

La

Volume 9, n° 2, mai 2009

# foucade



## Le coup de coeur des régions

L'accompagnement des enseignants débutants dans un contexte d'insertion professionnelle

Comment faire face à la colère des petits?

Les psychoéducateurs et le milieu scolaire : un partenariat qui prend tout son sens

## La foucade

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 disponibles pour les membres de l'organisme sur le site Internet du CQJDC ([www.cqjdc.org](http://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

Line Massé, éditrice

Caroline Couture, recherche d'auteurs

Manon Doucet, responsable de la chronique

*Le coin des jeunes*

Natalia Garcia, responsable des chroniques

*Le coin des parents* et *Le CQJDC a vu pour vous*

Graphisme : Josée Roy Graphiste

### À l'intention des auteurs

Toute personne intéressée à soumettre un texte faisant état d'expériences professionnelles ou de travaux de recherche portant sur la question des jeunes manifestant des difficultés comportementales est invitée à le faire. Le guide de rédaction de *La Foucade*, disponible sur le site Internet du CQJDC ([www.cqjdc.org](http://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](mailto: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<sup>er</sup> novembre et le 1<sup>er</sup> mars de chaque année.

## Le Conseil d'administration

Claire Beaumont, présidente et

responsable des journées de formation

Caroline Couture, vice-présidente et

responsable du biennal 2008

Michel Marchand, trésorier

Julie Beaulieu, secrétaire et responsable des prix

Isabelle Archambault, administratrice et

responsable du site Internet

Manon Doucet, administratrice

Natalia Garcia, administratrice

Isabelle Gagnon, administratrice

Martin Gendron, administrateur

Line Massé, administratrice et responsable de *La Foucade*

Camil Sanfaçon, administrateur

Mélanie Villeneuve, administratrice

Égide Royer, administrateur associé

Gilles Vachon, responsable des communications

Denis Leclerc, représentant de l'OCCOPPO

### Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement

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

Tél. : 418 628-7666 téléc. : 418 628-8903

Site Internet : [www.cqjdc.org](http://www.cqjdc.org) Courriel : [adm@cqjdc.org](mailto:adm@cqjdc.org)

## Chères lectrices, chers lecteurs

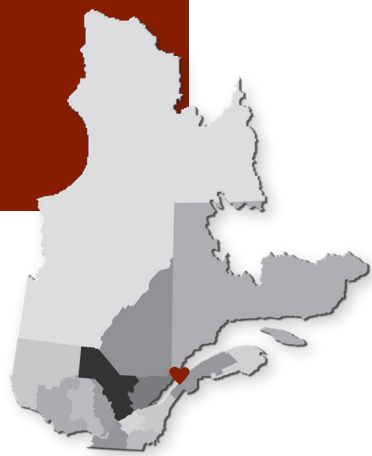
Dans le cadre de ce numéro, nous vous présentons un quatrième coup de cœur des régions, celui-ci en provenance des régions de la Capitale Nationale et de Chaudière-Appalaches. Rock Girard nous présente un projet d'accompagnement des enseignants débutants, particulièrement ceux oeuvrant auprès des élèves en difficulté de comportement, afin de favoriser leur insertion professionnelle. *Du côté de la recherche*, Michelle Dumont, Line Massé, Danielle Leclerc et Pierre Potvin soulignent le lien entre le stress et la détresse des adolescents et identifient certaines cibles d'intervention sur lesquelles agir afin d'améliorer la gestion du stress des adolescents. Fabienne Boudreault a bien voulu répondre à notre *Question de l'heure* : « Comment faire face à la colère des petits? » Dans *La feuille de route du psychoéducateur*, Claude Paquette traite du rôle du psychoéducateur en milieu scolaire.

Dans ce numéro, nous lançons dans une nouvelle chronique intitulée *Le CQJDC a vu pour vous*. Celle-ci porte sur des comptes-rendus de conférences ou d'ateliers auxquels ont assisté des membres du CQJDC. Ces événements concernent les jeunes présentant des difficultés de comportement ou leurs parents. Cette fois-ci, cette chronique porte exclusivement sur le 2<sup>e</sup> congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement tenu en octobre 2008. Elle comporte exceptionnellement plusieurs articles. Dans les deux premiers articles, Karine Gingras, Catherine Labbé et Christine Maltais font le compte-rendu de deux activités offertes aux étudiants dans le cadre du congrès. Dans les deux articles suivants, Natalia Garcia résume deux conférences tenues lors du congrès, dont l'une portant sur un programme pour contrer l'intimidation sur Internet et l'autre sur un programme alternatif à la suspension scolaire. Vous trouverez également dans les pages de ce numéro les récipiendaires du concours « Une pratique remarquable ». Ces prix du CQJDC visent à reconnaître les efforts des intervenants oeuvrant auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement, à les encourager et à les récompenser pour leur pratique professionnelle et leur implication remarquable auprès de ces jeunes.

Bonne lecture!



Merci aux finissants des sciences de l'éducation de l'UQAR - Campus de Lévis et à Rock Girard pour cette mise en scène.



# Le coup de coeur des régions

## L'accompagnement des enseignants débutants dans un contexte d'insertion professionnelle

Rock Girard<sup>1</sup>

**Le projet débute il y a trois ans lorsque des collègues du service régional de soutien et d'expertise pour les élèves en difficulté comportementale échangent sur leur réalité régionale concernant le vécu émotif des enseignants débutants dont plusieurs quittent la profession dans les cinq premières années et choisissent d'oeuvrer dans un autre secteur autre que celui de l'enseignement. Au-delà de nos différences régionales respectives, il nous est apparu évident, que même si les notes de musique différaient d'une région à l'autre, les partitions musicales elles, demeuraient les mêmes quant à la réalité vécue des enseignants débutants dans la profession.**

Cette discussion est rapidement devenue l'embryon d'un projet ambitieux. Ainsi, un comité de cinq personnes, composé de quatre ressources régionales de soutien et d'expertise pour les élèves en difficulté d'ordre comportemental provenant de différentes régions du Québec et un professionnel du MELS, a vu le jour.

Le mandat de ce comité fut d'abord mettre en évidence l'état de situation, de consulter la recherche afin de mieux comprendre l'émergence du phénomène et de rédiger un document afin de mettre en lumière les éléments à considérer pour favoriser la réussite de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

De fil en aiguille, ce document a pris la forme d'un guide d'accompagnement des enseignants débutants, destiné exclusivement aux ressources régionales, dont l'un des mandats est de soutenir les milieux quant aux difficultés d'ordre comportemental. Ce guide a finalement vu le jour en juin 2008.

### Contexte

Quiconque côtoie de près ou de loin le monde de l'éducation est à même de constater que le travail des enseignants débutants et davantage ceux oeuvrant auprès de la clientèle en difficulté comportementale exige un effort d'adaptation considérable. Souvent confrontés aux groupes d'élèves les plus difficiles sur le plan comportemental, ceux-ci sont également amenés à enseigner dans des classes multiprogrammes pas toujours en lien avec leurs champs de compétence (Martineau et Vallerand, 2005). Dans un contexte de précarité d'emploi (Sarrazin, 2005), ils sont souvent embauchés tardivement et se

retrouvent avec une tâche davantage morcelée que leurs collègues expérimentés.

