

# La **foucade**

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER



**CQJDC**

COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES  
EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

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

## Comité de rédaction

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*  
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](http://www.cqjdc.org)), fournit toutes les directives générales pour la soumission des articles ainsi que les indications spécifiques selon les différentes chroniques. Si c'est possible, le texte peut être accompagné d'une photo numérique en haute définition illustrant le propos. Le texte doit être soumis par courriel à l'éditrice de *La foucade*, Line Massé, à l'adresse suivante : [line.masse@uqtr.ca](mailto:line.masse@uqtr.ca). Des remarques seront ensuite communiquées à l'auteur et selon le cas, des corrections devront être effectuées avant la publication finale. Il y a deux dates de tombées pour les articles : le 1<sup>er</sup> juin et le 1<sup>er</sup> décembre de chaque année.

## Le Conseil d'administration du CQJDC 2022-2023

Caroline Couture, présidente	Mélanie Paré, administratrice
Denise Gosselin, vice-présidente	Mohamed Jelassi, administrateur
Jean-Sébastien Ferron, trésorier	France Michon, administratrice
Jacques Dumais, secrétaire	Gino Lesage, administrateur
Danielle Marquis, administratrice	Direction générale du CQJDC : Joudie Dubois
Camil Sanfaçon, administrateur	Chargée de projets : Ariane Fiset
Julie Boissonneault, administratrice	

## Liste des experts du CQJDC

Claire Baudry, professeure en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières  
Julie Beaulieu, professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis  
Claire Beaumont, professeure en éducation à l'Université Laval  
Jean-Yves Bégin, professeur en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières  
Vincent Bernier, professeur en éducation à l'Université du Québec à Montréal  
Julie Boissonneault, doctorante en psychopédagogie à l'Université Laval  
Tania Carpentier, orthophoniste et doctorante à l'Université de Montréal  
Caroline Couture, professeure en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières  
Marie-Pier Duchaine, doctorante en psychopédagogie à l'Université Laval  
Nancy Gaudreau, professeure en adaptation scolaire à l'Université Laval  
Jeanne Lagacé-Leblanc, chargée de cours et professionnelle de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières  
Christine Lavoie, psychoéducatrice et chargée de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières  
Line Massé, professeure en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières  
Mélanie Paré, professeure en psychopédagogie à l'Université de Montréal  
Marie-Andrée Pelletier, professeure en éducation à l'Université TÉLUQ  
Égide Royer, psychologue, spécialiste de la réussite et de l'adaptation scolaires  
Camil Sanfaçon, spécialiste en éducation  
Evelyne Touchette, professeure en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières

## Chères lectrices, chers lecteurs

Comme à l'habitude, *La foucade* s'ouvre sur un mot de la directrice générale du CQJDC, Joudie Dubois. La rubrique *Du côté de la recherche* présente les résultats d'une étude fort originale de Nolwenn Chesnais, Claudia Verret et Geneviève Cabbagno sur les effets des pauses actives sur l'autorégulation des élèves. Dans *Le coup de cœur des régions* en provenance de la Nouvelle-Écosse, Lora Lehmann, Sylvain Dutrey et Élizabeth Harvey présentent un projet pour soutenir l'inclusion scolaire : « La Shoppe du coin ». Élizabeth Harvey et Caroine Fitzpatrick répondent à la *Question de l'heure* : « J'ai l'impression que mes élèves ont de plus en plus des défis à s'autoréguler : impression ou réalité ? ». Dans *Le coin des parents*, Line Massé, Nancy Gaudreau et Jeanne Chouinard proposent aux parents différents outils pour participer plus activement au plan d'intervention (PI) de leur enfant. Dans *Le coin des jeunes*, Vincent Bernier, Marie-France Nadeau et Nancy Gaudreau discutent de l'importance de la participation des jeunes à leur PI et leur proposent des outils pour s'y préparer. *Le CQJDC a lu pour vous*, rédigé par Alicia Bernier, propose deux publications pour favoriser l'adaptation socioaffective des jeunes. Dans *La feuille de route du psychoéducateur*, Christine Drolet et Kim Champagne exposent un programme d'intervention psychoéducatif en contexte de nature et d'aventure adressé à des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage afin de leur offrir des expériences de plein air nouvelles, multisensorielles et relationnelles. Dans la chronique *Un pas vers l'inclusion*, Nancy Gaudreau et ses collègues présentent la trousse *J'ai mon plan!* qui propose une démarche d'accompagnement de l'élève et des outils pour favoriser sa participation à chacune des phases d'établissement du PI de manière à soutenir son autodétermination. Quelques nouvelles brèves du CQJDC complètent ce numéro. Bonne lecture !

