

La **foucade**

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER



BIEN ENSEMBLE
dans nos différences

NUMÉRO SPÉCIAL,
CONGRÈS BIENNAL
DU CQJDC 2023

9^e CONGRÈS BIENNAL

3-4-5 MAI 2023

EN LIGNE ET EN PRÉSENCE À QUÉBEC



La foucade est réalisée par le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Ce journal est publié deux fois par année. Les numéros déjà parus sont ouverts et disponibles pour tous sur le site Internet du CQJDC (www.cqjdc.org). Son contenu ne peut être reproduit sans mention de la source. Les idées et les opinions émises dans les textes publiés n'engagent que les auteurs. Le journal ne peut être tenu responsable de leurs déclarations. Le masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

Comité de rédaction

Jean-Yves Bégin, révision et rédaction
Nancy Gaudreau, révision et rédaction
Élizabeth Harvey, révision et rédaction
Jeanne Lagacé-Leblanc, révision et rédaction
Line Massé, éditrice
Ghitza Thermidor, responsable de la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*
Éveline Touchette, révision et rédaction
Graphisme : Mirally

À l'intention des auteurs

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

Le Conseil d'administration du CQJDC 2022-2023

Mélanie Paré, présidente	France Michon, administratrice
Denise Gosselin, vice-présidente	Gino Lesage, administrateur
Jean-Sébastien Ferron, trésorier	Julie Beaulieu, administratrice
Jacques Dumais, secrétaire	Christine Lavoie, administratrice
Camil Sanfaçon, administrateur	Direction générale : Joudie Dubois
Mohamed Jelassi, administrateur	Chargée de projets : Ariane Fiset

Liste des experts du CQJDC

Claire Baudry, professeure, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Campus Québec.
Julie Beaulieu, professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis.
Claire Beaumont, professeure, Faculté d'éducation, Université Laval.
Jean-Yves Bégin, professeur, Département de psychoéducation, UQTR, Campus Québec.
Vincent Bernier, professeur, Département de didactique, Université du Québec à Montréal (UQAM).
Jonathan Bluteau, professeur, Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM, et professeur associé, Faculté de psychologie de l'éducation, Cergy Paris Université.
Julie Boissonneault, doctorante en psychopédagogie, Université Laval.
Tania Carpentier, stagiaire postdoctorale en psychoéducation, Université de Sherbrooke.
Caroline Couture, professeure, Département de psychoéducation, UQTR, Campus Québec.
Marie-Pier Duchaine, doctorante, Faculté d'éducation, Université Laval.
Nancy Gaudreau, professeure, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval.
Élizabeth Harvey, professeure, Département des sciences de l'éducation, Université Sainte-Anne.
Jeanne Lagacé-Leblanc, psychoéducatrice et chargée de cours, Département de psychoéducation, UQTR.
Christine Lavoie, psychoéducatrice et chargée de cours, Département de psychoéducation, UQTR.
Line Massé, professeure, Département de psychoéducation, UQTR.
Mélanie Paré, professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
Marie-Andrée Pelletier, professeure, Département d'éducation, Université TÉLUQ.
Égide Royer, psychologue et spécialiste en adaptation scolaire.
Camil Sanfaçon, spécialiste en éducation.
Éveline Touchette, professeure, Département de psychoéducation, UQTR, Campus Québec.

Chères lectrices, chers lecteurs

Ce numéro porte sur le dernier congrès biennal du CQJDC tenu en mai 2023. Nous tenons à remercier tous ceux qui ont accepté de collaborer à cette édition spéciale. *La foucade* s'ouvre sur un mot de la directrice générale du CQJDC. *Du côté de la recherche* comprend deux articles. Dans le premier, Denise Michelle Brend et ses collègues présentent les résultats d'une recherche portant sur le point de vue d'éducateurs concernant ce qu'ils vivent au quotidien dans les centres de réadaptation. Dans le deuxième, Élodie Marion et Laurence-Édith Tchuindibi synthétisent les résultats d'une étude visant à mieux comprendre l'expérience scolaire des jeunes en situation de placement. Dans le *Coup de cœur des régions*, Catherine Rioux et ses collègues présentent le projet innovateur de l'école L'Envolée, spécialisée pour les élèves présentant des troubles du comportement. Andrée-Ann Garneau et Jonathan Bluteau répondent à la *Question de l'heure* : « Comment les jeux de bataille peuvent-ils soutenir le développement des compétences socioémotionnelles chez les enfants du préscolaire ? ». Dans *Le coin des parents*, Marie-Lyne Benoit discute des particularités et des besoins des enfants liés à l'intégration sensorielle. Dans *Le coin des jeunes*, Sabrina Dufour propose son top cinq des outils technologiques pour soutenir les fonctions exécutives des jeunes. *Le CQJDC a lu* comprend deux articles. Le premier, rédigé par Arnaud Milord-Nadon et Audrey Veilleux, présente la 2^e édition du *Groupe de réflexion sur les drogues (GRD)*, un programme de prévention ciblée de réduction des méfaits. Dans le deuxième, après avoir exposé la réalité des jeunes issus des minorités sexuelles et de genre, Jasmin Roy rapporte la création d'un programme d'accompagnement bienveillant à leur intention. Dans *Le CQJDC a vu pour vous*, Claire Beaumont expose un nanoprogramme « Enseigner des compétences sociales et émotionnelles au primaire » et ses principales retombées. Dans *La feuille de route du psychoéducateur*, Catherine Korah et Charles Lefebvre traitent de l'accompagnement émotionnel à l'école. Dans *Un pas vers l'inclusion*, Claudia Verret et ses collaborateurs présentent un programme prometteur « Boxe avec les mots » s'adressant aux élèves du secondaire des secteurs d'adaptation scolaire et de la formation axée sur l'emploi et ses résultats préliminaires. Quelques nouvelles brèves du CQJDC complètent ce numéro.

Bonne lecture !

DIRECTION@CQJDC.ORG

418-686-4040, poste 6380

WWW.CQJDC.ORG

Table des matières

LE MOT DE LA DIRECTRICE

Bien ensemble dans nos différences	4
--	---

DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE

Regards des intervenants travaillant dans les centres de réadaptation pour comprendre leurs besoins en termes de soutien et de valorisation.	5
--	---

Mieux comprendre l'influence d'un placement en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse sur l'expérience scolaire d'adolescents	11
---	----

LE COUP DE COEUR DES RÉGIONS

Faire autrement : l'Envolée, une école au service des élèves	15
--	----

QUESTION DE L'HEURE

Comment les jeux de bataille peuvent-ils soutenir le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants du préscolaire ?	19
--	----

LE COIN DES PARENTS

L'intégration sensorielle : une paire de lunettes à considérer pour mieux comprendre les besoins et les particularités des enfants	22
--	----

LE COIN DES JEUNES

Les outils technologiques pour soutenir les fonctions exécutives : notre top 5	25
--	----

LE CQJDC A LU POUR VOUS

<i>Groupe de réflexion sur les drogues (GRD) 2^e édition</i> : un programme de prévention ciblée et de réduction des méfaits auprès de jeunes en difficulté	29
---	----

L'accompagnement bienveillant auprès des jeunes LGBTQI+	32
---	----

LE CQJDC A VU POUR VOUS

Une formation pour soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'école	35
---	----

LA FEUILLE DE ROUTE DES PSYCHOÉDUCATEURS

L'accompagnement émotionnel à l'école : une solution indispensable pour aider nos élèves à s'exprimer et à s'épanouir . . .	37
---	----

UN PAS VERS L'INCLUSION

Boxe avec les mots : une collaboration interdisciplinaire prometteuse en adaptation scolaire au secondaire	41
--	----

NOUVELLES BRÈVES DU CQJDC

Ressources informatives portant sur le sommeil chez les tout-petits de 0 à 5 ans.	45
---	----

Activités de formation offertes pour soutenir les parents, les enseignants et les intervenants.	45
---	----

À noter à votre agenda!	46
-----------------------------------	----

Lauréats 2023 du prix « Je suis capable, j'ai réussi ! »	47
--	----

Lauréate 2023 du prix « Une pratique remarquable ! ».	48
---	----

Lauréats 2023 des bourses « Jeunes chercheurs »	48
---	----

Prix « Ma recherche en 180 secondes »	49
---	----

Prix « Coup de cœur du public » pour l'affiche scientifique »	49
---	----



Le mot de la directrice Bien ensemble dans nos différences

Joudie Dubois¹



Le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC) a tenu son 9^e congrès biennal les 3, 4 et 5 mai 2023. Pour la première fois de son histoire, l'événement a offert aux participants un volet en présence, à l'Hôtel Le Concorde de Québec, ainsi qu'un volet en ligne, et ce, afin de faire rayonner les bonnes pratiques auprès d'un plus grand nombre de personnes.

Sous le thème « Bien ensemble dans nos différences », l'événement a abordé les difficultés sociales, affectives et comportementales que peuvent vivre les jeunes, ainsi que les bonnes pratiques pour les soutenir au quotidien. Plus d'une soixantaine de communications et de conférences de qualité ont été offertes aux participants. Cette édition spéciale de La foucade en témoigne en offrant un aperçu de la richesse des thématiques qui ont été couvertes lors du congrès.

L'éducation inclusive réclame les meilleures pratiques d'intervention et de soutien possibles. À travers ce congrès, nous souhaitons proposer une réflexion sur le développement et la transmission des pratiques inclusives, mais également des valeurs et des politiques qui y sont liées.

Ce sont 677 participants, dont 456 en présence et 221 en mode virtuel, qui ont pu enrichir leur bagage de connaissances dans l'optique de favoriser le bien-être de tous les jeunes qu'ils côtoient. Nous espérons que ces participants pourront, à leur tour, influencer leurs collègues, les parents et les jeunes pour que tous les enfants et les adolescents se sentent accueillis, soutenus et valorisés même si leurs manières d'être et d'agir peuvent être perçues comme différentes. Il est si important d'être bien ensemble, sans renier nos différences.

Commentaires recueillis auprès des participants

« Encore une fois, un des congrès les plus instructifs au Québec. »

« Des formations pertinentes et concrètes, inspirées du monde réel ! »

« Un incontournable pour améliorer nos pratiques. »

« J'ai adoré les kiosques d'exposants ! J'ai découvert plusieurs belles ressources ! »

« J'ai beaucoup apprécié la qualité des présentations et le fait qu'il y avait un souci d'offrir des outils essentiels au développement professionnel et personnel. »

« Un congrès axé sur la pratique et sur des pistes de solution concrètes ! »

« Coup de cœur pour les conférences et les ateliers qui présentaient des techniques d'intervention et des façons de faire différentes ! »

« Quelle belle occasion pour enrichir son bagage d'intervenant... et pour réseauter ! »

« J'ai apprécié la variété des thématiques abordées et la possibilité de visionner le tout en différé. »

« J'ai senti la passion contagieuse des différents conférenciers. C'est inspirant et ça me donne envie de changer mes propres pratiques ! »

« J'ai hâte au prochain congrès ! »

1. Directrice du CQJDC.



Du côté de la recherche

Regards des intervenants travaillant dans les centres de réadaptation pour comprendre leurs besoins en termes de soutien et de valorisation

Denise Michelle Brend¹, Delphine Collin-Vézina² et Nathaniel Martin³

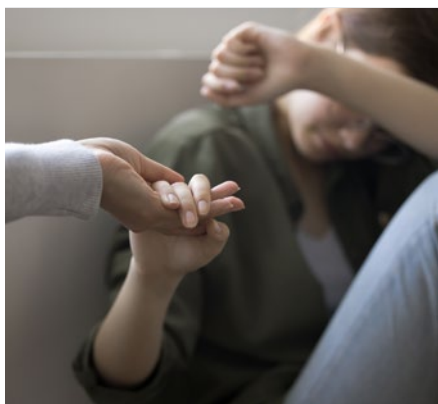
L'épuisement professionnel, les traumatismes et la détresse du personnel des centres de réadaptation (CR) sont rapportés dans de nombreuses études (Brend, 2020 ; Kim et Kao, 2014 ; McElvaney et Tattlow-Golden, 2016 ; Seti, 2008). De nombreuses recherches ont permis d'identifier des facteurs de risque et de protection liés à ces problèmes (Edmonds, 2019 ; Molnar et Fraser, 2020 ; Russ et al., 2019 ; Sage et al., 2018 ; Salloum et al., 2019). Toutefois, peu de recherches ont examiné le point de vue des éducateurs concernant ce qu'ils vivent au quotidien.

Méthode

Ce projet repose sur une méthode qualitative interprétative. Les données proviennent d'un projet de recherche longitudinal dirigé par la professeure Collin-Vézina et subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada dans le cadre du programme de développement de partenariat.

Participants

Les participants ont été recrutés dans 11 CISSS et CIUSSS du Québec. L'échantillon se compose de 81 éducateurs travaillant dans les agences partenaires. Le tableau 1 présente une description des principales caractéristiques de l'échantillon.



Instrument

Des entretiens individuels semi-dirigés de 45 à 65 minutes ont été réalisés auprès de tous les participants selon le protocole d'entretien « Base sécurisante » de Schofield et Beek (2018). Ce protocole porte sur cinq dimensions de la prestation de soins dans le cadre d'une relation de l'éducateur avec un enfant/jeune. Cet article porte particulièrement sur quatre questions du protocole d'entretien :

- 1) Qu'est-ce qui a été ou demeure le plus difficile dans votre travail auprès de ce jeune ?
- 2) Quelle aide en particulier aimeriez-vous recevoir par rapport aux thèmes dont nous avons discuté aujourd'hui ?
- 3) Quelles sont les principales sources d'aide et de soutien pour vous en tant que fournisseur de soins pour ce jeune ?
- 4) Quels aspects de votre intervention auprès des jeunes vous donnent le plus grand sentiment de fierté ou d'accomplissement ?

Tableau 1
Description de l'échantillon

	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	Étendue
Sexe					
Femme	56	69,1			
Homme	25	30,9			
Âge			37,44	8,05	23-55
Plus haut diplôme obtenu^a					
CÉGEP	50	62,5			
Universitaire (premier cycle)	30	37,5			
Position^a					
Première ligne	76	95,0			
Soutien clinique	4	5,0			
Années de service			9,23	8,35	0-32
Années d'expérience DPJ/LSJPA			12,41	8,65	0-35
Unité de provenance					
Préadolescent (6 à 13)	34	41,98			
Adolescent	47	58,02			
Mandat légal					
LSJPA-garçons	16	19,8			
DPJ-garçons	22	27,2			
DPJ-filles	17	21,0			
DPJ-garçons et filles	26	32,1			

^a Information manquante pour un participant.

Analyses

L'analyse thématique réflexive (Braun et al., 2019) a été utilisée, c'est-à-dire que la compréhension du soutien des intervenants sur le lieu de travail a été construite à partir des données plutôt qu'à partir de conceptions prédéterminées. Nous nous sommes intéressés à la façon dont les expériences personnelles de ces intervenants s'inscrivaient dans le contexte socioculturel plus large.

Présentation et discussion des résultats

Les résultats sont présentés selon les questions posées aux participants.

Ce qui est le plus difficile selon les éducateurs dans leur travail

L'ensemble des données a été organisé en quatre catégories : 1) les séquelles du trauma complexe; 2) le soi et les capacités des éducateurs; 3) le système; 4) l'absence de difficulté.

1. Ph. D., professeure adjointe, École de travail social et de criminologie, Université Laval.

2. Ph. D., professeure titulaire, School of Social Work, McGill University.

3. Étudiant de maîtrise, École de travail social et de criminologie, Université Laval.

Séquelles du trauma complexe

Les difficultés principales signalées concernent des comportements symptomatiques d'un trauma complexe : insécurité affective, problèmes de comportement, problèmes cognitifs, de régulation des émotions, d'image de soi ou développementaux. La citation suivante illustre comment l'insécurité affective pourrait coexister avec la dysrégulation émotionnelle.

« La relation « je t'aime, je t'aime plus ». Ça, c'est difficile de tout le temps jongler puis de moi, même si justement il me dit « je te déteste ! », bien de faire comme : « C'est correct, moi, je t'aime quand même puis moi, je vais continuer à t'aider puis je vais continuer à être là pour toi. » Ça, c'est difficile. »

Plusieurs problèmes de comportement ont été relevés, tels que les crises nécessitant la contention ou l'isolement dans l'unité. Un autre défi décrit était l'aspect répétitif des comportements problématiques.

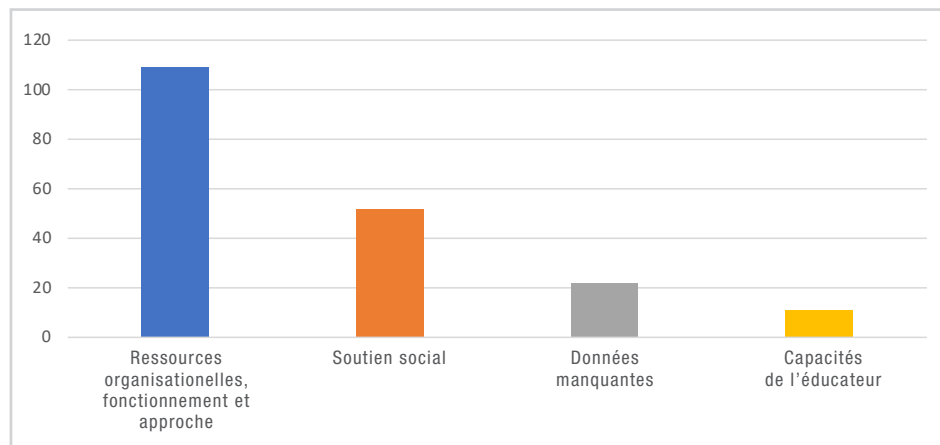
« C'est la journée de la marmotte avec lui. Chaque jour, ce sont les mêmes problématiques d'opposition. C'est là que tu vois que c'est un trouble. C'est comme : « Ah, qu'est-ce que tu comprends pas ? Rentre dans ta chambre ! C'est une consigne claire. Arrête de jouer à ça, arrête de menacer, arrête d'intimider. Arrête ! Fais juste ça. »

Perception de soi et compétences professionnelles

Pour une majorité des participants, le manque de compétences ou de stratégies efficaces posait des difficultés.

« Faque c'est sûr que cette grosse impulsivité-là je trouve ça un petit peu plus difficile... T'essaye de faire toute ce que tu peux pour essayer de toute gérer pis de... contenir, si j'peux dire, mais dès fois la moindre petite affaire bin ça déclenche, faque là tu... Je trouve qu'on se remet beaucoup en question avec [ce jeune]. »

Figure 1. Besoins de soutien non comblés



Système

Un nombre important de participants a relevé des problèmes systémiques, par exemple, n'avoir que deux adultes s'occupant d'une douzaine de jeunes avec des besoins élevés, les impacts nocifs qu'un jeune en crise peut avoir sur ses pairs, les difficultés d'accès aux spécialistes ou une planification des soins complexe et inadéquate comme l'illustre la citation suivante.

« Pis j'peux pas y dire que j'suis contente non plus qu'y aille chez son papi... On a dépassé les délais maximaux, j'sais pas si vous êtes au courant là, de comment ça fonctionne, mais après deux ans de placement faut trouver un plan de vie alternatif, lui ça fait trois ans presque quatre, pis on n'a toujours pas trouvé le plan de vie alternatif qui est le papi. »

Aucune difficulté

Un nombre limité de participants a signalé une bonne alliance de travail avec leurs jeunes.

« Mettons qu'il y a un peu de sable dans l'engrenage, pour moi, c'est pas difficile, c'est de trouver des solutions, c'est de mettre le filet de sécurité, c'est d'appliquer les choses, les amener à... Puis ils sont collaborateurs, ça fait que c'est facilitant. Ils me facilitent ma job. Ça fait que dans le fond, ça va bien. Bien oui, même s'il y a des engrenages, même s'il y a des petites affaires, pour moi, c'est pas un problème. C'est normal. »

Besoins de soutien non comblés

Bien que la démarche était ancrée dans une démarche qualitative, certaines questions posées lors des entrevues ont permis d'établir des tendances et des profils particuliers. Ainsi, près d'un tiers des personnes interrogées estimaient qu'elles bénéficiaient d'un soutien suffisant pour faire leur travail adéquatement. Des exemples de stratégies concrètes qui influençaient positivement ce sentiment incluaient la présence d'un membre supplémentaire du personnel en permanence pour chaque quart de travail afin de répondre aux besoins créés par un jeune aux comportements extrêmement désorganisés, la présence d'un consultant clinique très impliqué, le soutien fiable d'un professionnel consultant au sein de l'équipe, ainsi qu'une équipe d'intervenants cohérente et fiable. Parmi la majorité de ceux qui n'estimaient pas recevoir un soutien suffisant, trois thèmes généraux représentaient leurs expériences, soit des lacunes sur le plan des ressources organisationnelles, du fonctionnement et du développement professionnel, du soutien social et des capacités des éducateurs (voir Figure 1).

La lacune majeure en termes de soutien se situait au niveau organisationnel. Une intervenante exprime le souhait que la vision du travail accompli par l'équipe évolue : « ...arrêtez de les comparer à des enfants normaux, s'il vous plaît... ce sont des enfants... qui sont en danger, et il y a des traumatismes... nous devons changer nos méthodes de travail... ». Le besoin pour l'organisation de prévoir du temps pour mieux coordonner les soins, élaborer

des plans d'intervention plus cohérents et résoudre l'accès limité à tous les professionnels de l'équipe faisait également partie de leurs discours. Le temps de travail en équipe, les occasions de réflexion clinique et de discussions de cas ont été mentionnés, de même que le besoin de réduire les tâches administratives et d'obtenir plus d'informations pour guider les interventions.

Le manque d'un programme de formation régulier, coordonné, stratégique, et complet qui fournissait des stratégies concrètes pour la pratique manque également. Le manque de supervision clinique est aussi soulevé dans le thème du fonctionnement organisationnel. Dans ces centres, la discussion sur les enfants et les jeunes avait lieu lors des réunions d'équipe dirigées par les chefs d'unité. Plusieurs frustrations découlaient de cette manière de travailler : seuls les employés permanents pouvaient assister à ces réunions, laissant le personnel de remplacement exclu.

D'autre part, le temps disponible et le mandat des réunions ne permettaient pas d'engager une réflexion critique approfondie. Enfin, bien que dans de nombreuses unités le gestionnaire soit respecté, il était perçu comme un membre interne. Les éducateurs ont rapporté le souhait de la présence d'une personne extérieure afin que cette dernière puisse apporter de nouvelles idées, leur enseigner de nouvelles compétences et les encourager à explorer leur propre compétence.

Le deuxième sous-thème concerne le manque de soutien social en milieu de travail. Les témoignages ont mis en évidence le besoin que la direction, les autres professionnels, les superviseurs cliniques et l'organisation apportent une réponse adéquate à la violence dans leur travail quotidien. Les unités dans lesquelles ces travailleurs en relation d'aide étaient en poste avaient chacune un gestionnaire d'unité, souvent ayant eux-mêmes de l'expérience en tant qu'intervenants en relation d'aide. Cependant, il y avait de nombreux obstacles associés à leur disponibilité, notamment la charge de travail et un manque de formation en supervision clinique.

Meilleures sources de soutien dans leur travail

Bien que la question posée était ouverte pour inclure tout type de soutien (y compris congés, pauses, rémunération, etc.), 100 % des types de soutien mentionnés représentaient des sources sociales (voir la Figure 1). Les perceptions des éducateurs et éducatrices concernant l'efficacité de ces sources peuvent être influencées par un chevauchement de rôles. Par exemple, le fait d'avoir leur chef de service comme soutien clinique est rapporté comme pouvant empêcher l'expression de plusieurs craintes liées à leur travail. Ces données sont mieux comprises à travers les figures 2 et 3, qui démontrent que le soutien n'est pas principalement obtenu par une approche hiérarchique.

Sources de fierté et d'accomplissement en travaillant avec les jeunes

Trois thématiques ressortent, soient les facteurs relationnels, les facteurs liés au jeune et les facteurs liés à l'éducateur. Quatre participants n'étaient pas en mesure d'identifier un sentiment de fierté ou d'accomplissement dans leur travail.

Parmi ceux qui ont pu en nommer, le facteur le plus fréquemment mentionné se rapporte aux facteurs relationnels, comprenant 46,5 % des données. Dans l'extrait qui suit, une éducatrice explique comment elle a co-construit une routine apaisante et attentive au coucher avec le jeune dont elle s'occupe et comment cela a favorisé la relation. Cette routine affectueuse illustre la nature répétitive et prévisible de l'intervention qui a permis à ce jeune de s'apaiser.