Quelques questionnements s'imposent. La formation initiale des enseignants sur la gestion de classe ainsi que sur l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation les préparent-ils à faire face à la réalité dans laquelle ils sont appelés à enseigner? Sans généraliser ou dramatiser, comment expliquer que 15 à 20 % (COFPE, 2002) des enseignants quittent la profession dans les cinq premières années de leur carrière comparativement à 6 % pour l'ensemble des autres professions.

Selon des études menées par Royer, Loiseau, Dussault, Cossette et Daudelin (2001) auprès de 1158 enseignants, trois facteurs favorisent l'émergence d'un sentiment de vulnérabilité chez les enseignants risquant ainsi de compromettre leur insertion professionnelle : les comportements des élèves, la charge de travail et les ressources disponibles.

D'autres facteurs viennent aussi accroître le niveau de stress chez les enseignants (Mukamurera, 2005) :

- la méconnaissance de la clientèle plus particulièrement celle ayant des difficultés d'ordre comportemental;
- le manque de stratégies pour une gestion de classe efficace;
- l'ignorance de pratiques éducatives exemplaires.

L'ensemble de ces facteurs et la connaissance approfondie de la réalité des milieux ont guidé l'élaboration du guide.

### Contenu du guide d'accompagnement

Le but du guide est d'accompagner les enseignants débutants oeuvrant auprès des élèves ayant des difficultés comportementales dans un contexte d'insertion professionnelle. Trois objectifs spécifiques sont visés :

1. Favoriser l'implantation de mesures de soutien destinées aux enseignants débutants notamment ceux oeuvrant auprès d'élèves en difficulté comportementale.
2. Accompagner les enseignants débutants dans une réflexion portant sur leurs croyances, leurs attitudes et leurs pratiques éducatives.
3. Développer et consolider les compétences des enseignants débutants oeuvrant auprès des élèves ayant des difficultés comportementales.

L'atteinte de ces objectifs spécifiques nécessite la collaboration étroite de plusieurs acteurs que nous appelons cibles dans le présent guide :

- la commission scolaire,
- la direction d'école,
- le personnel des services éducatifs complémentaire,
- l'équipe-école (ensemble du personnel de l'école),
- l'enseignant débutant.

<sup>1</sup> Service régional de soutien et d'expertise pour les élèves en difficulté d'ordre comportemental, régions de la Capitale Nationale et de Chaudière-Appalaches

Donc, un but, trois objectifs spécifiques, cinq cibles (acteurs), qui concourent à la mise en place d'actions précises pour favoriser la réussite de l'insertion professionnelle des enseignants débutants, plus particulièrement ceux œuvrant auprès des élèves en difficulté d'ordre comportemental.

Au fur et à mesure de notre cheminement dans l'élaboration de ce guide, il nous est apparu pertinent, voire nécessaire, de déterminer les composantes essentielles constituant le coffre à outils d'un enseignant débutant pour faire face à la réalité de son métier afin d'assurer son insertion professionnelle. Aussi, il nous est apparu primordial de définir les paramètres importants à prendre en considération dans l'accompagnement des enseignants débutants en vue de l'atteinte des objectifs ciblés par ce guide. Une section appelée « Les conditions gagnantes à un accompagnement efficace » vient mettre en lumière les balises à considérer.

L'une des particularités de ce guide, mis à part son contenu qui soulève une problématique émergente dans le monde de l'éducation, est la recension d'outils réalisée par l'ensemble des ressources régionales au cours de nombreuses années. On y retrouve des moyens, des stratégies d'interventions, des contenus d'animation et des documents de référence. Une com-



mission scolaire pourrait donc décider d'utiliser ce guide pour faire l'état de situation quant à l'accompagnement de ses enseignants débutants et élaborer une démarche d'accompagnement personnalisé avec l'aide de la ressource régionale. La banque d'outils contenue dans le guide viendrait donc appuyer une offre de service destinée aux enseignants débutants en tenant compte de la réalité du milieu accompagné. Ce guide rassemble les pratiques exemplaires jugées efficaces au regard de l'accompagnement des enseignants débutants en insistant, non seulement sur les outils disponibles, mais également sur le processus à considérer dans l'acte d'accompagnement.

## Des projets novateurs

Déjà, certaines commissions scolaires des régions de la Capitale-Nationale et de Chaudière-Appalaches ont mis de l'avant des programmes d'accompagnement destinés aux enseignants débutants et œuvrant auprès de la clientèle en difficulté d'ordre comportemental. Certains programmes ont été bonifiés selon les besoins du milieu et d'autres ont été élaborés en s'inspirant des données de recherche contenues dans le présent guide.

Comme personne-ressource régionale œuvrant auprès des élèves en difficulté d'ordre comportemental, j'ai le privilège d'accompagner certaines commissions scolaires qui ont fait le choix d'être pro-active en matière d'insertion professionnelle chez les enseignants débutants. Évidemment, tout n'est pas simple et magique en cette période où la seule chose qui semble être permanente est le changement. Néanmoins, à défaut de pouvoir diriger le vent, nous avons toujours l'occasion d'orienter les voiles à tout moment.

En terminant, j'oserais dire que ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas, c'est parce que nous n'osons pas qu'elles sont difficiles. Et si on se mettait ensemble pour... il n'y a qu'un pas à franchir. ■

### Références

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Gouvernement du Québec. Document récupéré le 28 février 2009 de : <http://www.cofpe.gouv.qc.ca/pdf/profession.pdf>.

Royer, N., Loisel, J., Dussault, M., Cossette, F., & Daudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, no 119, avril-mai, 5-8. Document récupéré le 28 février 2009 de : [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viePedagogique/numeros/119/vp119\\_5-8.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viePedagogique/numeros/119/vp119_5-8.pdf).

Martineau, S., & Vallerand, A.-C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Document récupéré le 28 février 2009 de : <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article81>.

Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 313-336). Sherbrooke : Les Éditions du CRP.

Sarrazin, L. (2005). Gérer la complexité au quotidien. *Vie pédagogique*, no 137, novembre-décembre, 10-14. Document récupéré le 28 février 2009 de [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viePedagogique/numeros/137/vp137\\_10-14.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viePedagogique/numeros/137/vp137_10-14.pdf).



Lors du 2<sup>e</sup> congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement tenu en octobre 2008, les élèves du Centre Psycho-Pédagogique de Québec inc. ont livré une performance exceptionnellement émouvante dans leur présentation d'un extrait du « Petit Prince » de St-Exupéry. Nous apercevons sur la photo de gauche à droite Célia Langlois-Tessier, Maxime Audet, Jason Milliard; derrière Yoan Trottier et Nicolas Lebevre. La mise en scène a été habilement orchestrée par Mme Monique Dion, enseignante.