262, rue Racine  
Québec, Qc, G2B 1E6

[DIRECTION@CQJDC.ORG](mailto:DIRECTION@CQJDC.ORG)

418-686-4040, poste 6380

[WWW.CQJDC.ORG](http://WWW.CQJDC.ORG)

# Table des matières

## LE MOT DE LA DIRECTRICE

Les trois prochaines années pour le CQJDC . . . . . 4

## DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE

Mettre en place des pauses actives à l'école primaire pour soutenir l'autorégulation des élèves,  
en particulier ceux qui présentent des difficultés comportementales . . . . . 5

## LE COUP DE COEUR DES RÉGIONS

La Shoppe du coin : une histoire à succès d'inclusion scolaire . . . . . 9

## QUESTION DE L'HEURE

J'ai l'impression que mes élèves ont de plus en plus des défis à s'autoréguler : impression ou réalité ? . . . . . 12

## LE COIN DES PARENTS

S'outiller pour participer au plan d'intervention de son enfant : c'est gagnant ! . . . . . 16

## LE COIN DES JEUNES

Prendre part à ma démarche de plan d'intervention : c'est mon droit ! . . . . . 19

## LE CQJDC A LU POUR VOUS

Deux outils pour favoriser l'adaptation socioaffective des jeunes . . . . . 22

## LA FEUILLE DE ROUTE DES PSYCHOÉDUCATEURS

Intervenir autrement : programme d'intervention psychoéducatif en contexte de nature et d'aventure . . . . . 24

## UN PAS VERS L'INCLUSION

Quand et comment mettre en œuvre un plan d'intervention pour les élèves présentant des difficultés de comportement ? . . . 28

## NOUVELLES BRÈVES DU CQJDC

Le CQJDC propose plusieurs activités de formation : . . . . . 32

Modules de formation gratuits . . . . . 32



## Le mot de la directrice Les trois prochaines années pour le CQJDC

Joudie Dubois<sup>1</sup>



L'équipe du CQJDC a entamé il y a quelques mois une démarche de réflexion qui mènera à la production de la prochaine planification stratégique. Cette planification stratégique présentera les enjeux, les orientations et les objectifs qui guideront les actions de notre organisation afin de poursuivre sa mission de favoriser le bien-être des jeunes qui vivent des difficultés sociales, affectives et comportementales, et de faire progresser la qualité des services éducatifs qui leur sont offerts.

Il s'agit donc d'un grand chantier qui permet, d'une part, de faire le point sur l'état actuel du CQJDC, et d'autre part, de projeter l'organisme dans le futur.

Le CQJDC a grandement évolué au fil du temps, influencé par ses bientôt 30 années vécues, façonné par les différents acteurs de l'équipe qui lui ont donné vie, marqué par les différents défis présents dans la société. Bien que la mission soit restée la même, les actions de l'organisation se sont adaptées aux besoins des milieux éducatifs et familiaux.

À titre d'exemple, les considérations importantes des milieux envers les habiletés sociales et émotionnelles ont trouvé écho dans la création de fascicules informatifs et la réalisation d'activités de formation portant sur le sujet. Quant à la pandémie, elle a entraîné la mise en place de webinaires afin d'assurer la poursuite du partage de bonnes pratiques pour répondre aux besoins grandissants des milieux.

Qu'en est-il de la suite? Il est intéressant de rêver à ce que l'on souhaite pour l'organisme; à ce que l'on veut pour tous ces jeunes, ces parents et ces intervenants que nous soutenons quotidiennement. Le CQJDC souhaite être une référence de premier plan au Québec au regard de la compréhension et de la prévention des difficultés comportementales, sociales, affectives et scolaires des jeunes de 0 à 25, ainsi que de l'intervention auprès d'eux. Il désire contribuer à la qualité des services qui sont offerts à ces jeunes et à leur entourage. De cette façon, c'est le bien-être de tous qui serait favorisé.