Figure 2. Sources de soutien perçues comme les plus efficaces

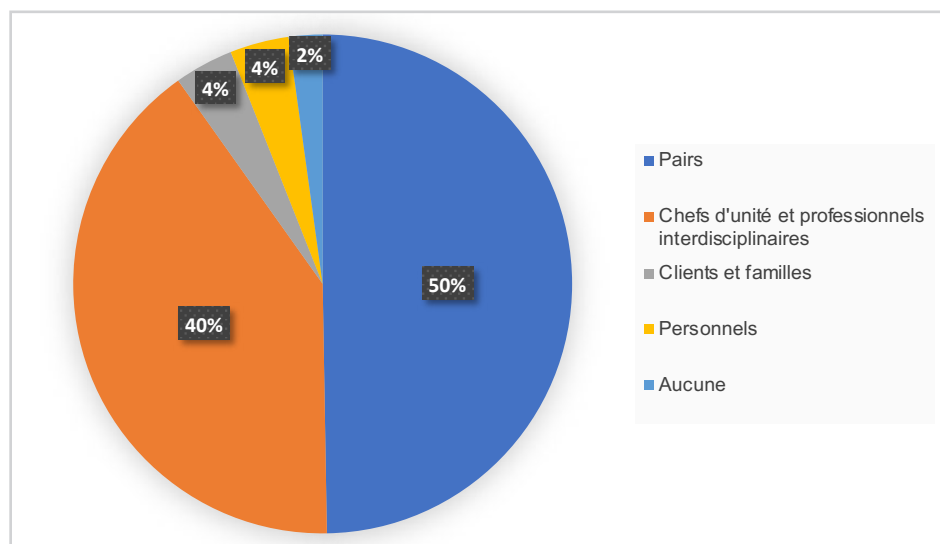
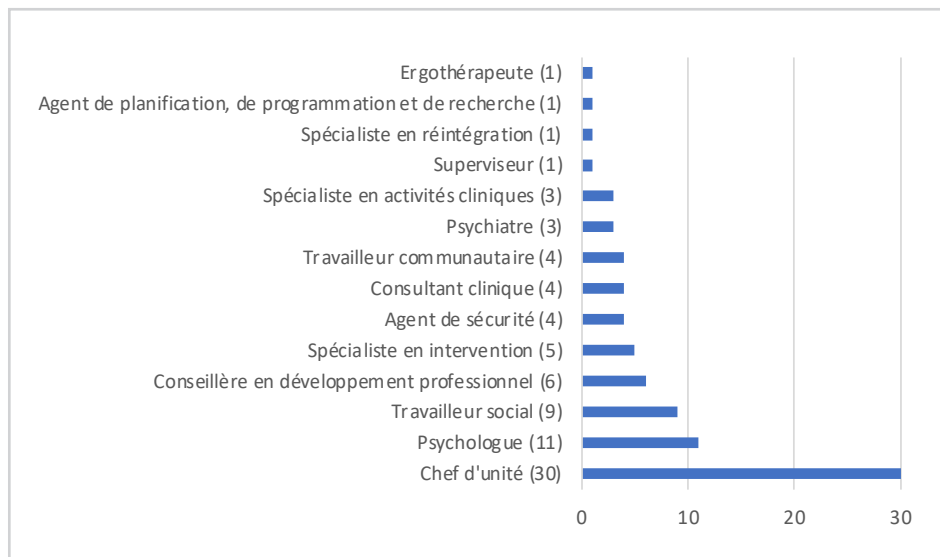


Figure 3. Professionnels nommés comme source de soutien efficace



« J'ai un lien particulier avec ce jeune. Pendant les réunions, nous essayons souvent de comprendre pourquoi ces interventions fonctionnent avec nous, mais pas avec d'autres. Au moment du coucher, j'ai une routine particulière avec lui. Je lui fais un dessin dans le dos, je l'enroule ensuite dans sa couverture comme s'il était dans un cocon. Pour terminer, je le prends dans mes bras et je le berce. C'est vraiment spécial. Cela s'est fait comme ça. [Une nuit] il m'a dit « Borde-moi ». C'est exactement comme ça qu'on me bordait quand j'étais petite, alors j'ai fait la même chose quand il m'a demandé, « Peux-tu me bercer ? » C'est comme ça que ça s'est fait et chaque nuit je refais la même chose. »

Concernant les facteurs liés au jeune (35,4 %), ils incluent leur croissance et leurs réalisations, de les voir se sentir bien ou de les trouver adorables. « Notre travail est de les aider, de les aider à réussir et à être heureux en famille. Donc, quand vous avez l'impression d'avoir atteint cet objectif, ça fait plaisir. »

Finalement, le dernier thème lié aux facteurs liés à l'éducateur était abordé par 18,1 % de l'échantillon. Les participants mentionnent « Je n'ai pas lâché », « Je m'améliore », « C'est quand j'arrive à... pour arrêter son cycle-l'escalade de la violence... Je suis capable de le désamorcer à l'avance, en [le distrayant], en le sortant de sa bulle opaque ».

Conclusion

Le travail des éducateurs et des éducatrices en CR est très exigeant et caractérisé par les participants par un manque sur le plan de la formation continue insuffisante, un accès limité aux ressources de base dont ils ont besoin (p. ex., temps, accès aux membres d'équipes interdisciplinaires, réponses adéquates à l'exposition au traumatisme en milieu de travail) ainsi qu'un soutien clinique limité. Il apparaît que des changements sont nécessaires dans les pratiques organisationnelles et la formation professionnelle pour promouvoir les compétences des intervenants en relation d'aide dans la pratique clinique et la supervision par les pairs, ainsi que pour créer du temps pour des réunions formelles et informelles afin d'accéder au soutien entre pairs. Malgré des conditions de travail parfois difficiles, ces éducateurs et éducatrices travaillant en CR décrivent

comment la relation thérapeutique est à la fois le mécanisme de guérison pour les jeunes et un élément clé de leur propre bien-être (Russ et al., 2020).

Ces résultats confirment la responsabilité critique du système de créer les conditions nécessaires au bien-être des éducateurs et éducatrices travaillant en CR par l'augmentation de la disponibilité et de la fiabilité du soutien clinique par les pairs, l'équipe interdisciplinaire et le superviseur clinique indépendant, ainsi qu'un milieu de vie apaisant et adapté aux besoins de chaque partie prenante. Les CR pour enfants et adolescents doivent d'abord être perçus comme leur foyer : l'endroit où ils cherchent réconfort, soins, lien, refuge, appartenance et joie. Les résultats de ce projet soulignent que ce foyer ne peut se construire sans porter une attention importante aux éducateurs et éducatrices qui œuvrent dans ces milieux. ■



Mots-clés : éducateur, épuisement professionnel, centres de réadaptation, soutien social, fierté, accomplissement.

Références

- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. et Terry, G. (2019). *Thematic analysis*. Dans P. Liamputtong (dir.), *Handbook of research methods in health social sciences* (p. 843-860). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103
- Brend, D. (2020). *Residential childcare workers in child welfare and moral distress*. *Children and Youth Services Review*, 119, 105621. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105621>
- Butler, J. (1997). *The psychic life of power: Theories in subjection*. Stanford University Press. <http://catdir.loc.gov/catdir/toc/cam027/96040851.html>
- Edmonds, K. (2019). *Residential counselor turnover: The effects of burnout, vicarious trauma, environment, and self-care*. [thèse de doctorat, Walden University, Minneapolis, États-Unis]. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7833&context=dissertations>
- Gadamer, H. (1990/1960). *Truth and method* (2^e éd.). Crossroads.
- Habermas, J. et Shapiro, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Beacon Press.
- Kim, H. et Kao, D. (2014). *A meta-analysis of turnover intention predictors among U.S. child welfare workers*. *Children and Youth Services Review*, 47, 214-223. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.09.015>
- Kinsella, E. (2006). Hermeneutics and critical hermeneutics: Exploring possibilities within the art of interpretation. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(3), 47 paragraphs. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0603190>
- McElvaney, R. et Tatlow-Golden, M. (2016). A traumatised and traumatising system: Professionals' experiences in meeting the mental health needs of young people in the care and youth justice systems in Ireland. *Children and Youth Services Review*, 65, 62-69. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.03.017>
- Molnar, B. et Fraser, J. (2020). Child abuse workforce health: Research to promote a healthy and resilient child abuse & neglect workforce. *Child Abuse & Neglect*, 110, 104704. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104704>
- Russ, E., Lonne, B. et Lynch, D. (2019). Increasing child protection workforce retention through promoting a relational-reflective framework for resilience. *Child Abuse & Neglect*, 110, 104245. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104245>
- Russ, E., Lonne, B. et Lynch, D. (2020). Increasing child protection workforce retention through promoting a relational-reflective framework for resilience. *Child Abuse & Neglect*, 110, 104245. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104245>
- Sage, C., Brooks, S. et Greenberg, N. (2018). Factors associated with type II trauma in occupational groups working with traumatised children: A systematic review. *Journal of Mental Health*, 27(5), 457-467. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1370630>
- Salloum, A., Choi, M. et Stover, C. (2019). Exploratory study on the role of trauma-informed self-care on child welfare workers' mental health. *Children & Youth Services Review*, 101, 299-306. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.04.013>
- Schofield, G. et Beek, M. (2018). *Providing a secure base*. University of East Anglia. <https://www.uea.ac.uk/documents/96135/4784540/E9+-+Final+Secure+base+interview+17Feb21.pdf/74cf67e9-a0e4-eb00-331b-ea0f2d0792a9?i=1619011858977>
- Seti, C. (2008). Causes and treatment of burnout in residential child care workers: A review of the research. *Residential Treatment for Children & Youth*, 24(3), 197-229. <https://doi.org/10.1080/08865710802111972>
- Thorne, S. (2016). *Interpretive description: Qualitative research for applied practice* (2^e éd.). Routledge.



grd

GROUPE DE RÉFLEXION SUR LES DROGUES

OBJECTIF

Aider les équipes à sensibiliser les jeunes de 14 à 17 ans aux risques liés à la consommation de drogues et encourager une réflexion sur les comportements de consommation.

MILIEUX



SERVICES DE LA PETITE ENFANCE
& MILIEUX SCOLAIRES



RÉSEAU DE LA SANTÉ ET
DES SERVICES SOCIAUX



COMMUNAUTAIRE

OFFERT PARTOUT AU QUÉBEC

Aux intervenantes et intervenants qui travaillent avec des jeunes dans les **écoles secondaires** les **milieux communautaires** ou les **centres de réadaptation** qui présentent une consommation de substances discutable, problématique ou à risque de le devenir.



14 heures

DE FORMATION

1 année

D'ACCOMPAGNEMENT

70%

des professionnels qui utilisent GRD estiment que le programme a des effets positifs sur les jeunes qui en ont bénéficié.



APPROCHES DE RÉDUCTION DES
MÉFAITS ET MOTIVATIONNELLE

Le programme GRD



SUIVEZ-NOUS



Pour rester informé.e des nouveautés à Boscoville et en savoir plus sur nos programmes, [inscrivez-vous à l'infolettre.](#)



SACCADÉ
CENTRE D'EXPERTISE EN AUTISME

**UN MODÈLE NEURODÉVELOPPEMENTAL QUI NOUS PERMET DE
COMPRENDRE LES BESOINS UNIQUES DES PERSONNES AUTISTES !**

PARCOURS DE FORMATION PARENT

4 FORMATIONS

Pour mieux comprendre, connaître et
communiquer avec la personne autiste



Plusieurs vidéos pour
répondre à vos questions
sur des sujets variés

PARCOURS DE FORMATION PROFESSIONNEL DISPONIBLE 10 FORMATIONS

SERVICES CLINIQUES

L'EXPERTISE DE LA CLINIQUE : L'ÉVALUATION
DES RÉELS BESOINS DE LA CONDITION AUTISTIQUE

SUPERVISION PROFESSIONNELLE

POUR TOUT INTERVENANT OU PROFESSIONNEL
TRAVAILLANT AUPRÈS DES PERSONNES AUTISTES

418.915.7030

2500, rue Beaurevoir, Local 250
Québec G2C 0M4

www.saccade.ca

facebook.com/saccadeexpertise



linkedin.com/company/saccade-centre-d-expertise-en-autisme





Du côté de la recherche

Mieux comprendre l'influence d'un placement en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse sur l'expérience scolaire d'adolescents

Élodie Marion¹ et Laurence Tchuindibi¹

Cet article synthétise les résultats d'une étude dont l'objectif était de mieux comprendre l'expérience scolaire des jeunes en situation de placement en vertu de Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ) en centre de réadaptation pour adolescents ayant des difficultés d'adaptation (CR) et en foyer de groupe (foyer). Cette étude a été financée le Fonds de recherche du Québec-Société et culture. Elle porte sur la manière dont ces jeunes décrivent leur expérience scolaire depuis leur entrée au secondaire et l'influence du moment du placement sur leur expérience scolaire. L'article présente les logiques d'action des jeunes à la suite d'un placement qui peuvent expliquer certains de leurs comportements en plus de discuter de pistes d'action envisageables.

Mise en contexte

Plusieurs motifs peuvent mener à une prise en charge en vertu de la LPJ : abandon, négligence, mauvais traitements psychologiques, abus sexuels ou physiques ou encore trouble grave de comportement. Pour être pris en charge, il faut que le jeune ait vécu une situation compromettant sa sécurité ou son développement. À l'adolescence, ce sont bien souvent des difficultés comportementales qui conduisent au placement. Le trouble grave de comportement constitue alors le motif principal de prise en charge et d'intervention (Directeurs de la protection de la jeunesse, Directeurs provinciaux, 2022). Il arrive alors que l'on se centre sur les conduites et l'environnement social actuels du jeune délaissant ainsi son parcours. Or, plusieurs études montrent que de s'intéresser au vécu et aux parcours des jeunes permet de mieux comprendre et de mieux accompagner. Par exemple, une étude a montré que la plupart des jeunes en situation de placement ont vécu plusieurs événements traumatiques qui exercent une influence sur leur développement psychosocial se reflétant souvent dans leurs comportements problématiques (Zinn, 2020).

Dès lors, en lien avec les parcours de ces jeunes, nous nous intéressons plus précisément à leur expérience scolaire afin de comprendre leur interprétation des situations et leurs logiques d'actions, soit ce qui influence leurs choix, actions ou résistances futures. Afin de mieux les accompagner, nous cherchons à comprendre l'expérience scolaire des jeunes en situation de placement pour éclairer les écarts qui persistent entre leur réussite scolaire et celles de jeunes issus de milieux défavorisés ou de population générale (Garcia-Molsosa et al., 2021).

À cet égard, des études sur les résultats scolaires, les retards scolaires et la qualification des jeunes montrent qu'ils diffèrent selon le type de placement. D'ailleurs, Maclean et ses collaborateurs (2017) démontrent dans leur étude que les jeunes en situation de placement en CR ont sept fois plus de risques d'avoir de faibles résultats en lecture comparativement aux jeunes placés en famille d'accueil ou chez un tiers. Par ailleurs, une étude québécoise montre que plus la durée passée en CR par un jeune est longue, moins les jeunes ont tendance à avoir terminé ou à être en voie de terminer leur diplôme d'études secondaires

avant 18 ans (Goyette et Blanchet, 2019). Certains éléments peuvent expliquer ces écarts, comme l'influence des difficultés émotionnelles et comportementales résultant de traumatismes sur l'engagement scolaire (Townsend et al., 2020).

À cela s'ajoutent des facteurs, associés au risque de décrochage, comme les changements et ruptures, le soutien et le suivi scolaire limité (Denecheau et Blaya, 2013), les attentes à l'égard des jeunes (Clemens et al., 2017) et l'instabilité résidentielle (Zorc et O'reilly, 2013). Or, il est difficile de saisir les processus par lesquels ces éléments influencent les jeunes, leur engagement scolaire et leur réussite, c'est pourquoi nous trouvons important de s'intéresser à l'expérience scolaire de ces jeunes à partir de leur point de vue.

Méthodologie

Durant l'année 2021, nous avons rencontré 35 jeunes âgés de 14 à 18 ans, provenant de Montréal et des Laurentides. Au moment des entretiens, ces jeunes étaient pris en charge en vertu de la LPJ depuis deux mois jusqu'à trois ans. Le tableau 1 présente certaines caractéristiques des participants.

Tableau 1
Caractéristique des participants

Caractéristiques	n	%
Identification de genre		
Femme	14	40,0
Homme	20	62,9
Non binaire	1	2,3
Prises en charge en vertu de la LPJ		
Foyer de groupe	16	45,7
Centre de réadaptation	19	54,3
Placements		
1	20	57,1
2	7	20,0
3 et plus	8	22,9
Milieu scolaire fréquenté		
École ordinaire	16	45,7
École en centre de réadaptation	19	54,3
Niveau scolaire		
Niveau correspondant à leur âge	15	42,8
1 an de retard	9	25,7
2 ans de retard et plus	11	31,4

1. Candidate au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Lors d'entretiens biographiques, nous leur avons demandé de nous décrire leur parcours scolaire et surtout leur expérience scolaire, depuis leur entrée au secondaire. Nous nous sommes ainsi intéressées à leurs logiques d'action par rapport à leurs apprentissages, leur engagement scolaire, leurs relations avec leurs pairs et leurs aspirations sur le plan de la qualification. En fin d'entretien, nous les avons invités à créer une ligne du temps qui retrace la chronologie des événements significatifs qu'ils avaient vécus, en leur demandant d'identifier ceux qui ont influencé positivement ou négativement leur expérience scolaire.

Présentation et discussion des résultats

Influence du processus de prise en charge et du placement sur l'expérience scolaire

L'annonce et la mise en vigueur de la décision de placement surviennent souvent de façon rapide et brusque pour les jeunes. Celles-ci s'accompagnent d'un bon nombre d'incertitudes et de questionnements quant aux modalités de leur placement et le processus judiciaire qui l'encadre. Plusieurs jeunes témoignent ainsi être envahis par des pensées relatives à leur situation de placement qui les empêchent de réaliser certaines tâches scolaires avec succès (les examens ou les devoirs par exemple) comme c'est le cas de ce jeune :

« Disons que je fais un examen puis là toute la classe est calme, des idées vont venir dans ma tête, vont ruminer dans ma tête. Ce n'est pas idéal pour les examens. C'est vraiment stressant. C'est difficile de faire la différence entre mettre mes émotions de côté pour faire mon examen, pour me concentrer vraiment sur mon examen. » (Clarke, 15 ans, en foyer, a repris une année scolaire, 2^e situation de placement)

Les jeunes placés vivent de nombreux changements et sont amenés à évoluer dans un nouvel environnement à la fois physique et relationnel. Ces changements influencent de différentes façons leur expérience scolaire, incluant la façon dont ils se sentent dans leur nouvel environnement. L'un des aspects mentionnés par les jeunes est notamment l'impact de l'environnement sur leur motivation scolaire tel qu'illustré dans les propos de ce jeune :

« Je me sentais inconfortable d'être ici [au foyer]. Puis là, j'arrivais à l'école et je n'étais pas motivé. Je ne me sentais pas confortable... comme un étranger. J'étais comme perdu... Je n'avais pas de motivation pour travailler. Le fait que j'avais changé d'endroit, je vivais un grand changement dans ma vie [...] je ne sais pas comment dire. [Je me sentais] comme perdu et confus en même temps. [...] Les enseignants ne le savaient pas nécessairement que ça été difficile. Ils ne savaient pas c'était quoi la raison, mais ils voyaient que je travaillais pas. Ils remarquaient que mes notes baissaient un petit peu. Ils pensaient que je ne voulais pas travailler. Ils ne savaient pas pourquoi je ne travaillais pas. » (Guan, 16 ans, en foyer, a repris une année scolaire, 1^{er} placement).

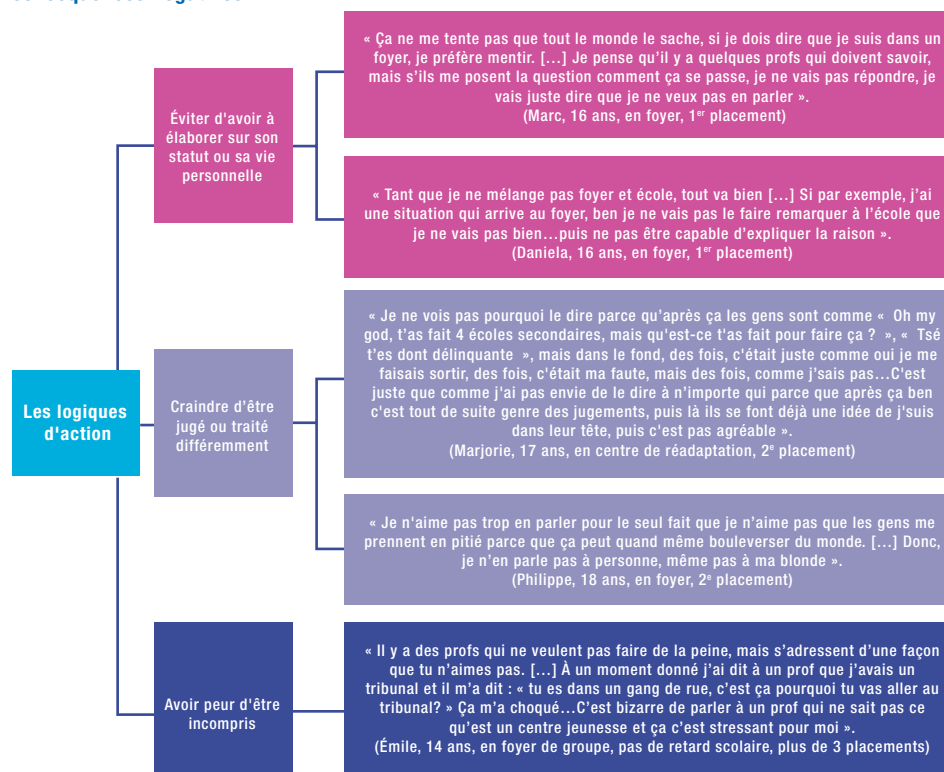
À l'instar d'autres études, nos résultats montrent que la rapidité du processus, les incertitudes liées aux modalités de placement et au processus judiciaire et le nouvel environnement physique et relationnel du jeune entraînent des pensées, du stress et une charge émotionnelle qui rendent difficile leur concentration, leur motivation scolaire, leur capacité à réaliser le travail demandé et leurs résultats scolaires (Clemens et al., 2017 ;

Denecheau et Blaya, 2013). Face à ces difficultés, nous observons que les jeunes mettent en place différentes logiques d'action. Certains ont recours à un repli sur soi, tandis que d'autres mettent en œuvre des stratégies pour ne pas discuter de leur situation de placement avec les enseignants, quitte à devoir assumer des conséquences comme un échec, un retrait de classe ou des interactions négatives avec leurs enseignants. Il apparaît alors pertinent de se demander pourquoi les jeunes choisissent d'adopter ces logiques d'action et de creuser sur les raisons qui sous-tendent ces choix.

Logiques d'actions et influences sur les relations élève-enseignant et élève-pairs

Lorsque l'on s'intéresse à ce qui motive les jeunes à adopter le repli sur soi et à accepter les conséquences négatives de leur comportement, nous avons noté d'une part qu'il s'agissait fréquemment de jeunes scolarisés en milieu scolaire ordinaire. Trois principales logiques d'actions semblent également influencer les relations élèves-enseignants : 1) l'évitement de conversations sur leur statut et vie personnelle ; 2) la crainte d'être jugés et 3) le stress d'être incompris. La figure 1 illustre chacune de ces logiques par des citations de jeunes. La crainte d'être jugés, par exemple d'être considérés

Figure 1. Les logiques d'action qui entraînent un repli sur soi et une « acceptation » des conséquences négatives



comme délinquants, d'être traités différemment ou d'être pris en pitié, ressort également dans d'autres études (Clemens et al., 2017 ; Mannay et al., 2017). À cet égard, plusieurs jeunes mentionnent vouloir se sentir comme les autres et être acceptés par leurs pairs (Johnson et al., 2020). En ce qui concerne le stress d'être incompris, un jeune mentionne par exemple la méconnaissance du milieu de la protection de la jeunesse par certains enseignants a influencé sa relation avec ces derniers et que les discussions avec des enseignants ne connaissant pas le contexte du placement s'avéraient anxiogènes.

En revanche, dans d'autres contextes, dont les écoles spécialisées, il semble que la connaissance du système, la sensibilité des enseignants et leur compréhension du vécu des jeunes permettent de limiter la crainte de stigmatisation ressentie par les jeunes et de développer des relations élèves-enseignants plus positives et d'améliorer le sentiment de bien-être à l'école des jeunes. Sans entrer dans le détail des motifs de placement des jeunes, il semble qu'un minimum de connaissance sur le cadre et les conditions de placement en général et leurs impacts est un facteur important pour favoriser une meilleure compréhension des enseignants, qui seront alors plus en mesure d'offrir des mesures d'adaptation pour favoriser l'apprentissage de ces jeunes, comme l'illustrent les deux extraits suivants :

« Elle comprend [mon enseignante] un peu notre vie, qu'est-ce qu'on a vécu tout ça, elle comprend qu'on n'a pas juste l'école à se préoccuper, elle nous donne du temps. Si elle voit qu'on ne va pas bien, elle va nous demander : « Est-ce que tu veux te reposer ? » Parce que vraiment quand on ne va pas bien, ben on peut vraiment se concentrer dans les travaux, fait que là elle nous laisse du temps. [...] Je sais, ce n'est pas tout le monde qui peut faire ça, surtout dans les écoles plus régulières parce qu'ils ont plein d'élèves, mais je trouve qu'ils devraient être considérant, je ne sais pas comment le dire, savoir que pas tout le monde est « normal », qu'il y a d'autres choses qui peuvent arriver qui fait qu'on n'est pas toujours là 100%. » (Alix, 17 ans, CR, Plus de 3 placements).

« Ici [au centre] tous les profs sont super nice, sont super compréhensifs. Il y en a quelques-uns qui sont attachants là. Je ne vais pas mentir. Tu sais comme ils comprennent mieux notre environnement que si on allait à l'école normale [...] Tu sais, ils prennent plus conscience de notre environnement, puis de ce qu'on vit à la maison tandis que, tu sais, chez nous genre quand j'allais à l'école normale, puis que je m'étais chicané avec ma mère ou peu importe, ben eux, ils ne le savaient pas, puis là ça découlait un peu sur mes comportements à l'école. Mais eux, ils ne le savaient pas parce que je ne leur en parlais pas. » (Marco, 17 ans, CR, 1^{er} placement).

Conclusion

L'influence de la prise en charge sur l'expérience scolaire : quoi retenir ?

Si plusieurs éléments peuvent expliquer les retards scolaires des jeunes ainsi que leurs difficultés à l'école, cet article in-

siste sur l'importance de comprendre les logiques d'action et le sens donné par les jeunes à leur expérience scolaire. D'une part, pour mettre en place des pratiques plus adaptées et permettre de développer de meilleures relations enseignants-élèves et élèves-élèves et d'autre part, pour contrer le sentiment d'impuissance pouvant être vécu face aux difficultés perçues. Les résultats de notre recherche mettent en exergue plusieurs éléments pouvant favoriser une expérience positive, dont la compréhension du personnel enseignant vis-à-vis la situation et l'expérience vécue par ces jeunes. La compréhension du personnel semble permettre aux jeunes de se sentir compris, mais aussi au personnel de proposer des moyens, de soutenir et d'encourager le jeune d'une façon plus adaptée, ce qui contribue à améliorer la relation élève-enseignant en plus de favoriser un meilleur engagement scolaire de la part des jeunes. Deux pistes sont ainsi dégagées pour soutenir cette compréhension, soit celle de la communication et de la formation. D'une part, la communication avec les éducateurs accompagnant les jeunes dans leur milieu de vie peut constituer



un levier prometteur pour permettre aux enseignants d'être mieux équipés pour accompagner ces jeunes. D'autre part, la formation peut favoriser la sensibilisation et améliorer la compréhension des enseignants à l'égard par exemple des comportements, de l'engagement scolaire et la mise en œuvre de pratiques soutenant la réussite scolaire de ces jeunes (Townsend et al., 2020). ■

POUR EN SAVOIR PLUS

Nous avons développé en 2022-2023, à l'aide d'un comité constitué d'une douzaine de personnes du milieu scolaire et des services sociaux, une formation en ligne gratuite, destinée aux intervenants scolaires et sociaux, intitulée Vers une expérience scolaire positive ! Outils de sensibilisation et de formation interactive et intersectorielle pour l'accompagnement des jeunes en situation de placement par la protection de la jeunesse. Vous ou des membres de votre organisation êtes intéressés par cette formation ? Complétez ce cours formulaire et nous vous informons dès que possible de la marche à suivre : bit.ly/exp-scolaire

Mots-clés : expérience scolaire, réussite scolaire, protection de la jeunesse, placement.