# Du côté de la recherche

## Stress, gestion du stress et adolescence en difficulté

Michelle Dumont, Ph. D.<sup>1</sup>, Line Massé, Ph. D.<sup>2</sup>,  
Danielle Leclerc, Ph. D.<sup>2</sup> et Pierre Potvin, Ph. D.<sup>3</sup>

**Le but de cet article est de souligner le lien entre le stress et la détresse des adolescents. Il sera aussi question d'identifier certaines cibles d'intervention sur lesquelles agir afin d'améliorer la gestion du stress des adolescents, surtout pour ceux qui présentent certaines difficultés d'adaptation psychosociale.**

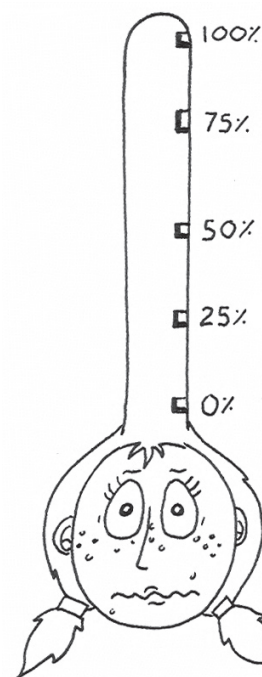
Avant toute chose, comment définir le stress? Le mot stress provient de l'anglais signifiant tension et oppression. Le stress psychologique a été défini par Lazarus et Folkman (1984) comme étant le résultat d'une transaction « personne — environnement » qui est perçue par l'individu comme excédant ses ressources et menaçant son bien-être. Une personne se sent stressée, si elle a l'impression d'être en danger (stress négatif) ou si, au contraire, elle se sent suffisamment stimulée pour se dépasser ou relever un défi (stress positif). Si les facteurs de stress sont nombreux, persistants, indésirables, imprévisibles et incontrôlables, ils peuvent, à la longue, affaiblir les capacités adaptatives d'un individu au point d'engendrer de la détresse psychologique et des échecs scolaires. Les trois « I » représentent les situations qui génèrent le plus de stress chez un individu.

### Quels sont les liens entre le stress et la détresse des adolescents?

La détresse psychologique peut se définir selon des nomenclatures diagnostiques reconnues comme dans le DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), manuel de classification des troubles mentaux, ou alors selon l'identification des troubles du comportement intériorisé et extériorisé. Achenbach (1991), leader dans le domaine de la psychopathologie développementale, établit des correspondances entre les syndromes d'intériorisation et d'extériorisation

et certains critères diagnostiques du DSM (Dumont, Leclerc, & Pronovost, 2000). Cela dit, on définit généralement les troubles intériorisés à travers un hypercontrôle ou un excès d'inhibition, alors que les troubles extériorisés font référence à un contrôle faible ou déficient, un manque de maîtrise de soi et de la désobéissance. Ces manifestations de la détresse psychologique reposent sur des problèmes émotionnels et comportementaux qui peuvent, dans une certaine mesure, provenir d'une mauvaise gestion du stress. Or, le stress constituerait un facteur de risque pour le développement de la psychopathologie des adolescents (Wadsworth & Berger, 2006).

Globalement, les études montrent un lien entre le stress et de plus faibles performances scolaires, de même qu'entre le stress, la détresse psychologique, des ressources personnelles déficitaires et un tandem travail-études intensif (Dumont, Leclerc & Deslandes, 2003; Dumont & Leclerc, 2007; Schmeelk-Cone & Zimmerman, 2003). Récemment, Dumont, Leclerc et McKinnon (soumis) rapportent que si le niveau de détresse psychologique, intériorisée ou extériorisée, diminue entre la troisième et la cinquième secondaire, les notes scolaires augmentent. Par contre, les élèves dont le niveau de détresse augmente pour la même période affichent une augmentation des tracas quotidiens et de l'utilisation de stratégies adaptatives non productives. Il ne fait nul doute qu'en diminuant le stress des adolescents, on risque d'observer des effets bénéfiques sur leur adaptation psychosociale. À ce titre, parmi les rares études à avoir analysé les effets du temps sur l'adaptation psychosociale et le stress vécu des adolescents, notons celle de Dumont et Leclerc (2007) qui trouve que le meilleur cheminement pour la réussite éducative serait associé aux élèves dont le niveau de stress diminue entre le milieu et la fin du secondaire ce qui se manifeste par une augmentation de la performance scolaire générale,



de l'estime de soi, de l'autonomie et d'une diminution des troubles intériorisés. Ces résultats suggèrent la nécessité de créer des outils concrets afin d'éviter que le stress ne se développe, ou pire encore, qu'il ne s'intensifie au cours du développement.

### Comment aider les jeunes à faire face plus efficacement aux situations stressantes?

Confrontés à des situations de stress, tous ne réagissent pas de la même manière. Certains vont se montrer vulnérables alors que d'autres vont s'en fortifier. Comme en témoignent les résultats précédents, les adolescents qui se montrent plus vulnérables au stress voient leur adaptation psychosociale ainsi que leur réussite scolaire compromises. C'est pourquoi, nous avons développé un programme d'intervention de type universel portant sur la gestion du stress des adolescents (Dumont, Massé, Leclerc, & Potvin, en évaluation). Au sens large, ce programme contribue à réduire les obstacles qui pourraient nuire au bien-être de l'élève, à son parcours scolaire, à son accès au marché du travail et ceci, afin de l'outiller pour mieux répondre au stress de performance, aux changements imprévisibles et indésirables, aux échecs, aux différentes pertes relationnelles, matérielles ou d'estime de soi et ceci, vers une meilleure intégration sociale et un mieux-être

1 Professeure-chercheure, Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.

2 Professeures-chercheures, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

3 Professeur associé, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Tous les auteurs sont chercheurs 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).

Les images figurant dans cet article sont l'oeuvre de Manon Lévesques, ps.éd.

personnel. Par des exercices d'auto-observation, des bandes dessinées, des mises en situation, des discussions de groupe, l'adolescent fera des prises de conscience personnelle et pratiquera des techniques faciles d'application. Voici les principales cibles d'intervention que suggère d'aborder notre programme (pour plus de détails, voir Dumont et Potvin, 2006).



Tableau 1

**Principales cibles d'intervention pour une gestion efficace du stress des adolescents**

VOLETS	PRINCIPALES CIBLES D'INTERVENTION
CONNAISSANCES SUR LE STRESS	Flexibilité au changement
	Vivre dans le « ici et maintenant »
	Sources de stress
TRAVAIL SUR LE CORPS	Symptômes physiologiques de stress
	Techniques de relaxation de type musculaire et respiratoire
	Mantra de détente
TRAVAIL SUR LES PENSÉES	Dialogue intérieur positif
	Auto-instructions (avant, pendant et après un stress)
	Restructuration cognitive
	Résolution de problèmes
TRAVAIL SUR LES STRATÉGIES ADAPTATIVES	Stratégies adaptatives productives et non productives
	Situations stressantes contrôlables ou incontrôlables
	Gestion du temps
	Perfectionnisme

**Volet 1 Connaissances sur le stress.**

*Objectif général : améliorer la compréhension de l'adolescent par rapport à ses expériences stressantes.* L'adolescent teste sa flexibilité au changement et identifie la nature et le degré d'intensité associés à ses différentes sources de stress. Il prend conscience de sa philosophie de vie, positive ou négative, et il évalue sa réponse au changement et aux situations qu'il juge stressantes (p. ex., flexibilité ou rigidité par rapport à l'inconnu et aux contrariétés, capacité de vivre dans l'instant présent et de transformer une menace en défi).

