans le but de mieux comprendre chacune des composantes, elles ont été déclinées en sections. Chacune de celles-ci comprend une définition, des explications et les impacts du développement des compétences. De plus, elles comprennent de nombreux exemples pour aborder l'enseignement sous tous les angles d'intervention, c'est-à-dire explicite (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013), intégré et appliqué (Abry *et al.*, 2017; Rimm-Kaufman et Hulleman, 2015). On trouvera également une section qui permet aux adultes d'aborder leur propre développement des apprentissages sociaux et émotionnels en se questionnant et en étant accompagnés par un conseiller de voyage. Enfin, l'explorateur pourra enrichir son bagage à l'aide des sections : outils, activités d'apprentissage et entrevues. Une vraie mine d'or!

Lorsque l'on voyage en train, il est essentiel d'avoir une carte d'embarquement. Dans le guide ASÉ, cette carte est exemplifiée à l'aide de trois angles d'interventions, comme cité précédemment : enseignement explicite, enseignement intégré aux matières scolaires et enseignement appliqué dans diverses opportunités quotidiennes (voir Figure 2). Les enseignants ont un grand rôle à jouer dans le développement de ces compétences ainsi que l'ensemble du personnel, chacun peut contribuer à sa façon, c'est dans notre planification de voyage que l'on établira les rôles et responsabilités.

Exploration d'un wagon (composante ASÉ)

Dans le but d'explicitier la découverte d'une composante, voici un exemple concret du contenu du wagon de la conscience de soi. L'ensemble de ce dernier est inspiré par de multiples écrits sur les ASÉ (CASEL, n. d.; CSE, 2020; Greater Good in Education, 2019). L'exploration commence par l'appropriation de la définition. Le voyageur

Figure 1. Composantes sociales et émotionnelles



Adaptée de Rimm-Faufman et Hulleman (2015) par Bourgeois et Forget (2021).

comprend que cette composante se définit comme la capacité d'être conscient de sa vie intérieure (émotions, pensées, comportements, valeurs, etc.) et comment ces éléments influent sur le comportement et les choix dans différents contextes.

Par la suite, l'explorateur est amené à comprendre la compétence: saisir l'influence des émotions sur nos pensées et sur nos actes; utiliser des concepts ou des mots différents pour nommer les émotions; reconnaître et comprendre ses propres besoins; exprimer ses besoins; reconnaître ses forces, ses intérêts, ses défis; et identifier ses atouts personnels, culturels ou linguistiques.

Dans un deuxième temps, le voyageur découvre les impacts du développement de la conscience de soi. Cette dernière aide à accroître des attitudes scolaires plus positives, à mieux réussir à l'école, à développer des comportements prosociaux, à diminuer l'anxiété ou la dépression.

Enfin, l'enseignement des compétences sociales et émotionnelles passe par un adulte qui sait reconnaître ses propres émotions, comprendre les éléments qui les déclenchent, discerner ses besoins, pratiquer l'autocompassion ainsi que prendre conscience de ses forces et ses défis (Greater Good in Education, 2019). L'explorateur est un adulte qui se connaît bien et qui devient un modèle pour les élèves qu'il accompagne. Ce même enseignant prendra le temps, lors de sa planification des apprentissages scolaires, de mettre ses lunettes ASÉ et voir intentionnellement les opportunités d'enseigner les composantes ciblées. Les outils et activités proposés dans le guide inspirent assurément l'enseignant et les intervenants.

En conclusion

Ce guide ASÉ se veut donc un voyage au cœur de soi. Il vise le développement pro-

fessionnel, la posture réflexive et la mise en place de stratégies afin d'actualiser les compétences des passagers à bord du train des ASÉ. Souhaitons que ce voyage inspire et donne le goût de réinvestir vos découvertes auprès de vos élèves avec lesquels vous entreprenez une aventure différente chaque année. Bon voyage! ■

Pour plus d'informations sur le guide et les activités disponibles, visitez le site du projet à l'adresse suivante: <https://sites.google.com/csrdn.qc.ca/guide-ase>



Mots-clés : apprentissages sociaux et émotionnels, mise en œuvre, communauté éducative, climat, bien-être, guide.

Références

- Abry, T., Rimm-Kaufman, S. E. et Curby, T. W. (2017). Are all program elements created equal? Relations between specific social and emotional learning components and teacher-student classroom interaction quality. *Prevention Science*, 18(2), 193-203. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0743-3>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Auteur.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (n. d.). <https://casel.org/>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Pearson.
- Greater Good Science Center - in education. (2019). *SEL for adults: Self-awareness and self-management*. <https://ggie.berkeley.edu/my-well-being/>
- Rimm-Kaufman, S. E. et Hulleman, C. S. (2015). Social and emotional learning in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter. Dans J. A. Durlak (dir.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 151-166). Guilford Press.



Le CQJDC a lu pour vous

Trousse d'intervention pour le bien-être à l'école des jeunes élèves : un guide pour le personnel scolaire intervenant en 1^{re}, 2^e et 3^e années

Claire Beaumont¹ et Meggy Pelletier²

On sait aujourd'hui qu'évoluer dans un environnement scolaire positif permet aux élèves de se sentir bien, d'entretenir de bonnes relations avec leurs pairs et les adultes, de persévérer dans leurs études et de mieux réussir (Boniwell, 2011; Cohen *et al.*, 2009; Conseil supérieur de l'éducation, 2020). Puisque le bien-être des élèves est devenu une priorité pour l'ensemble de la communauté éducative, il importe de soutenir le personnel dans cette voie.

Cet article décrit brièvement le contenu d'une trousse d'intervention destinée aux intervenants scolaires qui souhaitent consolider leurs actions pour favoriser le bien-être des élèves, et ce, dès la 1^{re} année du primaire.

Un aperçu du contenu de la trousse

L'approche préconisée est globale et positive et se base sur l'amélioration du

climat scolaire et la prévention de la violence à l'école, deux leviers importants pour assurer le bien-être des élèves (Baudoin et Galand, 2018). Résultat d'un travail collaboratif entre les milieux scolaire et universitaire, cette trousse propose des pratiques éducatives positives adaptées aux 6-9 ans de même que des outils pour concevoir un plan d'action visant le bien-être des élèves et l'amélioration du climat scolaire. Cette trousse comprend aussi le questionnaire *Climat scolaire et bien-être à l'école/1^{re}, 2^e et 3^e années* conçue au Québec pour connaître la perception des jeunes élèves sur ces questions. Il s'agit là d'une innovation, puisque l'ensemble des instruments de mesure existant dans ce domaine s'adressent généralement aux élèves à partir de la 4^e année du primaire.

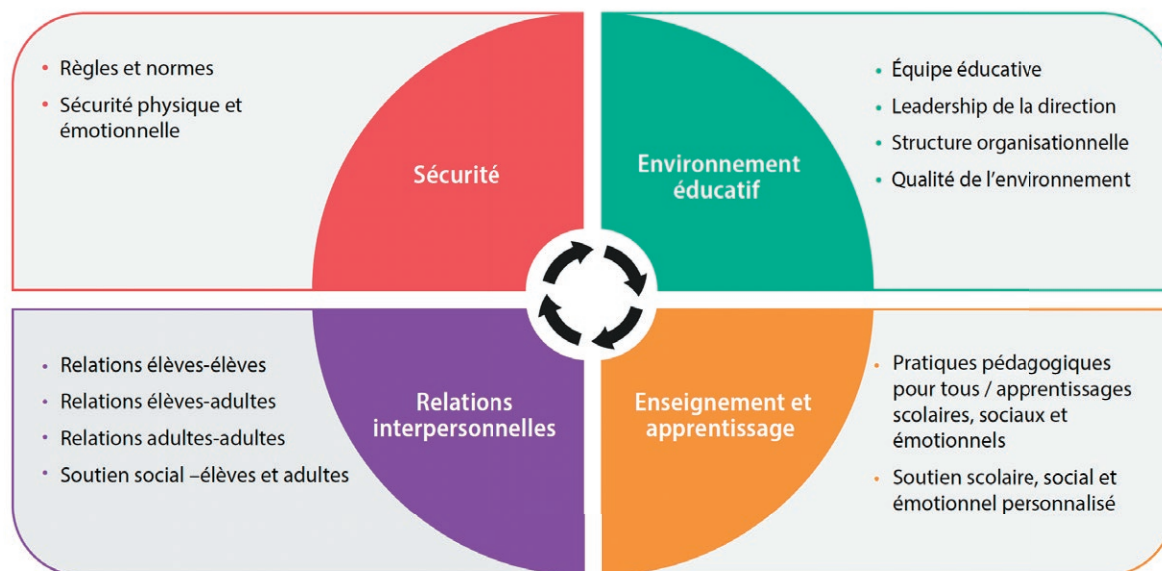
Bien-être à l'école et climat scolaire : des définitions

En milieu scolaire le bien-être se définit plus précisément comme un sentiment de satisfaction personnelle vécu par les élèves ou par les membres du personnel face à différents aspects de l'expérience

scolaire (p. ex. relations interpersonnelles, activités pédagogiques, sentiment de compétence dans un domaine quelconque) (Guimard *et al.*, 2015; Murat et Simonis-Sueur, 2015).

