

La

foucade

Volume 8, n° 2, mai 2008



**L'INTIMIDATION
EN MILIEU SCOLAIRE**

**LE COUP DE COEUR
DES RÉGIONS**

Oser rejoindre les enfants

**Aider les jeunes
ayant un TDAH à mieux
contrôler leur impulsivité**



CQJDC
COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR
LES JEUNES EN DIFFICULTÉ
DE COMPORTEMENT

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 élèves manifestant des difficultés comportementales est invitée à le faire en tenant compte des règles de présentation suivantes. Le texte soumis doit être dactylographié à double interligne en caractères 12 points (Times New Roman ou Arial) et sa longueur ne doit pas excéder 4 pages (environ 1500 mots). Si c'est possible, le texte peut être accompagné d'une photo numérique en haute définition illustrant le texte. Si des auteurs sont cités dans le texte, les références des publications citées doivent apparaître à la fin du texte avec les informations complètes (les normes de présentation des références bibliographiques sont disponibles sur le site Internet du CQJDC : www.cqjdc.org). Sur la page de présentation de l'article, doivent figurer le titre de l'article, le nom des auteurs, leurs champs professionnels et leurs affiliations. Il faut également inscrire l'adresse postale, le numéro de téléphone et le courriel du premier auteur. 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} novembre et le 1^{er} mars de chaque année.

Le Conseil d'administration

Claire Beaumont, présidente
Caroline Couture, vice-présidente
Michel Marchand, trésorier
Julie Beaulieu, secrétaire
Isabelle Archambault, administratrice
Yannick Fréchette, administrateur
Isabelle Gagnon, administratrice
Martin Gendron, administrateur
Line Massé, administratrice
Camil Sanfaçon, administrateur
Mélanie Villeneuve, administratrice
Bianca Côté, administrateur associée
Égide Royer, administrateur associé
Gilles Vachon, responsable des communications
Comité de rédaction
Line Massé, responsable du journal
Caroline Couture
Graphisme : Josée Roy Graphiste
La Foucade est réalisée par le Comité québécois pour les jeunes en difficultés de comportement. Ce journal est publié deux fois par année. Son contenu ne peut être reproduit sans mention de la source. Les idées et opinions émises dans les textes publiés n'engagent que les auteurs. Le journal ne peut être tenu responsable de leurs déclarations. Le masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte

Chères lectrices, chers lecteurs

Il nous fait plaisir de vous présenter ce nouveau numéro de La Foucade. Nous lançons dans ce numéro deux nouvelles chroniques qui reviendront à chacune des parutions. Dans la première, intitulée *Du côté de la recherche*, vous trouverez des textes susceptibles d'apporter un éclairage sur les problématiques liées aux jeunes présentant des difficultés au plan comportemental ou des troubles du comportement et contribuer à l'avancement des connaissances et de la réflexion critique sur le sujet. Les textes pourront être de natures diversifiées : recension d'écrits, présentation des résultats d'une recherche, analyse critique, etc. La deuxième chronique, *Le CQJDC a lu pour vous*, présentera des comptes-rendus de lecture portant sur les jeunes présentant des difficultés de comportement. Il pourra aussi s'agir de livres pouvant être utiles aux jeunes, à leurs parents ou aux intervenants qui œuvrent auprès d'eux.

Dans le cadre de ce numéro, vous aurez l'occasion de découvrir un deuxième coup de cœur des régions, celui-là en provenance de la Mauricie et du Centre-du-Québec. Manon Desruisseaux et Manon Veillet nous présentent un service particulier s'adressant aux enfants qui ont des difficultés comportementales ou des problèmes de santé mentale diagnostiqués ou en voie de l'être. *Du côté de la recherche*, vous trouverez un article de Danielle Leclerc présentant un bref portrait de l'intimidation vécue par des élèves inscrits en première année du secondaire. Le quatrième article de la série sur l'intervention auprès des élèves avec un TDAH, rédigé par Line Massé et Catherine Lanaris, traite cette fois des moyens pour aider les jeunes ayant un TDAH à mieux contrôler leur impulsivité. Dans *Le CQJDC a lu pour vous*, Mélanie Tessier nous présente une série de guides élaborés par le Ministère de l'éducation de la Colombie Britannique pour contrer l'intimidation en contexte scolaire. Ces guides sont disponibles gratuitement.

Vous trouverez également dans les pages de ce numéro, des informations concernant la tenue du prochain congrès organisé par le CQJDC. Ce congrès aura lieu du 29 au 31 octobre 2008, à l'Université Laval, sous le thème *La collaboration : Assurer le relais*. Notre équipe s'applique actuellement à concocter le programme de cet événement qui promet d'être très alléchant. On vous y attend nombreux!

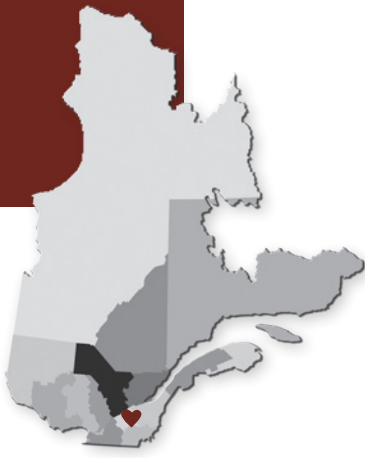
Nous remercions les jeunes qui ont bien voulu se prêter à cette mise en scène.