**Volet 2 Travail sur le corps.**

*Objectif général : apprendre à se calmer et à s'autoapaiser par des techniques de relaxation musculaire et respiratoire centrées sur le corps.* Ces techniques guident le jeune dans ses efforts d'auto-apaisement et de relaxation mentale, musculaire et respiratoire. Il réalise consciemment la présence de ses signaux physiologiques d'anxiété et de tension corporelle qu'envoie le corps en situation de stress, et ceci, afin de mieux les réduire.

**Volet 3 Travail sur les pensées.**

*Objectif général : modifier ses pensées stressantes et les remplacer par des pensées alternatives réalistes, rationnelles, apaisantes et positives.* L'adolescent comprend que ses pensées sont ses pires ennemies et qu'elles sont à l'origine de l'état d'être stressé. Si on change les pensées d'un individu, on peut réduire, voire même éliminer, l'état d'être stressé. Or, en appliquant une démarche de restructuration cognitive, il devient plus facile de trouver des alternatives aidantes, rationnelles et réalistes aux pensées stressantes. Il s'agit aussi d'appliquer des techniques d'auto-instruction, de résolution de problèmes et d'entretenir un discours intérieur positif afin de réaliser qu'il est impossible de faire deux choses incompatibles en même temps : se dire des bêtises et se concentrer sur un examen par exemple!

**Volet 4 Travail sur les stratégies adaptatives.**

*Objectif général : améliorer ses stratégies adaptatives afin d'encourager l'utilisation d'un style proactif face à l'adversité.* L'adolescent réalise qu'une mauvaise gestion du stress finit à la longue par le rendre malade, triste

ou en colère, et improductif. Ce faisant, il apprend à élargir son répertoire d'actions, efficaces et positives, selon que la source de stress est contrôlable ou incontrôlable. Il est également encouragé à développer sa proactivité, à réduire son perfectionnisme à outrance, à améliorer sa gestion du temps et à identifier dans quel contexte il doit agir et dans quel autre il devra accepter l'inévitable et, parfois même, l'inacceptable quand le malheur frappe. On y favorise aussi la recherche de soutien social, informel ou formel, et la pratique d'activités créatrices afin de neutraliser certaines tensions, surtout pour ceux qui sont isolés socialement ou qui n'ont pas de confident.

Enfin, les adolescents susceptibles de bénéficier le plus de ce programme d'intervention sont ceux qui sont en échecs scolaires, qui souffrent de stress de performance, d'anxiété généralisée, de dépression ou d'un trouble d'impulsivité menant parfois à l'intimidation, à la délinquance ou à la consommation de substances. Quant aux autres, ceux qui se montrent plus « zen » face aux défis ou encore aux aléas de la vie, ils pourront maintenir leurs acquis ou élargir leur répertoire de stratégies de gestion du stress, car il faut savoir que ce n'est pas parce que l'on est résilient au stress un jour qu'on le sera... toujours!

## Conclusion

Vouloir améliorer la gestion du stress des adolescents s'avère une approche prometteuse, mais certainement non définitive, pour contrer le développement de problèmes psychosociaux, des échecs scolaires ou du décrochage scolaire. Comme nous l'avons vu, l'état d'être stressé correspond à une expérience subjective qui aura des retombées sur la physiologie, les cognitions, les émotions et les comportements, d'où l'importance d'agir autant sur le corps que sur l'esprit. Une gestion efficace du stress devrait contribuer, à des degrés divers, à l'épanouissement personnel, au rendement scolaire, à la poursuite des études, ainsi qu'à une meilleure insertion sociale et qualité de vie, actuelle et future. Or, l'état d'être stressé peut être vu comme un outil de croissance ou de contre-performance; de performance ou de contre-performance; un état qui use ou dont on use! Certains en seront « accros », les autres en subiront les effets, ou alors, d'autres s'en serviront comme un levier forçant le développement, et ceci, dans le but de se reconstruire positivement ou d'actualiser son plein potentiel. Le travail sur le corps, les pensées et les comportements, en tant que cibles d'intervention dans la gestion du stress, est central dans la construction de la résilience. Comme le mentionne Cyrulnik (2003), pour se reconstruire après avoir subi un fracas dans sa vie, il faut pouvoir trouver un sens à l'expérience afin de ne pas subir le stress et d'y réagir de façon efficace et équilibrée. Les personnes proactives l'ont compris et considèrent les situations stressantes comme une occasion d'apprendre, de tester leurs capacités, de repousser leurs limites, de profiter de ce « malheur » pour changer quelque chose en eux, de faire preuve d'optimisme. Autrement dit, ils cherchent à améliorer leur sort en dépit des obstacles. Ce programme d'intervention travaille en ce sens. ■

### Références

- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the Child Behavior Check-List 4-18 and 1991 Profile*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Cyrulnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*. Paris : Odile Jacob.
- Dumont, M., Leclerc, D., & Pronovost, J. (2000). Profils psychopathologiques et stratégies adaptatives chez des adolescents. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 50(1), 59-69.
- Dumont, M., & Leclerc, D. (2007). Chronicité du stress, adaptation sociale et résultats scolaires des adolescents. *Revue francophone du Stress et du Trauma*, 7 (3), 173-182.
- Dumont, M., Leclerc, D., & Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35 (3), 254-267.
- Dumont, M., Leclerc, D., & McKinnon, S. (soumis). Évolution temporelle du rendement scolaire et des ressources psychosociales selon cinq profils de détresse psychologique d'adolescents. Dans N. Rousseau (Ed.), *Réussite socioprofessionnelle des jeunes en difficulté – Enjeux et défis*.
- Dumont, M., & Potvin, P. (2006). Gestion du stress. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Éds.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (pp. 241-252). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Lazarus, S.R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York : Springer Publishing Company.
- Schmeelk-Cone, K. H., & Zimmerman, M. A. (2003). A longitudinal analysis of stress in african american youth: Predictors and outcomes of stress trajectories. *Journal of Youth Adolescence*, 32 (6), 419-430.
- Wadsworth, M. E., & Berger, L. E. (2006). Adolescents coping with poverty-related family stress : prospective predictors of coping and psychological symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (1), 57-70.

## Une pratique remarquable, des intervenants remarquables!



Plusieurs intervenants dans les milieux scolaires déploient de multiples efforts et beaucoup d'énergie pour aider et soutenir les jeunes en difficulté de comportement. Malheureusement, leur travail passe, plus souvent qu'autrement, inaperçu ou du moins n'est que très peu remarqué dans leur milieu. Le CQJDC est fier de son concours « **Une pratique remarquable** » qui permet, à sa manière, de mettre en valeur le travail remarquable de personnes-ressources dans les milieux scolaires œuvrant auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement.