On réfère souvent à l'ambiance générale ressentie dans un établissement pour définir globalement ce qu'est le *climat scolaire* (Debarbieux, 2015). Selon l'évaluation qu'en font les élèves et les adultes de l'école, ce climat se construit à partir des normes, des valeurs, de l'équité, des pratiques éducatives, des attentes des uns envers les autres, du leadership de la direction ou encore de la structure organisationnelle de l'établissement (Cohen *et al.*, 2009). Bien plus qu'une simple agrégation des niveaux de bien-être individuel, la notion de climat scolaire requiert l'interaction de diverses dimensions collectives notamment la perception des individus de la qualité des relations entre les acteurs de l'école ou des pratiques pédagogiques (Murat et Simonis-Sueur, 2015). Quatre dimensions du climat scolaire ont souvent été associées au bien-être à l'école (voir Figure 1).

Figure 1. Quatre dimensions du climat scolaire favorisant le bien-être à l'école



Source : Beaumont et Pelletier (2021, p. 5).

1. Ph. D., professeure et chercheure, titulaire de la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

2. Doctorante en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Les caractéristiques développementales propres aux enfants de 6-9 ans

Connaître les particularités développementales des enfants de 6-9 ans s'avère une condition essentielle pour choisir les interventions qui soutiennent leur développement (Bouchard *et al.*, 2011). Vers cet âge, certaines caractéristiques s'observent sur les plans cognitif, émotionnel, moral et social (voir Tableau 1).

Le questionnaire *Climat scolaire et bien-être à l'école/1^{re}, 2^e et 3^e année*

Le questionnaire *Climat scolaire et bien-être à l'école/1^{re}, 2^e et 3^e année* est présenté dans la trousse. Il comprend cinq sections soit : 1) Identification de l'élève; 2) Climat scolaire et bien-être à l'école; 3) Comportements observés depuis le début de l'année; 4) Comportements subis depuis le début de l'année et 5) Lieux. Pour répondre aux questions, une série de quatre émoticônes est proposée aux élèves. Le questionnaire (version papier) est accompagné d'une procédure de passation et peut être rempli dans sa totalité par les élèves de 3^e année (60 questions). Toutefois, en prenant en compte la maturité des plus jeunes, ceux de 1^{re} et de 2^e

Tableau 1
Caractéristiques développementales des enfants de 6-9 ans

Domaine	Caractéristiques
Cognitif	L'attention et la mémoire se développent, la pensée devient plus souple, moins égocentrique, de plus en plus logique et efficace.
Émotionnel	L'impulsivité étant encore présente et le vocabulaire affectif peu développé, ils ont besoin d'être soutenus pour apprendre à identifier leurs émotions, à les exprimer et à s'autoréguler.
Moral	Ils arrivent à porter un jugement moral sur une situation à partir des leçons tirées antérieurement et parviennent mieux à distinguer le bien du mal (p. ex. en donnant un surnom humiliant à un camarade, ils sont habituellement conscients du caractère blessant de leurs propos).
Social	Diverses habiletés sociales doivent être enseignées et pratiquées (p. ex. communication efficace, négociation, empathie). Avec du soutien, ils arrivent à considérer le point de vue d'autrui ce qui facilite la résolution de conflits interpersonnels. Les comportements d'agression entre pairs sont de moins en moins physiques, mais peuvent être verbaux ou indirects (p. ex. parler dans le dos, exclure un ami du groupe, des messages blessants transmis par texto ou via Internet).

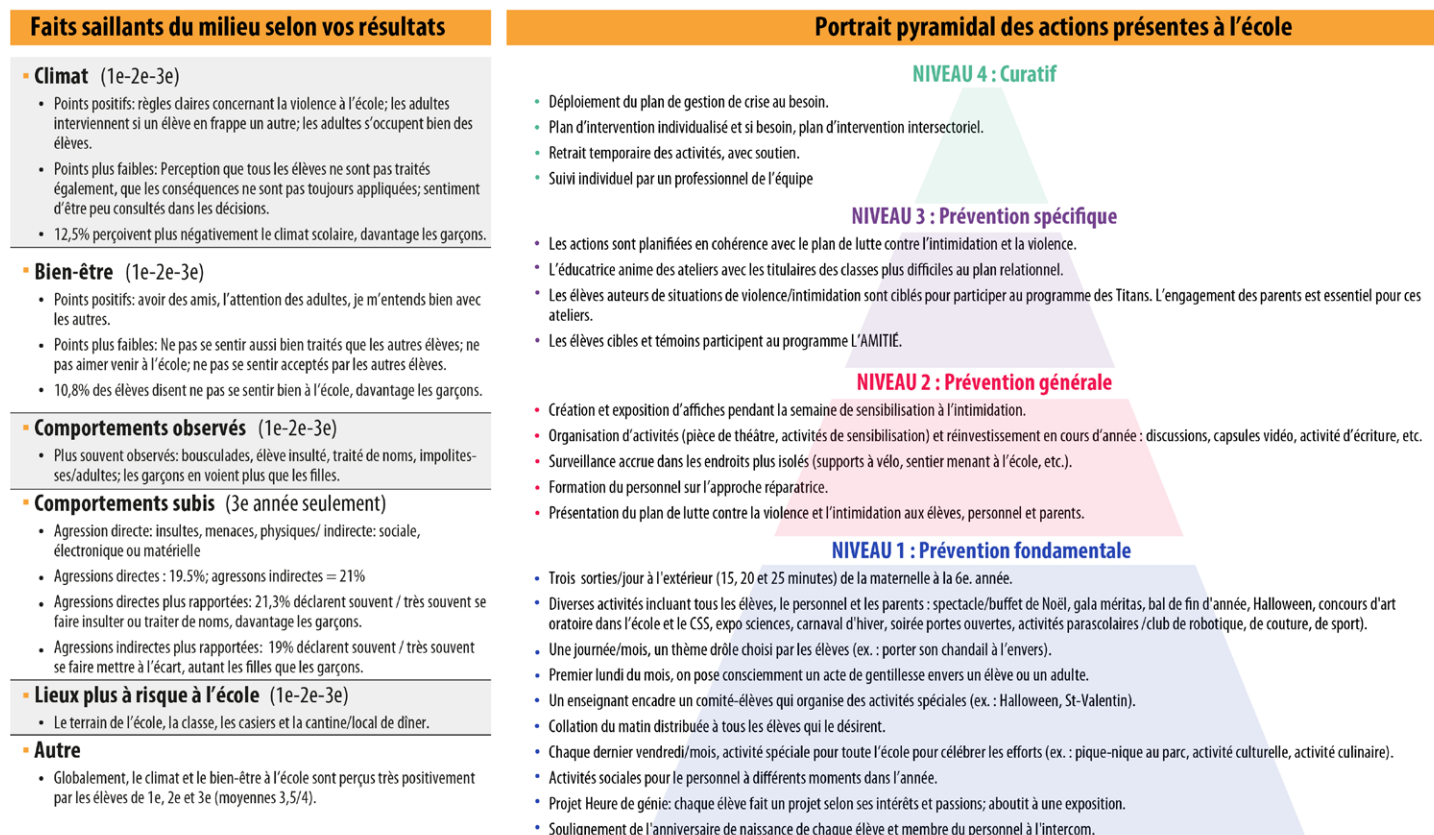
année ne répondent qu'à certaines sections.