Le coup de coeur des régions

Oser rejoindre les enfants

Manon DesRuisseaux et Manon Veillet
Service régional de soutien et d'expertise TOP/DOC
Région Mauricie/Centre-du-Québec



Un coup de cœur... ça vient du cœur! Le projet de Lucie Boisvert, directrice de l'école St-Louis de Gonzague de Drummondville, et de son équipe est directement inspiré du cœur et nous atteint inévitablement. Il y a longtemps que la directrice observe que les enfants, comme le reste de la société d'ailleurs, changent. Ils évoluent plus vite que les méthodes éducatives. Comme l'écrit si bien Égide Royer (2006), « certaines des croyances et des idées reçues en éducation contribuent directement à l'échec scolaire des jeunes qui manifestent des difficultés ». Madame Boisvert remarque que les moyens utilisés sont les mêmes depuis des décennies et que ceux-ci ne semblent pas permettre aux élèves « différents » de cheminer adéquatement au plan de leur réussite scolaire et sociale. Avec des enfants « différents », il faut faire différemment, croit-elle.

Il y a deux ans environ, la directrice partage pour la première fois sa vision au reste de son équipe d'enseignantes. Deux d'entre elles, Marie-Claude Pronovost enseignante et Hélène Fugère psychoéducatrice, sont particulièrement emballées par l'idée de trouver une façon de faire préventive et plus flexible, qui répond aux besoins particuliers de leur clientèle. Il faut voir les yeux pétillants de cette enseignante quand elle parle de son aventure et surtout quand elle parle de ses élèves! C'est en participant à un comité de travail pour trouver des alternatives à la suspension que Lucie entend parler pour la première fois des classes Kangourou. C'est surtout madame Fugère qui dirigera le reste de l'équipe dans leur démarche. Après s'être documentée sur le sujet, avoir visité les classes Kangourou de la Montérégie, avoir échangé avec madame Caroline Couture (professeure en psychoéducation à l'UQTR), et sa stagiaire de l'époque, avoir discuté avec la commission scolaire, avoir monté des campagnes de financement, avoir conquis les parents et d'autres collègues de travail, et surtout, après avoir tenu le coup malgré les résistances, l'équipe entreprend le virage. Le projet s'inspire des classes Kangourou,

mais devient unique en ce sens que les ressources ne sont pas les mêmes. L'équipe doit adapter et innover pour faire « différemment » avec les mêmes ressources qu'avant, et ce, même si la commission scolaire les supporte du mieux qu'elle peut.

L'aventure a donc débuté au cours de l'année scolaire 2007-2008 où les changements se font graduellement grâce à la créativité et à la générosité de tous. Avec les moyens du bord, l'aménagement des classes change.

« J'ai commencé par modifier mon coin lecture en y ajoutant un divan que j'avais dans mon sous-sol à la maison. Mon coin lecture devient donc un coin salon. Il faut y aller graduellement, car les changements prennent du temps à être acceptés par les enfants surtout en cours d'année »,

Marie-Claude Pronovost, enseignante de 1^{re} et 2^e année.



Lucie Boisvert, directrice de l'école St-Louis de Gonzague de Drummondville.

Cette année, elles sont quatre enseignantes, quatre éducatrices spécialisées, une direction et une psychoéducatrice à croire au projet. Les enseignantes sont Annick Brisson (5^e-6^e), Martine Houle (3^e-4^e), Claudia Lamothe (4^e-5^e) et Marie-Claude Pronovost (1^{re}-2).

Le projet est si récent qu'il n'est même pas encore baptisé. Le baptême est prévu pour cette année dit-on. Les classes sont composées d'enfants qui ont des difficultés comportementales, des problèmes de santé mentale diagnostiqués ou en voie de l'être (anxiété, troubles d'attachement, trouble envahissant du développement, etc.).

Tout comme le modèle des classes Kangourou, la progression scolaire est souhaitée, mais ce n'est pas l'objectif priorisé. On veut plutôt aider les enfants à se comporter de façon appropriée, à améliorer leur estime d'eux-mêmes et leur confiance en eux, et ce, à travers une relation de confiance avec des adultes. Leur objectif principal est donc de répondre le mieux possible aux besoins de leur clientèle en rendant plus accessibles les services offerts par l'école.

Les enseignantes et les éducatrices ont adopté une attitude basée sur une compréhension développementale des besoins et des difficultés des élèves. Les adultes mettent tout en place pour établir une relation d'attachement avec eux. L'accent est mis sur le respect du rythme et des besoins de chacun.

« Avant le projet, nous avons beaucoup de crises à gérer dues à un programme académique peu adapté où on demandait aux enfants d'apprendre à la même vitesse que les enfants du régulier. Ça créait des tensions chez les enfants et chez le personnel. Les crises sont toujours là, mais elles ont diminué de beaucoup et la plupart du temps, elles sont moins intenses... »

Marie-Claude Pronovost,
enseignante de 1^{re} et 2^e.

L'organisation se rapproche le plus possible d'une ambiance familiale. On a apporté des changements au niveau de l'aménagement physique, de l'horaire, du contenu académique et des stratégies d'apprentissage. Notez qu'il existe de petites variantes pour chacune des classes dépendamment de l'âge des enfants et de l'enseignante.