Alors, qu'en est-il vraiment de la suite? Sans doute encore des défis, de l'adaptation, des petits deuils, mais également beaucoup de beau, j'en suis certaine. Lorsqu'une équipe est engagée avec son cœur, on ne peut qu'avoir foi en ce que nous réservent les prochaines années. ■

1. Directrice du CQJDC

## 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](mailto:consultation@premiereressource.com)



[premiereressource.com](http://premiereressource.com)





## Du côté de la recherche

# Mettre en place des pauses actives à l'école primaire pour soutenir l'autorégulation des élèves, en particulier ceux qui présentent des difficultés comportementales

Nolwenn Chesnais<sup>1</sup>, Claudia Verret<sup>2</sup> et Geneviève Cabagno<sup>3</sup>

Les difficultés comportementales manifestées en classe par certains élèves posent un véritable défi aux enseignants dans la mesure où ces comportements inappropriés et inadaptés au contexte scolaire perturbent le fonctionnement de la classe. En effet, l'inclusion de cette population d'élèves à besoins éducatifs particuliers est vécue comme une source majeure de stress (Bernier et al., 2021) au regard des difficultés posées quant à la gestion de la classe. Un certain nombre de réponses pédagogiques sont proposées pour soutenir cette inclusion, en particulier des mesures d'apaisement (Verret et al., 2020). Parmi celles-ci, les pauses actives pourraient constituer un outil pédagogique particulièrement intéressant en raison de leurs bénéfiques comportementaux et cognitifs observés dans les écrits scientifiques.

Cet article synthétise les résultats issus d'un travail doctoral réalisé en France (Chesnais, 2022) visant à décrire, mesurer et analyser les effets d'un programme de pauses actives sur l'autorégulation comportementale et émotionnelle des élèves, en particulier ceux qui présentent des difficultés comportementales.

### Les bénéfiques des pauses actives

Un consensus est établi dans les écrits scientifiques sur les pauses actives à propos de leurs bénéfiques comportementaux (Masini et al., 2020) qui se traduisent à la fois par une augmentation des comportements d'engagement dans la tâche et par une diminution des comportements hors tâche des élèves. Plus encore, certaines études ont montré que ces effets bénéfiques étaient d'autant plus importants pour les élèves présentant le plus de comportements hors tâche dans la classe (p. ex. Webster et al., 2015). Enfin, de récentes recension d'écrits soulignent l'intérêt que pourraient avoir les pauses actives sur certaines fonctions cognitives