Des outils pour planifier un plan d'action visant un climat scolaire positif (1^{re}, 2^e et 3^e année)

Pour parvenir à créer et à maintenir un climat scolaire positif, la planification des actions est essentielle. La figure 3 présente un exemple d'outil proposé dans la

trousse permettant de dresser un portrait de l'école en vue d'établir les priorités d'action. Cet outil s'appuie sur la pyramide de prévention à quatre niveaux (Deklerck, 2012; Beaumont 2014), laquelle permet de prévoir des actions visant d'abord le bien-être global de chacun à l'école (niveau 1), mais prévoyant aussi des interventions selon trois autres niveaux de présence ou de gravité des problèmes soulevés.

Figure 3. Grille d'analyse (exemple) : portrait du climat, du bien-être et bilan des actions présentes à l'école primaire Sainte-Marie



Des suggestions d'intervention adaptées aux jeunes élèves (1^{re}, 2^e et 3^e année)

Diverses interventions choisies en fonction des particularités développementales des élèves sont proposées dans la trousse (p. ex. consignes courtes, inspirées de leur quotidien). Ces pratiques visent principalement à :

- Développer une perception positive du climat scolaire dès le début de la scolarisation (p. ex. favoriser l'engagement, le sentiment d'appartenance, les relations interpersonnelles riches et positives, des règles claires, justes, et appliquées avec bienveillance);

- Favoriser un sentiment de bien-être à l'école (p. ex. encourager le développement des compétences sociales et émotionnelles de tous les élèves, la relation de confiance adulte-élève, la collaboration école-famille);
- Faire connaître des pratiques éducatives positives dans la classe (p. ex. offrir régulièrement de la rétroaction aux élèves, enseigner de manière explicite des compétences sociales et émotionnelles et les réinvestir dans les activités de la classe, développer leurs talents et leurs forces);
- Prévenir et agir face à la violence au sein de l'école (p. ex. soutenir l'élève qui subit de la violence, celui qui agresse de même que celui qui est témoin en aidant chacun à développer

des compétences sociales et émotionnelles ciblées, valoriser les succès, renforcer les amitiés).

Conclusion

Cette trousse offre au personnel scolaire un ensemble d'informations et d'outils pouvant aider à la planification et la mise en œuvre d'actions spécifiques pour veiller au bien-être des jeunes élèves en bonifiant le climat scolaire. Il s'agit là d'un complément d'informations non négligeables à intégrer au plan de lutte contre la violence et l'intimidation prescrit par le gouvernement du Québec depuis 2012, en tenant compte maintenant de la perception des plus jeunes élèves recueillie à l'aide de ce nouveau questionnaire. ■

Mots-clés : apprentissages socioémotionnels, primaire, bien-être à l'école, trousse d'intervention, prévention.

Références

- Baudoin, N. et Galand, B. (2018). Le climat scolaire influence-t-il le bien-être des élèves? Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école; enjeux et stratégies gagnantes* (p. 15-30). Presses de l'Université du Québec.
- Beaumont, C., avec la collaboration de Poulin, R., Cardin, C.-J., Deslandes, R., Garcia, N., Gaudreau, N., Proulx, M.-È., Leclerc, D. et Boissonneault, J. (2014). *Revoir notre approche en prévention de la violence et de l'intimidation: des interventions soutenues par la recherche*. Mémoire présenté au ministère de la Famille, dans le cadre des consultations menant au plan de lutte national sur l'intimidation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. <https://www.violence-ecole.ulaval.ca/publications/>
- Beaumont, C. et Pelletier, M. (2021). *Trousse d'intervention pour le bien-être à l'école des jeunes élèves: un guide pour le personnel scolaire qui intervient en 1^{re}, 2^e et 3^e année*. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. <https://www.violence-ecole.ulaval.ca>
- Boniwell, I. (2011). L'éducation positive : apporter le bien-être aux enfants et aux jeunes. Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (dir.), *Traité de psychologie positive* (p. 539-556). De Boeck Publishing Group.
- Bouchard, C., Fréchette, N. et Roy, E. (2011). Moi et les autres : le développement socioaffectif de 6 à 9 ans. Dans C. Bouchard et N. Fréchette (dir.), *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans* (p. 121-175). Presses de l'Université du Québec.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. et Pickeral, T. (2009). School climate : Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/bien-etre-enfant-50-0524/>
- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducatifs et formations*, (88-89), 11-28. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/13103>
- Deklerck, J. (2012). *La pyramide de la prévention, un cadre de prévention intégrale dans l'enseignement*. Faculté de Droit, Département de criminologie, Université de Louvain. <https://lartdelinattendu.files.wordpress.com/2012/01/preventiepyramide-onderwijs-bijdr-def-fr-ma10.pdf>
- Éditeur officiel du Québec (2012, 15 juin). *Projet de loi no 56 : loi visant à combattre l'intimidation et la violence à l'école*. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/intimidation-et-violence-a-lecole/projet-de-loi/>
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. et Ngo, H. T. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducatifs et formations* (88-89), 163-184.
- Murat, F. et Simonis-Sueur, C. (2015). Climat scolaire et bien-être à l'école. *Éducation et formations*, 88-89, 3-7.



CLINIQUE D'ORTHOTHÉRAPIE / CAROLINE DUFOUR, B.Sc, DESS / KINÉSIOLOGUE-KINÉSITHÉRAPEUTE
42 Rue Isaie, Québec (Qc). G1S 2S5 / carolinedufourkin@hotmail.com / 418.208.8390



La feuille de route des psychoéducateurs

Un problème, des solutions... pour mettre fin aux étiquettes

Laurence Cadieux¹

Il est connu que dans les dernières années, une hausse des diagnostics de santé mentale chez les enfants et les adolescents est remarquée (Merten *et al.*, 2017). Trouble de déficit d'attention/hyperactivité (TDAH), trouble de l'opposition, troubles anxieux; enfant dérangeant, inattentif, lunatique, perturbateur, toutes des étiquettes bien souvent apposées aux enfants, trop rapidement. Ceux-ci sont bien souvent attribués sans analyse globale de la situation ou de processus diagnostique clair. Apposer une étiquette à un enfant, revient à le placer dans une case; à lui attribuer un rôle. Il importe de ne pas catégoriser et de se permettre de voir que les choses ne sont pas « toutes noires » ou « toutes blanches ». La zone grise est nécessaire lorsque l'on parle du développement humain; de caractéristiques individuelles.

L'importance de l'analyse globale de la situation

Il importe de bien analyser chaque situation, puisque celle-ci est unique. Plusieurs éléments viennent teinter cette analyse : environnement de l'enfant, personnalité, éducation ou l'entourage. Analyser globalement la situation de l'enfant permet de favoriser son plein développement tout en évitant les étiquettes. Chaque acteur impliqué dans la vie de l'enfant est invité à nommer son point de vue sur la situation de l'enfant et à suggérer ses pistes de solution. L'enfant lui-même est aussi partie prenante dans cette discussion et dans le plan de traitement ou d'intervention. Peu importe l'âge de l'enfant, nous pouvons le solliciter afin qu'il donne son point de vue.

Les réseaux sociaux et la désinformation

De nos jours, il est facile de sauter aux conclusions rapidement. Avec l'avènement des réseaux sociaux, de la désinformation, trop souvent des étiquettes sont données aux enfants. Ces étiquettes peuvent avoir un effet négatif sur le développement de l'enfant (Merten *et al.*, 2017). Si un enfant se fait apposer une étiquette à répétition, il finira par y croire et adopter les comportements en ce sens. Par exemple, un enfant présentant un niveau d'agitation motrice peut se faire donner comme étiquette « hyperactif ». L'enfant et le parent pourraient croire à tort qu'il présente un TDAH. L'enfant aura de l'attention lorsqu'il sera plus agité. Ainsi, il pourrait être de plus en plus agité dans le but d'avoir de

l'attention. L'agitation de l'enfant pourrait être explicable par diverses choses, dont des hypersensibilités sensorielles, de l'ennui, de la fatigue, un inconfort ou une stratégie pour demeurer attentif.