« J'ai commencé par changer l'aménagement physique de la classe, puis j'ai voulu prendre plus de temps avec les enfants, moins les bousculer... être à l'écoute de ce qu'ils vivent. Par exemple, aujourd'hui en AM, nous avons une activité à l'extérieur. Alors cet après-midi, on prend ça plus mollo, il n'y a pas de nouvelles notions académiques. Les enfants sont visiblement fatigués. »

Marie-Claude Pronovost,
enseignante de 1^{re} et 2^e.

Au niveau de l'aménagement physique, on retrouve un coin salon pour l'accueil du matin et les moments de discussion ou de jeux, un coin cuisine où les enfants prennent leur collation ensemble et cuisinent, etc. ainsi que le coin retrait « L'île aux câlins » (dans la classe de Marie-Claude) où les enfants peuvent se reposer, se faire bercer, parler de leurs émotions, vivre leur colère, flatter le chat, etc.

Pour ce qui est de l'horaire, les intervenantes ont choisi de l'assouplir au maximum. On prend le temps le matin d'accueillir les enfants. « Le transport en autobus est souvent source de perturbation pour eux, alors on prend le temps de les accueillir le matin, de parler, de se raconter une histoire, etc. », rapporte Marie-Claude Pronovost. Les nouvelles notions d'apprentissage ou le travail scolaire qui exige davantage d'attention sont vus le matin la plupart du temps. Depuis environ un an, on a intégré des cours de judo PACCIFIC (Policier en Action Contre la Criminalité et l'Intimidation Facilité par une Intégration Communautaire) dans l'horaire des élèves de toute l'école. Les élèves des quatre classes du projet y participent au même titre

que les autres élèves de l'école. Pour le reste, on essaie de suivre les enfants selon leurs besoins et leurs capacités. Tous les moments de la journée servent à apprendre soit des habiletés sociales, soit du contenu scolaire. Par exemple, lorsque les enfants cuisinent, ils apprennent à mesurer, pratiquent leur lecture, travaillent en collaboration et font l'expérience du partage, du respect et des bonnes manières. Les élèves sont pris en main par deux adultes qui travaillent ensemble tout au long de la journée. Ces deux adultes à travers un attachement secondaire et une expérience éducative et chaleureuse tentent de rendre ces enfants disponibles aux apprentissages.

Les élèves sont bien intégrés au reste de l'école, alors que ces enfants étaient moins bien perçus auparavant ou qu'ils pouvaient se montrer très craintifs envers tout étranger qui entrait dans la classe. On essaie de développer une vraie communauté d'attachement : les élèves se côtoient, partagent leur collation, invitent d'autres adultes dans leur classe, etc.

Les résultats se font déjà sentir même si la première année d'expérimentation n'est pas encore terminée. Les élèves sont plus calmes, font moins de crises, vivent plus de réussites et surtout le personnel est moins épuisé à la fin de la journée. L'équipe est consciente qu'actuellement leur seule source d'information pour évaluer l'efficacité de leur projet est la lecture que les intervenantes font des comportements des enfants en réaction aux changements apportés. Cependant, le milieu n'hésiterait pas à oser de nouveau le virage. Beaucoup de choses restent à construire dans le projet, l'équipe souhaite développer un plus grand partenariat avec le



Les photos de classe proviennent de la classe de Marie-Claude Pronovost, enseignante en 1^{re} et 2^e année.

milieu hospitalier et le Centre de santé et services sociaux de la région. Elle a besoin de soutien clinique pour répondre davantage aux besoins des élèves et parfois de diagnostics plus précis que celui d'élève « bizarre ». On souhaite également élargir la communauté d'attachement au reste de l'école en faisant des échanges d'élèves avec toutes les classes de l'école. En conclusion, ce qui nous chatouille le cœur est l'audace dont cette équipe a fait preuve. Elle n'a pas attendu d'avoir les moyens nécessaires ou d'avoir le soutien clinique requis pour avancer... Si chaque milieu scolaire prenait le temps de faire une meilleure lecture des comportements des enfants et faisait preuve d'autant d'audace, il y aurait beaucoup de petit monde heureux...

Nous tenons à remercier particulièrement Lucie Boisvert directrice de l'école St-Louis de Gonzague et Marie-Claude Pronovost, enseignante en 1^{re} et 2^e année, pour leur accueil chaleureux et leur grande disponibilité qui ont rendu possible la rédaction de cet article.

Référence

Royer, Égide. (2006). *Le chuchotement de Gallée*. Québec : Les Éditions École et Comportement.



Les prix « Une pratique remarquable! »

Vous connaissez une personne remarquable de votre entourage intervenant en milieu scolaire, soumettez sa candidature pour le concours des prix « Une pratique remarquable! ».

Ces prix visent à reconnaître les efforts des intervenants œuvrant auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement et à les encourager et les récompenser pour leur pratique professionnelle et leur implication remarquable auprès de ces jeunes. Deux intervenants du milieu scolaire (primaire ou secondaire) se verront remettre un prix d'une valeur approximative de 200 \$. Le prix « Une pratique remarquable! » est une occasion unique de communiquer à l'un de vos collègues ou à un intervenant œuvrant auprès de votre enfant votre reconnaissance pour tous les efforts consacrés à faire œuvre d'éducation auprès d'élèves présentant des difficultés comportementales.