Au cours de la présente année, les membres du jury de l'édition 2008, Isabelle Archambault, Julie Beaulieu, Isabelle Gagnon et Mélanie Villeneuve ont évalué plusieurs candidatures d'intervenants œuvrant aux secteurs primaire et secondaire pour finalement sélectionner deux gagnants. La première gagnante, Madame Mélanie Ouellette, est enseignante auprès d'élèves présentant des troubles du comportement à l'école P. G. Ostiguy de St-Césaire. Cette enseignante est très engagée dans son milieu de travail. Elle a le souci d'aider et d'encadrer les nouveaux enseignants dans son école en partageant son matériel didactique et son expérience de travail. De plus, elle sait par son professionnalisme créer un lien d'attachement sécurisant envers ses élèves et leurs parents. La seconde gagnante, Madame Nathalie Pimparé, est directrice adjointe au Centre l'Envolée, une école secondaire spécialisée à Terrebonne. Malgré son horaire chargé, elle anime une fois par semaine un groupe de parents afin de les soutenir dans leur rôle. Son entourage la décrit comme une personne authentique, loyale et qui a le courage de ses convictions. Elle est considérée comme une personne fonceuse, qui par son dynamisme ouvre les portes les plus difficiles à franchir.

Leurs dossiers ont attiré l'attention des membres du jury pour leur professionnalisme et leurs qualités humaines. Leur pratique passionnée, déterminée et leur dévouement pour les jeunes en difficulté de comportement font d'elles des intervenantes dignes de mention. Nous tenons à féliciter nos deux récipiendaires et à remercier les présentateurs qui ont soumis la candidature de nos lauréates. La candidature de Madame Mélanie Ouellette a été présentée par Mesdames Johanne Dubord, psychoéducatrice, et Virginie Gosselin, technicienne en éducation spécialisée. La candidature de Madame Nathalie Pimparé a été présentée par Monsieur Éric Barette, supérieur immédiat, et Madame Louise Danis, collègue de travail.

Le comité des prix « Une pratique remarquable »

Isabelle Archambault, Julie Beaulieu, Isabelle Gagnon et Mélanie Villeneuve

# La question de l'heure

## Comment faire face à la colère des petits?

Fabienne Boudreault<sup>1</sup>

Zachary va bientôt avoir 6 ans et son passage à la maternelle ne passe pas inaperçu. Pourquoi? Il fait des crises à la moindre frustration, au moindre refus de la part de son enseignante. Des crises qui passent de « *je ne veux pas faire ça, c'est bébé!* » à la tornade de force 3 ou 4! On lui a attribué une éducatrice toute la journée après avoir essayé : les gros yeux, le retrait dans un coin, la perte de ses récréations, la visite dans le bureau de la directrice et les pauses à la maison. D'ailleurs, cette dernière solution ne fait pas l'affaire de sa mère qui doit prendre congé et fait tout son possible pour soutenir l'école, mais qui commence à être exaspérée des téléphones négatifs. Elle ne sait pas quoi faire de plus. L'évaluation en pédopsychiatrie était attendue. « Il a sûrement un problème psychiatrique, il est déconnecté de ses émotions », se disait-on. Et bien non, le pédopsychiatre n'a diagnostiqué qu'un TDAH avec une grande impulsivité et la médication n'a aucun effet sur ses crises. Avant d'intervenir auprès de notre jeune Zachary, si on essayait de donner un sens à ses colères...

D'abord, ses **émotions**. Les émotions sont ressenties bien involontairement et ont des circuits indépendants des cognitions. On a d'abord associé les émotions au système limbique. Cette

vision de McLean est aujourd'hui dépassée et on sait maintenant que les émotions sont constituées par un ensemble de circuits neuronaux qui passent aussi dans le cortex. Il n'en reste pas moins que ces circuits passent tout de même très abondamment par des structures du système limbique (Lostra, 2003). Ainsi, on a le petit Zac chez qui la colère monte très vite et très fortement provoquant des réponses comportementales absolument déroutantes. S'il avait deux ans, nous serions plus tolérants face à ses explosions, mais voilà, il a presque six ans! Pourquoi ne se contrôle-t-il pas?

Si les émotions montent involontairement et sont ressenties grâce à des circuits neuronaux bien spécifiques, le contrôle de celles-ci doit être pris en charge par d'autres *fonctions cognitives*, principalement les fonctions exécutives sises dans le lobe frontal. Ces dernières fonctions sont responsables de l'autocontrôle émotionnel, mais également de l'inhibition de réponses non pertinentes telles briser la tasse de mon professeur parce que je suis fâché ou même la frapper. Il y a ainsi un transfert d'énergie entre les circuits émotionnels et cognitifs lors de fortes émotions comme la colère. Et c'est ce que nous observons dans les faits, lorsqu'un enfant est dans ses émotions,

son rationnel s'atténue jusqu'à se couper complètement. Ces fonctions commencent à peine à s'installer à l'âge de Zachary, car le développement normal de ces fonctions s'étend habituellement jusqu'à la fin de l'adolescence. Lussier et Flessas (2005) parlent d'immaturité du lobe frontal pour expliquer les causes neurologiques de l'agressivité. Peut-on vraiment parler d'immaturité quand on a cinq ans, quand on est en plein développement? Pour faire une image, disons que son « barrage » cognitif ne réussit pas à retenir son « flot » émotif!

Avant d'entreprendre des pistes de travail avec notre jeune, une autre notion doit être abordée, soit la **zone proximale de développement** de Vygotski (Rivière, Moro et Rodriguez, 1991). Cette zone est définie par ce qu'un enfant n'est pas encore capable de faire seul, mais qu'il peut réaliser grâce à des aides extérieures (adultes, enseignants, pairs). Un exemple simple pour imaginer ceci, nous ne penserions jamais à entraîner un enfant de deux ans à la lecture, il n'est pas constitué pour cela, nous aurions plus de chance de réussir à six ans. Ainsi, à six ans, ils sont prêts à lire, mais ils auront tout de même besoin d'un accompagnement plus ou moins intensif pour y arriver, d'un adulte pour les guider dans cet apprentissage. Si c'est vrai pour l'acquisition de connaissances ou d'habiletés cognitives, il en est également de même quand il s'agit d'habiletés sociales. Certains auront besoin qu'on les guide plus que d'autres, tel Zachary.

Il a cinq ans et il ne contrôle pas encore ses réactions aux frustrations. Une fois, avoir compris que ses colères ne sont pas dirigées contre nous ou contre autrui, mais ne sont qu'une réaction physiologique normale... on fait quoi? frapper?

Il faut un adulte avec qui il est en relation pour lui enseigner qu'il y a des limites qu'on ne peut pas franchir, comme la violence : frapper les gens, briser des objets... (suit page 9)



### Un outil bien intéressant pour cet âge

Cardinal, J.-D. (2006). *Le petit volcan*. Valleyfield, Québec : Productions Dans la vraie vie.

Cet outil d'animation pédagogique comprend un conte qui parle de la colère et de ses différentes étapes ainsi que des images à colorier, un jeu de «cherche et trouve», 18 marionnettes à fabriquer, un baromètre de la colère et huit affichettes plastifiées en couleur.