Références

- Clemens, E. V., Helm, H. M., Myers, K., Thomas, C. et Tis, M. (2017). The voices of youth formerly in foster care : Perspectives on educational attainment gaps. *Children and Youth Services Review*, 79, 65-77. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.003>
- Denecheau, B. et Blaya, C. (2013). Les enfants placés par les services d'aide sociale à l'enfance en établissement. *Éducation & formations*, e300, 53-62.
- Directeurs de la protection de la jeunesse, Directeurs provinciaux. (2022). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse / directeurs provinciaux*. Gouvernement du Québec. https://ciussmccq.ca/Content/Client/Librairie/Documents/Bilan_DPJ_provincial_2022.pdf
- Garcia-Molsosa, M., Collet-Sabé, J. et Montserrat, C. (2021). What are the factors influencing the school functioning of children in residential care : A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 120, 105740. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105740>
- Goyette, M. et Blanchet, A. (2019). *Étude sur le devenir des jeunes placés- Rapport sommaire de la vague 1*. Chaire de recherche du Canada sur l'évaluation des actions publiques à l'égard des jeunes et des populations vulnérables. http://edjep.ca/wp-content/uploads/2018/11/rapport_sommaire.pdf
- Johnson, R. M., Strayhorn, T. L. et Parler, B. (2020). "I just want to be a regular kid." A qualitative study of sense of belonging among high school youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 111, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104832>
- Maclean, M. J., Taylor, C. L. et O'Donnell, M. (2017). Relationship between out-of-home care placement history characteristics and educational achievement : A population level linked data study. *Child Abuse & Neglect*, 70, 146-159. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.05.013>
- Mannay, D., Evans, R., Staples, E., Hallett, S., Roberts, L., Rees, A. et Andrews, D. (2017). The consequences of being labelled 'looked-after' : Exploring the educational experiences of looked-after children and young people in Wales. *British Educational Research Journal*, 43(4), 683-699. <https://doi.org/10.1002/berj.3283>
- Townsend, I. M., Berger, E. P. et Reupert, A. E. (2020). Systematic review of the educational experiences of children in care : Children's perspectives. *Children and Youth Services Review*, 111, 104835. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104835>
- Zinn, K. (2020). Stability at school : A trauma-informed approach to students in foster care. *Journal of Foster Care*, 1(1), 13-22.
- Zorc, C. S., O'Reilly, A. L. R., Matone, M., Long, J., Watts, C. L. et Rubin, D. (2013). The relationship of placement experience to school absenteeism and changing schools in young, school-aged children in foster care. *Children and Youth Services Review*, 35(5), 826-833. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.02.006>





Nous vous aidons à les aider



NOUVEAUTÉ





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

ÉDITIONS  **MIDI TRENTE**



Le coup de coeur des régions

Faire autrement : l'Envolée, une école au service des élèves

Catherine Rioux¹, Louis Delcourt² et Alicia Bernier³



« Imaginez une école dans laquelle les élèves se sentent accompagnés, écoutés et compris. Une école dans laquelle on a le droit d'être nous-même avec nos forces, mais aussi avec nos faiblesses. Imaginez un endroit où les intervenants s'adressent à vous sans jugement et avec respect. Des passionnés bienveillants, toujours en quête du meilleur de nous-même. Une école qui aide les élèves à atteindre leur plein potentiel et plus encore. Imaginez un monde aux possibilités et aux stratégies multiples afin de viser la réussite de nous tous. Imaginez l'école l'Envolée. »

Laurie-Anne, 14 ans

Notre histoire

Tout a commencé en 1993, lorsque le besoin s'est fait ressentir dans les milieux scolaires du Centre de services scolaire des Affluents (CSSDA) de soulager les écoles régulières de la charge que représente la scolarisation des élèves en difficulté de comportement. Les ressources dont les milieux scolaires réguliers disposent ne permettent pas toujours de répondre aux besoins différents et complexes de ces élèves dont le parcours scolaire est trop souvent teinté d'exclusion. Que fait-on avec ces élèves qui sont en rupture de fonctionnement ? L'idée de la mise sur pied d'une école spécialisée pour les élèves ayant des troubles du comportement a émergé des professionnels en place, une école qui s'adapterait aux besoins particuliers de ces élèves et qui favoriserait leur maintien à l'école. Un modèle spécifique pour cette école a été développé par ces mêmes professionnels, ayant comme principal objectif de « faire autrement ».

Notre mission

L'école l'Envolée a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves de tout le territoire de la commission scolaire jugés en rupture de fonctionnement comportemental, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. Dans le but de réintégrer nos élèves dans un milieu scolaire régulier, nous devons les outiller à l'aide de moyens qui permettront de réduire la fréquence et l'intensité de leurs difficultés comportementales à l'école. L'élève est invité à se réapproprier son pouvoir personnel afin de se responsabiliser face à ses comportements et développer son autonomie, et ce, tout au long de son passage à l'Envolée. Nous misons également sur le développement d'habiletés sociales qui permettront à nos élèves d'adopter des comportements prosociaux dans leur vie scolaire, sociale et professionnelle.

Nos valeurs

À l'Envolée, les valeurs de **respect**, de **collaboration** et de **disponibilité** permettent d'offrir un environnement où les élèves se retrouvent dans leur zone proximale de développement afin de pouvoir exploiter leur plein potentiel. Notre bienveillance et nos valeurs contribuent à créer un environnement sécuritaire et propice aux apprentissages.

Notre philosophie et les approches d'intervention privilégiées

À notre école, notre limite est celle imposée par la disponibilité et la collaboration de l'élève. Il est très important pour nous que notre milieu soit organisé de manière à ce qu'il y ait un équilibre entre les capacités de nos élèves et nos attentes dans le but de favoriser leur réussite et leur évolution lors de leur passage parmi nous.

Comme école, nous avons décidé d'adopter une vision humaniste. Plus précisément, une approche centrée sur la personne (Rogers, 1968), où l'élève est

l'expert de sa situation et le seul maître de son cheminement scolaire. L'implication de nos élèves dans l'élaboration de leur plan d'intervention permet de redonner leur pouvoir d'agir. Ayant comme objectif de responsabiliser nos élèves face à leurs comportements et sachant que la responsabilité est indissociable du pouvoir (Jonas et Vaillancourt, 2007), ceux-ci sont amenés à prendre leurs propres décisions, et ce, tout en connaissance de cause. Le rôle de l'enseignant lorsqu'un élève adopte des comportements inadéquats est de lui rappeler les règles et conséquences de ses actions, tout en lui offrant des moyens d'autorégulation appropriés. L'enseignant garde également une posture neutre, sans jugement. Il est bien important pour nous d'avoir une attitude de considération positive inconditionnelle (Rogers, 1968) envers nos élèves, puisque nous sommes conscients de leur passé relationnel difficile avec les adultes du milieu scolaire.

L'approche cognitivo-comportementale (Chaloult et al., 2008) est également au cœur de notre pratique. Toujours dans l'optique de responsabiliser nos élèves, nous travaillons auprès d'eux leurs habiletés d'autorégulation. Que ce soit par le biais d'activités du Programme Hors-piste (Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale, 2023) ou l'accompagnement des techniciens en éducation spécialisée (TES) lorsque les élèves vivent des difficultés, ces derniers sont amenés à développer leurs capacités d'auto-observation de leurs pensées, émotions et comportements. La finalité de ses apprentissages étant d'adopter des stratégies adéquates de régulation émotionnelle et comportementale, afin d'être apte à fonctionner en classe ordinaire.

Notre approche comme école s'inscrit également dans une perspective écosystémique (Bronfenbrenner, 1979), puisque nous croyons que chaque système contribue à la réussite éducative de nos élèves. Pour ce faire, nous travaillons de pair avec les parents, les milieux scolaires réguliers et les services externes, afin d'offrir le meilleur soutien à nos élèves. La collaboration est essentielle à la pérennité de notre école.

1. Enseignante en adaptation scolaire, CSSDA.

2. Agent de réadaptation, CSSDA.

3. Étudiante à la maîtrise en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Nos élèves

Les élèves de l'école l'Envolée proviennent de l'ensemble du territoire du CSSDA, qui comprend 14 écoles secondaires et environ 14 000 élèves. L'école accueille en moyenne 70 élèves de 12 à 16 ans ayant des problèmes de comportement et qui ont été jugés non fonctionnels en milieu scolaire régulier. Avant qu'un élève soit transféré à notre école, plusieurs interventions ont été mises en place afin de favoriser son adaptation. Après de nombreuses tentatives pour améliorer la situation et plusieurs expulsions, une analyse du fonctionnement de l'élève est réalisée afin d'établir s'il est fonctionnel dans un milieu régulier. Lorsqu'un élève est identifié comme étant en rupture de fonctionnement, une analyse de dossier est effectuée au service des ressources éducatives du CSSDA afin de trouver la meilleure offre de scolarisation pour l'élève.

Ainsi, on ne devient pas un élève de l'école l'Envolée par choix, mais bien par obligation après un long processus d'interventions infructueuses et d'évaluations rigoureuses. Aussi, nos élèves peuvent présenter d'autres problématiques telles qu'un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité, un trouble spécifique des apprentissages, un trouble d'adaptation, un trouble de l'humeur, un trouble anxieux, de la toxicomanie ou une judiciarisation. Nous sommes conscients que nos élèves ont pour la plupart eu des parcours de vie tumultueux jusqu'à présent, d'où l'importance de miser sur leurs forces et de leur offrir un milieu de vie stable et cohérent.

Notre équipe-école

Afin de soutenir les élèves dans leur cheminement, une équipe multidisciplinaire et spécialisée en troubles du comportement est en place. Elle comprend : deux membres de la direction, une psychoéducatrice, un agent de réadaptation, une psychologue, 12 TES, 10 enseignants en adaptation scolaire (titulaires), trois enseignants spécialistes (éducation physique, arts plastiques et anglais), un technicien en travaux pratiques ainsi que des services d'orthopédagogie et d'orientation scolaire. Peu importe leur rôle, tous les membres de l'équipe sont formés en intervention et jouent un rôle d'accompagnement auprès des élèves. Un atout important pour travailler dans notre milieu est la polyvalence professionnelle, car tous les intervenants de l'école peuvent être amenés à devoir accomplir plusieurs autres tâches connexes aux leurs. Par exemple, un TES peut remplacer un enseignant si l'on juge qu'un suppléant serait un facteur de risque à la désorganisation du groupe.

Nos offres de services scolaires et professionnels

Plusieurs programmes sont offerts à l'école l'Envolée. Tout d'abord, des groupes de 1^{re}, 2^e et 3^e secondaires couvrent le volet des apprentissages et quelques programmes axés sur l'emploi sont offerts comme les classes préparatoires et les groupes de formation des métiers semi-spécialisés. S'ajoute à ces offres de services le département « Escal » qui est constitué d'une classe. Ce service temporaire est dédié aux élèves

ayant des difficultés complexes les empêchant d'être scolarisés à temps plein. La mission de ce département, en collaboration avec les professionnels de la santé, est de stabiliser et d'apaiser l'état général de l'élève. Dans ce groupe, les élèves y sont scolarisés à temps partiel. Bien que ce département fasse partie de l'école, il fonctionne en parallèle de la structure de l'Envolée. C'est-à-dire que les élèves ne se mêlent pas aux autres. Ils ont tous un horaire spécialisé, ce qui évite les situations anxiogènes.

Ce qui nous distingue : « Faire autrement »

Un plan d'intervention pour tous

Étant une école spécialisée en difficultés de comportement, notre fonctionnement diffère de celui des milieux réguliers. Tous nos élèves ont un plan d'intervention individualisé où, en collaboration avec ceux-ci, leurs besoins spécifiques sont identifiés, des objectifs sont formulés ainsi que des moyens pour les atteindre. Il est important d'adopter une grande flexibilité par rapport aux stratégies employées et aux moyens mis en place dans l'intérêt de l'élève. Ce plan est révisé périodiquement et le suivra tout au long de sa scolarisation à l'Envolée.

Un enseignant titulaire

De plus, afin de faciliter la création du lien de confiance et pour réduire les transitions, les élèves ont un enseignant titulaire qui enseigne toutes les matières à l'exception de l'éducation physique, les arts et l'anglais. Chacun des groupes est formé en fonction des profils des élèves et, au besoin, il est possible de faire des changements dans les groupes au courant de l'année.

Des aménagements conçus pour favoriser le bien-être

Afin de mieux répondre aux besoins de nos élèves, nous leur offrons un milieu avec des aménagements spécialement conçus pour favoriser leur bien-être à l'école. Dans les classes, on peut retrouver des pédaliers et des elliptiques pour les élèves qui ont besoin de bouger et dont le mouvement favorise la concentration. Des chaises berçantes sont également à leur disposition. Chacune des classes est aménagée d'un coin détente où l'élève peut aller s'isoler s'il en ressent le besoin. Dans l'école, nous disposons également



de locaux d'apaisement où on retrouve des poufs, des chaises suspendues, des lumières tamisées, des lampes à lave, des jouets de stimulation, et d'autres outils permettant à nos élèves de retrouver le calme. Ces locaux sont isolés et peuvent accueillir chacun un élève à la fois.

Un enseignement flexible

En ce qui concerne le côté pédagogique, que ce soit en ajustant le déroulement de la journée en fonction de la disponibilité des élèves ou en diversifiant les méthodes pour évaluer leurs productions, la flexibilité représente une composante indispen-

sable au bon fonctionnement en classe. Nous croyons qu'il est de notre responsabilité d'adapter l'environnement afin d'offrir des conditions qui sont propices aux apprentissages. Chaque enseignant étant formé en troubles du comportement, agit également au même titre qu'un intervenant pour accompagner les élèves lorsque leurs besoins sortent du cadre pédagogique. En plus de cela, il y a un TES par classe afin d'offrir du soutien additionnel aux élèves. L'accent étant mis sur la responsabilisation de nos élèves, ceux-ci ne se retrouvent pas en local de retrait lorsqu'ils se retirent de la classe.

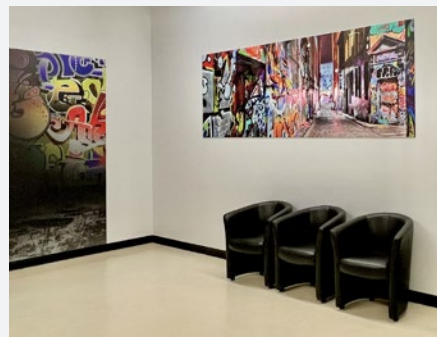
Les étapes d'intervention

Nous avons élaboré un système avec des moyens d'intervention séparés en différentes zones de couleur (vert, jaune, orange et rouge). Tout d'abord, les premiers moyens d'intervention offerts sont le « coin calme » en classe ainsi que le « banc » à l'extérieur de la classe. Ces moyens de zone verte permettent à l'élève de se déposer et de marquer un temps d'arrêt avec le TES. Ensuite, en zone jaune, on retrouve l'Accalmie et le Phare qui servent également à déposer un élève qui est toujours en état de fonc-

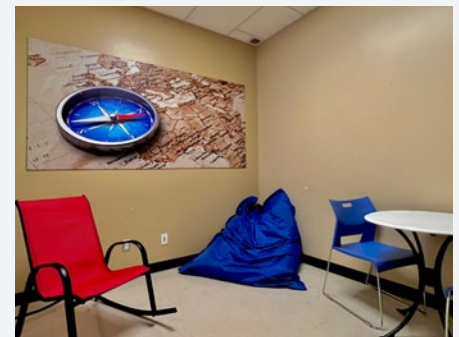
Les différents lieux d'apaisements



L'Accalmie



L'Embarquement



La Boussole



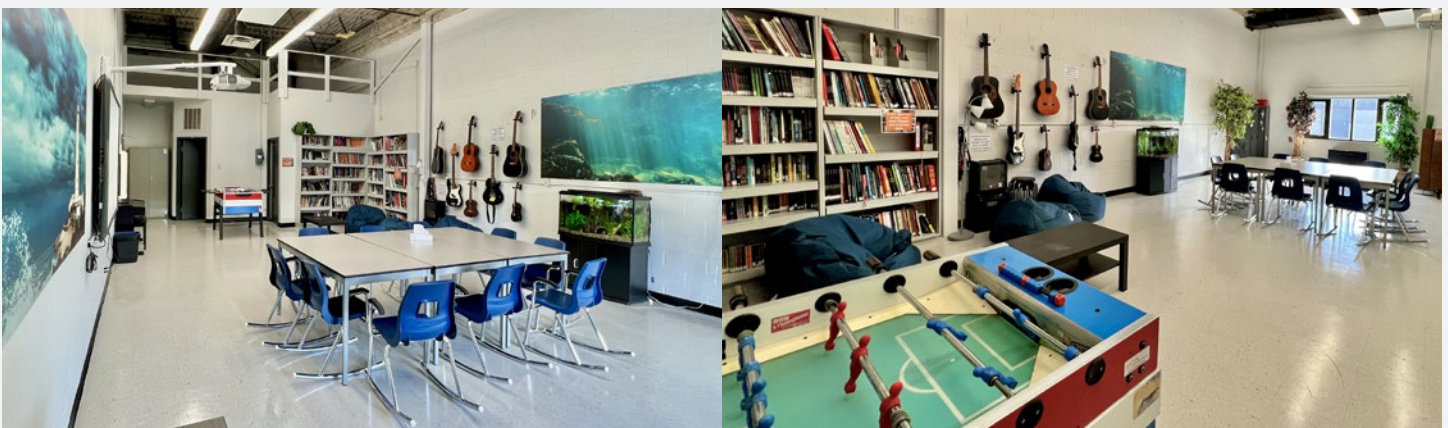
Le Havre



Le Quai



Le Refuge



Le Phare

tionnement, mais en prévention de potentielles manifestations comportementales. Ces salles offrent plusieurs alternatives de retour au calme comme : une bibliothèque, des instruments de musique, des mandalas géants...). Dans cette zone, les TES doivent susciter la réflexion chez l'élève en s'inspirant de la chaîne de pensée. Aussi, si le besoin est, la zone rouge s'en suivra comme moyen d'intervention avec la Vigie, Babord et Tribord pour les élèves en bris de fonctionnement. À ce stade, les professionnels sont avisés et se rendent disponibles pour soutenir les TES. Sans oublier le Quai qui est une salle de décharge permettant aux élèves de désamorcer le sentiment de colère en passant par l'activité physique. Finalement, si la situation ne s'est toujours pas résorbée, l'élève rencontrera la direction qui va lui rappeler les règles et l'inviter à prendre une décision. Tout au long de ce processus, c'est l'élève qui détient le pouvoir de sa situation et les adultes sont là pour le soutenir dans son processus de décision.

La formation continue

Dans le but de toujours mieux accompagner nos élèves et d'avoir des pratiques issues de données probantes, nous offrons de la formation continue à notre personnel. Les choix des formations sont faits en fonction des caractéristiques et besoins de notre milieu. Par exemple, l'an dernier, nous avons ciblé comme sujets les fonctions des comportements et les traumatismes complexes.

Les enjeux et défis

Une école spécialisée comme l'Envolée apporte son lot de défis et d'enjeux auxquels il faut faire face. La création d'un lien de confiance entre l'élève et le personnel scolaire, qui est essentielle à établir, représente le premier grand défi rencontré lorsque l'élève intègre notre école. Comme précisé précédemment, nos élèves ont un passé relationnel houleux avec les adultes du milieu scolaire. Donc, en plus de devoir travailler à développer un lien avec les élèves, nous devons travailler avec la méfiance qu'ils ont développée par leurs expériences antérieures. Pour créer ce lien, nous misons

énormément sur la cohérence, la considération positive inconditionnelle ainsi que le respect du rythme de nos élèves vis-à-vis l'établissement d'une relation. Il faut également faire attention à ne pas créer de relation fusionnelle, puisque certains de nos élèves présentent des difficultés importantes d'attachement. Nous devons donc trouver un équilibre entre créer un lien de confiance sans créer une relation de dépendance. Il est reconnu que nos élèves correspondent au type d'élève le plus ardu à intégrer à l'intérieur d'une classe ordinaire (Kauffman et Landon, 2009). Bien que plusieurs élèves réussissent à réintégrer les milieux du secteur régulier, un écart considérable entre l'Envolée et l'école régulière est tout de même présent. Par exemple, les périodes de cours écourtées, les horaires et les plans de travail adaptés, sans oublier l'accompagnement individualisé pour tous. La transition représente donc un défi important à relever pour nos élèves et malheureusement ce ne sont pas tous qui y parviennent. Étant constamment en recherches d'idées et de stratégies pour éviter l'impasse de l'arrêt de scolarisation que peut occasionner cette transition, on se doit de respecter les limites de notre rôle scolaire, ce qui peut être difficile à accepter.

Nos perspectives pour l'avenir

L'observation est unanime au sein de notre équipe, nous sommes témoins d'une réduction des comportements agressifs chez plusieurs de nos élèves lorsqu'on consulte le suivi de leurs comportements. Donc, nous sommes d'avis que notre école peut faire la différence chez nos élèves. Nos pratiques étant en constante évolution, selon les défis des élèves qui se présentent à nous. De plus, quelques projets d'avenir sont espérés dans les prochaines années. Tout d'abord, nous avons le désir de nous affilier à un département de psychoéducation d'une université québécoise. Nous souhaitons, grâce à cette affiliation, devenir un milieu d'expérimentation et d'innovation basé sur des pratiques dont l'efficacité est étudiée par des équipes de recherches en psychoédu-

cation. Ensuite, la toxicomanie étant une problématique fréquemment rencontrée à l'école, nous espérons nous spécialiser davantage dans ce domaine afin de développer de meilleures compétences en intervention. Finalement, nous croyons qu'affilier notre école à des milieux scolaires réguliers favoriserait la réintégration des élèves, sans oublier que cela faciliterait le transfert d'informations entre établissements. ■

Pour avoir une idée concrète de l'école, visionnez la capsule suivante: <https://www.youtube.com/watch?v=Y0JvlzZ11Dw&t=6s>

Mots-clés : Troubles du comportement, école secondaire, jeunes en difficulté, adaptation scolaire, responsabilisation, interventions intensives.

Références

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale. (2023). *Programme Hors-piste secondaire*. <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/hors-piste/programme-secondaire/>
- Chaloult, L., Ngo, T. L., Borgeat, F., Cousineau, P. et Goulet, J. (2008). *La thérapie cognitivo-comportementale : théorie et pratique*. Gaëtan Morin.
- Desbiens, N., Couture, C. et Ross, J. (2020). *Les interventions spécialisées et intensives en classes adaptées*. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd., p. 341-362). Chenelière Education.
- Jonas, H. et Vaillancourt, Y. (2007). *Le principe responsabilité*. CEC.
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2009). *Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders*. *Exceptionality*, 17(4), 177-188. <https://doi.org/10.1080/09362830903231903>
- Rogers, C. R. (1968). *Le développement de la personne*. Dunod-Interéditions.



Question de l'heure

Comment les jeux de bataille peuvent-ils soutenir le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants du préscolaire ?

Andrée-Ann Garneau¹ et Jonathan Bluteau²

La promotion des compétences socio-émotionnelles préoccupe les acteurs de l'éducation. Dans les écoles québécoises, les enseignants et les intervenants agissent quotidiennement pour soutenir ces compétences. De plus, les chercheurs tentent de proposer des moyens pour les promouvoir. D'après Denham et al. (2012), les compétences socio-émotionnelles figurent parmi les compétences les plus importantes pour favoriser la réussite scolaire. En ce sens, le Programme-cycle de l'éducation préscolaire du Québec (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021) vise la promotion des compétences socio-émotionnelles dans ses axes de développement. Dans cette perspective, le MEQ convient que les élèves de cinq à six ans doivent, entre autres, apprendre à collaborer et à créer des liens avec les autres, ainsi qu'à résoudre leurs conflits. Il reconnaît également que les élèves doivent apprendre à exprimer et à réguler leurs émotions, et à réagir avec assurance.

Pour développer les compétences socio-émotionnelles des enfants, les jeux de bataille représentent une avenue prometteuse.

À travers ces jeux, les enfants apprennent à exprimer et à réguler leurs émotions, à décoder les émotions d'autrui et à respecter le tour de rôle (Boulton et Smith, 1989 ; LaFreniere, 2011). Donc, comment les jeux de bataille peuvent-ils soutenir le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants du préscolaire ? Pour répondre à cette question, les compétences et les jeux de bataille seront approfondis ci-après.



Les compétences socio-émotionnelles

Plusieurs définitions existent pour décrire les compétences socio-émotionnelles (Lillvist et al., 2009). Celle de Gresham (2016) distingue trois concepts liés au comportement social : les habiletés sociales, les tâches sociales et la compétence sociale. Les **habiletés sociales** renvoient aux comportements permettant d'accomplir avec succès une **tâche sociale**. Cette dernière correspond au résultat produit par des habiletés sociales comme se faire un ami. Finalement, la **compétence sociale** se rapporte au jugement des individus selon lequel un enfant a accompli avec succès une tâche sociale. Succinctement, il convient de développer les habiletés sociales des enfants afin qu'ils réalisent avec succès les tâches sociales qu'ils désirent accomplir (p. ex. nouer une relation d'amitié avec un pair).