La date limite pour soumettre une candidature pour les prix « Une pratique remarquable! » est le 1^{er} octobre 2008. Le formulaire de candidature ainsi que tous les critères et informations sont disponibles sur le site Internet du CQJDC (www.cqjdc.org).

Bonne chance à tous!

Comité des prix « Une pratique remarquable! »

Du côté de la recherche

Bref portrait de l'intimidation vécue par des élèves inscrits en première année du secondaire

Danielle Leclerc, Ph.D.¹ Professeure-chercheuse, Département de psychoéducation

Michelle Dumont, Ph.D.² Professeure-chercheuse, Département de psychologie

Marie-Ève Lacroix³, Professionnelle de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières

L'intimidation en milieu scolaire, comme toutes autres formes de violence situées à l'intérieur ou hors de ce contexte, est une problématique indésirable et dérangeante. Sa prévention et sa lutte s'inscrivent dans une volonté de tous et chacun de créer des milieux propices au développement des élèves vers la réussite éducative. Comme l'intervention s'associe à une meilleure compréhension, cet article dresse un bref portrait de l'intimidation vécue par des élèves inscrits en première année du secondaire.

L'intimidation

L'intimidation, c'est lorsqu'un élève agresse physiquement un autre élève en lui donnant par exemple des coups de pieds; verbalement en lui criant des noms ou en riant de lui à cause de son apparence. L'intimidation, c'est aussi lorsqu'un élève écrit des méchancetés au sujet d'un autre élève ou qu'il répand de fausses rumeurs sur lui. C'est lorsqu'un élève fait en sorte que la chicane prenne entre un élève et ses amis, que ses amis se tournent contre lui, que les autres élèves ne lui parlent plus, que des élèves cherchent à détruire sa réputation ou l'isolent, l'excluent d'un groupe de pairs. À cette agressivité physique, verbale, sociale ou relationnelle, s'ajoute l'atteinte à la propriété qui se traduit par des comportements tels

qu'endommager délibérément les choses d'un autre élève ou lui voler son bien. Mais qui dit intimidation, dit systématiquement déséquilibre au niveau des rapports de force ou relation de pouvoir. Un élève domine, l'autre se soumet. Ces agressions directes ou indirectes se produisent de manière répétée et sur une longue période de temps (Olweus, 1994).

À l'heure actuelle, il est difficile de fixer le taux des élèves qui vivent de l'intimidation à l'école. Les taux présentés dans les études varient d'un âge à l'autre, d'un échantillon à l'autre, d'un pays à l'autre (Eslea et al., 2004; Nansel et al., 2001; O'Connell et al., 1997). Les recherches réalisées dans nos écoles québécoises soulignent que la majorité des élèves ne rapporte aucune expérience à titre de victime ou d'intimidateur, alors que 8 à 10 % d'entre eux disent avoir déjà été victimes et 10 à 15 % avouent avoir déjà été agresseurs (Couture et Desbiens, 2004). Lepage (2006), dans une étude menée auprès d'élèves de cinquième secondaire, mentionne des pourcentages de 12 % d'intimidateurs, de 3,8 % de victimes et de 1 % d'intimidateurs/victimes. Enfin, Bélanger et al. (2006) parlent de 53,3 % des élèves du secondaire ayant rapporté avoir été victimes d'une forme de violence répertoriée, au moins une fois.

Dans le but d'apporter un éclairage supplémentaire aux connaissances actuelles, cet article présente sommairement les résultats d'une étude réalisée dans six établissements scolaires de la région Mauricie-Centre-du-Québec. Ce bref portrait porte sur les taux d'adolescents retrouvés dans les différents rôles liés à l'intimidation, les gestes dirigés contre les victimes, les réactions des jeunes face à un acte d'intimidation et le lien entre l'intimidation vécue au secondaire et au primaire. Ce portrait est fait séparément pour les filles et les garçons.

MÉTHODE

Participants

L'échantillon comprend 1553 adolescents, dont 794 filles (51,3 %) et 754 garçons (48,7 %). Le sexe de cinq participants n'est pas connu. L'âge moyen des participants est de 12 ans et demi. Les résultats présentés sont basés dans tous les cas sur le nombre d'observations valides.

Instruments

La traduction française (Gagné, 1996) du questionnaire sur l'intimidation en milieu scolaire d'Olweus a été utilisée. L'échelle multidimensionnelle de la victimisation par les pairs de Myrand et Joseph (2000), traduite en langue française, y a été ajoutée.

1 Chercheure régulière au CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire) et au GRIAPS (Groupe de recherche et d'intervention sur l'adaptation psychosociale et scolaire). Chercheure associée au CICC (Centre international de criminologie comparée).

2 Chercheure régulière au CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire), au GRIAPS (Groupe de recherche et d'intervention sur l'adaptation psychosociale et scolaire) et à l'Institut universitaire sur les jeunes en difficulté - Centre jeunesse de Québec.