#### Références

- Lussier, F., & Flessas, J. (2005). *Neuropsychologie de l'enfant troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris : Dunod.
- Lostra, F. (2003). Le cerveau émotionnel ou la neuroanatomie des émotions. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 2,73-86. Document récupéré le 27 février 2009 de [www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=CTF\\_029\\_0073](http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=CTF_029_0073).
- Neufeld, G., & Maté, G. (2005). *Retrouver son rôle de parent*. (Traduit de l'anglais par L. Chrétien et M.-J. Chrétien). Montréal : Éditions de l'Homme. Rivière, A., Moro, C., & Rodriguez, C. (1991). *La psychologie de Vygotsky*. Paris : Édition Pierre Mardaga.
- 1. Psychologue, personne-ressource TDAH/TOP, SRSE Saguenay/Lac St-Jean.
- 2. Danielle Roy, personne ressource Service régionale et Annie Roy, psychologue CSPI dans la formation RESPIRE 2007.



# La feuille de route du psychoéducateur

## Les psychoéducateurs et le milieu scolaire : un partenariat qui prend tout son sens

Claude Paquette, ps.éd<sup>1</sup>

En janvier dernier, les membres de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal ont entériné l'entente de principe intervenue entre la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et son syndicat, obtenant ainsi l'ajout de deux journées pédagogiques. Du coup, les professeurs ont fait un autre gain : à l'avenir, le temps consacré aux élèves handicapés ou en difficulté pour la rédaction de plans d'intervention ou la participation à des comités sera officiellement reconnu. Par ailleurs, la répartition des élèves à risque, en difficulté ou handicapé se fera de façon équitable **dans toutes les classes ordinaires** du primaire, « dans la mesure du possible », a précisé la CSDM. En somme, l'actualité nous rappelle constamment à quel point la tâche des intervenants scolaires s'est considérablement alourdie, principalement afin de tenir compte des besoins particuliers des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA).

(suite de la page 8)

Mais il n'apprendra pas cela en n'appliquant que des mesures restrictives ou punitives, il faut l'aider à se construire de nouvelles réponses comportementales face aux émotions ressenties, le guider dans le développement de certaines habiletés d'autocontrôle. Selon Gordon Neufeld (2005), il faut être un agent de socialisation pour l'enfant. Cela consiste à croire à l'enfant, croire qu'il veut bien faire et qu'il est d'abord mu par de bonnes intentions. C'est ainsi qu'il faudra souligner tous ses efforts pour se retenir, diminuer l'intensité de ses réactions (efforts surhumains dans le cas de Zachary). Un système de renforcement positif l'aidera à soutenir ces efforts et à noter sa progression. Et finalement, il faudra lui offrir des solutions de rechange à ses réactions explosives : comment il peut identifier ses émotions et les signaux lui annonçant la montée évidente d'une colère et surtout ce qu'il peut faire avant que le volcan n'explose! Cet accompagnement du petit Zachary prendra sûrement plusieurs semaines, mois ou années, au fond ça peut prendre du temps avant d'être grand... et puis c'est à quel âge la maturité? ■

Avec le recul, nous constatons qu'au milieu des années 1960, la création du réseau des maternelles publiques a fait en sorte qu'un petit nombre de psychoéducateurs scolaires de la région de Montréal en sont venus à collaborer au travail des « jardinières d'enfants ». Une dizaine d'années plus tard, les psychoéducateurs en milieu scolaire s'occupaient surtout d'une ou deux classes dites « spéciales » pour des élèves qualifiés de MSA (mésadaptés socio-affectifs), terme aujourd'hui disparu. Les élèves étaient alors identifiés par ce surnom évocateur d'enfant problématique (carencé, peu performant, perturbateur, défavorisé). Les psychoéducateurs soutenaient donc l'enseignant en animant des activités autres que scolaires, dans le but de développer ou d'actualiser des compétences chez ces élèves à faible estime d'eux-mêmes.

Au début des années 1990, dans le cadre d'une approche se voulant plus systémique, les psychoéducateurs sont sortis de cette structure « quasi-école dans l'école » pour supporter les autres enseignants et intervenir dans l'ensemble du milieu, incluant la gestion de la cour d'école et l'élaboration du code de vie. Le concept a également été étendu aux parents et à l'équipe-école qui avaient besoin d'aide. Au cours de la même période, l'ère de l'intégration a fait ses débuts. Plusieurs se rappelleront que la situation a évolué si rapidement que nombre d'établissements n'avaient même pas prévu les locaux et le matériel nécessaires pour accueillir le personnel professionnel attiré.

De nos jours, nous avons beau être plus instruits sur les problématiques développementales et les méthodes d'évaluation, il reste toutefois que la tâche des psychoéducateurs s'est drôlement complexifiée. Parmi les nombreux facteurs pouvant fournir des pistes d'explication, relevons l'évolution sociétale plus portée sur l'intégration sous toutes ses formes ainsi que le virage « milieu » pris par les centres jeunesse du Québec, amenant des jeunes aux besoins particuliers à fréquenter l'école de leur quartier. Sur ce point, malheureusement, la clientèle est arrivée beaucoup plus rapidement

que les services professionnels. Les psychoéducateurs se sont donc retrouvés à gérer crise par-dessus crise, jour après jour.

En plus de procéder à une réorganisation en profondeur des services à l'école, il a fallu se questionner sur le vrai sens de l'intégration des EHDA. Ainsi, dans plusieurs établissements, nous assistons de plus en plus à l'apparition d'un local de retrait géré par des éducateurs spécialisés. Ce lieu est essentiel pour désengorger le bureau du psychoéducateur, de façon à lui permettre d'offrir d'autres services que la gestion de crise et, surtout, d'agir en amont du problème **avant** qu'il ne se détériore.

Lorsque nous réfléchissons, en 2009, à ce qu'est devenue la tâche des intervenants en milieu scolaire, deux mots prennent tout leur sens : *complexité* et *partenariat*. Les attentes envers les psychoéducateurs dépassent largement la gestion des bagarres de cour d'école ou des crises d'enfants frustrés. Dans ce même ordre d'idées, l'importance primordiale du dépistage et de l'intervention précoces a été démontrée par plusieurs recherches<sup>2</sup>. La situation de plusieurs jeunes est d'une telle complexité qu'elle impose de travailler non seulement avec le parent, mais aussi avec toute une équipe multidisciplinaire composée du psychologue, du travailleur social, de l'orthophoniste, de l'orthopédagogue, de l'éducateur spécialisé, de l'enseignant, de la direction et du conseiller pédagogique. Dans certains cas, un pédopsychiatre agit même comme consultant, car l'intégration va bien au-delà du comportement problématique (trouble envahissant du développement, syndrome Gilles de la Tourette, déficit de l'attention avec hyperactivité, trouble anxieux, trouble de l'attachement). Le fait de travailler ensemble est désormais essentiel à l'atteinte de la mission éducative québécoise : réussir à intégrer dans une classe régulière une clientèle aux besoins particuliers. ■

Ordre  
des conseillers  
et conseillères  
d'orientation



et des  
psychoéducateurs et  
psychoéducatrices  
du Québec

SECTEUR PSYCHOÉDUCATION

- 1 Chargé d'affaires professionnelles, OCCOPPQ.
- 2 Notamment les travaux de Richard E. Tremblay.