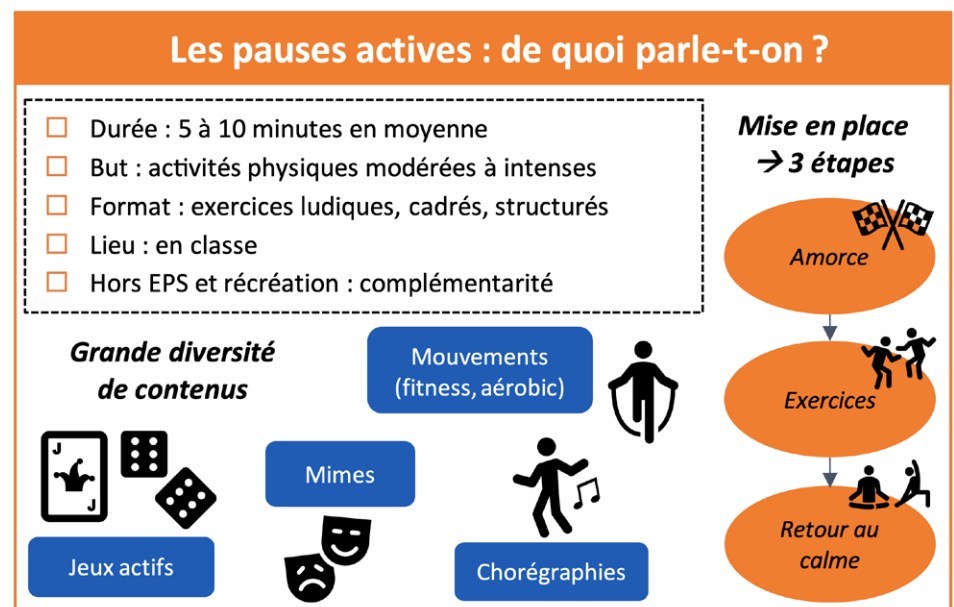
telles que l'attention ou la concentration (Infantes-Paniagua et al., 2021 ; Ruhland et Lange, 2021). Au regard de ces différents bénéfiques, les pauses actives pourraient constituer un outil particulièrement intéressant pour soutenir l'autorégulation des élèves. En effet, cette notion renvoie à la capacité d'un individu à contrôler ses pensées, ses comportements ou ses émotions (Berkman, 2016). Ces compétences autorégulatrices sont centrales à l'école et ont une influence importante sur la réussite scolaire des élèves (Robson et al., 2020). Or, un déficit d'autorégulation est constaté chez les élèves présentant des difficultés comportementales (Berger et Büchel, 2013) pouvant expliquer leurs problèmes d'attention, de concentration ou encore de persévérance dans la tâche scolaire. Les présents travaux ont ciblé plus spécifiquement les dimensions comportementale et émotionnelle de l'autorégulation. La dimension cognitive n'a quant à elle pas été mesurée. En effet, cette dernière renvoie davantage à des processus métacognitifs tels que la capacité à se fixer des buts, à planifier des tâches, qui semblaient plus difficiles à appréhender au regard des caractéristiques de la population étudiée et des choix méthodologiques effectués.

### Méthode

Un devis mixte expérimental a été mis en place, combinant différents types et sources de données. Au total, cinq études ont été réalisées pour analyser les données autorapportées par les élèves, les données rapportées par les enseignants et les relevés d'observation effectués par les chercheurs.

### Participants

Cent seize élèves, issus de sept classes d'école primaire (âgés de 7 à 10 ans) ont participé à cette étude. Parmi eux, 25 avaient été identifiés par leurs enseignants comme présentant des difficultés comportementales (DC). De plus, afin d'équilibrer les groupes d'élèves DC et d'élèves ne présentant pas de difficultés particulières, 22 élèves ont également été identifiés comme élèves représentatifs des comportements attendus dans leur classe (élèves RE). Néanmoins, les données des autres élèves n'appartenant à aucun des deux groupes DC et RE ont été traitées dans le cadre des statistiques descriptives et pour les analyses qualitatives portant sur l'échantillon total.



1. Ph. D., attachée temporaire d'enseignement et de recherche, UFR-STAPS Besançon, France.  
2. Ph. D., professeure titulaire, Département des sciences de l'activité physique, UQAM.  
3. Ph. D., professeure des Universités, Laboratoire VIPs<sup>2</sup>, UFR-STAPS, Université Rennes 2, France.

## Instruments

Différents outils<sup>4</sup> ont été utilisés, à savoir des questionnaires (Self-Regulation Questionnaire ; Novak et Clayton, 2001) remplis par les enseignants ainsi que par les élèves, des livrets d'élèves portant sur les états comportementaux et affectifs des élèves, des relevés d'observations réalisés par des chercheurs sur les comportements liés à la tâche et hors tâche des élèves et des entretiens avec les enseignants. L'ensemble de ces instruments a permis de collecter des données se rapportant à l'autorégulation comportementale et émotionnelle des élèves présentant des difficultés comportementales et de leurs pairs ne présentant pas de difficultés comportementales.

Les différentes étapes du protocole expérimental sont exposées à la Figure 1.

## Résultats

### Interventions réalisées par les enseignants

Les pauses actives ont été mises en place une à deux fois par semaine durant huit à onze semaines pour quatre des sept classes engagées. Les trois autres classes ont utilisé la même fréquence, mais sur une durée totale de mise en place de deux à quatre semaines. A l'arrêt prématuré du

protocole en raison du premier confinement, plusieurs des enseignants avaient comme perspective d'utiliser les pauses actives comme un rituel quotidien dans l'emploi du temps.