Ensuite, le cadre développé par le *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2012) permet, notamment, de définir ce à quoi réfèrent les compétences socio-émotionnelles. Ces dernières correspondent à la **conscience de soi** (p. ex. reconnaître ses émotions), à la **conscience sociale** (p. ex. développer son empathie), à l'**autorégulation** (p. ex.

gérer ses comportements), aux **habiletés relationnelles** (p. ex. collaborer avec les autres) ainsi qu'à la **prise de décision responsable** (p. ex. en considérant les conséquences sur soi et sur autrui).

Au préscolaire, plus spécifiquement, les compétences socio-émotionnelles attendues comprennent la façon dont les enfants se sentent et se perçoivent, la façon dont ils perçoivent les autres, l'expression et la régulation de leurs émotions ainsi que le développement de relations interpersonnelles significatives et sécurisantes avec autrui (National Scientific Council on the Developing Child, 2004). Plus particulièrement, les études soutiennent qu'il y a des avantages associés au développement des compétences socio-émotionnelles. Dans une étude de Denham et al. (2014) menée auprès de 101 enfants d'âge préscolaire, on observe que ces compétences sont associées à l'adaptation et à la réussite scolaire. De même, une étude longitudinale réalisée auprès de 70 enfants du préscolaire jusqu'à la deuxième année du primaire indique que les comportements prosociaux (p. ex. collaborer avec les autres) sont corrélés à l'établissement de relations positives avec les pairs : les élèves qui adoptent ces comportements seraient plus acceptés et moins rejetés par ces derniers (Caputi et al., 2012).

1. Psychoéducatrice et doctorante, doctorat interdisciplinaire en santé et société, Université du Québec à Montréal.

2. Ph. D., psychoéducateur et professeur agrégé, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal.

Les jeux de bataille

Les jeux de bataille sont des jeux sociaux nécessitant la participation d’au moins deux individus. La taxonomie de Boulton et Smith (1989) est retenue pour sa pertinence en regard du contexte de cet article. Cette taxonomie présente un ensemble de jeux incluant, dans certains cas, un aspect verbal. Spécifiquement, elle inclut les jeux de chasse et de poursuite ainsi que les défis ludiques (voir Tableau 1). Ceux-ci se différencient des sports de combat comme la boxe, la lutte ou le judo.

Les jeux de bataille se distinguent des agressions grâce à l’emploi de signaux comportementaux, comme les affects positifs, l’inversion des rôles et l’interaction sociale maintenue (Boulton et Smith, 1989 ; St-George et Fletcher, 2020). Une bonne interprétation de ces signaux s’avère essentielle puisqu’elle permet de gérer le jeu et d’éviter que celui-ci ne dégénère vers de réelles agressions. Précisément, les affects positifs correspondent aux rires et aux sourires observés en faisant l’expérience du jeu, contrairement aux sourcils froncés et au regard fixe qui se manifestent lors d’un assaut. Durant le jeu, en outre, les rôles peuvent s’inverser : le chasseur devenant le chassé, par exemple. Un joueur peut aussi s’autohandicaper volontairement pour permettre à son partenaire de le dominer, à l’inverse des agressions. Enfin, après un jeu de bataille, les participants vont demeurer ensemble et maintenir une interaction sociale positive, alors qu’à la fin d’un combat agressif, ils vont se séparer.

Tableau 1
Taxonomie des jeux de bataille
selon Boulton et Smith (1989)

Jeux de bataille
Coups/contacts (p. ex. bousculade)
Chasser
Courir et dépasser une personne
Essayer d’attraper une personne sans succès
Retenir une personne
Entrer en collision avec une personne
« Hit-and-run »
Défis ludiques



«Titania, Rosalind et Francisca s’alignent près du mur, tandis que Corin, Paris et Oberon se tiennent à environ six pieds devant elles. Les filles se dispersent ensuite et s’enfuient, esquivant les garçons pendant qu’ils courent. Les garçons doivent essayer de les rattraper au passage » (Jarvis, 2007, p. 183, traduction libre).

Les jeux de bataille apparaissent à la période préscolaire et atteignent le sommet entre l’âge de 7 et 11 ans. Après, ils perdent de l’intérêt jusqu’au début de l’adolescence. Par conséquent, la prévalence de ces jeux prend la forme d’un « U » inversé : au préscolaire, ils occupent 5 % du temps des enfants, entre 7 et 11 ans, ils prennent 10 % de leur temps et, à partir de 13 ans, les jeunes y consacrent 5 % de leur temps. Ce sont principalement les garçons qui s’engagent dans les jeux de bataille, ceux-ci préférant les jeux de combat et les filles, les jeux de poursuite (St-George et Fletcher, 2020).

Les écrits sur les jeux de bataille, chez les mammifères et les humains, montre que ces jeux influencent positivement le développement des compétences socio-émotionnelles, précisément les habiletés sociales et l’autorégulation émotionnelle (Pellis et Pellis, 2012). À travers la prise de risque et l’imprévisibilité reliées à ces jeux, les enfants doivent communiquer et moduler leurs comportements afin d’éviter l’escalade vers de réelles agressions. En ce qui a trait à la communication, les expressions faciales, les postures corporelles et les mouvements réalisés durant le jeu fournissent des informations sur les émotions et les cognitions (p. ex. les intentions). En effet, les enfants doivent surveiller les signes de leur partenaire (p. ex. ses expressions faciales et ses comportements) et agir en conséquence, ce qui exige l’acquisition de différentes habiletés comme la gestion des émotions et la résolution de problèmes (c.-à-d. trouver des solutions appropriées au contexte) (Palagi, 2018 ; Pellis et Pellis, 2017). De plus, l’expérience du partage des émotions amène une réciprocité dans la relation, les enfants étant en mesure de

prévoir les intentions de leur partenaire et d'adapter leurs comportements en fonction de celles-ci. Ainsi, les jeux de bataille entre pairs constitueraient un moyen d'intégrer le monde social (Palagi, 2018).

Conclusion

Les jeux de bataille peuvent constituer une activité pédagogique. Par leur engagement dans ces jeux, dans des situations réelles comportant une prise de risque et favorisant une collaboration entre pairs, les enfants pratiquent leurs compétences socio-émotionnelles. Ils utilisent aussi les rétroactions de leurs pairs pour ajuster leurs comportements. La pratique de ces jeux, dans les milieux destinés aux enfants d'âge préscolaire, est donc encouragée. ■



Mots-clés : Jeux de bataille, prise de risque, compétences sociales, compétences émotionnelles, compétences socio-émotionnelles, enfants, préscolaire.

Références

- Boulton, M. J. et Smith, P. K. (1989). Rough and tumble play in children : Research and theory. *Infancia y Aprendizaje*, 12(48), 79-91. <https://doi.org/10.1080/02103702.1989.10822250>
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A. et Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations : The role of prosocial behaviour. *Developmental Psychology*, 48(1), 257-270. <https://doi.org/10.1037/a0025402>
- Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning (CASEL). (2012). *Effective social and emotional learning programs : Preschool and elementary school edition*. CASEL.
- Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T. et Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success : A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 178-189. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.05.001>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. et Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success : Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426-454. <https://www.doi.org/10.1002/icd.1840>
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319-332. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195788>
- Jarvis, P. (2007). Monsters, Magic and Mr Psycho : A biocultural approach to rough and tumble play in the early years of primary school. *Early Years : An International Journal of Research and Development*, 27(2), 171-188. <https://doi.org/10.1080/09575140701425324>
- LaFreniere, P. (2011). Evolutionary functions of social play : Life histories, sex differences, and emotion regulation. *American Journal of Play*, 3(4), 464-488.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Björck-Åkesson, E. et Granlund, M. (2009). The construct of social competence : How preschool teachers define social competence in young children. *International Journal of Early Childhood*, 41(1), 51-68. <https://doi.org/10.1007/BF03168485>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Children's emotional development is built into the architecture of their brains : Working paper 2*. Center on the Developing Child at Harvard University. <https://harvardcenter.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2004/04/Childrens-Emotional-Development-Is-Built-into-the-Architecture-of-Their-Brains.pdf>
- Palagi, E. (2018). Not just for fun ! Social play as a springboard for adult social competence in human and non-human primates. *Behavioral Ecology and Sociobiology*, 72(6), 90. <https://doi.org/10.1007/s00265-018-2506-6>
- Pellis, S. M. et Pellis, V. C. (2012). Les bagarres ludiques au cours de la petite enfance et leur rôle dans la prévention de l'agressivité chronique. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/agressivite-agression/selon-experts/les-bagarres-ludiques-au-cours-de-la-petite-enfance-et-leur-role>
- Pellis, S. M. et Pellis, V. C. (2017). What is play fighting and what is it good for ? *Learning and Behavior*, 45, 355-366. <https://doi.org/10.3758/s13420-017-0264-3>
- St-George, J. M. et Fletcher, R. (2020). *Rough-and-tumble play*. Dans S. Hupp et J. D. Jewell (dir.), *The encyclopedia of child and adolescent development* (p. 1 à 14). JohnWiley and Sons, Inc. <https://doi.10.1002/9781119171492.wecad276>



Dans cet article, nous explorerons ce qu'est l'intégration sensorielle en plus de proposer quelques pistes d'accompagnement sensoriel pour mieux vous aider à intervenir auprès de votre enfant.

L'intégration sensorielle

Cette approche, développée par Dre Jean Ayres (Shelly et al., 2019), ergothérapeute américaine, réfère au processus neurologique qui permet à une personne d'interpréter les différentes informations provenant de ses sens afin de réagir adéquatement aux demandes de son environnement. Ainsi, les informations sont captées par les différents sens, puis véhiculées dans le système nerveux qui va déterminer l'importance qu'il donne à ces informations et orienter les réactions en conséquence.

Les sens impliqués dans l'intégration sensorielle sont la vision, l'audition, l'olfaction, le goût, le toucher, le système vestibulaire (gère les informations liées à la position de la tête et du corps dans l'espace), la proprioception (permet de sentir la position des différentes parties du corps dans l'espace sans les regarder) et l'intéroception (perception des sensations à l'intérieur du corps : envie (urine, selles), faim, soif, température, douleur).

Afin de mieux illustrer le processus d'intégration sensorielle, vous pouvez imaginer que chaque sens est un thermostat. Chaque thermostat peut être programmé pour répondre adéquatement aux stimuli de l'environnement ou encore, être programmé très/trop réactif (hyper réactivité) ou pas assez réactif (hypo réactivité) aux divers stimuli. Cela explique, par exemple, qu'un jeune puisse être hyper réactif aux sons (audition), mais être en recherche de mouvements (proprioception, vestibulaire). Cela met également en lumière que votre jeune n'a pas de contrôle sur la programmation de ses thermostats et subit les conséquences du traitement neurologique des informations sensorielles qu'il reçoit.

Les déficits d'intégration sensorielle

Des troubles ou déficits du processus d'intégration sensorielle peuvent se manifester par des signes d'hypo ou d'hyper réactivité sensorielle.

Reconnaître des signes d'hypo réactivité

Les enfants présentant une hypo réactivité peuvent :

- Sembler léthargiques ;
- Être sédentaires ;
- Être sans motivation ;
- Ne pas réagir aux changements de température ou à la douleur ;
- Ne pas détecter la majorité des stimuli environnants ;
- Paraître « dans la lune ».

Sur le plan sensoriel, c'est comme si ces enfants tombaient en « veille » et demeureraient dans cet état, comme un écran d'ordinateur qui se met en mode veille.

D'autres peuvent :

- Être en constante recherche de stimulations sensorielles ;
- Porter beaucoup les objets à la bouche ;
- Faire du bruit ;
- Toucher à tout ce qui est à leur portée ;
- Être impulsifs.

Sur le plan sensoriel, c'est comme si ces enfants avaient un écran d'ordinateur en veille et qu'ils bougeaient intensément la souris de leur ordinateur pour « réactiver » leur écran, mais que celui-ci se remet-



tait ensuite rapidement en veille et qu'ils devaient le réactiver continuellement en bougeant la souris (manifestations de recherche sensorielle).

Reconnaître des signes d'hyper réactivité

Pour les enfants qui ont ce profil sensoriel, c'est comme si des « pop-up » apparaissaient constamment à leur écran d'ordinateur les dérangeant et détournant leur disponibilité et leur attention-concentration de ce qui est attendu d'eux.

Les enfants souffrant d'hyper réactivité peuvent :

- Avoir des réactions aversives démesurées aux stimuli ;
- Être dérangés par des situations inattendues ;
- Présenter des difficultés à rester calmes et attentifs.

À noter

Selon une étude réalisée au milieu des années 2000 (Miller, 2006), 60 % des enfants Américains ayant un trouble du déficit de l'attention (TDA/TDAH) présentent aussi des difficultés sensorielles et 22 % des enfants de la population présentent uniquement un trouble du traitement de l'information sensorielle. Dans ce contexte, offrir des stratégies sensorielles aux enfants peut donc permettre d'optimiser leur fonctionnement au quotidien (Côté, 2016).

1. Ergothérapeute, Enoya - Clinique privée pour les enfants, adolescents et leur famille.

Pistes d'accompagnement

Identifier le profil sensoriel de votre enfant ou la tendance qui se dessine pour chacun de ses « thermostats sensoriels » est la première étape pour pouvoir mieux l'accompagner. Si vous pouvez adapter l'environnement afin de diminuer les sources d'inconfort sensoriel en présence d'hyper réactivité (p. ex., réduire la lumière provenant de néons, les sons ambiants), augmenter certains types de stimuli pour accroître l'éveil en cas d'hypo réactivité (p. ex., température fraîche de la pièce, luminosité plus grande, odeur ambiante vivifiante) et offrir plus de stimulations proprioceptives à votre enfant en recherche sensorielle, cela devrait contribuer à ramener son niveau d'éveil dans une zone optimale ou à l'y maintenir.

Les ergothérapeutes utilisent différentes stratégies pour aider les enfants à mieux intégrer les informations sensorielles afin de demeurer dans un niveau d'éveil optimal. Les interventions peuvent être universelles, ciblées ou spécifiques à chaque profil sensoriel. Cette section présente des interventions universelles bénéfiques pour tous les enfants.

À quel moment ?

L'utilisation d'activités sensori-motrices prévues à l'horaire peut aider tous les enfants à mieux répondre à leurs besoins sensoriels. Le tableau 1 en présente quelques exemples.

Des activités pour tous

La proprioception a un effet calmant et organisant. Les stimulations proprioceptives peuvent donc aider tous les enfants, peu importe leur profil sensoriel. De ce fait, elles contribueront à diminuer les inconforts sensoriels pour les hyper réactifs, à augmenter le niveau d'éveil pour les hypo réactif et à maintenir le niveau d'éveil des enfants en recherche sensorielle à un niveau optimal, ce qui a comme effet de diminuer les comportements de recherche sensorielle. Les activités proprioceptives peuvent être actives (le jeune effectue des contractions musculaires) ou passives (il reçoit des stimulations via une modalité sensorielle). Le tableau 2 en présente quelques exemples.

Tableau 1
Exemples d'activités sensori-motrices

Dirigé	Transition	Avant une activité	Au besoin
À un moment prévu dans l'horaire et fixé d'avance par le parent (p. ex. avant de déjeuner le matin)	Entre deux activités dans la routine (p. ex., au retour de l'école, avant le souper).	Avant d'amorcer une activité assise à la table (p. ex., étude-devoirs, repas).	Lors d'une baisse de disponibilité de l'enfant, avant une activité ou un moment de défi (p. ex. avant l'habillage).

Tableau 2
Exemples d'activités proprioceptives

Actives	Passives
• Marche de l'araignée. • Pompe (pushup) /popcorn sur la chaise. • Prendre et maintenir la position du sphinx couché sur le ventre au sol, en appui sur les avant-bras. • Étirer un élastique avec ses bras ou ses jambes.	• Toutou lourd. • Utilisation d'un « disco sit » sur la chaise. • Catalogne ou veste lestée. • Recevoir un massage avec pression profonde.



Ces pistes sont des idées d'activités pour vous aider à supporter votre enfant qui présente des particularités sensorielles. En cas de difficultés importantes ou de défis qui persistent dans le temps, consulter un ergothérapeute pour enfants pourrait permettre de normaliser le processus d'intégration sensorielle de votre jeune (reprogrammer ses thermostats sensoriels afin qu'ils traitent adéquatement les différentes informations sensorielles).

Conclusion

L'intégration sensorielle est « une paire de lunettes » à considérer pour mieux comprendre les besoins et les particularités des enfants. Les ergothérapeutes, en tant que professionnels spécialisés dans ce domaine, jouent un rôle essentiel dans la prise en charge et l'accompagnement des enfants rencontrant des difficultés sensorielles. Grâce à des interventions adap-

tées, ils contribuent à soutenir le développement global de l'enfant et à favoriser son bien-être dans son environnement quotidien. ■

Mots-clés : intégration sensorielle, proprioception, hyperactivité, hyper réactivité, recherche sensorielle, ergothérapie.

Références

Côté, S. (2016). *Favoriser l'attention par des stratégies sensorielles*. Chenelière Éducation.

Lane, S. J., Mailloux, Z., Schoen, S., Bundy, A., May-Benson, T. A., Parham, L. D., Smith Roley S. et Schaaf, R. C. (2019). Neural foundations of Ayres Sensory Integration. *Brain Sciences*, 9(7), 153. <https://doi.org/10.3390/brainsci9070153>

Miller, L. J. (2014). *Sensational Kids*. Perigee-Penguin Group.

CONSULTATIONS

GRATUITES ET CONFIDENTIELLES

Pour tout ce qui touche **l'éducation** et la **relation parents-enfants**, nos intervenantes psychosociales sont là pour vous. Notre approche est sans jugement.

N'hésitez pas à nous contacter.

Téléphone, courriel, clavardage
Du lundi au vendredi de 8 h à 17 h

(514) 525-2573 | 1 (866) 329-4223
consultation@premiereressource.com



premiereressource.com





Les programmes de formation offerts au niveau secondaire ou postsecondaire sont variés et souvent très différents selon les intérêts des élèves qui y sont scolarisés. Plusieurs d'entre vous doivent probablement étudier de nombreuses heures et planifier des remises de travaux alors que d'autres seront davantage sollicités durant les heures de classe et moins en soirée. Par contre, une chose semble commune à tous les élèves et étudiants qui évoluent dans le monde scolaire dès l'entrée au secondaire : une augmentation importante des demandes reliées à vos fonctions exécutives. Nous connaissons tous une personne qui adore l'organisation et qui multiplie les stratégies de codes de couleurs, d'agenda structuré, de documents bien classés et de rappels efficaces. Cependant, si cette habileté est moins naturelle pour toi et que les techniques apprises quand tu étais jeune ne semblent pas efficaces, tu as besoin de nouveaux leviers pour optimiser ton fonctionnement au quotidien. C'est précisément dans ce contexte où les outils technologiques arriveront à ton secours et seront d'une aide précieuse jusqu'à l'âge adulte.

Fonctions quoi ?

Les fonctions exécutives sont de plus en plus présentes dans les techniques d'enseignement ou encore dans les méthodes de rééducation proposées en scolaire, celles-ci peuvent sembler complexes à première vue. Cependant, aucune inquiétude à avoir ici, la Figure 1 te présente un résumé très simple de ce que tu dois retenir sur ces fonctions essentielles à tes apprentissages.

Quand les méthodes traditionnelles ne suffisent pas

Tu sais maintenant que le développement des fonctions exécutives est influencé par tes expériences ou encore par les gens qui t'aident, comme tes parents qui ont

pris le temps de t'expliquer à nombreuses reprises l'importance d'utiliser ton agenda ou d'étudier longtemps d'avance pour bien performer à un examen. Cependant, parfois, ça ne semble pas suffire.

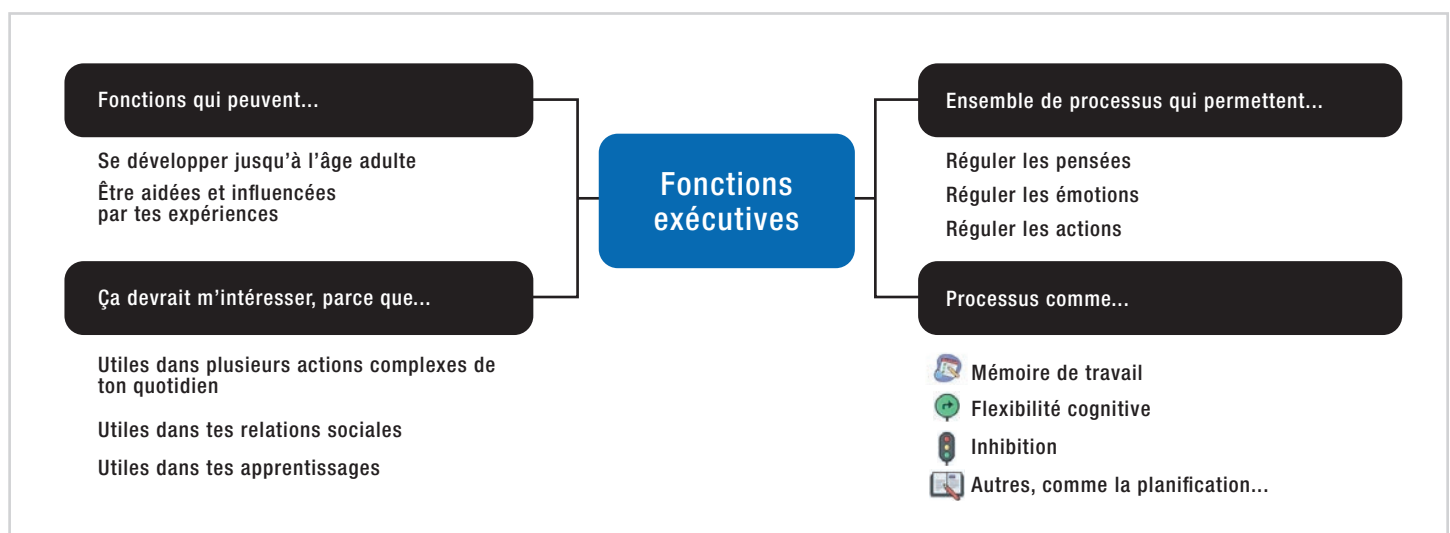
Heureusement, grâce aux nombreuses avancées technologiques des dernières années et à l'ouverture du monde scolaire aux technologies, de nouvelles méthodes peuvent être proposées dès la 1^{re} secondaire pour soutenir le développement de ces fonctions. L'objectif est donc de t'aider à te trouver de nouvelles habitudes de travail en lien avec les fonctions exécutives.

Depuis plus de sept ans, un programme, spécialement conçu pour les adolescents ayant des difficultés avec ces habiletés,

propose une approche novatrice intitulée *Programme Réflexe*. Dans ce programme, les participants sont invités à prendre part à une rééducation spécialisée en petit groupe afin d'explorer avec eux des applications, des logiciels ou des outils de rappels par le biais des outils technologiques.

Comme tu es particulièrement futé d'avoir accepté de consulter la revue *La foucade*, je te propose un top 5 des outils qui te feront dire : « Mais pourquoi je n'ai pas utilisé ça avant ? » Et le plus beau dans tout ça, c'est que mes propositions sont toutes gratuites et faciles d'utilisation.

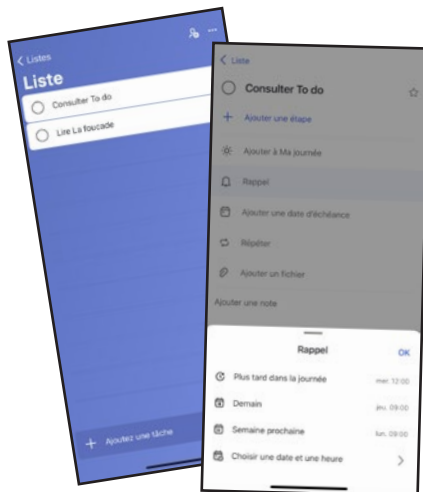
Figure 1. Résumé des principaux éléments à retenir sur les fonctions exécutives



1. Sabrina Dufour, orthopédağogue en pédopsychiatrie, CIUSSSE-CHUS.

1 Outil de rappels des tâches

Un devoir de sciences à remettre pour jeudi, un rendez-vous chez le coiffeur ce soir, de nouvelles chaussures de sport à acheter, un livre à rapporter à la bibliothèque ou encore un compte de cellulaire à payer au plus tard demain sont quelques exemples de tâches qui peuvent remplir ton agenda scolaire. Le problème, c'est que l'agenda ne sort pas de ton sac seul et ne te permet peut-être pas de voir ta note au bon moment. Voici donc à quoi sert notre première suggestion d'outil : une liste de rappels de tâches directement dans ton téléphone ou sur ta tablette. Nous utilisons l'outil *To do*, de Microsoft, pour son côté simple d'utilisation, mais il en existe d'autres, similaires.

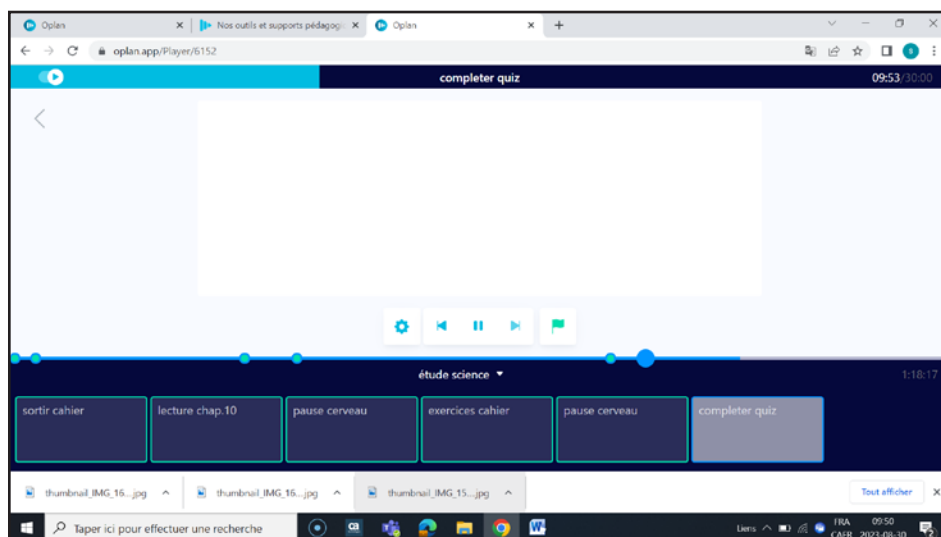


Avantages

- Permet d'intégrer une alarme au moment désiré. Tu peux même mettre des rappels récurrents, pour tes tâches à la maison par exemple.
- Offre des listes partageables. Tu peux donc envoyer certaines tâches à tes parents (p. ex., acheter du lait, rendez-vous à venir) et ils peuvent faire de même dans ta liste (p. ex. sortir le bac de recyclage). Une fois la tâche complétée, on peut constater que l'autre personne a exécuté sa tâche.
- Permet de libérer ta mémoire et ainsi devenir plus disponible pour recevoir de nouvelles tâches ou informations importantes.