3 Membre étudiante au CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire).

RÉSULTATS

Adolescents impliqués

La combinaison des questions « Combien de fois as-tu été intimidé depuis septembre? » et « Combien de fois as-tu participé à intimider un autre élève? » montre que 44,1 % des adolescents disent ne jamais avoir été victimes et ne jamais avoir participé à des actes d'intimidation depuis le début de l'année scolaire : 48,2 % des filles sont dans cette situation comparativement à 39,8 % des garçons. Il y a 12 % des adolescents qui rapportent être intimidés de manière répétée sans participer à des actes d'intimidation ou tout au plus s'y impliquer occasionnellement; 12,3 % des filles et 11 % des garçons disent ainsi être victimes d'intimidation. Elle montre que 7,8 % des adolescents disent avoir participé à des épisodes d'intimidation de manière répétée sans avoir été intimidés ou tout au plus l'avoir été une fois ou deux. Il y a 6,1 % des filles et 9,7 % des garçons de l'échantillon qui rapportent avoir été des participants réguliers à des épisodes d'intimidation. Cette combinaison montre aussi que 3 % des jeunes rapportent avoir été intimidés et également, avoir participé de manière répétée dans les deux cas à de l'intimidation : 2,7 % des filles et 3,3 % des garçons rapportent ainsi adopter un double rôle (victimes et participants). Enfin, un groupe de jeunes rapportent avoir été intimidés ou avoir participé à intimider de manière occasionnelle (une fois ou deux). Ce groupe comprend 33,2 % des adolescents de l'échantillon dont 30,7 % des filles et 35,9 % des garçons. Il y a 55,8 % des adolescents interrogés qui rapportent avoir été impliqués, comme victime ou participant, au moins une fois depuis le début de l'année scolaire: 51,8 % des filles

et 60,2 % des garçons sont dans cette situation.

Gestes dirigés contre les victimes

Les adolescents qui disent avoir été intimidés depuis le début de l'année scolaire sont invités à identifier les gestes dirigés contre eux. Les résultats indiquent que l'agressivité verbale, l'agressivité relationnelle, l'atteinte à la propriété et l'agression physique sont les gestes identifiés, par ordre d'importance. Les garçons et les

filles ne se distinguent pas dans le cas de l'agressivité physique et de l'agressivité verbale. Par contre, les garçons rapportent plus souvent avoir été victimes des gestes « ont voulu briser des choses qui m'appartiennent » et « ont délibérément endommagé des choses » qui m'appartiennent que les filles. Les filles rapportent plus souvent les gestes « ont voulu que la chicane prenne entre moi et mes amis », « ont voulu que mes amis se tournent contre moi » et « ont fait en sorte que les autres ne me parlent plus » que les garçons.



Réactions face à l'intimidation

À la question « Que fais-tu habituellement quand tu vois un élève de ton âge se faire intimider à l'école? », 26 % des élèves répondent « rien parce que ça ne me regarde pas » (19,9 % des filles, 32,5 % des garçons), 47 % répondent « je ne fais rien, mais je crois que je devrais faire quelque chose » (53,1 % des filles, 40,5 % des garçons) et 27 % répondent « j'essaie de l'aider d'une manière ou d'une autre » (27 % des filles, 27 % des garçons).

Lien entre l'intimidation vécue au primaire et au secondaire

À la question « Lorsque tu étais au primaire, est-ce que tu as été intimidé par les autres élèves? », les élèves sans expérience au secondaire sont à 70,5 % à répondre non (67,2 % des filles, 74,7 % des garçons); 53 % des victimes d'intimidation au secondaire rapportent avoir été intimidés au primaire sur une base régulière (54,6 % des filles, 51,2 % des garçons). Par ailleurs, 35 % des intimidateurs au secondaire disent avoir été intimidés au primaire sur cette même base (45,8 % des filles, 27,8 % des garçons). Plus de 54,3 % des victimes/intimidateurs disent avoir été intimidés au primaire sur une

base régulière (52,4 % des filles, 56 % des garçons).

À la question « Lorsque tu étais au primaire, est-ce que tu as intimidé les autres élèves? », les élèves sans expérience au secondaire sont 80,7 % à répondre non (82,6 % des filles, 78,4 % des garçons). Il y a 8,8 % des victimes au secondaire qui rapportent avoir été intimidées régulièrement par d'autres élèves au primaire (4,1 % des filles, 14,3 % des garçons) et 48,3 % des intimidateurs au secondaire qui mentionnent avoir intimidés au primaire de manière régulière (50 % des filles, 47,2 % des garçons). Enfin, 53 % des jeunes du double rôle au secondaire signalent avoir intimidé d'autres élèves au primaire sur une base régulière (57,1 % des filles victime/intimidateur, 48 % des garçons dans ce rôle).