Miser sur les forces individuelles

L'humain a tendance à s'acharner sur le négatif, les difficultés. Pourquoi ne pas miser sur les forces individuelles afin de minimiser l'effet des difficultés? Un enfant est un tout avec sa personnalité, ses forces et ses défis. Éviter les conclusions hâtives et mobiliser le réseau de l'enfant permet de mettre en place des solutions appropriées et favorise un meilleur succès dans la diminution de l'impact des difficultés présentes dans la vie de l'enfant. ■

Un exemple de succès

Logan (nom fictif), 10 ans, nous est présenté comme un enfant perturbateur, turbulent et inattentif. Le portrait dépeint par divers acteurs dans la vie de Logan n'est pas positif. Nous rencontrons ce dernier dans le but de nous faire notre propre opinion sur cet enfant. En le rencontrant, nous découvrons un jeune allumé, intelligent, curieux, poli, sociable, sportif et débordant d'énergie. Logan présente des comportements perturbateurs en classe, mais certains d'entre eux sont incontrôlables. Il peine à s'autoréguler. Au fur et à mesure de nos rencontres, nous découvrons que Logan adopte certains comportements puisqu'il a découvert que c'était la seule façon d'avoir de l'attention. Un jour il nous dit « Ça sert à quoi d'avoir de bons comportements? Personne ne me félicite lorsque j'en adopte ». À ce moment, nous décidons de rencontrer les adultes ayant une mauvaise perception de Logan pour leur expliquer la situation. Il importe de renforcer les bons comportements. Suite à cette mise au point, les adultes ont changé de discours. Logan a changé de comportements et s'est senti reconnu pour ses bons comportements. La fin du parcours au primaire qui s'annonçait négative pour Logan s'est terminée sur une bonne note. Il est actuellement en 3^e secondaire et est en réussite scolaire depuis son entrée au secondaire. Cet exemple démontre toute l'importance d'éviter d'attribuer d'étiquette aux enfants.

1. Psychoéducatrice, Centre de pédiatrie sociale Laval.

Mots-clés : surdiagnostic, troubles de santé mentale, réflexion, enfant, adolescent.

Références

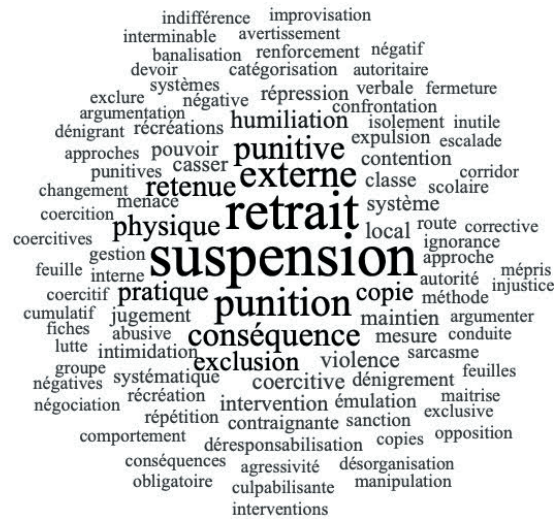
Merten, E. C., Cwik, J. C., Margraf, J. et Schneider, S. (2017). Overdiagnosis of mental disorders in children and adolescents (in developed countries). *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13034-016-0140-5>

Un pas vers l'inclusion

Des arguments pour modifier certaines pratiques discutables utilisées auprès des jeunes présentant des difficultés comportementales

Vincent Bernier¹, Nancy Gaudreau² et Line Massé³

Nous observons encore dans les milieux d'intervention (écoles, Centres jeunesse, milieux sportifs, etc.) des pratiques utilisées auprès des jeunes présentant des difficultés comportementales qui sont loin d'être gagnantes. Il s'agit parfois de pratiques mal utilisées, avec une fréquence trop élevée ou pire, de pratiques qui devraient être carrément bannies en raison de leurs effets négatifs sur les jeunes. Il est parfois difficile de modifier ces pratiques, car elles sont fortement ancrées dans la culture des milieux, ou encore, dans les croyances des intervenants. À partir de témoignages de jeunes présentant des difficultés comportementales et des données issues des recherches, cet article vise à fournir des arguments aux personnes qui voudraient modifier ces pratiques dans leur milieu.



de dresser un palmarès des pratiques à éliminer. La Figure 1 présente les cinq pratiques à éliminer les plus fréquemment mentionnées.

Les prochaines sections abordent en détail chacune de ces pratiques en présentant :

Plusieurs pistes d'intervention sont ainsi proposées afin de modifier et de remplacer les cinq pratiques discutables que nous abordons.

1. Manque de respect

Dans cette première catégorie de pratiques, nous retrouvons plusieurs exemples de manque de respect : humiliation, impolitesse, jugement, dénigrement, intimidation, menace, sarcasme, culpabilisant, mépris, abandon, exclusion et ignorance. Ces pratiques sont rapportées par des élèves présentant des difficultés de comportement (Bernier *et al.*, 2021c) comme étant très néfastes quoiqu'encre souvent utilisés à leur égard, comme en témoigne ce participant :



«Pis, j'en ai eu une autre [enseignante], elle parlait dans mon dos-là. C'est mon ami qui me l'a dit. Mes parents sont allés à l'école, puis elle l'a avoué et elle s'est excusée. (...) Genre quand j'étais pas là, elle parlait dans mon dos aux autres élèves. Bien, pas dans mon dos, mais elle disait genre : on est-tu ben quand il est pas là.» (2.15.B)

À ce propos, la recherche dans le domaine montre que le manque de respect nuit directement à la relation adultes-élèves et au lien de confiance (Hamre et Pianta, 2001). Ces pratiques entraînent aussi un désengage-

Contexte

En préparation de leur conférence de clôture prononcée dans le cadre du 8^e congrès biennal du CQJDC, les auteurs ont adressé la question suivante aux congressistes : « Si vous en aviez le pouvoir, quelle est la pratique utilisée avec les élèves présentant des difficultés comportementales que vous aimeriez voir disparaître dans votre milieu? ». Au total, 267 personnes ont répondu à cette question ayant ainsi permis



Le point de vue d'élèves en difficulté de comportement à partir des témoignages des participants à la recherche doctorale du premier auteur (Bernier, 2021c).

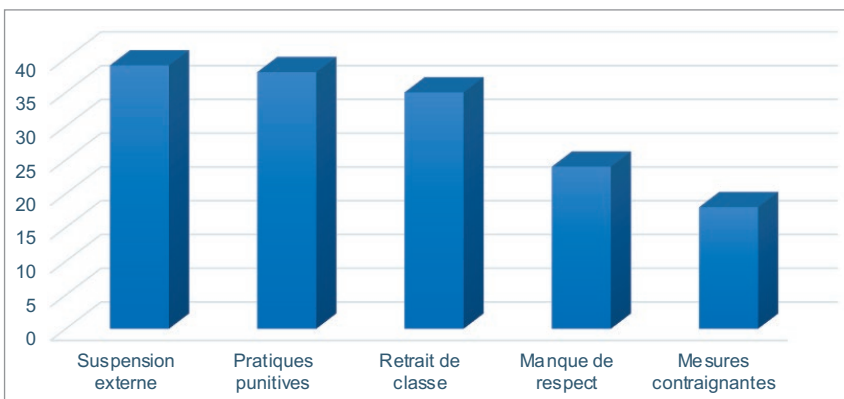


Le point de vue de la recherche est présenté de manière à mettre en évidence, d'une part, pourquoi nous devrions cesser d'utiliser ces pratiques



Ce que nous pouvons faire à la place.

Figure 1. Les cinq pratiques discutables les plus rapportées par les congressistes



1. Ph. D., professeur, Département de didactique, Université du Québec à Montréal.

2. Ph. D., professeure titulaire, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval.

3. Ph. D., professeure titulaire, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

ment des élèves et une diminution du rendement scolaire (Hamre et Pianta, 2001; Malmberg et Hagger 2009; Roorda *et al.*, 2011; Roth *et al.*, 2007). De plus, elles contribuent à l'augmentation des difficultés comportementales de nature extériorisée (Decker *et al.*, 2007; Hamre et Pianta, 2001, 2004; Hugues *et al.*, 1999; Ladd et Burgess, 2001; O'Connor *et al.*, 2011; Silver *et al.*, 2005) et intériorisée (Hamre et Pianta, 2004).