2 Outil de planification du temps

Maintenant que tu possèdes un premier outil de rappel de tâches à venir, il te faut également de l'aide pour planifier ton travail. Savoir que tu as une période d'étude de sciences ce soir est un premier pas dans la bonne direction. Cependant, il est peut-être difficile pour toi de débiter une tâche ou d'élaborer un plan afin de préparer ta séance d'étude. Si tu te reconnais dans cette situation, notre outil numéro 2 te sera très utile. Il s'agit d'un outil de planification de séquences de travail ou encore un outil d'organisation du temps. Nous utilisons *Oplan*, qui est à la fois très visuel dans son utilisation et intuitif dans son fonctionnement.



Avantages

- Permet de diviser ton temps d'étude (p. ex. 45 minutes) en étapes visuelles et organisées dans le temps.
- Tout au long de ta séance, permet de prendre conscience du temps qui file, en consultant la barre de temps en haut de l'écran.
- Permet d'utiliser une banque de plans déjà prêts à l'utilisation, que ce soit pour de l'étude ou des tâches quotidiennes.
- Permet d'intégrer des pauses afin de maximiser ton temps d'attention et de préserver ton réservoir attentionnel.

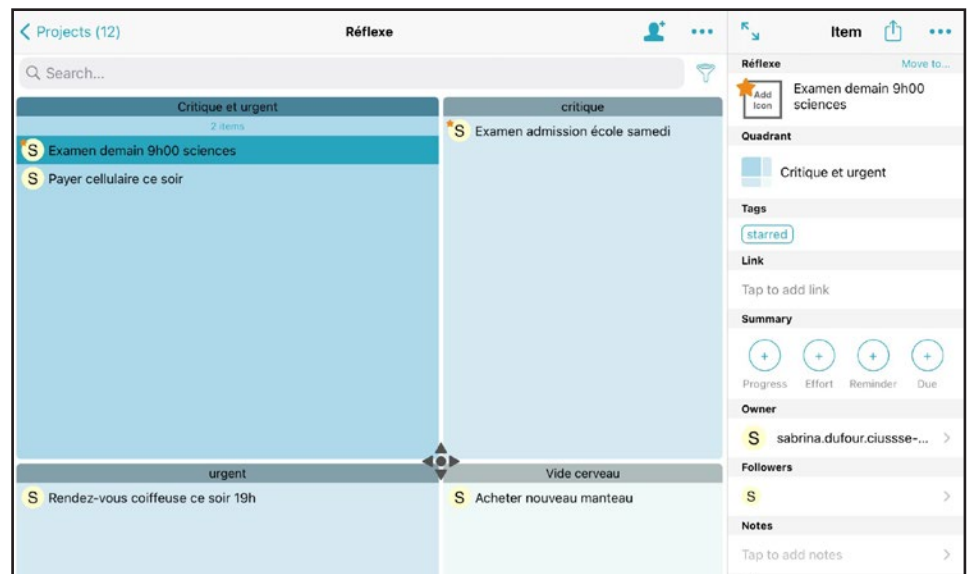


3 Outil de priorisation

Tu as reçu une alarme te disant que tu devais étudier ce soir pour ta journée d'examens de demain. Tu as pris quelques minutes pour te créer un plan d'étude et te voilà prêt à attaquer. Mais, une deuxième alarme arrive indiquant une autre séance d'étude pour demain également ainsi qu'un travail d'équipe à débiter ce soir. Tu n'as que deux heures en soirée pour tout accomplir, mais on dirait que le temps va te manquer. Que faire ? Prioriser !

Un peu comme à l'hôpital, une forme de tri doit être faite afin de régler les urgences en premier et de garder ce qui peut attendre pour plus tard. Cependant, ce tri n'est pas toujours simple à faire. Voilà que notre outil numéro 3 fait son entrée : Priority Matrix.

Sous forme d'un tableau de bord à quatre quadrants, toutes les tâches qui sont dans notre application To do sont par la suite placées dans cet outil. Trois concepts sont utilisés dans notre programme Réflexe pour les classer : critique, urgent et vide cerveau. Les tâches dites *critiques* sont celles qui auront une conséquence (p. ex., monétaire, perte de points, difficultés dans les relations sociales) si la tâche n'est pas accomplie. Les tâches urgentes sont celles qui doivent être réalisées dans



les prochaines 24 heures, qu'elles soient critiques ou non. Finalement, la section *vide cerveau* est réservée aux tâches qui sont à faire, mais qui ne sont ni urgentes ni critiques. Ces tâches sont également importantes à placer dans l'outil, puisqu'elles prennent de l'espace dans notre mémoire et qu'elles peuvent devenir difficiles à garder en tête toute la journée.

Avantages

- Permet de voir d'un seul coup d'œil ce qui s'en vient pour toi dans les prochains jours/ semaines.

- Les tâches peuvent être déplacées d'un quadrant à l'autre facilement et on peut mettre à jour régulièrement le contenu. Je recommande d'utiliser l'outil matin et soir afin d'éliminer les tâches complétées et d'ajouter celles reçues durant la journée. Attention de ne pas surcharger le visuel, maximum sept éléments dans un quadrant.
- Offre aussi des rappels efficaces lorsqu'une tâche est près d'arriver ou encore en retard.

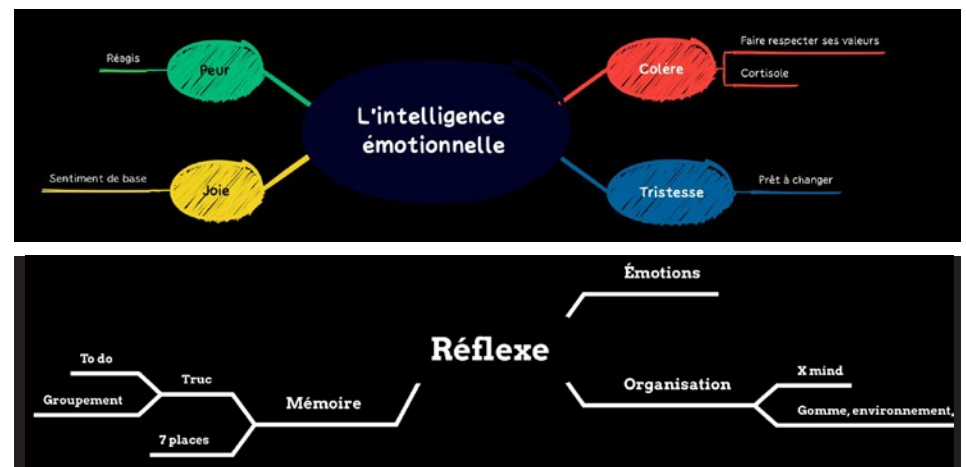
4 Outil d'organisation des idées

Vous avez aimé la carte conceptuelle qui résume les fonctions exécutives en introduction de cet article ? Ce n'est pas un hasard ! Notre cerveau aime les informations simples, claires et organisées visuellement. Voici ce qu'offre notre 4^e outil : Xmind.

Que ce soit pour résumer un roman, préparer un exposé oral, étudier plusieurs chapitres sur un même sujet ou encore pour préparer un écrit sur un sujet donné, l'outil vous permet d'organiser vos idées à l'aide de cartes mentales, de lignes chronologiques ou de tableaux comparatifs.

Avantages

- Permet de personnaliser tes cartes selon tes goûts, mais également, se-



lon les tâches à accomplir. Tu choisiras plus une ligne chronologique pour l'étude de dates importantes en histoire, mais tu operas peut-être pour une carte mentale en étudiant pour ton examen de roman.

- Les cartes sont sauvegardées, donc tu peux les utiliser et les modifier pour les examens à venir.
- En plus d'être très utile dans tes études, Xmind peut être utilisé dans différents contextes du quotidien (p. ex., effectuer un tableau des tâches, établir un budget).

5 Outil d'autorégulation

Dans cet article, tu as découvert différents outils qui te proposent de t'aider dans l'organisation de ton temps et de tes idées, dans ta planification ou encore dans la priorisation des tâches, mais toutes ces habiletés ne peuvent être mobilisables si tu n'es pas attentif ou peu disponible au travail. Notre dernier outil te soutient dans ton quotidien afin de demeurer bien dans ta tête, donc prêt et disponible au travail. *Toute ma tête* est une application gratuite qui te permet non seulement de prendre un moment de pleine conscience de ton état, mais également de te proposer des conseils ou des exercices sur la santé de ton corps et de ton esprit.



Avantages

- Permet d'établir une chronologie de tes émotions selon les journées. Ainsi, tu pourras peut-être découvrir que les dimanches, tu es plus stressé et que tu dois faire plus de sport durant cette journée pour t'aider à mieux gérer tes émotions.
- Les exercices qui te sont proposés sont toujours de courte durée et optionnels. Tu peux ainsi prendre le temps de les effectuer ou y revenir plus tard.
- Très simple d'utilisation, l'application *Toute ma tête* peut être utilisée à n'importe quel moment de la journée en quelques minutes.

Conclusion

Voilà, tu connais maintenant mon top 5 des outils technologiques qui peuvent supporter ton organisation et autres fonctions exécutives au quotidien. Je t'encourage à tenter un outil à la fois afin de bien te familiariser avec ce premier avant d'en intégrer un deuxième. Dresse le profil de tes forces et difficultés et choisis l'outil qui te correspond le mieux. Le plus difficile reste de créer de nouvelles habitudes. Lorsque tu utilises un nouvel outil, il n'est peut-être pas évident d'y penser tous les jours. Garde en tête qu'il te faudra plusieurs semaines d'utilisation avant de voir si cet outil te convient ou non. Plus tu feras d'essais, plus tu verras les possibilités de tous les outils. La bonne nouvelle, c'est que tu peux donner un coup de pouce à tes fonctions exécutives et cela peut devenir beaucoup plus facile pour toi d'organiser, de planifier ou de prioriser tes tâches. Alors, j'ai réussi à te donner envie d'essayer quelque chose de nouveau ? Bonnes découvertes ! ■

Pour plus d'informations sur les applications suggérées

Microsoft To do : todo.microsoft.com

Oplan : www.oplan.ca

Priority Matrix : appfluence.com

Toutematête-App : healthymindsapp.ca

Xmind-Logiciel de Mind Mapping : xmind.app

Mots-clés : outils technologiques, fonctions exécutives, organisation, mémoire, adolescents.

Références

Moret, A. et Mazeau, M. (2019). *Le syndrome dys-exécutif chez l'enfant et l'adolescent-Répercussions scolaires et comportementales* (2^e éd.). Elsevier Masson.

Lexibar
Expertise | Innovation | Réussite

PLUSIEURS DATES DISPONIBLES

LOGICIEL SPÉCIALISÉ pour accompagner les personnes ayant des difficultés à lire et à écrire sur le chemin de la réussite.

FORMATION
Pour les professionnels:
LEXIBAR, LOGICIEL D'AIDE EN LECTURE ET EN ÉCRITURE
En direct avec une Orthopédagogue
Durée: 1h30

Un soutien pour favoriser l'apprentissage.

Lexibar.ca



Le CQJDC a lu pour vous

Groupe de réflexion sur les drogues (GRD) 2^e édition : un programme de prévention ciblée et de réduction des méfaits auprès de jeunes en difficulté

Arnaud Milord-Nadon¹ et Audrey Veilleux²

La proportion d'adolescents de 12 à 17 ans qui consomme de l'alcool et de la drogue a diminué au Québec depuis le début des années 2000 (Traoré et al., 2021). Cette diminution pourrait être due à certaines interventions préventives universelles mises en place au cours des dernières années. Ces interventions universelles se situent souvent en amont de la consommation où l'on vise à empêcher, éliminer, réduire ou retarder l'usage (United Nations Office on Drugs and Crime, 2015). Malgré que ce type d'interventions soit efficace auprès des jeunes en général, elles sont susceptibles de délaisser les jeunes qui ont déjà développé une consommation à risque et qui sont peu motivés à en réduire leur usage.

Les données de la plus récente enquête de l'Institut de la statistique du Québec (Traoré et al., 2021) indiquent qu'un élève du secondaire sur 10 consomme de l'alcool de manière excessive et répétitive et que 4,5 % consomment du cannabis de façon régulière. Pour ces jeunes dont la consommation est plus à risque ou régulière, des mesures de prévention plus ciblées peuvent s'avérer efficaces (Bourdillon et al., 2011 ; Laventure et al., 2010). Le programme Groupe de réflexion sur les drogues (GRD, Durocher et al., 2019) propose une intervention pour répondre aux besoins spécifiques de ces jeunes.

Historique du développement du programme

Au tournant des années 2000, le Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (CJM-IU) ainsi que différents partenaires ont développé la première version du GRD afin de combler les lacunes observées dans leurs services destinés aux jeunes consommateurs à risque (Durocher et al., 2005). En 2013, le CJM-IU devenu le Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-L'Île-de-Montréal (CCSMTL), Boscoville et l'Université de Montréal ont amorcé un

partenariat afin d'évaluer, de bonifier et de mettre à jour le programme. Les travaux de ce partenariat ont conduit à une deuxième version du GRD pour pallier les lacunes observées dans la version précédente (Fallu et al., 2017 ; Fallu et al., 2021 ; Jean, 2012 ; Langelier-Cullen, 2018). D'abord, ce programme a d'abord été offert en centre de réadaptation pour les jeunes en difficulté d'adaptation. Devant l'intérêt croissant de la part des milieux scolaires pour cette nouvelle version du programme, il a été décidé en 2020 d'en vérifier l'efficacité dans ce nouveau contexte. Le programme a ainsi été expérimenté et évalué en milieu scolaire en partenariat avec le Centre intégré de santé et de services sociaux des Laurentides et l'Université de Sherbrooke.

Programme en bref

Le GRD 2^e édition (Durocher et al., 2019) est un programme de prévention ciblée conçu pour les jeunes de 14 à 17 ans présentant une consommation problématique ou à risque de le devenir. Le programme propose une intervention de groupe où six à huit jeunes se rencontrent une heure pendant neuf semaines consécutives. Animé par des intervenants (un ou deux), chacun des neuf ateliers propose des activités et des modalités d'apprentissages variées et interactives : discussions, jeux de rôles, jeux-questionnaires, vidéo, etc. La sélection des participants est réalisée à l'aide de la grille de dépistage de consommation problématique d'alcool et de drogues chez les adolescents et les adolescentes, la DEP-ADO (Germain et al., 2016). Le GRD s'adresse spécifiquement aux « feux jaunes » (problème en émer-

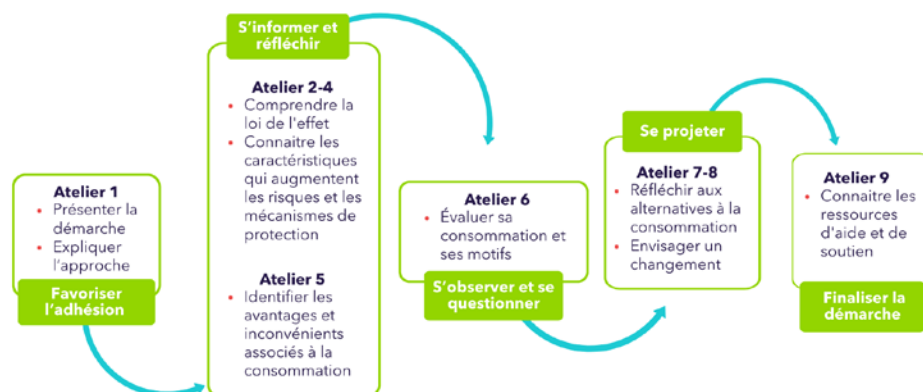
gence), mais peut aussi être utilisé auprès de « feux rouges » (consommation problématique) qui ne sont pas motivés à aller chercher des services d'aides spécialisés.

Le programme s'inspire des approches de réduction des méfaits, motivationnelle et cognitivo-comportementale. Il mise sur la réflexion et l'acquisition de différentes stratégies de réduction des méfaits associées à la consommation des substances psychoactives. Plus spécifiquement, il vise d'abord à susciter une réflexion chez les personnes participantes sur leurs habitudes de consommation afin qu'elles puissent en réduire les risques et les conséquences. Ensuite, le programme vise à les amener à se responsabiliser en acquérant des habiletés prosociales et enfin, à favoriser la motivation à aller chercher de l'aide auprès des services spécialisés en toxicomanie pour celles et ceux qui en ont besoin (Durocher et al., 2019). En parallèle aux activités de groupe, le programme prévoit l'animation d'activités individuelles entre chaque séance afin de clarifier certains concepts, d'approfondir les réflexions, de répondre aux questions ou encore de remédier aux absences des participantes et participants.

Démarche proposée par le GRD

Les ateliers du GRD ont été développés pour accompagner un groupe d'adolescents à travers une démarche vers le changement, tout en respectant leur rythme. Le processus vise à favoriser l'adhésion des jeunes à la démarche, à les faire réfléchir sur la consommation en général pour finalement aborder leurs propres habitudes (voir Figure 1).

Figure 1. Processus du programme



1. Psychoéducateur, agent de développement, Boscoville
2. Psychoéducatrice, agente de déploiement, Boscoville

Le but des premiers ateliers consiste à permettre aux jeunes de prendre du recul par rapport à ce qu'elles et qu'ils font et pensent savoir, tout en leur permettant d'acquérir de nouvelles connaissances. La consommation personnelle des jeunes n'est pas abordée directement avant le 5^e atelier. Les jeunes sont néanmoins incités à travers les discussions à faire certains parallèles avec leur situation.

Lors du premier atelier, la démarche et ses approches sont présentées aux jeunes afin de favoriser leur adhésion et leur pleine participation. Il est signalé que les activités ont été conçues pour stimuler les échanges et réfléchir ensemble sur la base d'une information juste et fiable.

Les ateliers deux à quatre abordent le phénomène de la consommation de façon globale. Chacun des facteurs de la loi de l'effet, soit la substance, l'individu et le contexte, est abordé en termes de facteurs de risque et de protection. Dans l'atelier cinq, il est question du développement de la dépendance et les jeunes sont invités à réfléchir aux avantages et inconvénients de leurs propres habitudes de consommation.

La 6^e rencontre marque un tournant puisque les ateliers subséquents se centrent davantage sur le vécu personnel de chacun des jeunes. Ces derniers sont invités à évaluer leurs propres habitudes de consommation, les motifs qui sont sous-jacents ainsi que les avantages et inconvénients y étant associés. Il est considéré qu'à ce moment de la démarche, les jeunes ont les acquis nécessaires pour préparer un changement de leurs habitudes.

Les ateliers sept et huit abordent les alternatives à la consommation et la satisfaction qu'ont les jeunes à l'égard de diverses sphères de leur vie (famille, amie ou ami, travail). Ces deux ateliers leur permettent d'identifier des cibles de changement potentielles, motivantes et accessibles qui pourraient contribuer à l'amélioration de leur bien-être.

La démarche culmine à l'atelier neuf avec une célébration et une activité où les jeunes sont invités à commenter leur démarche personnelle vécue à travers le programme. Afin de soutenir les démarches de changement actuelles ou futures, une présentation des ressources d'aide spécialisées de leur région leur est offerte, dans le but de démystifier le recours à ce type de service.

Effets généraux et recommandations

Le programme GRD a fait l'objet d'une évaluation des effets en milieu scolaire en 2020. La méthode consistait en un devis mixte avec groupe contrôle. Les résultats ont démontré des effets intéressants, malgré certaines limitations inhérentes aux caractéristiques de l'étude comme sa durée et le nombre de participants (Laventure, 2022). Un simple aperçu des résultats sera fourni ici puisque l'analyse complète de cette évaluation a été soumise dans une autre publication (Laventure, Lemieux et Milord-Nadon, soumis).

Effets sur la consommation et les facteurs associés

La modification de la consommation est un effet qui s'observe normalement à moyen et long terme. Le GRD vise plutôt à diminuer la prise de risques qui y est associée, ce qui pourrait expliquer qu'une diminution immédiate de la consommation n'ait pas été observée (Laventure et al., soumis). Des effets positifs sur d'autres variables clés chez les personnes participantes ont tout de même été rapportés notamment l'augmentation de l'adoption de stratégies productives et de la motivation au changement. En effet, 40 % des participantes et participants ont décidé de poursuivre des démarches auprès de services spécialisés en dépendance à la suite de leur participation au GRD (Laventure et al., soumis).

Effets sur l'alliance thérapeutique

L'évaluation du GRD en milieu scolaire a permis d'observer qu'une meilleure alliance thérapeutique entre les jeunes et l'animateur contribuait à une augmentation de l'adoption de stratégies d'adaptation productives. Par ailleurs, les jeunes qui ont abandonné en cours de programme rapportaient une plus faible alliance thérapeutique avec les animateurs (Laventure et al., soumis). Il est primordial pour les animateurs d'accorder une attention particulière à la création d'une relation de confiance auprès de chacune et chacun des participants du programme et d'offrir écoute et soutien, surtout auprès des moins motivés. Pour ce faire, il est pertinent de maintenir les deux types de rencontres du GRD, soit les rencontres de groupe et individuelles, car ces dernières permettent aux animateurs de faire le point avec les jeunes qui en ont le plus besoin.

Importance de l'exposition

Il est également important d'exposer les participants à un maximum d'ateliers, puisque cette variable semble contribuer à l'augmentation de la motivation au changement (Laventure et al., soumis). Comme les absences des jeunes ne peuvent pas être prévues, il est recommandé de ne pas débiter l'animation du programme lors des périodes de transitions scolaires, soit en début d'année ou lors des périodes d'examen, mais aussi de planifier le moment (jour et heure) qui maximisera la participation des jeunes. Les animateurs, qui travaillent en milieu scolaire ou non, devraient, autant que possible, impliquer l'ensemble de l'équipe-école afin de faciliter la mise en place du programme dans l'école et encourager la participation des élèves à celui-ci. Le but étant que les objectifs du programme et ses approches soient connus et compris de toutes et tous pour qu'il y ait une cohérence dans les interventions auprès des élèves.

Utilisation en milieu scolaire

Enfin, cette évaluation a également permis de faire certains constats quant à l'utilisation du GRD en milieu scolaire. D'abord, bien que le programme puisse convenir à différents profils de jeunes, il importe de constituer des groupes homogènes en termes d'âge et de niveau de consommation. Il est suggéré d'éviter de s'adresser à des jeunes dont la consommation est chronique ou trop sévère (feu rouge) pour qui les programmes de réadaptation conviendraient mieux (Laventure et al., soumis). Ces recommandations visent à éviter de possibles effets de contamination entre les jeunes (Laventure et al., 2010).

Dans le cas du GRD, il est important de rappeler l'importance des activités de dépistage dans le processus de création des groupes. Les animateurs vigilants gagneront probablement à débiter différents groupes en fonction des résultats du dépistage et à regrouper les jeunes au profil similaire (en termes d'âge et de niveau de consommation) entre elles et eux.

Conclusion

Les différentes expérimentations du programme au cours des dernières années permettent de croire que ce programme est prometteur auprès des jeunes consommateurs à risque (Fallu et al., 2021 ; Laventure, 2022). Le GRD semble

être un programme pertinent en milieu scolaire pour répondre aux besoins d'intervention des jeunes avec une consommation problématique ou à risque de le devenir. Bien que des recherches supplémentaires soient nécessaires afin de mieux comprendre ses effets à plus long

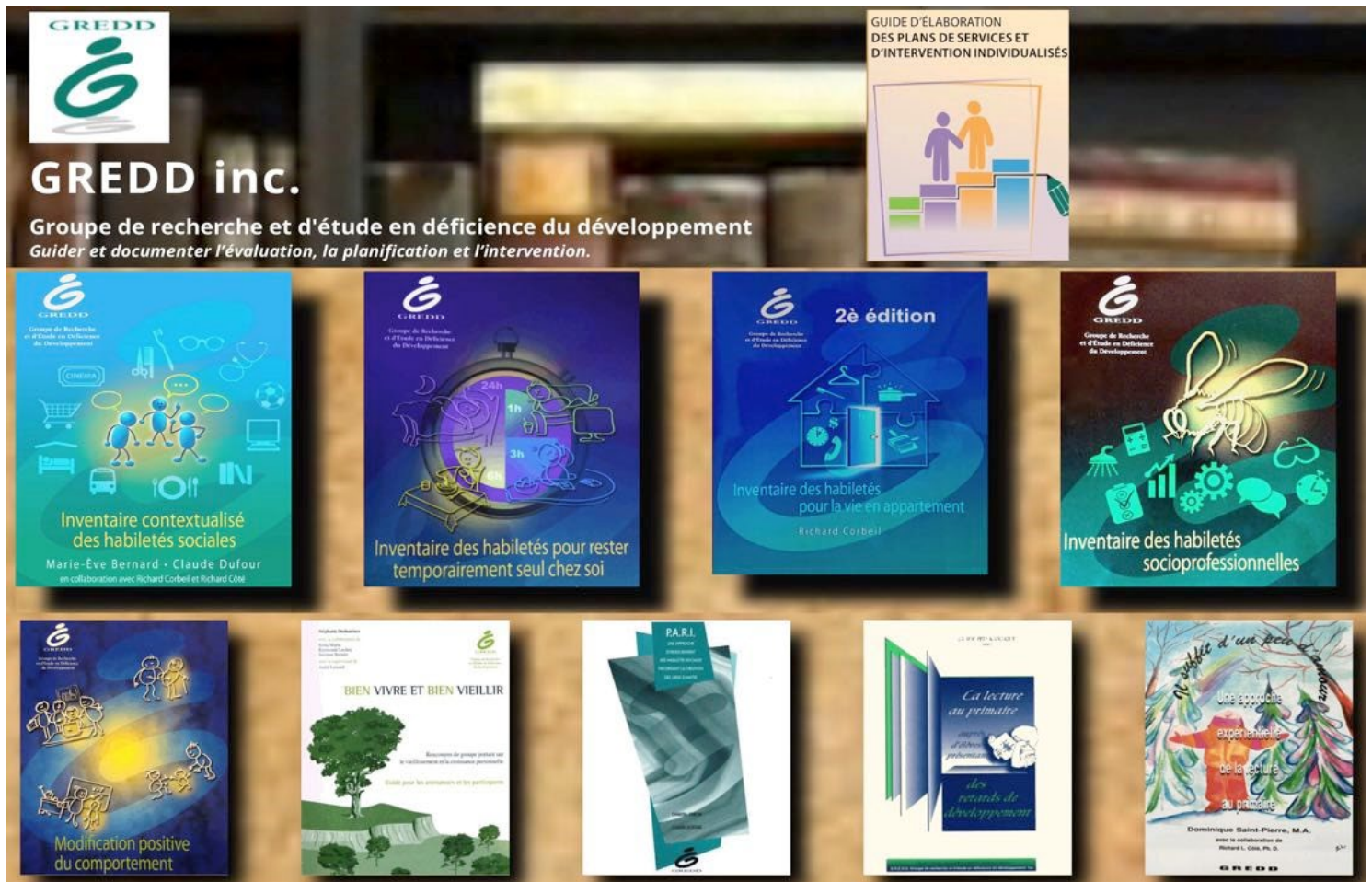
terme, les données actuelles offrent des raisons d'être optimiste quant à son efficacité. Ce genre de programme semble également positif puisqu'il peut permettre de faire le pont vers des services spécialisés. Le GRD aurait donc tout intérêt à trouver sa place à l'intérieur de l'offre de

service en prévention des dépendances au Québec, une place qui permettrait une action concertée des milieux scolaires, communautaires, de première ligne et de réadaptation. ■

Mots-clés : adolescence, alcool, consommation, centres de réadaptation, drogues, groupe de réflexion, intervention ciblée, prévention, réduction des méfaits, scolaire.