Discussion et conclusion

Ces résultats rejoignent les constats indiquant que 10 à 15 % des élèves fréquentant nos écoles québécoises sont susceptibles d'être impliqués dans une problématique importante d'intimidation. Un pourcentage plus important de victimes est retrouvé parmi les filles que parmi les garçons et plus d'intimidateurs, de victimes/intimidateurs sont observés parmi les garçons que parmi les filles. L'écart qui sépare les pourcentages des

filles et des garçons ne sont que 1 % et moins en ce qui a trait à la situation de victime ou de victime/intimidateur. Ce petit d'écart pourrait être propre à la tranche d'âge étudiée et cette hypothèse demeure à vérifier. Par ailleurs, ces résultats indiquent qu'une fille sur deux et trois garçons sur cinq ont rapporté avoir vécu au moins une situation d'intimidation à titre de victime ou de participant au cours de leur année scolaire. Les jeunes vivent principalement des agressions verbales, relationnelles, de l'atteinte à la propriété et comparativement, moins d'agressions physiques. Les garçons adoptent davantage des comportements relevant de l'atteinte à la propriété que les filles, alors que les filles sont plus aux prises avec des gestes mettant en cause leurs relations interpersonnelles que les garçons. Près de la moitié des élèves avouent qu'ils ne font rien lorsqu'ils sont face à une situation d'intimidation, mais en même temps, ils croient qu'ils devraient faire quelque chose. Finalement, les jeunes qui font l'expérience de l'intimidation sont en grande majorité devant des situations qu'ils ont vécues au primaire. Ces deux derniers constats soulèvent l'importance de mettre à contribution les élèves et de les outiller pour contrer la violence, mais surtout ils soulèvent le rôle crucial de l'intervention, et ce, dès le primaire.

Références

- Couture, C., & Desbiens, N. (2004). L'intimidation : êtes-vous prêt à y faire face? *Ville-École-Intégration Enjeux*, hors série n° 8, 146-147.
- Eslea, M., Menesini, E., Marita, Y., O'Moore, M. Mora-Merchan, Pereira, B., & Smith, P.K., (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims : Data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71-83.
- Gagné, R. (1996). *Adaptation du questionnaire d'intimidation d'Olweus*. Granby : Commission scolaire des Cantons.
- Jeunesse, J'écoute (2006). *Il faut que ça cesse... Les jeunes parlent à Jeunesse, J'écoute au sujet de l'intimidation*. Rapport de recherche sur l'intimidation par Jeunesse, J'écoute.
- Lepage, C. (2006). *Analyse d'un modèle médiateur de l'intimidation chez des adolescents de 5^e secondaire*. Thèse de doctorat inédit : Université du Québec à Montréal. Montréal : Québec.
- Myrand, H., & Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pila, R.S., Ruan, W.J. Simons-Morton B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285 (16), 2094-2100.
- O'Connell, P., Seidighdeilami, F., Pepler, D.J., Craig, W., Connolly, J., Atlas, R., Smith, C., & Charach, A. (1997). *Prevalence of bullying and victimization among Canadian elementary and middle school children*. ED 427 834.

Aider les jeunes ayant un TDAH à mieux contrôler leur impulsivité

Line Massé, Ph. D.

Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Catherine Lanaris, Ph. D.

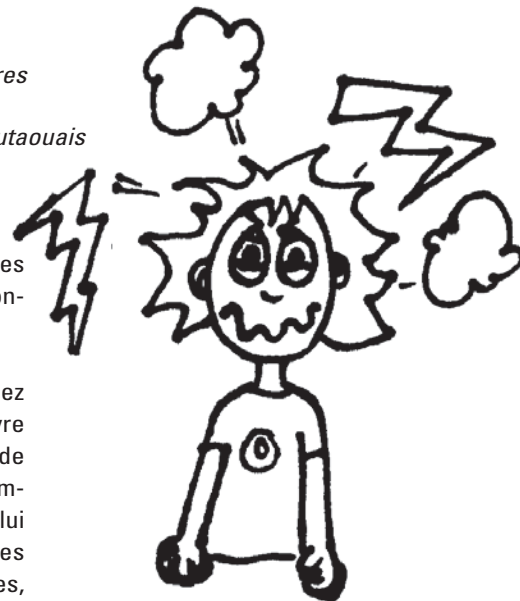
Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais

L'impulsivité des jeunes ayant un TDAH peut revêtir deux aspects, soit cognitif ou comportemental. L'impulsivité cognitive fait référence à la difficulté d'évaluer l'éventail des réponses possibles lors de la résolution de problèmes qui requièrent l'analyse simultanée de plusieurs solutions ainsi qu'à la difficulté d'inhiber les réponses spontanées. Les enfants cognitivement impulsifs répondent rapidement à des situations sans attendre la fin des consignes ou sans apprécier suffisamment ce que la tâche exige. Même lorsqu'ils sont capables de verbaliser les étapes à suivre pour accomplir une tâche, ils ont de la difficulté à suivre ces étapes.

De son côté, l'impulsivité comportementale correspond à l'incapacité de corriger ou d'inhiber des comportements inadaptes ainsi qu'à la difficulté d'exécuter des directives en ce sens. Les enfants impulsifs au plan comportemental ajustent difficilement leur niveau d'excitation selon les différentes demandes de la situation et manifestent une tendance très forte à rechercher des plaisirs immédiats. Faire la queue, attendre leur tour dans les jeux, partager, coopérer ou ne pas avoir immédiatement ce qu'ils veulent devient souvent problématique pour eux. On se plaint fréquemment qu'ils passent à un autre sujet avant d'avoir obtenu la réponse à une première question, qu'ils interrompent inopinément les conversations des autres, qu'ils arrachent les objets des mains des autres ou qu'ils s'imposent dans une activité sans y avoir été invités. Voici quelques suggestions pour limiter

l'impulsivité de ces jeunes ou les aider à développer leur autocontrôle.