Développer des relations positives avec les élèves



Les intervenants scolaires sont des agents de socialisation importants. Par leurs attitudes et leurs comportements, ils font la promotion des valeurs et des attentes comportementales prônées par l'école (Hallet et Hallet, 2016). Sans surprise, lorsque les élèves perçoivent positivement leur relation avec les enseignants, ils adoptent davantage de comportements d'engagement à l'école (Danielsen *et al.*, 2010) et adoptent moins de comportements oppositionnels et antisociaux que ceux qui la perçoivent négativement (Hamre *et al.*, 2008).

Somme toute, le plus important pour les élèves est de: 1) prendre le temps de les connaître, s'intéresser à eux; 2) transmettre des consignes claires; 3) demeurer impliqué, superviser le travail qu'ils accomplissent; 4) gérer les comportements de façon respectueuse, juste et équitable; 5) démontrer de l'ouverture à les aider; 6) varier les activités qui se déroulent en classe et 7) offrir des opportunités de vivre des réussites à l'école (en classe ou en dehors de la classe) (Corbett et Wilson, 2002).

2. Pratiques punitives

Cette deuxième catégorie regroupe toutes les pratiques punitives, négatives, abusives, coercitives, répressives ou agressives visant à casser le jeune ou son comportement. Les deux punitions les plus fréquemment mentionnées par les congressistes sont la retenue et la copie. À ce propos, le point de vue d'élèves en difficulté de comportement est assez unanime: les pratiques visant à punir sont inefficaces (Bernier *et al.*, 2021b). Voici d'ailleurs deux extraits qui en témoignent:



« Ça me dérange pas d'avoir des retenues. Je fais juste niaiser aux retenues. Je fais rien. Écoute, tu les mets sur une chaise pendant

45 minutes. C'est pas vraiment efficace. » (2.15.A)

« Moi, je trouvais ça inefficace parce que j'aimais bien ça faire des copies là, je trouvais pas ça plate. Tu sais, je prenais pas vraiment conscience de ce qu'ils voulaient dire derrière ça là. Tu sais, moi, c'était comme plus: ah, je le copie, puis c'est fini là. » (2.17.D)



De nombreuses études ont déjà mis en évidence plusieurs effets négatifs associés à l'utilisation de ces pratiques. Elles sont associées à une escalade des conflits (Michail, 2012; Sellman, 2009), à une diminution des comportements d'attention à la tâche (Clunies-Ross *et al.*, 2008; Leflot *et al.*, 2010), à une réduction de la motivation à apprendre (Payne, 2015) et à une augmentation des comportements indésirables (Payne, 2015; Trotman *et al.*, 2015). De plus, elles entraînent le développement de relations négatives avec les enseignants (Payne, 2015; Trotman *et al.*, 2015) et leur inefficacité provoque souvent une escalade de mesures de plus en plus coercitives (Clunies-Ross *et al.*, 2008).

Prévenir, guider et aider



Pour remédier à l'utilisation de ces pratiques, il convient de s'interroger sur la qualité des mesures universelles d'intervention déployées dans les milieux éducatifs:

- 1) la gestion de classe (p. ex. la gestion du temps, de l'espace et du matériel, l'établissement de règles et de consignes claires, le développement de relations positives au sein du groupe, la qualité des activités offertes en classe et leur capacité à favoriser l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et les pratiques de gestion des écarts de conduite mineurs);
- 2) le code de vie de l'école;
- 3) l'utilisation efficiente des ressources professionnelles de l'école;
- 4) la collaboration famille-école-communauté.

Par ailleurs, il est recommandé d'opter pour des pratiques d'intervention éducatives, comme: l'enseignement explicite des comportements, l'évaluation fonctionnelle du comportement, le renforcement des comportements, l'autoévaluation, l'auto-observation, la proximité, l'aide opportune et la précorrection.

3. Retrait de classe

Cette troisième catégorie réfère à des formes de retrait de classe qualifiées de punitifs, automatiques, express, gratuits, rapides, répétitifs, abusifs ou encore fréquents par les congressistes. Le retrait de classe « avec exclusion » est généralement perçu peu efficace par les élèves présentant des difficultés de comportement qui ont toutefois un point de vue très nuancé par rapport à cette pratique très fréquente (voire trop fréquente) à l'école (Bernier *et al.*, 2021a). La surutilisation de pratiques visant à exclure, comme le retrait de classe, est d'ailleurs susceptible d'entraîner plusieurs conséquences négatives sur l'expérience et le parcours scolaire de ces élèves (Bernier *et al.*, accepté), comme en témoignent ces deux extraits:



« C'était mon but d'y aller, mais après ça, direct quand je m'en allais au local de retrait, soit que je travaillais ou que je parlais à l'intervenant tout le cours. C'était ma stratégie pour pas travailler. » (1.15.B)

« Bien, j'étais toujours au retrait, ça fait que j'aime pas le prof là. Ça me porte pas non plus à aimer l'école, parce que tu t'en vas voir ce prof-là. (...) C'est à cause de ça que j'ai commencé à choker [m'absenter]. (...) Ça fait que, j'ai été mis dehors de l'école, puis je suis rendu ici [classe d'adaptation scolaire], puis depuis le début de l'année, bien ça va bien. » (2.16.C-2)



La recherche sur le sujet montre que le retrait de classe est une mesure efficace à court terme pour diminuer les comportements perturbateurs des élèves (Kazdin, 2012) et permettre un arrêt d'agir (Fournier *et al.*, 2018; Lane *et al.*, 2011; Trader *et al.*, 2017). Il y a toutefois plusieurs dangers liés à la mauvaise utilisation ou à l'utilisation trop fréquente. Par exemple, plus le retrait est long et disproportionné à la faute, plus de risque d'augmenter le ressentiment des élèves est élevé (Fournier *et al.*, 2018; Kazdin, 2012). À long terme, une utilisation fréquente peut accroître la manifestation des comportements perturbateurs (Kazdin, 2012; Lane *et al.*, 2011; Trader *et al.*, 2017) de même qu'un entraînement de comportements agressifs ou d'automutilation (Westling *et al.*, 2010). Il convient d'ailleurs de rappeler que certains élèves provoquent délibérément un retrait de la classe pour éviter la tâche (Fournier *et al.*, 2018).

Opter pour le retrait éducatif



Le retrait de classe peut s'inscrire dans une visée développementale permettant de soutenir l'auto-contrôle et l'autorégulation émotionnelle des élèves (p. ex. Armstrong, 2018). Certaines formes plus éducatives de retrait sont alors suggérées. Tout d'abord, il y a l'autoretrait qui consiste à aménager un espace propice au calme dans un coin de la classe à l'abri des stimuli où l'élève peut se déplacer afin de retrouver son calme. Il est alors important de présenter cet espace comme une mesure d'aide et de faire voir à l'élève les avantages associés à son utilisation. Afin d'être efficace, il est recommandé d'aider l'élève à identifier les moments où le retrait serait susceptible de l'aider à mieux gérer ses émotions et ses comportements (Bernier *et al.*, 2021a; Gaudreau et Nadeau, 2019). Ensuite, il y a la procédure de retrait interclasse qui consiste à offrir à l'élève la possibilité de poursuivre ses activités d'apprentissage dans un lieu plus propice à sa concentration ou encore à son autocontrôle comportemental. Si le climat de la classe ou les activités qui s'y déroulent nuisent à la concentration de l'élève (p. ex. reprise d'un examen) ou contribuent au maintien de certains comportements inappropriés, il est alors possible qu'un petit coin tranquille dans une classe voisine puisse répondre aux besoins de l'élève. Enfin, le retrait dans une petite salle d'apaisement sous la supervision d'un professionnel peut aussi être une option intéressante pour les élèves qui auraient besoin de se calmer dans un local prévu à cet effet.