# Le CQJDC a vu pour vous

## Congrès biennal du CQJDC : un succès retentissant!

Natalia Garcia<sup>1</sup>

C'est sous un thème rassembleur, La collaboration : assurer le relais, que plus de 400 participants et conférenciers se sont réunis du 29 au 31 octobre 2008 à l'Université Laval dans le cadre du congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Pour que tous y trouvent leur compte, le comité organisateur s'était assuré d'offrir une variété de sujets. Ainsi, les comptes rendus de pratiques, les résultats de recherche, les discussions animées et les nombreux ateliers (plus de 35) et symposiums ont été l'occasion pour des enseignants, professionnels et chercheurs de mettre à jour et de parfaire leurs connaissances et en acquérir des nouvelles en matière d'intervention auprès des jeunes qui éprouvent des difficultés d'ordre comportemental. De plus, cette année le congrès a innové en proposant une journée pré-congrès organisée par l'Observatoire canadien pour la prévention de la violence à l'école (OCPVE) sur le thème Violence à l'école : outiller les milieux scolaires. Différents thèmes ont ainsi été abordés lors du congrès et divers programmes d'intervention novateurs ont été présentés.

### Comment favoriser le travail multidisciplinaire et la concertation des différents acteurs qui travaillent auprès des jeunes en difficulté?

Karine Gingras<sup>2</sup> et Catherine Labbé<sup>3</sup>

Lors du 2<sup>e</sup> Congrès biennal du CQJDC, une activité portant sur le travail multidisciplinaire a été offerte aux étudiants. Que ce soit dans la définition de la problématique ou encore dans l'orientation de l'intervention, la collaboration entre les professionnels est souvent riche, mais comporte aussi tout un lot de défis. C'est donc la question qui a été adressée à l'ensemble des participants : comment favoriser le travail multidisciplinaire et la concertation entre les différents professionnels œuvrant autour des jeunes en difficulté? La réflexion autour de cette question a été amorcée par la lecture d'une vignette clinique relatant l'histoire d'une adolescente vivant des difficultés personnelles, familiales et scolaires.

D'abord, les participants ont été interrogés sur les difficultés pouvant survenir dans le cadre d'un travail multidisciplinaire autour de ce cas. Parmi celles identifiées, les participants ont souligné les divergences dans la formation des intervenants appelés à collaborer dans un dossier, de même que les dissemblances dans la façon d'aborder un problème, d'identifier les objectifs à prioriser ou encore dans les approches et le langage utilisés par chacun. Il a également été question d'obstacles organisationnels, comme trouver des

plages horaires où tous seront disponibles pour se rencontrer.

Pour terminer, les étudiants participant à l'activité ont été appelés à réfléchir sur des solutions possibles pour parvenir à surmonter les défis rencontrés. Plusieurs pistes se sont dégagées des discussions : nommer un intervenant pivot, s'assurer que tous les intervenants aient droit de parole lors des discussions de cas et que tous les points de vue soient pris en considération. Les participants ont également mis en lumière l'importance de s'assurer qu'il y ait consensus entre les intervenants sur le but à atteindre, de reconnaître l'apport de chacun et finalement de favoriser l'accès à l'information par une gestion adéquate des différents dossiers.

Les étudiants présents ont reconnu d'emblée la richesse du travail multidisciplinaire. Dans la mesure où il est impossible de trouver une solution unique, il est tout de même intéressant de constater qu'il s'agit d'un sujet qui préoccupe la grande majorité des futurs enseignants et intervenants. Ces derniers auront certainement la conscience et l'ouverture nécessaires pour assurer une collaboration multidisciplinaire orientée vers les besoins du jeune. ■

### Trouvons ensemble des pistes d'intervention

Christine Maltais<sup>4</sup>

Lors du congrès biennal du CQJDC, une deuxième activité a été offerte aux étudiants. L'atelier du 31 octobre 2008 a permis aux étudiants de prendre part à un échange portant sur des pistes d'intervention auprès de jeunes en difficulté de comportement. En particulier, quatre professionnels ont accepté de partager leurs expériences sur deux problématiques spécifiques, soit la consommation de drogue en classe ainsi que le trouble de l'attachement sévère. Après la présentation de renseignements permettant de reconnaître l'importance des problématiques ciblées, les participants ont été invités à mettre en scène un jeu de rôle qui raconte, d'abord, l'expérience d'un adolescent soupçonné de consommer des drogues en classe et, ensuite, celle d'un garçon dont les problèmes comportementaux en classe sont engendrés par le trouble de l'attachement sévère. Les jeux de rôle ont été suivis d'une discussion entre les étudiants et les professionnels de l'éducation. Ces discussions ont permis de reconnaître l'importance de poser des actions concertées entre l'enseignant et l'équipe de professionnels multidisciplinaires.

1. Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Université Laval.

2. Étudiante à la maîtrise en psychoéducation, UQTR.

3. Étudiante à la maîtrise en psychoéducation, Université de Montréal.

4. Étudiante à la maîtrise en éducation, UQAR.

Au regard de la toxicomanie, les pistes d'action proposées par les spécialistes renvoyaient essentiellement au cadre de référence sur la gestion de la problématique de consommation établie par l'établissement scolaire. Selon eux, la toxicomanie est un sujet pertinent à aborder, car nombre de jeunes du secondaire vivent des expériences liées à la consommation. C'est pourquoi les établissements scolaires définissent généralement une approche commune d'intervention en réponse à cette problématique. Ainsi, lorsqu'un enseignant a un doute raisonnable de croire qu'un adolescent est sous l'effet d'une drogue, il est autorisé à faire une intervention ponctuelle. Différents moyens d'intervention ont été soulignés : s'entretenir séparément avec le jeune, le retirer de la classe si ses comportements sont trop perturbateurs, se faire rassurant, exprimer ses sentiments, maintenir une proximité physique avec lui (ex. : mettre les mains sur ses épaules). Toutefois, bien qu'il arrive parfois que les enseignants interviennent auprès d'un jeune ayant consommé, ce sera généralement l'équipe multidisciplinaire de l'établissement qui évaluera les besoins et les actions à poser. Des stratégies visant à réduire les méfaits seront généralement privilégiées.