Références

- Bourdillon, F., Lenoble, É., Giampino, S. et Suesser, P. (2011). Prévention et santé mentale de l'enfant : les questions éthiques soulevées par des approches ciblées. *Santé Publique*, 23(6), 181-188. <https://doi.org/10.3917/spub.110.0181>
- Durocher, L., Fallu, J.-S., Lemieux, M., Milord-Nadon, A. et Desormeaux, R. (2019). *Guide d'animation du Groupe de réflexion sur les drogues* (2^e éd.). Boscoville et Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île de Montréal.
- Durocher, L., Pelletier, S. et Trudeau-LeBlanc, P. (2005). *Groupe de réflexion sur les drogues : guide d'animation*. Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire.
- Fallu, J.-S., Durocher, L., Brière, F.-N., Langelier-Cullen, E., Pelletier, S., Lortie, V., Maguire-L., J., Normandin, G., Prémont, J. et Couture, S. (2017). Le Groupe de réflexion sur les drogues, 2^e génération : un programme de prévention ciblée sélective et indiquée de la consommation problématique chez les adolescents en difficulté. Dans M. Laventure, N. Brunelle, K. Bertrand et M. Garneau (dir.), *Adolescents dépendants ou à risque de le devenir. Pratiques d'intervention prometteuses* (p. 159-180). Presses de l'Université Laval.
- Fallu, J.-S., Ferguson, Y., D'Arcy Dubois, L., Benhadj, L. et Brière, F.N. (2021). *Recension des écrits sur les pratiques de prévention ciblée de la consommation problématique de substances psychoactives chez les jeunes en difficulté hébergés en institution*. Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, Direction de l'enseignement universitaire et de la recherche et Institut universitaire sur les dépendances.
- Germain, M., Guyon, L., Landry, M., Tremblay, J., Brunelle, N. et Bergeron, J. (2016). *DEP-ADO Grille de dépistage de consommation problématique d'alcool et de drogues chez les adolescents et les adolescentes. Version 3.3, juin 2016*. Recherche et intervention sur les substances psychoactives - Québec (RISQ). https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC4242/F1775629324_DEP_ADO_fr_V3.2a_2013.pdf
- Jean, A. (2012). La prévention de la toxicomanie auprès des jeunes hébergés en centre jeunesse. *Revue de psychoéducation*, 41(2), 137-143. <https://doi.org/10.7202/1061795ar>
- Langelier-Cullen, E. (2018). *Évaluation de l'implantation et des effets perçus du pilote du Groupe de réflexion sur les drogues (2^e génération)*. [Mémoire, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal] <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/20708>
- Laventure, M. (2022). *Évaluation de l'implantation et évolution des participants au programme groupe de réflexion sur les drogues en milieu scolaire*. Présentation à Boscoville le 22 avril 2022.
- Laventure, M., Boisvert, K. et Besnard, T. (2010). Programmes de prévention universelle et ciblée de la toxicomanie à l'adolescence : recension des facteurs prédictifs de l'efficacité. *Drogues, santé et société*, 9(1), 121-164. <https://doi.org/10.7202/044871ar>
- Laventure, M., Lemieux, M. et Milord-Nadon, A. (soumis). Le Groupe de réflexion sur les drogues : Évolution des participants au programme en milieu scolaire. *Drogues, santé et société*.
- United Nations Office on Drugs and Crime. (2015). *World drug report 2015*. United Nations
- Traoré, I., Simard, M., Camirand, H., Conus, F. et Contreras, G. (2021). *Enquête québécoise sur le tabac, l'alcool, la drogue et le jeu chez les élèves du secondaire 2019. Principaux résultats de l'enquête et évolution des phénomènes*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-tabac-alcool-drogu-jeu-eleves-secondaire-2019.pdf>





Le CQJDC a lu pour vous

L'accompagnement bienveillant auprès des jeunes LGBTQI+

Par Jasmin Roy Président de la Fondation Jasmin Roy Sophie Desmarais

Pour les personnes issues des communautés LGBTQI+, l'obligation de composer avec des normes pouvant être oppressantes ou stigmatisantes, parfois même avec des violences, occasionne des frustrations, de l'anxiété et, dans bien des cas, des épisodes dépressifs. Il est donc recommandé de les aider à bien identifier leurs émotions et, particulièrement, leurs besoins, pour ensuite les accompagner vers une régulation émotionnelle orientée vers la résilience et vers une affirmation positive de soi.

Il existe une grande diversité au sein des communautés LGBTQI+ (Lesbienne, Gay, Bisexuel(le), Trans, en Questionnement ou Queer, Personne intersexuée). Bien que regroupés sous le même acronyme, les jeunes LGBTQI+ ne forment pas un groupe homogène et chaque groupe a des besoins et des revendications spécifiques. Il existe une grande diversité au sein des communautés LGBTQI+. Le processus identitaire peut varier d'une personne à une autre; nous devons donc accompagner chacun dans sa vitesse de croisière vers une affirmation saine de son orientation sexuelle ou de son identité de genre.

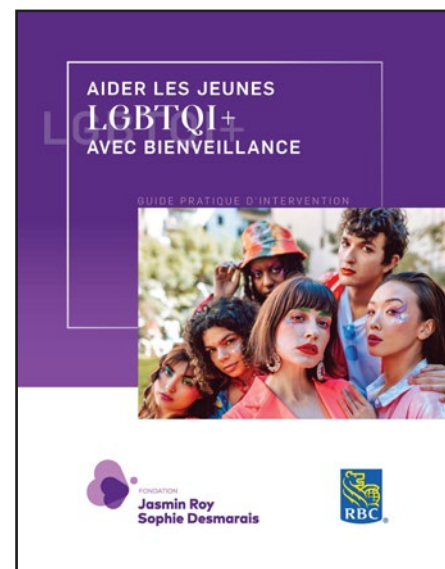
Les jeunes issus des minorités sexuelles et de genre, en plus d'avoir à faire face aux mêmes défis que les autres enfants et adolescents, sont exposés en plus à des situations spécifiques, car ils appartiennent à des minorités.

Lorsque l'on comprend les nombreuses difficultés que ces jeunes auront à surmonter, nous comprenons à quel point il est capital de les accompagner avec la plus grande bienveillance. Si ces personnes ne reçoivent pas un soutien adéquat, leur bien-être peut s'en trouver affecté pendant plusieurs années, voire toute leur vie.

Il faut donc assurer la sécurité et la protection des jeunes, peu importe leur orientation sexuelle, leur identité ou expression de genre, avec une neutralité relative qui implique d'être conscients de

nos préjugés et de pouvoir en faire abstraction, tout en faisant fi de nos opinions personnelles ou de nos convictions religieuses. Il est essentiel de permettre à tous les jeunes d'exprimer leurs émotions et leurs besoins dans un environnement sécuritaire.

Puisque les jeunes issus des communautés LGBTQI+ ne forment pas un groupe homogène, chaque communauté ayant des besoins spécifiques, il est essentiel de ne présumer de rien quant aux difficultés émotionnelles, relationnelles ou communautaires rencontrées. La prolifération créative, ces dernières années, de nouveaux termes pour parler du genre oblige à être plus que jamais à l'écoute et à apprendre des jeunes générations. Par exemple, pour certains, la non-binarité sera une alternance entre l'expression masculine et féminine, pour d'autres, tout simplement une absence de binarité dans leurs façons d'être, plus ou moins androgynes. Ou encore: certaines personnes vous diront qu'elles ont des relations sexuelles avec des personnes de même sexe, mais qu'elles s'identifient comme hétérosexuelles, d'autres, qu'elles sont bisexuelles, d'autres, pansexuelles. Les jeunes générations sont très créatives, à bon droit, pour exprimer leurs identités de sexe, de genre ou de préférences sexuelles, et le lexique est appelé à être en constante mutation. Comme adulte, vous devez renoncer à vos jugements afin de comprendre et d'établir une confiance maintenue en laissant la liberté au jeune d'être ce qu'il est. Ainsi, vous serez plus à même de considérer leur point de vue, leur perspective et de faire preuve d'empathie. Vous comprendrez également les normes sociales et éthiques qui régissent le comportement de chacun (les jeunes LGBTQI+ comme leur entourage) et à quel point la vision du monde « hétérosexiste » et « cissexiste » souvent répandue autour de nous peut avoir un impact négatif sur l'estime de soi, la santé physique et mentale des jeunes appartenant aux communautés LGBTQI+. ■



Pour en savoir plus :

<https://fondationjasminroy.com/initiative/aider-les-jeunes-lgb-tqi-avec-bienveillance/>

« UN TRAVAIL D'ÉQUIPE »

LA MÉDIATION, UNE AUTRE FAÇON DE RÉGLER LES CONFLITS



En partenariat avec le Barreau du Québec, la Fondation Jasmin Roy Sophie Desmarais a conçu un projet éducatif, innovant et stimulant destiné aux élèves du secondaire qui contribuera à la mise en œuvre d'une culture de médiation entre les pairs, utile dans les travaux d'équipe. Bénéficiez de la présence bénévole d'un avocat-médiateur de votre région en classe!

AIDER LES JEUNES
LGBTQI+
AVEC BIENVEILLANCE



Ce guide est destiné à bonifier et à renforcer le soutien que peuvent apporter les personnes intervenantes aux jeunes de la communauté LGBTQI+, cela grâce à une approche bienveillante favorisant leur pleine reconnaissance et leur autonomisation.

Dans la peau d'une personne LGBT

Un projet de réalité virtuelle rassembleur et éducatif permettant aux gens d'être les témoins de premier plan des micro-agressions vécues par des membres de la communauté LGBT.



LA RÉALITÉ VIRTUELLE
AU SERVICE DES APPRENTISSAGES
SOCIAUX ET ÉMOTIONNELS
CHEZ LES ADOLESCENTS

L'activité **Les Ateliers 360** consiste en une animation de 75 minutes destinée à des groupes d'élèves du secondaire comptant au plus 30 personnes.

Mieux vivre avec mon TDA/H

Une force à équilibrer

Les difficultés liées au TDA/H

Difficulté à se concentrer
Éparpillement
Perte de ses choses
Oublis fréquents
Comportements à risque
Difficulté à gérer ses émotions
Agitation
Impulsivité
Et plus encore...



Outiller
Sensibiliser
Encourager



**Au Québec, plus de
75,000 enfants et
200,000 adultes
vivent avec le
TDA/H**

Les forces

Une grande énergie
Spontanéité
Créativité
Habilité dans les sports
Sensibilité
Curiosité
Humour
Et plus encore ...



www.servicestdah.org



On sait depuis longtemps que nos émotions influencent notre manière de réfléchir, d'apprendre, de gérer nos relations interpersonnelles et de prendre des décisions (Sander et Scherer, 2014). Plusieurs programmes d'intervention fondés sur l'apprentissage socioémotionnel (ASÉ) ont ainsi été reconnus efficaces pour améliorer la performance scolaire des élèves, leurs comportements prosociaux et leur santé mentale en général (Durlak, 2011), tout comme l'autorégulation des émotions, du stress et la satisfaction au travail des enseignants (Jennings et al., 2017). Toutefois, demander au personnel scolaire d'intégrer un programme d'ASÉ dans leur emploi du temps déjà chargé peut s'avérer physiquement et émotionnellement éprouvant (Ransford et al., 2009). La bonne nouvelle est que l'ASÉ peut bien s'intégrer à la routine de la classe même sans l'assistance d'un spécialiste (Durlak et al., 2011). Cet article présente sommairement un nanoprogramme « Enseigner des compétences sociales et émotionnelles au primaire » offert depuis 2021 à l'Université Laval ainsi que ses principales retombées.

Principaux contenus de la formation

Cette formation entièrement à distance se décline en trois principaux blocs (voir Figure 1).

Bloc 1

Le premier bloc propose un cadre de référence simple, soit le *Modèle écosystémique de l'apprentissage socioémotionnel pour le bien-être personnel et collectif à l'école* présenté à la figure 2. Les conditions favorables à l'ASÉ de même que ses retombées sur le bien-être des élèves, des adultes et sur le climat scolaire y sont aussi abordées.

Bloc 2

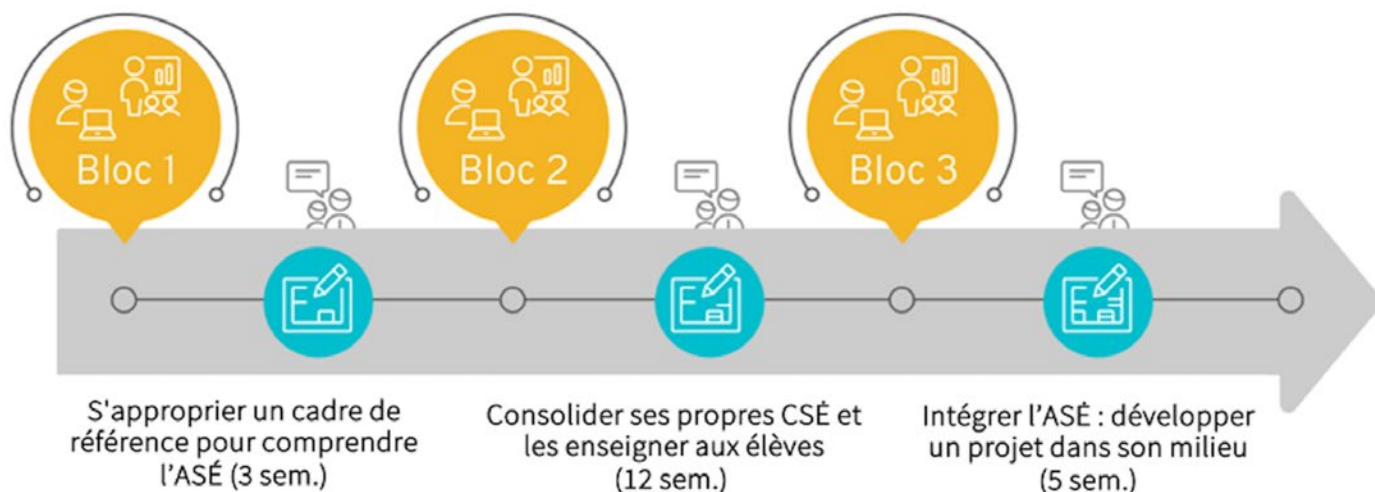
Le deuxième bloc vise à développer des stratégies pour enseigner et soutenir l'ASÉ, selon trois principales clés d'action :

- 🔑 **#1 : Bonifier ses propres compétences socioémotionnelles (CSÉ) comme adulte pour les modéliser ;**
- 🔑 **#2 : Enseigner explicitement des CSÉ et les intégrer aux autres matières scolaires ;**
- 🔑 **#3 : Faire pratiquer consciemment les CSÉ dans des situations concrètes de la vie quotidienne (à l'école, à la maison, etc.).**

Bloc 3

Le troisième bloc vise pour sa part l'intégration des apprentissages en contexte réel, puisque les participants sont accompagnés afin d'élaborer un projet visant le développement des CSÉ dans leur milieu professionnel.

Figure 1. Les trois blocs de la formation « Enseigner des compétences sociales et émotionnelles au primaire »



1. Ph. D., professeure titulaire en adaptation scolaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, membre du CRIRES, de PÉRISCOPE et de l'UMR Synergia.

Évaluation de la formation

La formation a été expérimentée auprès de 32 intervenants (enseignants, éducateurs, etc.). Elle s’est échelonnée sur 26 semaines et se déclinait en trois principaux blocs. Le tableau 1 illustre la perception très positive des retombées de cette formation sur les participants eux-mêmes, sur leurs élèves et leur milieu.

Voici quelques commentaires recueillis auprès des participants :

- « Une formation très riche, et très bien structurée qui permet d’ancrer solidement les apprentissages ».
- « Je n’ai jamais senti que j’étais seul malgré que ce soit une formation à distance... ».
- « J’ai maintenant un cadre théorique qui me permet d’asseoir mes connaissances et de changer mes pratiques... ».
- « J’ai changé mon approche auprès des élèves en difficulté : j’ai compris qu’ils doivent se sentir écoutés pour s’apaiser et ensuite travailler ensemble... »
- « Cette formation est axée sur l’enseignement au primaire, mais je vois facilement ces apprentissages pouvant être appliqués au secondaire ou même en entreprise privée ».

Conclusion

Bref, cette formation semble avoir aidé les participants à bonifier leurs propres compétences socioémotionnelles, à les enseigner explicitement de même qu’à les faire pratiquer au quotidien à leurs élèves. Cette formation est toujours offerte à l’Université Laval, aux adultes de différents milieux qui souhaitent accompagner les enfants dans cette voie. ■

Figure 2. Le modèle écosystémique de l’apprentissage socioémotionnel pour le bien-être individuel et collectif à l’école (Beaumont et al., 2023)

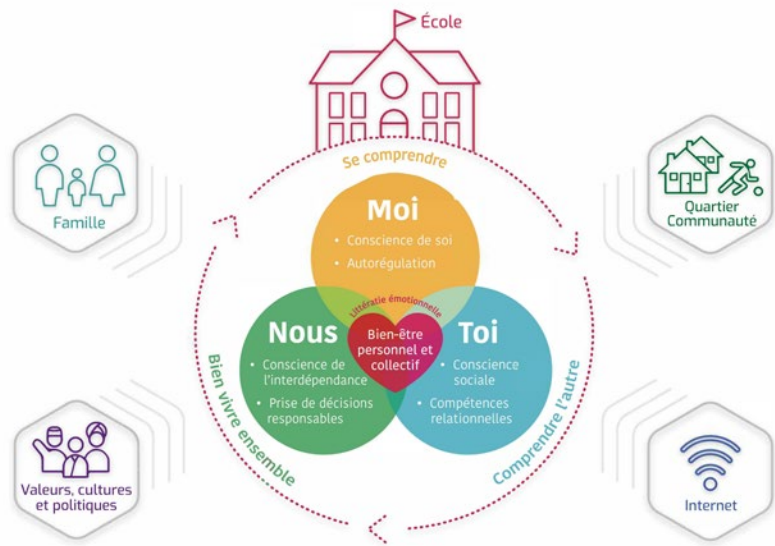


Tableau 1
Évaluation de l’efficacité perçue de la formation selon les participants

Énoncés	/ 4 pts
J’ai atteint les objectifs que je m’étais fixés au départ.	3,8
J’ai réalisé des apprentissages significatifs concernant mes propres CSÉ.	4,0
J’ai réalisé des apprentissages significatifs qui m’aideront à enseigner des CSÉ aux élèves.	3,9
J’ai réalisé des apprentissages significatifs pour m’aider à faire pratiquer les CSÉ au quotidien.	3,9
Cette formation a eu un impact considérable sur ma pratique professionnelle.	4,0
Je la recommande à tout type de personnel scolaire au primaire.	4,0
Je la recommande à tout autre type d’intervenants hors du milieu scolaire.	3,9
MOYENNE	3,9

Pour s’inscrire :
<https://www.ulaval.ca/etudes/nanoprogrammes/enseigner-des-competences-sociales-et-emotionnelles-au-primaire>

Mots-clés : apprentissage socioémotionnel, formation en ligne, primaire, enseignants, intervenants scolaires.

Références
Beaumont, C., Langri, S., Marquis, D. et Garcia, N. (2023). Le modèle écosystémique de l’apprentissage socioémotionnel pour le bien-être individuel et collectif à l’école. Dans C. Beaumont (dir.), *Promouvoir à la fois la santé mentale, un climat scolaire positif et la prévention de la violence : Guide de planification pour soutenir de manière continue le bien-être à l’école* (p. 9). Collection de la Chaire. Faculté des sciences de l’éducation, Université Laval. https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/Guide_de_planification.pdf
Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional development promotes success in school : A meta- analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(2), 474–501. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. et Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on teachers’ social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
Ransford, C. R., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. et Jacobson, L. (2009). The role of teachers’ psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional curriculum. *School Psychology Review*, 38(4), 510-532.
Sander, D. et Scherer, K. (2014). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod.



La feuille de route des psychoéducateurs

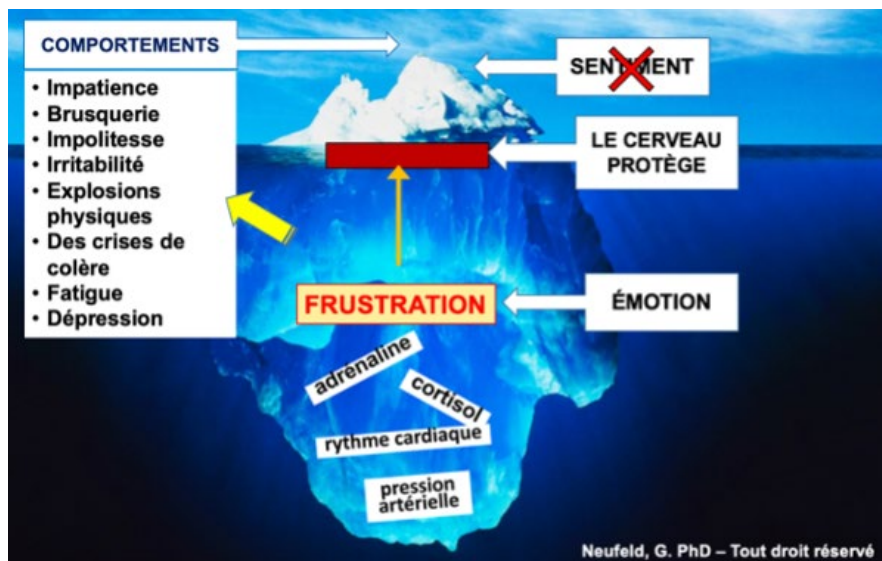
L'accompagnement émotionnel à l'école : une solution indispensable pour aider nos élèves à s'exprimer et à s'épanouir

Catherine Korah¹ et Charles Lefebvre²

N'avez-vous pas déjà entendu un adulte demander à un enfant de mettre un frein à son émotion en lui suggérant « de ne pas pleurer » lors d'une altercation avec un ami dans la cour d'école ou de ne pas avoir peur » lors d'un exposé oral ? Nous avons peut-être déjà tous suggéré à un enfant ou à un adolescent de « gérer ses émotions » en lui donnant des outils pratiques ou donner une conséquence réflexive, et ce, en nous attendant à ce qu'il « comprenne » son comportement perturbant et qu'il trouve une alternative au moyen d'un comportement plus adapté. Notre compréhension des émotions était-elle voilée par une éducation passée où l'objectif était le développement des habiletés de gestion des émotions et la répréhension des comportements perturbateurs ? Et si ce comportement n'était pas le problème, mais bien un moyen de véhiculer que « quelque chose ne fonctionne pas » pour l'enfant ou d'adolescent ou qu'une vulnérabilité importante est présentement en jeu, et qu'elle a de la difficulté à être traitée par le cerveau ?

Les résultats d'une méta-analyse (Waller et al., 2013) indiquent que l'emploi d'interventions punitives et sévères a pour effet de rendre les enfants et les adolescents insensibles et rigides, de diminuer chez ces derniers leur empathie et de les propulser vers une trajectoire de conduites antisociales (p. ex. vol, hausse de l'agressivité et de la toxicomanie). Cet article propose de « comprendre » ce qui se passe chez l'enfant et l'adolescent afin de mieux les accompagner dans leur univers émotionnel, et ce, selon une perspective neurodéveloppementale.