### Effets des pauses actives sur l'autorégulation comportementale et émotionnelle des élèves

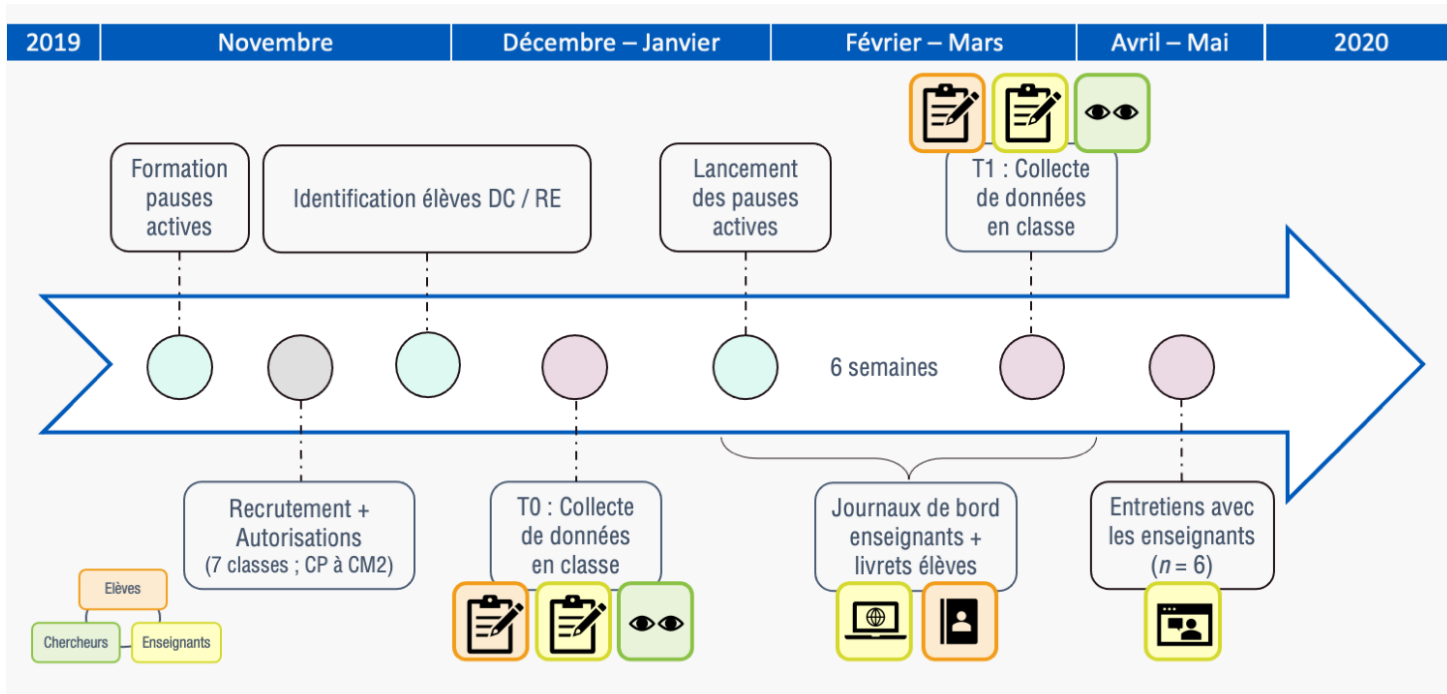
De manière générale, les élèves ont rapporté des états comportementaux favorables à une remise au travail après les pauses actives ainsi que des états affectifs positifs avant et après la pause active. De plus, les relevés d'observation établis par les chercheurs sur les élèves DC et RE ont permis de montrer une diminution de leurs comportements hors tâche suite à la mise en place des pauses actives. Lors des entretiens, les enseignants ont rapporté des effets positifs des pauses actives sur la dimension comportementale de l'autorégulation de l'ensemble des élèves, tels que l'engagement dans la tâche et la modulation du niveau d'énergie des élèves, évoquant pour certains un regain d'énergie, et pour d'autres une réduction de l'énergie « en trop ». De même, ils ont souligné des effets positifs sur l'autorégulation émotionnelle des élèves, avec un plaisir pris pendant les pauses actives ainsi qu'une amélioration de l'expressivité et de la modulation des

émotions de ces derniers. Enfin, deux effets négatifs ont été évoqués par les enseignants, à savoir un effet excitateur qui pouvait contraindre la remise au travail, et un effet amplificateur d'émotions négatives ressenties par certains élèves.