Par ailleurs, les participants à l'atelier ont été amenés à proposer quelques solutions sur l'intervention en classe auprès d'un enfant ayant un trouble de l'attachement sévère. D'abord, il ne semble pas toujours évident de venir en aide à ces enfants, car les troubles de l'attachement sont largement rattachés avec des problèmes de comportements extériorisés. En classe, ces enfants manifestent beaucoup de résistance, de méfiance et refusent souvent de respecter les consignes de l'enseignant. Socialement, ils peuvent se montrer gravement perturbés et inappropriés. La plupart du temps, les observations indiquent que leur réussite scolaire en est affectée. Quelques stratégies d'intervention ont été proposées. Entre autres, l'intervention doit permettre de créer un environnement de classe très sécurisant, de la tolérance et de la proximité de la part de l'enseignant. De plus, la prévention de l'escalade ainsi que la gestion de crise sont prédominantes pour améliorer le contexte éducatif. Enfin, il peut être difficile pour l'enseignant de venir à bout lui-même de la situation. La collaboration famille-école-communauté est fortement recommandée dans ces situations. ■

## Vous NET pas seul : Un programme pour contrer l'intimidation sur le web

Natalia Garcia<sup>1</sup>

Lors de la conférence sur la cyberintimidation et la cybercriminalité, M. François Bisson<sup>2</sup> a présenté le programme *Vous NET pas seul*, un outil qui vise à contrer l'intimidation sur le Web. Pour ce policier d'expérience, le web est une source qui comporte de nombreux aspects positifs, mais également son lot de risques. La cyberintimidation, de plus en plus présente dans le milieu québécois, fait référence à l'utilisation des technologies de l'information et des communications par une personne ou un groupe afin de poser délibérément des gestes hostiles et répétés pour faire du mal à autrui. Ce phénomène peut se manifester sous forme de harcèlement, de dénigrement, de vol d'identité, d'incitation au dévoilement ou par le dévoilement d'informations personnelles. Selon M. Bisson, les moyens de communication les plus utilisés afin d'intimider sont le courriel, la messagerie instantanée, les photos numériques, les blogues et sites de discussion, etc.

Ainsi, remarquant l'ampleur du phénomène et le peu d'outils d'intervention disponibles pour faire face à la problématique, plusieurs corps policiers du Québec ont conjugué leurs efforts pour créer un programme de prévention adressé aux adolescents et leurs



parents. Vous NET pas seul a comme principal objectif d'offrir du soutien aux familles et aux jeunes en proposant des mesures préventives pour utiliser Internet de manière sécuritaire et pour sensibiliser, entre autres, au phénomène du clavardage, des sites de pédophilie, des communications au moyen de webcams et à l'attention à apporter à l'orthographe des sites à visiter. Le programme contient deux volets. Le premier volet, s'adresse aux adolescents et vise principalement à montrer aux jeunes internautes comment préserver leur identité et se mettre à l'abri des cyberintimateurs. Le deuxième volet, destiné aux parents, démystifie Internet et donne des conseils de sécurité et de surveillance. ■

### Quelques lectures recommandées sur le sujet de la cyberintimidation

Belsey, B. (2007). *Cyberbullying : A real and growing threat*. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.teachers.ab.ca/Quick+Links/Publications/Magazine/Volume+88/Number+1/Articles/Cyberbullying.htm>>. Consulté le 8 janvier, 2009.

Brown, K., Jackson, M. & Cassidy, W. (2006). Cyber-bullying: Developing policy to direct responses that are equitable and effective in addressing this special form of bullying. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/brown\\_jackson\\_cassidy.html](http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/brown_jackson_cassidy.html)> Consulté le 15 janvier, 2009.

Gouvernement du Québec (2008). *Vers un agir éthique pour contrer la cyber-intimidation*. Québec : Commission de l'éthique de la science et de la technologie.

Kowalski, R., Limber, S. & Agatson, P. (2008). *Cyber Bullying. Bullying in the Digital Age*. Malden : Blackwell Publishing.

Shariff, S. (2008). *Cyber-Bullying : Issues and Solutions for the School, the Classroom and the Home*. Routledge: USA and Canada.

1. Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Université Laval.

2. François Bisson est agent de relations communautaires du Service de Police de la Ville de Lévis.

## Un service de réintégration accompagné

Natalia Garcia<sup>1</sup>

Le programme *Alternative Suspension*<sup>2</sup> est un autre outil d'intervention présenté lors du congrès du CQJDC. Ce programme mis sur pied par le YMCA du Grand Montréal a comme but principal d'apporter un soutien aux élèves qui, pour diverses raisons, se retrouvent temporairement exclus de l'école qu'ils fréquentent. Adressé aux adolescents, plus précisément à ceux avec des difficultés dans leur cheminement scolaire et social, *Alternative Suspension* vise à réduire le nombre de suspensions répétitives en offrant au jeune l'opportunité de transformer son temps de suspension en une expérience positive. Le programme comporte deux volets; le premier concerne la valorisation et l'actualisation des compétences personnelles et sociales et le second volet s'intéresse à la transformation du temps passé à l'extérieur du milieu scolaire en succès global pour l'élève. Les deux volets convergent vers un même but, soit l'amélioration des conditions



éducatives et sociales des jeunes et la prévention des facteurs de risque de décrochage scolaire. Le programme comprend un cahier de présentation qui décrit l'approche éducative et les activités à effectuer lors de l'implantation du programme. Ces activités portent essentiellement sur la gestion de la colère, l'organisation personnelle, réaction à l'autorité, l'aide aux devoirs et le rattrapage scolaire. Le programme a fait l'objet d'une évaluation sur trois années (CAC International, 2002-2005)<sup>3</sup>. Les résultats de cette évaluation ont démontré que le programme contribue efficacement à la réduction des facteurs de risques liés au décrochage scolaire.

Vous pouvez accéder aux actes du congrès biennal du 2008 en visitant le site <http://www.cqjdc.org/>. ■

1. Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Université Laval.
2. Le YMCA a mis en ligne en 2006 un site Internet s'adressant aux professeurs, directeurs d'école, parents, jeunes et acteurs des différentes communautés qui désiraient démarrer le programme dans leur localité. Il comprend diverses informations sur les processus de suspension, le modèle d'intervention et l'évaluation du programme. Le site Internet est disponible en version française et anglaise au [www.alternativesuspension.ca](http://www.alternativesuspension.ca).
3. C'est la firme C.A.C. International (Coopérative d'animation et de consultation) qui a procédé de 2002 à 2005 à l'évaluation du programme.



## Une date à mettre à votre agenda 2009

**PROCHAINE JOURNÉE  
PROVINCIALE DE FORMATION  
DU CQJDC**

*La réalité complexe  
des jeunes en difficulté de  
comportement, y voir plus  
clair pour mieux intervenir.*

4 décembre 2009  
Académie les Estacades,  
Trois-Rivières

Plus d'une trentaine d'ateliers de 2 h 30 chacun vous permettant d'approfondir différents aspects liés à l'intervention auprès des jeunes présentant des difficultés de comportement.

Consultez le programme en ligne dès le 1<sup>er</sup> juin 2009 à [www.cqjdc.org](http://www.cqjdc.org) et inscrivez-vous.

Devenez membre du CQJDC. En plus de recevoir gratuitement *La Foucade*, le membership vous permet de profiter de réductions lors de l'inscription à des événements organisés par le CQJDC et d'avoir accès à la section réservée aux membres sur le site Internet du CQJDC. Les frais annuels sont de 35 \$ et de 20 \$ pour les étudiants (preuve exigée).

Vous êtes intéressés à devenir membre du CQJDC ou vous connaissez quelqu'un qui souhaite le faire, remplissez la fiche d'inscription et retournez-la avec un chèque (de 35 \$ pour les membres réguliers ou de 20 \$ pour les étudiants) à l'ordre du CQJDC à l'adresse suivante : CQJDC, 1835, rue de Montauban, Québec (Québec) Canada G1G 2K2.

### 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) : \_\_\_\_\_