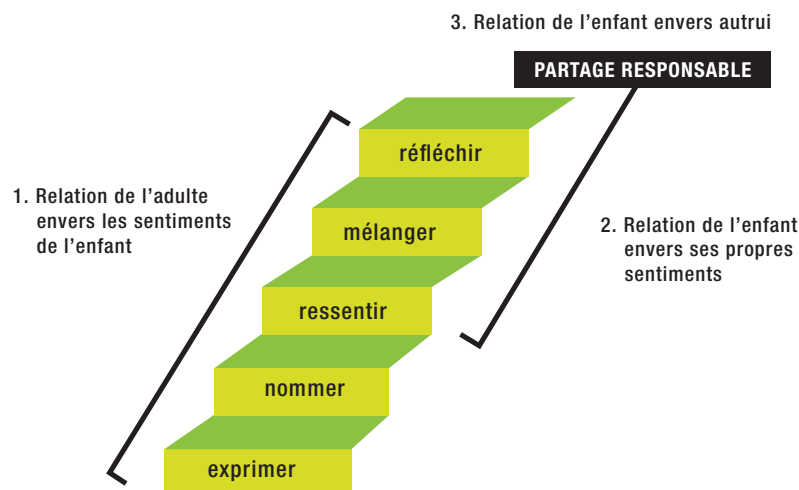
« Nos enfants se trouvent en pleine crise émotionnelle. Il semble que les enfants se montrent plus anxieux, agressifs et renfermés que jamais. La cause principale de la crise émotionnelle et des problèmes de comportement qui en découlent, et dont nous sommes témoins quotidiennement dans nos foyers, nos écoles et nos communautés, provient du fait que les enfants sont en train de perdre leurs sentiments. »
(Beach et Strijack, 2020)



Cinq étapes qui mènent à la santé et à la maturité émotionnelles selon Neufeld

Selon Neufeld (2017), la santé et la maturité émotionnelles d'un jeune impliquent un développement progressif qui se produit en cinq étapes distinctes. Au fil du temps, le jeune développe une relation avec ses émotions grâce aux adultes qui l'introduisent et le guident à travers ses propres sentiments. La séquence de ces cinq étapes ne peut être contournée et elle se déploie en une série de phases dont la sophistication s'intensifie d'une à l'autre : exprimer, nommer, ressentir, mélanger et réfléchir.

Figure 1. Cinq étapes qui mènent à la santé et à la maturité émotionnelle selon Neufeld (2017)



1. M. Ed., conseillère psychothérapeute, coordonnatrice du Centre d'excellence en gestion du comportement, Services de soutien et d'expertise pour les commissions scolaires anglophones du Québec.
2. M. Sc., psychoéducateur et personne-ressource, service de soutien et d'expertise en difficulté comportementale, Centre de services scolaire du Pays-des-Bleuets et du Lac St-Jean.

1) Exprimer

L'enfant naît immature avec très peu de moyens de contrôle interne. Par conséquent, l'expression de ses émotions est archaïque, brute et parfois dérangeante pour les adultes. Au cours de cette période, le rôle de l'adulte est de l'accompagner à exprimer ses émotions et à co-réguler sous forme de modèle l'éventail émotionnel que cet adulte possède. Il est essentiel que l'expression émotionnelle de l'enfant ne brime pas la relation qu'il entretient avec l'adulte. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas intervenir sur les comportements perturbateurs. Toutefois, l'utilisation des conséquences visant la séparation de l'attachement entre l'adulte et l'enfant n'est pas recommandée. Il arrive souvent que les adultes pensent à tort que s'ils permettent à l'enfant de s'exprimer, cette expression sera incontrôlable et qu'elle augmentera en fréquence et en intensité. Ainsi, le recours aux menaces ou aux conséquences graduées voit son apparition afin de « contrôler » l'enfant. McNamara (2017) mentionne à cet effet :

« L'énergie émotionnelle ne cesse que lorsqu'elle a été relâchée. Quand le système émotionnel est bouleversé, il continue à faire pression jusqu'à ce qu'il trouve un exutoire pour passer, n'importe quoi pour réduire la pression de l'intérieur. »

Ainsi, une manière de favoriser l'expression émotionnelle se retrouve dans le **jeu véritable** où l'enfant peut exprimer, par ses histoires, un nombre considérable d'émotions.

Quels sont les facteurs qui empêchent d'exprimer les émotions ?

Selon ce que nous avons vécu dans notre vie, la manière dont nous avons été élevés et notre relation avec nos émotions, l'adulte semble avoir des paramètres de ce qu'il peut et de ce qu'il ne peut pas tolérer quant à sa relation avec l'enfant. Ainsi, lorsque les comportements de l'enfant viennent atteindre cette fameuse limite relationnelle, l'adulte se protège en excluant l'enfant de son monde relationnel. Nous pouvons observer ce phénomène lorsque l'élève se fait retirer de la classe ou suspendre du milieu scolaire. Il est important de spécifier que nous ne sommes pas contre l'usage de ces interventions lorsqu'elles sont réalisées avec un objectif clinique préétabli et que l'adulte qui applique cette intervention le fait de manière bienveillante où la relation adulte/enfant est préservée. En tant

qu'adultes, nous avons la responsabilité de comprendre ce que l'enfant exprime par ses comportements. Conséquemment, il faut rester attentif au contre-transfert que le comportement de l'enfant éveille en nous. Un adulte qui est envahi par l'émotion d'un enfant ou d'un adolescent perd sa capacité à être la réponse pour celui-ci. Finalement, notre société d'aujourd'hui propose des paramètres émotionnels erronés où la peur et la tristesse, entre autres, sont perçues comme étant des faiblesses dans un monde où l'on doit être fort, performant et presque insensible aux émotions plus vulnérables. Mais comment un enfant ou un adulte peut-il s'adapter sans la tristesse ? Comment peut-il être courageux et avoir le désir de surmonter sa peur si ce dernier n'a jamais été accompagné à ressentir cette peur ?

Quels sont les éléments clés à retenir ?

Il est primordial de permettre aux enfants et aux adolescents de jouer. En milieu scolaire, au primaire, la salle des émotions est un espace à l'abri des regards où l'enfant peut exprimer ses émotions avec un adulte (pour plus de détails, voir Centre of Excellence for Behaviour Management [CEBM], a ou Lefebvre et Gosztonyi, 2021). Le jeu chez l'enfant et l'adolescent doit être à l'abri du but ultime de la victoire et de la réussite. Il se veut exploratoire, expressif et irréal. On peut jouer par le biais de la musique (car il est différent de jouer et d'apprendre la musique), de la danse, du dessin, des marionnettes, de la psychomotricité, etc. (pour des exemples d'activités, voir Beach et Strijack, 2020). Quant aux adolescents, l'emploi de l'improvisation, du théâtre, de la danse, de l'écriture, de la confection d'une murale, de la photographie et de l'entraînement musculaire (le but ne doit pas être orienté vers la performance ou l'idéal du corps parfait) sont des suggestions parmi tant d'autres à mettre de l'avant pour susciter l'expression émotionnelle.

2) Nommer

Lors de l'acquisition du langage, les mots remplacent l'expression archaïque des émotions. Ainsi, plusieurs programmes d'habiletés sociales proposent des activités de reconnaissance des émotions par les mots, ce qui n'est pas mauvais en soi. Cependant, pour qu'une émotion soit ressentie (prochaine étape), il est nécessaire que l'enfant puisse tout d'abord prendre conscience que l'émotion est véhiculée dans son corps (concept d'intéroception). Les sensations corporelles sont ainsi liées à un mot afin que l'émotion devienne

consciente. Ainsi, au lieu d'enseigner des mots dans un atelier destiné aux émotions par exemple, il serait judicieux d'aider les enfants à prendre conscience de ce qui se déroule dans leur corps et de le lier ceci avec un mot, au moment où ils vivent une émotion. Il est important de modéliser et de refléter les émotions que l'enfant ressent pendant son expérience, sur le moment, et non dans une activité d'apprentissage émotionnel. Il ne faut pas catégoriser les émotions en positives ou négatives, car nous imposons implicitement des paramètres à ces dernières. Comment pouvez-vous demander à un enfant d'être heureux si ce dernier ne peut jamais être triste ?

Quels sont les facteurs qui empêchent de nommer les émotions ?

Le jeune ne dispose pas des mots pour exprimer ces émotions :

- On peut observer que la variance et l'intensité de l'expression émotionnelle sont liées à l'absence de mot.
- Parfois, la manière dont le jeune nomme ses émotions peut éveiller les paramètres des adultes qui sont témoins de cette dernière. Il faut se rappeler que même un adulte mature peut avoir de la difficulté à nommer son émotion lorsque cette dernière est particulièrement vulnérable. Les enfants sont immatures sur le plan neurologique par défaut et notre travail est de les accompagner à nommer ce qu'ils vivent et non de juger la manière parfois brutale que cette émotion utilise pour se faire entendre.
- Certains adultes ont un éventail restreint de mots pour exprimer leurs émotions. Donc, les enfants sous leurs soins vont utiliser les mêmes mots pour exprimer ce qu'ils vivent, par similitude. Notre travail consiste à élargir cet éventail, et ceci ne peut se faire que dans le cadre d'une relation d'attachement sécurisante, bienveillante et sécuritaire.

Quels sont les éléments clés à retenir ?

Au primaire, les adultes peuvent utiliser une panoplie de médiums pour aider les élèves à nommer leurs émotions. Par exemple, nous pouvons utiliser le dessin, les films, les histoires, l'écriture (3^e cycle), les jeux de société (le bingo émotionnel/jeu de mémoire, voir CEBM, b), le reflet quotidien de l'adulte par son langage (langage émotionnel plutôt que réflexif). Au secondaire, des activités comme l'écriture de poésie, le théâtre, une activité de com-

position musicale (écriture d'une chanson, p. ex. rap), des ateliers de groupe de lecture, un atelier de lecture de poésie, les livres, les films, la reconnaissance de texte au niveau pédagogique (état émotionnel du personnage), le conseil de classe, ou le journal intime, sont des moyens à utiliser pour nommer les émotions de nos élèves.

3) Ressentir

Nous pouvons enseigner le langage des émotions, mais nous ne pouvons pas apprendre à un individu comment éprouver des sentiments. À vrai dire, une personne doit se permettre d'être vulnérable et d'accueillir ses émotions pour être capable de les ressentir. Ainsi, les sentiments pourront émerger si le jeune se trouve dans des conditions propices et en présence d'un adulte qui est sécurisant.

Quels sont les facteurs qui empêchent de ressentir les émotions ?

Le jeune s'éloigne de son expérience émotionnelle authentique lorsque l'adulte :

- Pose trop de questions qui le poussent à réfléchir prématurément ;
- Mise uniquement sur ce qui est positif, à affronter l'irrationnel, à rechercher incessamment le bonheur, ou à mettre l'emphase sur la poursuite et l'atteinte d'un état de calme ;
- Se précipite vers des pistes de solutions ou la gestion de ses émotions ;
- Tente d'éteindre son émotion parce qu'elle est dérangeante ou inconfortable ; ce qui pourrait susciter un refoulement émotionnel et de l'endurcissement.

Quels sont les éléments clés à retenir ?

Il importe de spécifier que l'adulte a besoin d'accueillir ses propres émotions et se montrer tempéré face à celles-ci afin d'être apte à accompagner le jeune quant à son ressenti. D'ailleurs, le jeune bénéficierait de se trouver dans un espace, comme la salle des émotions, où il pourrait se défouler sans être sujet à des répercussions, et où l'adulte demeure présent tout en le laissant vivre ce qu'il a besoin d'extérioriser. Dans cet ordre d'idées, le fait d'explorer une émotion quand nous sommes en mode de jeu permet de contourner la vulnérabilité. En effet, il est parfois plus sécurisant d'être plongé dans son imaginaire que d'affronter la réalité et de dévoiler sa propre histoire.

4) Mélanger

La faculté à « mélanger » ses émotions n'est pas une compétence qui peut être enseignée de manière didactique, mais elle est plutôt un fruit des conditions favorables qui ont été établies. En outre, le cerveau requiert que le processus intégratif du cortex préfrontal soit suffisamment développé pour permettre aux émotions de se mélanger, d'être en mesure de vivre plusieurs émotions simultanément et de les unir sans qu'elles soient fusionnées. Toutefois, avant que cela ne se produise, les adultes représenteront le principal agent stabilisateur des enfants qui leur permettront de maîtriser leurs émotions et leurs comportements.

Qu'est-ce qui empêche les émotions de se mélanger ?

Les obstacles au déroulement de cette étape incluent : l'immaturité du jeune, l'intensité des émotions vécues, le niveau de fatigue ressenti, et l'engourdissement émotionnel. Il faut compter de 5 à 7 ans (ou de 8 à 9 ans pour les enfants sensibles) pour l'intégration efficace des émotions intenses et l'obtention du contrôle des impulsions (Eliot, 2000 ; Moriguchi et Hiraki, 2013). Or, les enfants neurodivergents et les jeunes qui ont expérimenté des traumatismes éprouvent davantage de difficultés à mélanger en raison de leurs circuits neuronaux qui sont hypervigilants et réactifs (Boyce et Ellis, 2005 ; Ellis et Boyce, 2005). Néanmoins, si les sentiments du jeune s'engourdissent, il ne disposera pas de la matière requise avec laquelle travailler pour se tempérer. De plus, il sera difficile de mélanger ses émotions si l'adulte n'est pas régulé lui-même, ou s'il met l'accent sur contrôler le comportement du jeune plutôt que sur son expérience émotionnelle.

Quels sont les éléments clés à retenir ?

Si nous voulons aider un jeune à tempérer ses émotions, nous pouvons lui procurer l'accès à un coin refuge (p. ex. cocooning), ou lui proposer une activité qui lui permettra de se recentrer. Afin d'encourager le processus de tempérance du jeune, l'adulte peut :

- Inviter le concept « une partie de moi... et de l'autre côté... » ;
- Refléter les moments de dissonance vécus par le jeune, soit : « Je vois que tu es vraiment en colère contre ton ami, toutefois je remarque également à quel point tu tiens à lui. » ;

- Solliciter ses bonnes intentions : « Je sais que tu t'entends bien avec lui habituellement et que tu ne lui veux pas lui nuire. » ;
- Représenter la dissonance au moyen d'histoires, d'héros ou de marionnettes lorsque le jeune est résistant à sa propre vulnérabilité.

Il serait approprié de choisir le moment opportun et de ne pas insister sur la tempérance prématurément à la suite d'un incident. L'adulte doit donc attendre que l'intensité émotionnelle du jeune soit moindre, et que sa connexion avec lui soit adéquate pour qu'il soit réceptif à se faire guider. En l'absence de progrès intégratif, il convient de revenir à la source en réduisant le stress, en compensant le blocage émotif, et en trouvant des moyens pertinents qui sauront attendrir son cœur.

5) Réfléchir

La capacité de l'humain à réfléchir est le résultat des sentiments mitigés plutôt que la notion inverse. Conséquemment, il est nécessaire d'effectuer les quatre étapes préalables, soit exprimer, nommer, ressentir et mélanger, avant de tenir compte de la réflexion émotionnelle. Il importe d'énoncer qu'il sera laborieux, voire irréalisable, qu'un individu puisse réfléchir adéquatement sans être régulé d'abord.

Quels sont les éléments clés à retenir ?

La réflexion ne doit pas porter uniquement sur le comportement du jeune, mais préférentiellement sur l'émotion qui l'a poussé à agir de cette manière. Or, il nécessite que l'adulte :

- Dépersonnalise les émotions en évitant de penser que le jeune a agi délibérément ;
- Supporte la notion que nous sommes des êtres à part entière qui vivent des émotions, au lieu de croire que nos émotions nous définissent (notamment de séparer ce que nous ressentons de qui nous sommes) ;
- Accompagne l'idée que nous ne pouvons pas être toujours en accord avec nos émotions et qu'elles ont une raison d'être même si elles nous semblent irrationnelles ;
- Honore l'existence des émotions en dépit de l'inconfort qui peut être ressenti.

Il est primordial de fournir des occasions et des ressources qui permettent de soutenir la réflexion, telles que des cartes d'émotions, des outils de réflexion émotionnelle, dont « Parle-moi de toi ! » et « Faut qu'ça sorte ! », qui ont été conceptualisés par le CEBM (c, d), ou une activité réflexive après la lecture d'une histoire ou à la rédaction d'un journal de bord.

Conclusion

Bref, l'adulte se doit de faire confiance que la « nature » accomplira foncièrement son travail, soit le développement de la santé et de la maturité émotionnelles du jeune. Comme le souligne MacNamara (2017),

« Les émotions sont essentielles au développement global d'un enfant; elles sont le moteur qui propulse la croissance de l'enfant vers l'identité individuelle. Les enfants n'ont pas besoin qu'on leur enseigne à se comporter de façon mature, mais qu'on les aide plutôt à ressentir les bonnes émotions pour atteindre la maturité. » ■

Mots-clés : régulation émotionnelle, accompagnement, Neufeld.

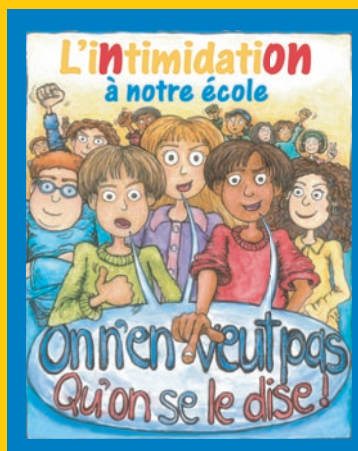
Références

- Beach, H. et Strijack, T. N. (2020). *Reclaiming our students: Why children are more anxious, aggressive, and shut down than ever - And what we can do about it*. Page Two Books, Inc.
- Boyce, W. T. and Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context: An evolutionary-developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and Psychopathology*, 17, 271-301.
- Centre of Excellence for Behaviour Management (CEBM). (n. d., a). *Salle des émotions*. <https://www.cebmfr.ca/salle-des-emotions>
- Centre of Excellence for Behaviour Management (CEBM). (n. d., b). *Jeu de bingo émotionnel*. https://www.cebmfr.ca/_files/ugd/93165_2058b85274804f87873396cbc931054
- Centre of Excellence for Behaviour Management (CEBM). (n. d., c). *Parle-moi de toi ! et Faut qu'ça sorte !* <https://www.cebmfr.ca/interventions-des-emotions>
- Eliot, L., (2000). *What's going on in there ?* How the brain and mind develop in the first five years of life. Bantam Books.
- Ellis, B. J. et Boyce, W. T. (2005). Biological sensitivity to context: Empirical explorations of an evolutionary-developmental theory. *Development and Psychopathology*, 17(2), 303-328.
- Gopnik, A., (2009). *The philosophical baby: What children's minds tell us about truth, love, and the meaning of life*. Straus and Giroux.
- Lefebvre, C. et De Gosztonyi, E. (2021). Les salles d'émotions : un endroit sécuritaire où l'enfant peut exprimer ses émotions librement en milieu scolaire (éditorial). *La Foucade*, 22(1), 14-16.
- MacNamara, D. (2017). *Jouer, grandir, s'épanouir: le rôle de l'attachement dans le développement de l'enfant*. Édition au carré.
- Moriguchi, Y et Hiraki, K. (2013). Prefrontal cortex and executive function in young children: A review of NIRS studies. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 867. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00867>
- Neufeld, G. (2016). *La science des émotions*. <https://www.institutneufeld.org/product-page/la-science-des-emotions>
- Neufeld, G. (2017). *Jeu et émotion*. <https://www.institutneufeld.org/product-page/jeu-et-emotion>
- Waller, R., Gardner, F. et Hyde, L. (2013). What are the associations between parenting, callous-unemotional traits, and antisocial behavior in youth? A systematic review of evidence. *Clinical Psychology Review*, 33(4), 593-608. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.03.001>

NOUVELLE ÉDITION

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

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



LA TROUSSE COMPREND

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

NOUVEAUTÉS

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

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

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

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

Comment vous procurer votre trousse ?

Par courriel à l'adresse électronique suivante :

trousseintimidation@csmb.qc.ca

Coût: 150\$

Centre
de services scolaire
Marguerite-Bourgeoys
Québec





Un pas vers l'inclusion

Boxe avec les mots : une collaboration interdisciplinaire prometteuse en adaptation scolaire au secondaire

Cassandra Ouellet¹, Claudia Verret², Marie Cataford³, Steve-William Globensk⁴, Hélène Stojanovski⁵, Élyse Minville⁶, Camille Roy⁶, Line Massé⁷ et Cédric Roure⁸

Les différentes politiques (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999), plans d'action (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017 ; MEQ 2021) et cadres de référence (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2015 ; MEQ, 2021) qui orientent les actions des milieux éducatifs québécois témoignent tous de l'importance de répondre aux besoins hétérogènes des élèves. Ils appellent à mobiliser l'ensemble des acteurs scolaires afin de soutenir le développement des apprentissages, notamment ceux socioémotionnels, de tous les élèves (CSE, 2017 ; 2020). Ces visées occupent une place centrale au sein de programmes de formation en adaptation scolaire et en formation axée sur l'emploi, notamment pour amener les élèves à se responsabiliser et à entreprendre ou mener à terme des projets orientés (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2013).

Dans cette perspective, l'éducation physique et à la santé (EPS) peut devenir un levier au développement des habiletés socioémotionnelles des élèves et contribuer à soutenir certaines compétences individuelles attendues dans les milieux professionnels. L'EPS peut notamment aider les élèves à adopter de saines habitudes de vie et des principes du savoir-vivre collectif (MELS, 2013), de même que de soutenir la motivation au cœur de la construction de l'identité professionnelle, du pouvoir d'action et de la vision du monde des élèves (MELS, 2013 ; Opstoel et al., 2020).

Spécifiquement, certaines activités physiques et sportives, comme les activités de combat, apparaissent au développement des habiletés socioémotionnelles. Par exemple, des chercheurs ont trouvé que la boxe et les arts martiaux condui-



saient à des bénéfices sur les plans psychologiques et sociaux des adolescents rencontrant des difficultés diverses (difficultés de comportements, difficultés d'apprentissages, etc.), bien que ces activités puissent également augmenter l'agressivité et les comportements antisociaux dans certains cadres d'intervention (Vertonghen et Theeboom, 2010). Groenen et Ottogalli-Mazzacavallo (2011) soutiennent que pour bénéficier des activités de combat, il faut mettre l'accent sur les valeurs morales et sociales qui y sont associées comme la discipline, la persévérance ainsi que le respect des lieux et des personnes. Dans cette perspective, l'EPS amène plutôt les élèves à développer l'expression motrice combattante qui s'inscrit dans le programme de formation de l'école québécoise au sein des principes d'action visés en activité de combat (MEQ, 2004). Ainsi, l'enseignant ne considère pas le rapport de domination propre à aux activités de combat et celles-ci ne sont pas mobilisées pour apprendre aux élèves comment gagner un combat. Le caractère éducatif des activités de combat repose alors sur un cadre de valeurs et de normes enseigné à travers ces activités (Guicherd-Callin

et Desbiens, 2019). La boxe en contexte éducatif permet aux élèves de développer des savoir-faire moteurs comme la déséquilibration ou l'immobilisation, en plus de participer à l'amélioration de sa condition physique et de son endurance cardiovasculaire (MEQ, n.d.). Elle permet également de développer des savoirs d'interaction dans un contexte où il y peut y avoir une utilisation de la force physique, de violence ou d'intimidation, en sensibilisant les élèves sur ce qui est bien et mal (Guicherd-Callin et Desbiens, 2019).

Malgré le potentiel de développement socioémotionnel des activités de combat, la finalité au sein du programme d'EPS québécois est surtout orientée sur l'acquisition de principes d'action motrices propres à cette famille d'activités. De même, les enseignant.es de cette discipline sont peu outillés pour accompagner efficacement les élèves dans le développement des habiletés socioémotionnelles. La collaboration avec des intervenant.es en éducation spécialisée peut alors apparaître comme une avenue originale et prometteuse pour répondre à ces visées.

1. Doctorante, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal (UQAM).

2. Ph. D., professeure titulaire, Département des sciences de l'activité physique, UQAM.

3. Éducatrice spécialisée, Centre de services scolaire des Mille-Îles (CSSMI).

4. Enseignant en éducation physique et à la santé, CSSMI.

5. Étudiantes à la maîtrise, Département des sciences de l'activité physique, UQAM.

6. Étudiante au baccalauréat en éducation physique et à la santé, UQAM.

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

8. Ph. D., professeur, Haute école pédagogique de Vaud.

Une collaboration interdisciplinaire pour répondre au défi des élèves

Un enseignant en EPS et une technicienne en éducation spécialisée (TES) d'une école secondaire de la grande région montréalaise ont mis à profit leur expertise respective pour développer un programme d'intervention multimodale intitulé « Boxe avec les mots ». Leur programme a pour ambition de soutenir la motivation scolaire et de favoriser les apprentissages socioémotionnels en combinant des ateliers de développement socioémotionnel et des entraînements de boxe en groupe pour les élèves du secondaire des secteurs d'adaptation scolaire et de la formation axée sur l'emploi.

Au cours des deux dernières années, tous les élèves de ces secteurs ont participé au programme « Boxe avec les mots » dans le cadre de leur activité régulière (n ~300). Le programme s'est déroulé pendant environ huit semaines. Les séances duraient environ deux heures 30 minutes. Sur la base des besoins identifiés par des questionnaires remplis par les élèves, les thèmes explorés lors des ateliers socioémotionnels ont été l'anxiété, les relations interpersonnelles, la connaissance et l'acceptation de soi et des autres et la gestion des émotions (pour un exemple d'activité, voir l'encadré 1). Les activités de boxe ont été conçues dans la perspective de réinvestir les apprentissages et de mettre en application les stratégies socioémotionnelles abordées dans les ateliers dans les entraînements en boxe. Ainsi, en plus des intentions d'apprentissage liées à l'amélioration de la condition physique, à l'apprentissage et à l'exécution des enchaînements des mouvements en boxe, les activités cherchaient à améliorer la persévérance des élèves, la gestion de leurs efforts et de leur stress dans des activités physiques intenses, de même qu'à travailler l'acceptation de l'autre et de soi, le respect de l'espace, la coopération, l'écoute, le support et l'entraide entre les pairs.



Encadré 1

Exemple d'une activité «Boxe avec les mots»

En début d'activité, quelques images d'illusion d'optique sont présentées. Les élèves doivent dire, selon eux, de quel côté se trouve le personnage, soit de côté ou de face.

Les réponses étant évidemment différentes, la réflexion est amenée sur les raisons pour lesquelles ils perçoivent l'image de face ou de profil.

Les discussions qui suivent alimentent le débat. Certaines personnes tentent d'influencer le choix du groupe, d'autres perçoivent les deux choix et ne prennent pas position. Certains débattent de façon posée, d'autres avec un ton plus agressif.