- À l'école ou à la maison, réduisez à l'essentiel les règles à suivre (maximum 5) et formulez-les de façon claire. Précisez le comportement attendu et non celui qui est défendu. Illustrez les règles par des pictogrammes, des images ou des photographies. Affichez les en classe. Prévoyez des conséquences positives et négatives pour le respect ou non de ces règles.
- Félicitez fréquemment le jeune ayant un TDAH quand il respecte les règles; renforcez positivement les jeunes qui respectent les règles, plutôt que de punir ceux qui ne le font pas lorsque c'est possible.
- Révisez les règles avant chaque activité spéciale.
- Établissez un système de communication entre l'école et la maison afin d'informer les parents des règles de la classe et des conséquences pour les manquements à celles-ci afin de favoriser la continuité des interventions et d'éviter les incompréhensions ou la confusion.
- Préparez soigneusement les transitions et les déplacements, car c'est souvent dans ces moments que le jeune se désorganise le plus. Prévoyez des procédures claires pour les déplacements et les transitions tout en spécifiant les limites de temps permises pour ceux-ci.



- Révisez le trajet du déplacement et les procédures de transition jusqu'à ce que la routine soit bien établie. Superviser étroitement le jeune pendant les transitions, idéalement en se rapprochant physiquement de lui. Ne permettez jamais les déplacements lorsqu'il n'y a pas une maîtrise totale de tous les individus du groupe.
- Donnez des ordres précis et directs (appeler le jeune par son prénom, établir un contact visuel, parler avec une voix ferme et neutre, dire ce qu'il doit faire).
- Annoncez à l'avance au jeune ce que l'on attend de lui et éventuellement, les privilèges auxquels il aura droit si tout est fait correctement.
- Lors de la remise à l'ordre d'un jeune ou de la mise au point d'une consigne, il est préférable de s'approcher de l'élève, se placer à la même hauteur que lui, de préférence de biais, de s'assurer qu'il nous regarde et de lui demander de nous redire dans ses propres mots ce qu'il doit faire ou ce qu'il a compris.



- Lorsque le jeune commence à se désorganiser, rapprochez-vous de lui et maîtrisez-le par le toucher.
- Donnez le droit de parole au jeune ayant un TDAH le plus tôt possible, pour ne pas lui laisser le temps de répondre avant qu'il n'ait obtenu son droit de parole. On peut augmenter le délai graduellement avant de lui répondre.
- Annoncez l'horaire de la journée et affichez-le.
- Avisez l'enfant à l'avance de tout changement à l'horaire ou de toute situation qui pourrait le perturber (sortie, changement de gardienne, absence de l'enseignant, etc.); préparez-le à ces changements en discutant avec lui des comportements qu'il devrait adopter lors de ces situations.
- Observez les facteurs qui précipitent ses pertes de contrôle (besoins frustrés, injustice, blessure à l'estime de soi et sentiment d'échec, perte de pouvoir personnel, envahissement de son espace personnel) ou qui aggravent la situation (fatigue, faim, manque d'exercice, seuil d'excitation élevé, fin de l'effet de la médication, stress, colère déplacée, etc.). Essayez de mettre en place des moyens pour pallier à ces difficultés.

- Prévoyez avec le jeune différents moyens pour l'aider à reprendre son calme lorsqu'il perd le contrôle (se coucher la tête sur son bureau, travailler dans un coin calme de la classe, travailler dans un isolement ou dans le corridor, aller se reposer dans le coin de lecture, etc.).



- Ignorez certains comportements liés à l'impulsivité verbale (répondre sans attendre son tour ou sans lever la main, faire des commentaires inappropriés, etc.) tout en tolérant les comportements qui ne portent pas à conséquences. Ignorer empêche que ces comportements ne prennent de l'ampleur. Naturellement, on ne pourra pas ignorer un comportement destructif ou qui pourrait mettre en danger l'enfant ou son entourage.
- Utilisez des codes non verbaux pour ramener le jeune à l'ordre de façon discrète (geste, signe d'arrêt placé sur le bureau, etc.). Se limiter à dire au jeune « arrête » ne constitue pas en soi une garantie que ce dernier sache quoi faire d'autre que ce qu'il fait à ce moment-là. Un indice non verbal émis par l'adulte peut constituer une inter-

vention de départ qui permettra de créer une complicité avec le jeune et de lui faire prendre conscience de l'incompatibilité de son comportement au regard des exigences de l'activité.

- Atténuez la tension par l'humour. À moins que l'enfant soit très susceptible, l'utilisation de l'humour peut dans certains cas aider à dédramatiser la situation ou aider l'enfant à arrêter un comportement négatif. En même temps, l'enfant pourra sentir que l'adulte n'est pas ébranlé par les comportements impulsifs ou agressifs et garde un contrôle sur la situation.
- Invitez l'enfant plus âgé à prendre des notes pour ne pas oublier ce qu'ils ont à dire lorsqu'ils doivent attendre leur droit de parole. Cela les aidera également à patienter.
- Aidez l'enfant à accepter les frustrations inévitables de la vie. Aidez l'enfant à comprendre que la vie apporte son lot de frustrations et qu'il faut accepter certaines frustrations ou désagréments maintenant pour pouvoir réaliser certains rêves ou projets (lui donner des exemples dans un domaine qui l'intéresse, par exemple les pratiques obligatoires pour pouvoir devenir un bon joueur de hockey).