4. Suspension externe

La quatrième catégorie de pratiques à éviter réfère à l'utilisation, à répétition, de la suspension à l'externe, c'est-à-dire à la maison, à l'extérieur de l'école. Du point de vue d'élèves en difficulté de comportement, la suspension externe s'avère une pratique inefficace, comme le souligne ce participant (Bernier, 2021) :



« Genre, quand qu'ils nous revoient chez nous, je trouve ça naïf, parce qu'ils ne veulent pas qu'on le prenne comme une récompense, mais ils veulent qu'on le prenne comment? J'ai un ami qui est suspendu jusqu'à lundi prochain, bien ça va rien changer là. (...) Genre, les conséquences c'est inefficace parce que j'ai des amis, je les ai jamais vus revenir super sages d'une suspension là. » (2.15.B)



Plusieurs études ont déjà montré l'inefficacité de la suspension externe pour réduire les comportements inappropriés (Green *et al.*, 2018; Severini *et al.*, 2018; Welsh et Little, 2018). Cette pratique a aussi des effets négatifs sur l'engagement scolaire, les résultats scolaires, les absences, la persévérance, le décrochage scolaire et le niveau d'éducation (Brobey, 2018; Noltemeyer *et al.*, 2015; Welsh et Little, 2018). De plus, elle est susceptible d'avoir des effets plus dommageables pour ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage, pour les minorités ethniques, les milieux défavorisés et les garçons (Brobey, 2018; Noltemeyer *et al.*, 2015). Elle contribue à un processus graduel de désengagement scolaire et social, ce qui augmente conséquemment la probabilité d'exclusions disciplinaires subséquentes, d'échec scolaire et d'abandon (Severini *et al.*, 2018). La suspension est d'ailleurs associée à une augmentation des risques d'affiliation à des pairs déviants ou à des gangs de rue (Noltemeyer *et al.*, 2015) et à une augmentation du risque de criminalité (Welsh et Little, 2018).

Enseignement, concertation et soutien



La recherche dans le domaine a permis d'identifier plusieurs pratiques susceptibles de prévenir l'usage de la suspension scolaire. Par exemple, il est reconnu que la présence d'un climat de collaboration et de respect mutuel entre les gestionnaires scolaires et les éducateurs est associée à une plus grande volonté d'aborder, en équipe, les problèmes de comportement avant qu'il soit nécessaire d'envisager la suspension de l'élève (Ohlson, 2009). Ainsi, lorsque les directions d'écoles sont impliquées dans la vie de l'école et proactives dans la gestion des problèmes de comportement, on observe une diminution du nombre de suspensions. Plusieurs approches d'intervention sont associées à un plus faible taux de suspension scolaire, comme le Soutien au comportement positif (SCP/SWPBIS) (Grasley-Boy *et al.*, 2019) et la mise en place de mesures d'apaisement pour prévenir les crises et aider les élèves à autoréguler leurs émotions (Baroni *et al.*, 2020).

Lorsque la situation de l'élève l'exige (p. ex. manquements graves qui menacent l'intégrité physique ou psychologique d'autrui), la mise en place de programme d'alternative à la suspension peut être envisagée. À cet égard, l'étude de Higgins et

Tyler (2017) suggère d'établir un service basé sur les principes de la pratique réparatrice où les élèves reçoivent sur une base volontaire des services éducatifs au lieu d'être suspendus à la maison pendant cinq jours. Le programme suggéré va comme suit :

- Jour 1 : Identification du comportement problématique et de ses effets sur soi-même et sur autrui;
- Jour 2 : Identification et mise en œuvre des comportements de remplacement;
- Jour 3 : Établissement d'objectifs;
- Jour 4 : Reconnaissance des personnes blessées directement et indirectement;
- Jour 5 : Soutien à la réintégration en classe et recours à l'approche Check-in Check-out (utilisation de fiches de suivi).

Enfin, pour prévenir la suspension scolaire, les auteurs réitèrent l'importance d'établir un lien de confiance accru entre les élèves et les membres du personnel, d'utiliser des stratégies d'enseignement innovantes et flexibles et de privilégier des activités d'apprentissage basées sur les expériences.

5. Mesures contraignantes

Dans cette dernière catégorie, nous retrouvons l'ensemble des pratiques associées au maintien physique, aux mesures contraignantes ou de contention, aux interventions physiques, parfois injustifiées et souvent associées à l'isolement. Les témoignages d'élèves en difficulté de comportement montrent une réelle aversion pour ces pratiques jugées peu efficaces (Bernier, 2021), comme le souligne cette participante :



« Au primaire, ils ont des isolements pour les élèves quand ils sont en crise. Mais, tu sais, j'ai souvent vu un élève genre se faire carrément pogner. Genre, il pognait l'élève, puis il le gardait serré contre lui jusqu'à temps qu'il se calme. Ça, moi je trouve que ça aide vraiment pas. Genre, ça va juste lui donner encore plus le goût d'exploser, puis de se débattre. Tu sais, il y a des profs pis des intervenants ici qui en ont mangé des coups là, justement à cause qu'ils utilisaient cette technique-là. » (1.15.D)



Ces mesures sont utilisées trop tôt, trop souvent et pas pour les bonnes raisons ou sans mesures préventives (Dowell et Larwin, 2016; Green-Hennessy et Hennessy, 2015; Ho-

gan-Chapman, 2015; National Association of School Nurses, 2015; Nelson, 2017; Westling *et al.*, 2010). Elles provoquent des effets néfastes chez les élèves : peur, ressentiment, sentiment d'insécurité, maux physiques (mal, difficulté à respirer, etc.), détérioration du lien avec les adultes, traumatisme, etc. (Fournier *et al.*, 2018; Miguel, 2017; Westling *et al.*, 2010; Yurtbasi *et al.*, 2016).

Prévenir, protéger et planifier



Afin d'éviter l'utilisation de mesures contraignantes, Gaudreau et Duchaine (2020) recommandent de miser sur la formation du personnel scolaire afin qu'il soit en mesure de mieux prévenir et intervenir lors

des situations de crise. La distinction des types de crise, leur phase de développement et les interventions à privilégier au cours de chacune de celles-ci sont des exemples de contenus de formation à privilégier. Par ailleurs, toutes les écoles devraient élaborer et mettre en œuvre un protocole d'intervention en situation de crise qui prévoit des balises pour prévenir, intervenir dans l'immédiat et planifier la postvention. En terminant, rappelons que le recours aux mesures contraignantes ne doit être envisagé seulement lors d'une situation d'urgence où la vie ou l'intégrité physique d'une personne est menacée dans l'immédiat et selon une utilisation minimale et exceptionnelle (Gouvernement du Québec, 2020c, art. 118.1).

Conclusion

Comme le dit l'adage : « Si le chapeau te fait, mets-le! » ou, dans ce cas-ci, enlève-le! En terminant, nous vous invitons à poser un regard sur votre propre chapeau et nous vous encourageons à porter de plus en plus le chapeau vert. Nous espérons également que cet article aura fourni suffisamment d'arguments aux personnes qui voudraient cesser de porter le chapeau rouge et modifier certaines pratiques discutables dans leur milieu. Forts de ces arguments, nous vous invitons à devenir des agents de changement dans vos milieux pour améliorer les pratiques utilisées auprès des jeunes présentant des difficultés comportementales. ■

Mots-clés : manque de respect, pratiques punitives, retrait de classe, suspension externe, mesures contraignantes.