Les élèves sont ensuite amenés à réaliser que les perceptions diffèrent pour tous et qu'elles sont le reflet de leur propre réalité. Le but étant de leur faire prendre conscience de leurs perceptions et de la possibilité de voir les personnes, événements ou activités sous un angle différent.

Ils sont ensuite guidés vers la découverte des bénéfices d'une plus grande ouverture d'esprit.

Cela se fait par des questionnements, des histoires vécues et par des activités de boxes qui feront travailler les élèves sur leurs perceptions (efforts, persévérance, tolérance à la fatigue, douleur, etc.).

Au contact de l'autre, l'élève réalise qu'il est possible de voir les choses autrement et que les perceptions peuvent être influencées, modifiées et même déconstruites lorsque l'on prend le temps d'écouter et d'échanger.

Sur l'ensemble des élèves ayant participé au programme d'intervention multimodale, 69 élèves (22 filles, 47 garçons), âgés d'environ 14 ans ont participé à la recherche associée à ce projet. Ils ont réalisé des entretiens en petits groupes afin de témoigner des apprentissages qu'ils ont faits lors des activités. Six intervenants (programme de boxe et titulaires) ont aussi participé à des entretiens individuels pour recueillir leurs points de vue sur le programme.

Résultats

Le tableau 1 résume les propos des intervenant.es de même que ceux des élèves. Selon ce tableau, on constate que les intervenant.es perçoivent surtout les apprentissages sociaux tandis que

les élèves témoignent d'apprentissages dans divers domaines (moteur, affectif et social). Également, le tableau permet de constater que les élèves et les intervenants perçoivent unanimement des retombées positives sur le sentiment de compétence physique, sur les habiletés de régulation émotionnelles et sur les habiletés relationnelles et sociales.

Les leviers et les obstacles perçus

Les élèves et les intervenants ont témoigné des leviers et des obstacles qu'ils ont perçus tout au long du programme. Selon les élèves, une grande partie du succès repose sur la disponibilité et la motivation de l'enseignant d'EPS et de la TES. Les élèves se sentaient en confiance, écoutés et encouragés dans le climat positif et sécurisant qu'ils ont instauré tout au long du programme. Les élèves ont aussi fortement apprécié le soutien visuel de tout le matériel développé (affiches, PowerPoint, capsules vidéo, etc.) pendant les entraînements en boxe, les explications claires et cohérentes qui en découlaient et surtout l'implication active des deux intervenants.

Tableau 1
Points de vue des intervenant.es et des élèves sur les apprentissages réalisés

Sources	Entraînements de boxe	Activités socioémotionnelles
Intervenants	• Créer de nouveaux liens avec des pairs. • Mieux se connaître. • Mieux connaître ses pairs par le travail d'équipe. • Exprimer ses émotions de façon appropriée. • Garder son calme en contexte de stress et de colère.	• Être ouvert à la diversité. • S'entraider. • Communiquer plus facilement avec ses pairs. • Se faire confiance. • Mieux se connaître.
Points de vue partagés entre les élèves et les intervenants	• Apprendre les techniques de base (positions, mouvements). • Avoir une meilleure confiance en soi et se sentir compétent par l'atteinte de ses objectifs physiques. • Diminuer sa colère avec l'activité physique (p. ex. se défouler). • Développer le travail d'équipe (p. ex. aider un pair à exécuter des mouvements).	• Respecter ses pairs. • Écouter ses pairs. • Être empathique.
Élèves	• Connaître les règles de sécurité. • Connaître ses limites. • Apprendre à sortir de sa zone de confort. • S'entraider (p. ex. donner des rétroactions à ses pairs). • Connaître les valeurs de respect en boxe. • Être plus persévérant (p. ex. lors de tâches exigeantes). • Diminuer son stress avec l'activité physique. • Avoir une attention plus grande après l'effort physique.	• Devenir plus à l'aise à discuter devant ses pairs. • Apprendre à connaître ses pairs. • Être conscients des forces et des défauts de ses pairs. • Faire confiance aux autres. • Moins porter attention au jugement d'autrui. • Être attentif à la communication non verbale. • Prendre une part de responsabilité sans blâmer autrui. • Diminuer son stress avec les méthodes apprises (p. ex. lors d'un examen). • Diminuer sa colère avec les méthodes apprises (p. ex. se retirer ou prendre des pauses au bon moment). • Être en mesure de mettre des mots sur ses émotions pour mieux les gérer. • Connaître les manifestations du stress.

En contrepartie, les élèves et les intervenants ont mentionné que le programme n'était pas assez long et que certains aspects logistiques (avoir accès à un local plus grand, avoir assez de matériel, etc.) ont constitué des obstacles au succès du programme. De plus, il y a eu certains obstacles perçus pour les ateliers socioémotionnels. Pour cette partie, les intervenant.es ont eu plus de difficultés à rallier quelques élèves plus vieux ou éprouvant de grandes difficultés, à motiver certains élèves pour tous les ateliers et à composer avec des groupes dont les élèves avaient un très grand écart de capacités. Par ailleurs, le transfert des apprentissages dans le quotidien des élèves a varié selon la participation des enseignant.es titulaires et le réinvestissement des activités vues lors des ateliers pendant les autres périodes de la semaine (p. ex., des trousseaux de matériel lié au thème exploité avaient été remises à chaque groupe,

mais ont été utilisées de façon variable par les autres enseignant.es).

Du côté des élèves, ils ont trouvé certains entraînements de boxe plus difficiles et ont nommé que les discussions lors des ateliers étaient parfois longues. Aussi, ils ont critiqué le fait que le programme n'était pas offert lors des moments importants (p. ex. la semaine des examens).

Discussion

Sur la base de ces témoignages des élèves et des intervenant.es, le programme a visé juste et a répondu aux objectifs initiaux. Bien que les points de vue respectifs permettent de nuancer les effets, tant les élèves que les intervenant.es rapportent des retombées positives sur différentes sphères de développement. Ainsi, le programme a contribué à développer des aspects moteurs et à améliorer la condition physique des élèves. Il a aussi permis

d'augmenter le répertoire d'habiletés sociales liées à la connaissance, à la compréhension et aux interactions positives avec les pairs. De plus, il leur a permis de mieux se connaître soi-même, d'augmenter leur confiance et d'améliorer leurs habiletés d'autorégulation émotionnelle.

Les leviers du succès du programme reposent en grande partie sur l'enseignant en EPS et la TES. Tant leurs qualités personnelles et leurs engagements actifs dans les activités que les outils et les activités de qualité qu'ils ont proposés aux élèves, l'ensemble de ces propositions a constitué un objet de motivation et de réussite pour ces derniers. Malgré tout, il a y eu des obstacles qui ont freiné la réussite. Notamment, les soucis logistiques et les difficultés de s'arrimer avec les autres acteurs scolaires dans le quotidien des élèves ont émergé. De plus, les

élèves n'ont pas répondu de façon égale au programme et certains ont éprouvé des difficultés à s'engager efficacement.

Conclusion

En conclusion, les résultats soulignent que le programme « boîte avec les mots » mène à des retombées positives sur les apprentissages des élèves du secteur de l'adaptation scolaire et de la formation axée sur l'emploi. Les résultats donnent lieu à se questionner sur le type d'élèves à inviter dans ce genre de programme, sur

l'importance de l'engagement des intervenants et sur les difficultés de généralisation dans le quotidien scolaire.

Cette recherche s'inscrit dans un plus vaste projet duquel découleront plusieurs autres résultats. Ceux-ci pourront guider les actions des divers acteurs scolaires intéressés à ce programme novateur et inclusif visant à répondre aux besoins des élèves des secteurs de l'adaptation scolaire et de la formation professionnelle en emploi. ■

Certains outils du programme seront diffusés dans les prochaines semaines sur le site <https://inclusion-eps.uqam.ca/>. Pour plus d'information, vous êtes invités à communiquer par courriel avec Steve-William Globensky (steve-william.globensky@cssmi.qc.ca) ou Marie Cataford (marie.cataford@cssmi.qc.ca), responsables du programme au CSSMI.

Mots-clés : apprentissages socioémotionnels, activité physique de combat, adolescents, adaptation scolaire, formation axée sur l'emploi.

Références

- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>
- Groenen, H. et Ottogalli-Mazzacavallo, C. (2011). Les activités de combat au sein de l'éducation physique en France depuis le XIX^e siècle : entre pertinences éducatives et résistances scolaires. *STAPS*, (94), 103-119. <https://doi.org/10.3917/sta.094.0103>
- Guicherd-Callin, L.-B. et Desbiens, J.-F. (2019). Les activités de combat comme moyens d'action pour l'éducation physique au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 27-49. <https://doi.org/10.7202/1067532ar>
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J. et De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports : A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797-813. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2004). *Programme d'éducation physique et à la santé au secondaire : premier et deuxième cycle*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-du-developpement-de-la-personne/education-physique-et-a-la-sante/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021). *Pour une meilleure prise en compte de la diversité sexuelle et de genre*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Guide-diversite.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Formation préparatoire au travail : Éducation physique et à la santé*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/PFEQ_Chap_09.1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- Vertonghen, J., et Theeboom, M. (2010). The social-psychological outcomes of martial arts practise among youth : A review. *Journal of Sports Science & Medicine*, 9(4), 528-537.



Récupérez votre
badge numérique
de lectures
professionnelles !

Lien direct



POUR EN SAVOIR PLUS

cadre21.org

info@cadre21.org



Explorez plus de
35 autoformations offertes
pour le personnel scolaire.



Ressources informatives portant sur le sommeil chez les tout-petits de 0 à 5 ans

Les parents d'enfants 0-5 ans se retrouvent souvent perdus dans un tourbillon d'informations de qualité scientifique très variable pour répondre à leurs questions. Ce projet, présentant une conférence et des ressources informatives, offre des informations fiables et validées par des scientifiques et spécialistes du sommeil, de la santé et du développement de l'enfant. À consulter dès maintenant!

<https://cqjdc.org/le-sommeil-chez-les-tout-petits-de-0-a-5-ans>

Activités de formation offertes pour soutenir les parents, les enseignants et les intervenants

Ces activités de formation répondront assurément à vos besoins!

Webinaires 2023-2024

Mieux comprendre les crises des enfants de 0 à 5 ans pour mieux les aider à réguler leurs émotions

En rediffusion

Joël Monzée, Dr. Sc.

Comprendre les enjeux d'attachement chez les enfants et les adolescents

En rediffusion

Christine Lavoie, ps. éd.

Douance et trouble du spectre de l'autisme : un mélange parfois explosif, mais plein de potentiel!

En rediffusion

Line Massé, Ph. D.

Optimiser l'estime personnelle de nos jeunes afin de stimuler leur motivation scolaire

En rediffusion

Stéphanie Deslauriers, ps. éd.

L'anxiété de performance chez les jeunes : comprendre pour mieux accompagner

17 janvier 2024 à 19h et en rediffusion

Nathalie Parent, D. Psy.

Les crises d'agressivité : comprendre les mécanismes en jeu pour mieux les prévenir

31 janvier 2024 à 19h et en rediffusion

Julie C. Boissonneault, M. A.

Le modèle A.R.C. : un modèle d'intervention pour les jeunes ayant vécu des traumatismes

21 février 2024 à 19h et en rediffusion

Marie-Ève Grisé Bolduc, M. Sc.

Favoriser le pouvoir d'agir des adolescents et jeunes adultes ayant un TDAH

20 mars 2024 à 19h et en rediffusion

Jeanne Lagacé-Leblanc, Ph. D., ps. éd.

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

Saviez-vous que des écoles et des centres de services scolaires offrent les activités de formation du CQJDC à leur équipe au cours de l'année? N'hésitez pas à en parler autour de vous! Qui sait, peut-être pourriez-vous en profiter également? Des prix de groupes sont offerts. Pour de plus amples renseignements, écrivez-nous à l'adresse suivante : info@cqjdc.org

Conférences gratuites

- « Apprendre à dormir comme à marcher » chez les tout-petits de 0 à 5 ans, par Évelyne Touchette.
- Des outils pour soutenir le bien-être et la réussite des élèves doublement exceptionnels (élèves doués et ayant un trouble ou des difficultés d'adaptation), par Line Massé.
- Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à la maison et à l'école : outils et interventions pour les parents et intervenants scolaires, par Julie Boissoneault.
- « Pourquoi et comment participer à la démarche du plan d'intervention de mon enfant à l'école? », par Nancy Gaudreau et Line Massé.

Modules de formation gratuits

À consulter dès maintenant !

<https://cqjdc.org/ressources-informatives/modules-de-formation>

ÉMOTIONS ET ANXIÉTÉ : PARCOURS DE FORMATION AU SERVICE DES TOUT-PETITS

Pour les personnes intervenantes en petite enfance

Un parcours de formation autonome incluant :

- 9 capsules vidéo
- Des ressources complémentaires
- Un cahier d'accompagnement
- Des rencontres d'échange et de soutien avec des spécialistes



MODULE DE FORMATION

POURQUOI ET COMMENT SOUTENIR L'AUTODÉTERMINATION DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT?

Pour tous les intervenants et les parents

Objectifs

1. Expliquer l'importance de l'autodétermination dans le développement de la personne
2. Présenter des moyens simples et efficaces pour soutenir l'autodétermination des jeunes présentant des difficultés de comportement en contexte éducatif



MODULE DE FORMATION

LES COMPÉTENCES SOCIALES ET ÉMOTIONNELLES DU PERSONNEL SCOLAIRE

Pour les enseignants et les intervenants

Objectifs

1. Définir les compétences sociales et émotionnelles du personnel scolaire
2. Identifier des interventions qui favorisent le développement des compétences sociales et émotionnelles du personnel scolaire



MODULE DE FORMATION

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

Pour les enseignants, les intervenants et les parents

Objectifs

1. Sensibiliser les parents, les enseignants et les intervenants à l'importance de la problématique de l'anxiété chez les enfants et les adolescents
2. Comprendre et démystifier le concept de l'anxiété ainsi que ses composantes
3. Identifier et reconnaître les manifestations anxieuses des enfants et des adolescents sur les plans cognitif, affectif, physique, ainsi que les potentiels déclencheurs de leur stress et de leur anxiété
4. Outiller et guider les intervenants dans le soutien des enfants et des adolescents dans l'application des stratégies cognitives, physiologiques, affectives et comportementales de l'anxiété



MODULE DE FORMATION

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

Pour les enseignants et les intervenants

Objectifs

1. Mettre en évidence la place des émotions du personnel scolaire dans leur gestion de classe
2. Présenter quelques moyens à explorer pour gérer ses émotions lors d'interventions en classe



À noter à votre agenda!

Une journée de formation aura lieu en ligne le 17 mai 2024. Il s'agit d'une occasion en or d'enrichir vos connaissances! Inscrivez-vous dès maintenant sur notre site Internet :

<https://cqjdc.org/journee-de-formation>

Le 10^e congrès biennal du CQJDC abordant les difficultés sociales, affectives et comportementales que peuvent vivre les jeunes et les bonnes pratiques pour les soutenir au quotidien se tiendra les 7, 8 et 9 mai 2025 à Lévis et en ligne. C'est un événement à ne pas manquer!

<https://cqjdc.org/congres>

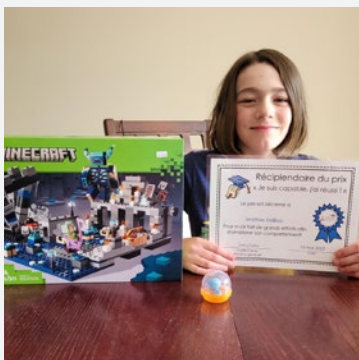


Lauréats 2023 du prix « Je suis capable, j'ai réussi ! »

Le concours « Je suis capable, j'ai réussi ! » a reçu 12 candidatures d'élèves (dont 10 garçons et 2 filles) fréquentant une école primaire (6) ou secondaire (6) de la province, plus précisément des régions de Montréal, de la Mauricie, du Bas-Saint-Laurent, de la Capitale-Nationale et de Chaudière-Appalaches.



Mathias Boisvert,
École Jouvence



Mathias Deblois,
École primaire l'Arbrisseau



Sacha Frigon-Boutin,
École St-François



Magalie Lacombe,
École primaire des Constellations



Olivier Létourneau,
École primaire de la Pierre-Douce



Charles-Antoine Morneau-Dubé,
École secondaire
Louis-Jacques-Casault



Matis Sioui,
École St-François



Vladic Sylvestre,
École secondaire des Pionniers



Emy Villeneuve,
École secondaire
Samuel-De-Champlain

Chacun des lauréats a reçu un certificat authentifiant la reconnaissance de ses efforts et a remporté un prix d'une valeur de 100 \$, et ce, en fonction de ses intérêts. Les candidats n'ayant pas été sélectionnés ont reçu un certificat attestant leur nomination au concours en guise d'encouragement.

Il est à noter que ce prix est rendu possible grâce à la générosité de l'organisme Éducaide, ainsi que des autrices des livres Les troubles du comportement à l'école (mesdames Line Massé, Nadia Desbiens et Catherine Lanaris) et Mieux gérer sa colère et sa frustration (mesdames Line Massé, Claudia Verret, Fabienne Boudreault et Martine Verreault), publiés par les Éditions Chenelière Éducation. Chaque année, elles offrent une partie de leurs redevances au CQJDC afin que l'organisme soit en mesure d'offrir les prix aux gagnants du concours « Je suis capable, j'ai réussi ! ».

Lauréate 2023 du prix « Une pratique remarquable ! »

Le prix « Une pratique remarquable » est remis chaque année à un intervenant afin de reconnaître et récompenser sa pratique professionnelle et son implication remarquable auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement. La personne lauréate se voit remettre un prix d'une valeur de 1 000 \$, un accès gratuit au congrès biennal du CQJDC, un rabais de 50 % pour l'inscription de ses répondants au congrès ainsi qu'un trophée et un certificat.

Cette année, nous avons reçu 22 candidatures (18 femmes et 4 hommes) en provenance des régions de la Capitale-Nationale, de la Montérégie, du Bas-Saint-Laurent, de Montréal, de l'Outaouais, de la Côte-Nord, du Saguenay-Lac-Saint-Jean, des Laurentides et de Chaudière-Appalaches. Il s'agit d'enseignants du primaire et du secondaire, de techniciens en éducation spécialisée, de direction d'établissement scolaire, de psychoéducateurs et d'intervenants psychosociaux. Les dossiers de candidature ont été évalués par les membres du comité des prix en attribuant des notes à chacun des critères de la grille d'évaluation prévue à cet effet. Tous les dossiers ont été évalués par trois membres du comité. La personne ayant obtenu le meilleur résultat a été identifiée comme lauréate. Il s'agit de madame Josée Desaulniers qui œuvre depuis plus de 27 ans à titre de technicienne en éducation spécialisée à l'école des Mille-Fleurs située à Saint-Hubert. Madame Desaulniers, que ses collègues nomment « la légende », est un pilier pour les classes spécialisées de son milieu. Il y a 15 ans, elle devint l'une des deux techniciennes en éducation spécialisée en classe Phénix à l'école des Mille-Fleurs à Saint-Hubert où sont implantées deux nouvelles classes spécialisées d'adaptation scolaire pour élèves du primaire ayant un diagnostic de santé mentale. Elle forme la relève en accueillant des stagiaires; de futures éducatrices spécialisées, et en accompagnant plusieurs enseignants et enseignantes. Malgré les découragements, les imprévus et les épreuves, elle trouve toujours une solution et une façon d'adapter notre système scolaire conventionnel afin de mieux soutenir les élèves. Elle fait changer les mentalités pour permettre à ces enfants de mieux progresser. Elle encourage le milieu scolaire à s'adapter aux besoins grandissants de ces élèves.

Notons que l'OPPQ contribue en remettant la somme de 1000 \$ au CQJDC pour ce prix.



Lauréats 2023 des bourses « Jeunes chercheurs »

L'objectif de ces bourses est de soutenir la formation des nouveaux chercheurs de pointe qui s'intéressent aux jeunes présentant des difficultés comportementales. Deux bourses sont offertes annuellement, dont les montants sont de 1 000 \$ (deuxième cycle universitaire) et de 2 000 \$ (troisième cycle universitaire). La remise des bourses « Jeunes chercheurs » est rendue possible grâce à la contribution de la ministre de l'Enseignement supérieur du Québec, madame Pascale Déry.

Sara Gosselin, lauréate de la bourse « Jeunes chercheurs » de 2^e cycle

Sara Gosselin, étudiante à la maîtrise en travail social, Université du Québec à Rimouski, est lauréate de la bourse du 2^e cycle. Détentrice d'une technique en travail social au Cégep de Sherbrooke (2017) et d'un baccalauréat en travail social de l'Université du Québec à Rimouski (2019), son parcours à la maîtrise en travail social s'est amorcé à l'automne 2020, toujours à l'Université du Québec à Rimouski. Parallèlement à ses études, Sara est travailleuse sociale, depuis 2020, au Centre de pédiatrie sociale, Le petit repère, à Rimouski, un lieu fort stimulant et riche en apprentissages. Avant cela, elle a également eu plusieurs expériences professionnelles qui ont marqué son parcours. Elle a été auxiliaire de recherche, intervenante en santé sexuelle au Nicaragua dans le cadre d'un Programme de Stages Internationaux pour les Jeunes (PSIJ), ainsi qu'intervenante dans une ressource intermédiaire pour jeunes de 12 à 17 ans.

Son mémoire est intitulé « L'art de s'allier avec un enfant : une démarche créative, visuelle et collaborative axée sur la perspective des enfants ». Réalisé AVEC les enfants, cette recherche qualitative, exploratoire et d'inspiration collaborative, aborde deux grands thèmes; l'alliance thérapeutique et la perspective des enfants. Au total, sept enfants, âgés de 7 à 11 ans, ont pu collaborer à cette étude, en participant à six groupes de discussion. Ensemble, ils ont tenté de répondre à cette grande question : comment favoriser, selon la perspective des enfants, le développement de l'alliance thérapeutique enfant-intervenant, dans le cadre d'une démarche d'intervention? Pour y arriver, plusieurs approches ont été mises de l'avant, pour avoir accès pleinement à leur parole et à leur expertise, telles que l'approche créative (utilisation du dessin) et visuelle (utilisation de la photographie).



Anne-Marie Ducharme, lauréate de la bourse « Jeunes chercheurs » de 3^e cycle



Anne-Marie Ducharme, doctorante en psychoéducation à l'Université de Sherbrooke, a remporté la bourse du 3^e cycle. Titulaire d'un baccalauréat et d'une maîtrise en criminologie, Anne-Marie Ducharme termine actuellement son doctorat en psychoéducation. C'est dès le début de ses études universitaires qu'elle a constaté que la recherche serait pour elle le meilleur moyen de contribuer au développement et à l'amélioration des pratiques auprès des personnes vulnérables. Elle s'est impliquée dans différents projets de recherche, en tant qu'auxiliaire ou coordonnatrice de recherche, dans lesquels elle s'est développé un réel intérêt à mieux comprendre la jeunesse en difficulté. Anne-Marie souhaite poursuivre ses travaux de recherche auprès des adolescentes et adolescents présentant des difficultés d'adaptation complexes, afin d'ultimement, soutenir ces jeunes dans les défis qui les accompagnent.

Sa thèse est intitulée « Les conséquences de l'association à un gang de rue chez les adolescentes sur le développement de symptômes du trauma complexe au début de l'âge adulte ». L'implication dans un gang de rue (GR) est associée à une augmentation des comportements violents, mais aussi, à une intensification de l'exposition à la violence subie chez les filles (p. ex., exploitation sexuelle, violence physique, émotionnelle). Dans le cadre de la thèse et à l'aide d'un devis longitudinal, les relations entre l'association à un GR chez les adolescentes, l'exploitation sexuelle subie, la violence agie et un ensemble de symptômes associés au trauma complexe au début de l'âge adulte sont examinées. Les résultats attendus mettront en évidence des difficultés vécues par ces adolescentes impliquées dans un GR, qui sont généralement moins visibles que les troubles de comportement qui les caractérisent : les traumatismes et leurs impacts sur le développement psychosocial et le bien-être.

Prix « Ma recherche en 180 secondes »

Jeanne Chouinard, lauréate du prix « Ma recherche en 180 secondes »

Madame Chouinard a remporté le prix du concours oratoire ayant pour titre « Ma recherche en 180 secondes » dans le cadre du congrès biennal du CQJDC. Lors de son exposé, Mme Chouinard a rappelé à l'auditoire que les plans d'intervention (PI) sont des outils de planification et de concertation mis en place dans les milieux scolaires québécois pour mieux répondre aux besoins des élèves qui rencontrent des difficultés persistantes d'apprentissage ou d'adaptation à l'école. Elle a aussi insisté sur le fait que le personnel scolaire doit permettre aux parents de s'exprimer sur les besoins de leur enfant en collaboration. Enfin, elle a présenté les résultats de son mémoire de maîtrise ayant permis d'identifier certains facteurs qui entravent ou qui facilitent la participation des parents à la démarche du PI de leur enfant. Le climat des rencontres, la formation des intervenants, le respect de l'utilisation du PI sont des exemples de facteurs qui facilitent la participation des parents au PI de leur enfant.



Jeanne Chouinard, lauréate du prix « Ma recherche en 180 secondes », et Vincent Bernier, membre du jury

Prix « Coup de cœur du public » pour l'affiche scientifique

Isabelle Martineau-Crête, lauréate du prix « Coup de cœur du public » pour l'affiche scientifique



Vincent Bernier, membre du jury, et Isabelle Martineau-Crête, lauréate du prix « Coup de cœur du public » pour l'affiche scientifique.

Mme Martineau-Crête a remporté le prix « Coup de cœur du public » pour l'affiche scientifique qui lui a été décerné par le public. Intitulée « Facteurs scolaires qui influencent l'anxiété de performance des élèves au secondaire », l'affiche présente le concept d'anxiété de performance ainsi qu'une carte conceptuelle qui découle d'une recension systématique d'écrits sur cette thématique. Cette carte conceptuelle expose les différents facteurs de risque et de protection scolaires qui influencent l'anxiété de performance des élèves au secondaire. Les congressistes ayant consulté l'affiche ont pu apprécier les différents leviers d'action pour prévenir et intervenir sur cette clientèle présentant cette problématique.