Une question d'attitude

Aidez les jeunes à avoir une meilleure maîtrise de soi, c'est aussi une question d'attitude de la part des adultes qui les entourent. Il faudra éviter de crier ou de hausser le ton, d'argumenter, de répondre à l'agressivité par l'agressivité, de menacer le jeune de représailles ou de recourir à la contrainte physique (par exemple, serrer le bras) ou aux châtiments corporels. Il faudra plutôt cultiver les attitudes suivantes : anticiper les problèmes pour les prévenir au lieu de réagir aux situations, être constant dans ses demandes et appliquer les conséquences choisies le moment venu et demeurer calme dans les moments difficiles.

Le CQJDC a lu pour vous

Une série de programmes pour contrer l'intimidation en milieu scolaire

Mélanie Tessier

Professionnelle de recherche

Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Pour contrer l'intimidation en contexte scolaire, le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique a publié une série de guides forts intéressants pour les intervenants scolaires et les parents. Ces guides sont disponibles gratuitement sur le site Internet du ministère. Voici une brève description de chacun de ces guides.

- BC Confederation of Parents Advisory Councils (BCCPAC). (2003). *Vers une école plus sûre : guide à l'intention des parents; Comment réagir à l'intimidation*. Victoria, BC: BC Ministry of Education. (http://www.bced.gov.bc.ca/sco/french_elementaire.pdf)
- BC Confederation of Parents Advisory Councils (BCCPAC). (2003). *Guide à l'intention des parents : Comment réagir au harcèlement et à l'intimidation dans les écoles secondaires*. Victoria, BC: BC Ministry of Education. (http://www.bced.gov.bc.ca/sco/french_secondaire.pdf)

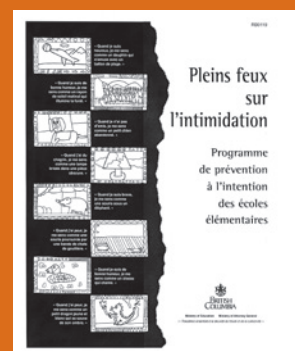
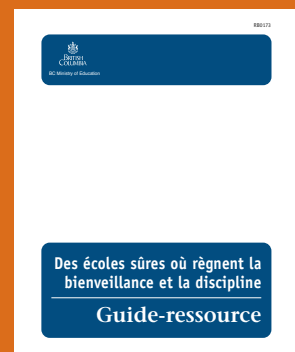
Ces deux guides s'adressent aux parents d'élèves du primaire ou du secondaire, ainsi qu'aux dirigeants des comités consultatifs de parents (CCP). Ces guides fournissent des réponses à différentes questions concernant l'intimidation et présentent des informations sur ce que les parents et les CCP peuvent faire pour aider les élèves, que ceux-ci soit victimes d'intimidation, témoins d'intimidation ou intimidateur.

- Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique. (2004). *Des écoles sûres où règnent la bienveillance et la discipline : Guide-ressource*. Victoria, BC : BC Ministry of Education. (http://www.bced.gov.bc.ca/sco/guide/f_scoguide.pdf)

Ce guide vise à aider les établissements scolaires à rendre leurs milieux sûrs et sans danger pour les élèves. Il présente différents attributs qui caractérisent les écoles où règnent la bienveillance et la discipline, des normes à suivre concernant l'élaboration des codes et procédures ainsi que des stratégies visant la gestion de l'information concernant la sécurité des élèves dans les écoles.

- Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique. (1998). *Pleins feux sur l'intimidation, Programme de prévention à l'intention des écoles élémentaires*. Victoria, BC : BC Ministry of Education. (http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/bullying_f.pdf)

Ce dernier guide présente des notions clés sur l'intimidation en milieu scolaire secondaire. Il présente également un plan d'action, des lignes directrices pour l'élaboration de politiques relatives à l'intimidation, des stratégies proactives de gestion destinées aux milieux scolaires, un modèle de réaction face à l'intimidation, des exemples détaillés d'approches, de programmes et ainsi que des expériences vécues dans certaines écoles secondaires de la province.



2^e

Congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement

Pratique, formation et recherche

La collaboration : Assurer le relais

29 au 31 octobre 2008
Université Laval
Québec, Canada



Surveillez le programme du congrès en ligne dès le 15 août 2008 à :

www.cqjdc.org



Comité québécois pour les jeunes en difficultés de comportement

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

À votre agenda à l'automne 2008

2^e Congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement

Pratique, formation et recherche

La collaboration :
Assurer le relais

Sous la présidence d'honneur de Marcel Renou, président secteur psychoéducation de l'OCCOPPO

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

Remplissez la fiche d'inscription et retournez le tout au CQJDC : 1835, rue de Montauban, Québec (Québec) Canada G1G 2K2. Les frais annuels sont de 35 \$ et de 20 \$ pour les étudiants (preuve exigée).

Fiche d'inscription

Nom : _____ Prénom : _____

Adresse : _____

Ville _____ Province _____ Pays _____ Code postal _____

Courriel : _____

Téléphone : _____ Télécopieur : _____

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