Références

- Armstrong, T. (2018). A kinder «time-out» that really works. *ADDitude inside the ADHD mind*. <https://www.additudemag.com/do-time-outs-really-work-adhd-children/>
- Baroni, B., Day, A., Somers, C., Crosby, S., et Pennefather, M. (2020). Use of the monarch room as an alternative to suspension in addressing school discipline issues among court-involved youth. *Urban Education*, 55(1), 153-173. <https://doi.org/10.1177/0042085916651321>
- Bernier, V. (2021). *Perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants* [Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/67961/1/36758.pdf>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021a). Autopsie des retraits de classe : le point de vue d'élèves présentant des difficultés comportementales. *La foucade*, 21(2), 5-8.
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021b). La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90(1), 167-186. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2021-1-page-167.htm>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021c). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation* 47(1), 110-135. <https://doi.org/10.7202/10814744r>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (soumis). Teachers' attitudes in classroom management as perceived by pupils with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*.
- Brobey, G. (2018). Punishing the vulnerable: Exploring suspension rates for students with learning disabilities. *Intervention in School & Clinic*, 53(4), 216-219. <https://doi.org/10.1177/1053451217712953>
- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Corbett, D. et Wilson, B. (2002). What urban students say about good teaching. *Educational Leadership*, 60(1), 18-22.
- Danielsen, A.G., Wiium, N., Wilhelmsen, B.U. et Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48(3), 247-267. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.02.002>
- Fournier, C., Massé, L., Verret, C., Doyon, J., Delisle, G. et Picher, M. J. (2018, septembre). Points de vue d'élèves en troubles du comportement sur les mesures d'apaisement de deux écoles spécialisées. Dans M. Lapalme, A.-M. Tougas et M.-J. Letarte (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales* (p. 113-137). Éditions JFD.
- Decker, M. D., Dona, P. D. et Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1), 83-109. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.004>
- Dowell, R. et Larwin, K. (2016). Investigating the impact of school administrator's on the frequency of physical restraint in K-12 schools. *International Journal of Special Education*, 31(2), 191-208.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. et Duchaine, M.P. (2020). L'intervention en situation de crise. Dans N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école : comprendre pour mieux intervenir* (p. 265-291). Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. et Nadeau, M. F. (2019). Le retrait : une intervention punitive ou éducative? *La Foucade*, 19(2), 41-43.
- Gouvernement du Québec (2020). Loi sur les services de santé et les services sociaux. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/S-4.2.pdf>
- Grasley-Boy, N. M., Gage, N. A. et Lombardo, M. (2019). Effect of SWPBIS on disciplinary exclusions for students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 86(1), 25-39. <https://doi.org/10.1177/0014402919854196>
- Green-Hennessy, S. et Hennessy, K. D. (2015). Predictors of seclusion or restraint use within residential treatment centers for children and adolescents. *Psychiatric Quarterly*, 86(4), 545-554. <https://doi.org/10.1007/s11126-015-9352-8>
- Green, A. L., Maynard, D. K. et Stengena, S. M. (2018). Common misconceptions of suspension: Ideas and alternatives for school leaders. *Psychology in the Schools*, 55(4), 419-428. <https://doi.org/10.1002/pits.22111>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 297-318. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.04.006>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. et Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Higgins, B. et B. Tyler. (2017). The Alternative to Suspension Model: Discipline in the 'with'. *Leadership*, 46(5), 36-39.
- Hogan-Chapman, A. (2015). *The influence of physical restraint policy on special education students in Texas public schools* ProQuest Information & Learning]. psych. États-Unis. <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=ebsco&ezurl=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2015-99130-366&site=ehost-live>
- Hugues, J. A., Cavell, T. A. et Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of School Psychology*, 28, 173-184. https://doi.org/10.1207/s15374424jcpp2802_5
- Kazdin, A. E. (2012). *Behavior modification in applied setting* (7^e éd.). Brooks/Cole Publishing Company.
- Ladd, G. W. et Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>
- Lane, K. L., Kalberg, J. R., Menzies, H., Bruhn, A., Eisner, S. et Cnabori, M. (2011). Using systematic screening data to assess risk and identify students for targeted supports: Illustrations across the K-12 continuum. *Remedial & Special Education*, 32(1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/0741932510361263>
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P. et Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869-882. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9411-4>
- Malmberg, L. E. et Hagger, H. (2009). Changes in student teachers' agency beliefs during a teacher education year, and relationships with observed classroom quality, and day-to-day experiences. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 677-694. <https://doi.org/10.1348/000709909X454814>
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (dir.). *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Michail, S. (2012). «...because suspension doesn't teach you anything» [sic] : What students with challenging behaviours say about school suspension. Uniting Care Australia.
- National Association of School Nurses (2015). The use of restraints or seclusion in the school setting. Position statement. *NASN School Nurse*, 30(2), 128-129. <https://doi.org/10.1177/1942602X14560340>
- Nelson, L. (2017). Out of the institution, into the classroom: Legal challenges to the use of restraint and seclusion in school settings in the united states. *International Journal of Law and Psychiatry*. <https://doi.org/10.1016/j.jlpp.2017.05.013>
- Noltemeyer, A. L., Marie, R., McLoughlin, C. et Vanderwood, M. (2015). Relationship between school suspension and student outcomes: A meta-analysis [Article]. *School Psychology Review*, 44(2), 224-240. <https://doi.org/10.17105/spr-14-0008.1>
- O'Connor, E. E., Dearing, E. et Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>

- Ohlson, M. (2009). Examining instructional leadership: A study of school culture and teacher: Quality characteristics influencing student outcomes. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 2(2), 102-113.
- Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: Pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*, 67(4), 483-504. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008407>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. et Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. et Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Sellman, E. (2009). Lessons learned: Student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48. <https://doi.org/10.1080/13632750802655687>
- Severini, K. E., Ledford, J. R. et Robertson, R. E. (2018). Systematic review of problem behavior interventions: Outcomes, demographics, and settings. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 48(10), 3261-3272. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3591-0>
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. et Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of school psychology*, 43(1), 39-60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003>
- Trader, B., Stonemeier, J., Berg, T., Knowles, C., Massar, M., Monzalve, M., Pinkelman, S., Nese, R., Ruppert, T. et Horner, R. (2017). Promoting Inclusion through evidence-based alternatives to restraint and seclusion. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(2), 75-88. <https://doi.org/10.1177/1540796917698830>
- Trotman, D., Tucker, S. et Martyn, M. (2015). Understanding problematic pupil behaviour: Perceptions of pupils and behaviour coordinators on secondary school exclusion in an English city. *Educational Research*, 57(3), 237-253. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056643>
- Welsh, R. O. et Little, S. (2018). Caste and control in schools: A systematic review of the pathways, rates and correlates of exclusion due to school discipline. *Children & Youth Services Review*, 94, 315-339. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.09.031>
- Westling, D. L., Trader, B. R., Smith, C. A. et Marshall, D. S. (2010). Use of restraints, seclusion, and aversive procedures on students with disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 35(3/4), 116-127. <https://doi.org/10.2511/rpsd.35.3-4.116>
- Yurtbasi, M., Melvin, G. A. et Gordon, M. S. (2016). Seclusion in the management of highly disturbed children and adolescents. Dans M. Hodes, S. Gau, M. Hodes et S. Gau (dir.), *Positive mental health, fighting stigma and promoting resiliency for children and adolescents*. (p. 261-282). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-804394-3.00013-9>



Nous vous aidons à les aider

Livres et outils éducatifs, pratiques et sympatiques pour soutenir vos interventions

Disponibles en librairie et sur notre site Web : miditrente.ca

ÉDITIONS  MIDI TRENTE

Lauréats 2021 du prix « Je suis capable, j'ai réussi! »

Le prix *Je suis capable, j'ai réussi!* a reçu 9 candidatures d'élèves fréquentant une école primaire (8) ou secondaire (1) de la province, plus précisément des villes de Roxboro, Laval, Saint-Tite-des-Caps, Trois-Rivières, Ste-Dominique, Québec et St-Pierre-de-Broughton.

Tous les élèves présentés ont reçu le prix du CQJDC. Les lauréats ont reçu un certificat authentifiant leur mention et ils se sont mérité un prix d'une valeur de 100 \$ chacun, et ce, en fonction de leurs intérêts respectifs.

Voici les gagnants :



Ethan Amyot-Estable, primaire,
École de la Rocade, Saint-Dominique.



Marie-Philippe Blier, primaire,
École des Hauts-Sommets, Sainte-Perpétue.



Alexandre Boucher, primaire,
École Ste-Béatrice, Laval.



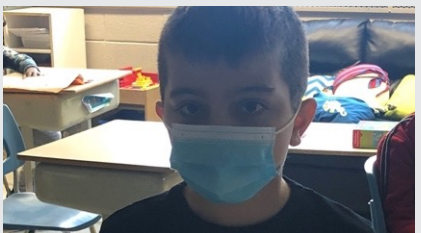
Alan Côté, secondaire,
Académie les Estacades, Trois-Rivières.



Zachary Émond-Flaglor, primaire,
École Lalande, Montréal.



Renji Lamarre, primaire,
École Cap-Soleil, Québec.



Levon Kourkin, primaire,
École Ste-Béatrice, Laval.



Mathys Nadeau, primaire,
École de la Pierre-Douce,
Saint-Pierre-de-Broughton.



Gabriel Paquette, primaire,
École Ste-Béatrice, Laval.

Ce prix est rendu possible grâce à la générosité des autrices des livres « Les troubles du comportement à l'école » (mesdames Line Massé, Nadia Desbiens et Catherine Lanaris) et « Mieux gérer sa colère et sa frustration » (mesdames Line Massé, Claudia Verret et Fabienne Boudreault) publiés chez Chenelière Éducation. Chaque année, elles offrent une partie de leurs redevances au CQJDC afin qu'il soit en mesure d'offrir les prix « Je suis capable, j'ai réussi! ».

Lauréat 2021 du prix « Une pratique remarquable »

Le prix *Une pratique remarquable* est remis chaque année à un intervenant afin de reconnaître et récompenser sa pratique professionnelle et son implication remarquable auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement.

La personne lauréate se voit remettre un prix d'une valeur de 1000 \$, une gratuité au congrès biennal, un rabais de 50 % à l'inscription au congrès pour ses répondants ainsi qu'un trophée. Ce prix est subventionné par l'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ). Les candidats non gagnants ont reçu un certificat faisant mention que leur pratique professionnelle a été remarquée par leurs collègues.

Cette année, nous avons reçu 16 candidatures en provenance de Québec, l'Assomption, Dolbeau-Mistassini, Gatineau, Drummondville, Jonquière, Salaberry-de-Valleyfield, Montréal, Saint-Hyacinthe, Laval, Lachine.

La lauréate du prix est Madame Isabelle Landry, psychoéducatrice à l'école Saint-Eugène située à Salaberry-de-Valleyfield. Sa candidature a été proposée par mesdames Julie-Soleil Sabourin et Johanne Benjamin, respectivement collègue et supérieure immédiate de la lauréate. Mme Landry est psychoéducatrice depuis plus près de 20 ans. Elle se démarque par son ouverture, son dévouement, son intégrité et sa rigueur au travail. Toujours à la recherche de l'amélioration de ses pratiques et de celles de ses collègues, elle a participé à l'implantation des classes Kangourou dans son centre de services scolaire et d'un système de soutien au comportement positif (SCP) dans son milieu. Mme Landry est une personne-ressource très importante pour son milieu : ses collègues souhaitent par la remise de ce prix reconnaître sa bienveillance, son implication et l'ensemble de son travail.



Des modules de formation pour les parents, les enseignants et les intervenants scolaires

Trois modules de formation ont été réalisés grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation dans le cadre de la *Stratégie d'entraide éducative et de bien-être à l'école*. Ces modules présentent des capsules vidéo, accompagnées de ressources complémentaires, afin de couvrir des thématiques importantes relatives au bien-être des jeunes, de leurs parents et des intervenants. Ils sont offerts gratuitement sur le [site Internet du CQJDC](#), ainsi que sur celui du [ministère de l'Éducation](#). Bon visionnement!

L'équipe de réalisation : Julie Beaulieu, Sarah Kirouac, Marie-Andrée Pelletier, Vincent Bernier et Joudie Dubois



MODULES DE FORMATION

L'ANXIÉTÉ CHEZ LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS : MIEUX COMPRENDRE POUR MIEUX LES SOUTENIR

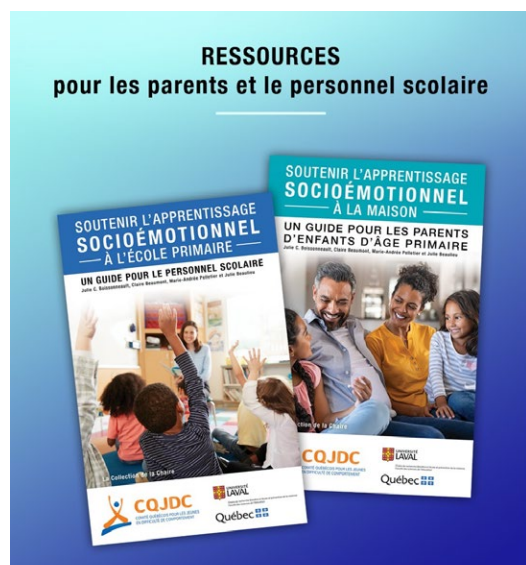
LES COMPÉTENCES SOCIALES ET ÉMOTIONNELLES DU PERSONNEL SCOLAIRE

LA GESTION DES ÉMOTIONS AU CŒUR D'UNE GESTION DE CLASSE EFFICACE

www.cqjdc.org

 **CQJDC**
COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

Avec le soutien financier de  **Québec**



L'apprentissage socioémotionnel : fascicules et conférence pour les parents et le personnel scolaire

Dans la cadre du programme *Ensemble contre l'intimidation* du ministère de la Famille du Québec, et grâce à son soutien financier, deux fascicules portant sur l'apprentissage socioémotionnel ont été créés pour les parents et le personnel scolaire, et ce, afin de les accompagner dans cet apprentissage important des enfants d'âge primaire. Ces fascicules peuvent être téléchargés gratuitement sur le [site Internet du CQJDC](#) à l'adresse suivante : <https://cqjdc.org/documents>. En soutien à ces fascicules, une [conférence](#) a été donnée le 28 septembre dernier à ce sujet. De belles ressources à consulter dès maintenant!

L'équipe de réalisation : Julie Boissonneault, Claire Beaumont, Marie-Andrée Pelletier, Julie Beaulieu et Joudie Dubois

Plusieurs opportunités de formations à l'horizon

Le comité des formations est fier de vous proposer une grande variété d'activités de formation qui répondront assurément à vos besoins! Tout d'abord, plusieurs webinaires sont offerts en rediffusion.

- *Rencontre avec Mélanie Bilodeau Psychoéducatrice : intervention positive auprès des tout-petits*, par Mélanie Bilodeau (nouveau!)
- *Et si mieux communiquer permettait de mieux se comporter à l'école*, par Tania Carpentier (nouveau!)
- *Attachement et bienveillance : au cœur d'une intervention éducative de qualité*, par Christine Lavoie et Caroline Couture (nouveau!)
- *L'anxiété chez les enfants d'âge primaire : mieux comprendre pour mieux agir à l'école et à la maison*, par Julie Beaulieu
- *Gérer les comportements difficiles : portrait de pratiques exemplaires pour l'école et la maison*, par Vincent Bernier
- *L'intimidation à l'école : charme et déceptions*, par Julie Boissonneault
- *Les enseignants ont eux aussi des émotions!*, par Marie-Andrée Pelletier
- *Intervenir autrement : comprendre et aider les enfants qui ont des comportements difficiles*, par Cynthia Graton

Vous aurez également la chance de visionner de nouveaux webinaires à l'hiver 2022.

- « *Ça pue, ça pique, c'est trop fort!* » : mieux intervenir en présence de difficultés sensorielles, par Marie-Lyne Benoit, le mardi 1^{er} février 2022 à 19h
- *Être en phase avec l'émotion de l'enfant pour apaiser la colère et l'opposition*, par Benoît Hammarrenger, le mardi 22 mars 2022 à 19h
- *Comprendre les enjeux de l'adolescence qui mènent à l'opposition et aux conflits familiaux*, par Benoît Hammarrenger, le mardi 29 mars 2022 à 19h

WEBINAIRES

Des conférences s'adressant aux intervenants et aux parents sont également offertes, et ce, gratuitement!

- *Vers une saine gestion des écrans à la maison*, par Marie-Josée Michaud (en rediffusion)
- *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à la maison et à l'école : outils et interventions pour les parents et intervenants scolaires*, par Julie Boissonneault (en rediffusion)

Enfin, nous sommes heureux de vous annoncer qu'une journée de formation en ligne se tiendra le vendredi 20 mai 2022 prochain! Réservez cette date!



Rendez-vous sur notre site Internet pour toutes les informations et pour vous inscrire à ces événements!

Nous avons des prix de groupe pour les écoles et les centres de services scolaires qui souhaiteraient offrir les webinaires à leurs équipes. De plus, il est possible d'offrir une formation personnalisée touchant les difficultés comportementales, sociales ou émotionnelles des jeunes en vue de mieux outiller les intervenants. Pour les demandes de prix de groupe et les formations personnalisées, écrivez-nous à l'adresse suivante : direction@cjqdc.org.

Vincent Bernier, responsable du comité des formations ■