### Effets sur l'autorégulation des élèves présentant des DC

Les données rapportées par les élèves, les enseignants et les chercheurs ont permis de mettre en évidence des bénéfices des pauses actives sur l'autorégulation des élèves DC. Tout d'abord, les données issues des questionnaires des élèves ont révélé une augmentation de l'autorégulation émotionnelle des élèves DC comparativement aux élèves RE. Les réponses des enseignants aux mêmes questionnaires ont quant à elles montré une augmentation de l'autorégulation comportementale des élèves DC comparativement aux élèves RE. Les relevés d'observation ont également indiqué une augmentation des comportements d'engagement dans la tâche chez les élèves DC comparativement aux élèves RE. Enfin, les enseignants, lors des entretiens, ont souligné des effets positifs similaires à ceux observés sur les autres élèves sur les deux dimensions de l'autorégulation, mais dans des proportions plus importantes.

Figure 1. Protocole expérimental



4. Les différents outils mobilisés sont présentés en détail dans le manuscrit de la thèse : Chesnais, N. (2022). *Pauses actives à l'école primaire : Effets sur l'autorégulation des élèves*. Focus sur les élèves présentant des difficultés comportementales. [Phdthesis, Université Rennes 2]. <https://theses.hal.science/tel-03970286>

## Discussion

La fréquence d'utilisation des pauses actives observée dans les présents travaux correspond à celle des études écologiques qui laissent le choix aux enseignants quant à leurs modalités de mise en place (p. ex. Stylianou et al., 2016). Ainsi, cette étude soutient les données des écrits scientifiques qui évoquent une utilisation plutôt pluri-hebdomadaire des pauses actives, en raison notamment des contraintes temporelles des enseignants.

Les résultats présentés montrent que les pauses actives peuvent être bénéfiques pour l'autorégulation des élèves et soulignent l'intérêt d'un programme d'intervention scolaire mobilisant l'activité physique pour améliorer leurs capacités à s'autoréguler (Pandey et al., 2018). De plus, au regard des effets identifiés sur les dimensions comportementales et émotionnelles de l'autorégulation des élèves, il est possible de stipuler qu'une pluralité de processus est engagée grâce aux pauses actives. De même, plusieurs stratégies de régulation émotionnelle et comportementale semblent être engagées, ce qui constitue un intérêt notable pour travailler l'adaptabilité et la flexibilité de l'autorégulation (Koole et Aldao, 2016). Si certains effets négatifs peuvent apparaître, un temps d'habituation ainsi qu'une mise en place sous forme de rituel quotidien ou pluri-hebdomadaire pourraient les limiter.

Enfin, ces travaux de recherche ont permis de démontrer que les pauses actives semblent être bénéfiques pour soutenir l'autorégulation d'élèves DC. Ces effets ne sont pas forcément différents de ceux

identifiés pour les autres élèves, pour autant, ils semblent plus importants ou particulièrement soulignés par les enseignants. Aussi, cet outil présente des intérêts spécifiques à cette population d'élèves. D'une part, sa faisabilité est importante puisqu'il s'agit d'un outil pouvant être mis en place facilement par les enseignants, ce qui n'est pas toujours le cas des programmes d'intervention proposés pour ces élèves. D'autre part, les pauses actives pourraient contribuer à améliorer l'expérience scolaire des élèves DC qui est souvent vécue de manière plus négative chez ces élèves que chez leurs pairs (Bernier et al., 2021).

## Conclusion

En considérant ces éléments, les pauses actives semblent constituer un outil intéressant et pertinent pour soutenir l'autorégulation des élèves, en particulier pour les élèves DC. Plus encore, un intérêt particulier de cet outil est qu'il peut être mis en place comme pratique proactive ou réactive au regard des différents processus de modulation d'énergie et des émotions observés. Il pourrait donc s'agir d'un outil complémentaire à d'autres mesures de gestion comportementale à utiliser par les enseignants afin de soutenir l'autorégulation des élèves DC. ■

---

**Mots-clés :** pause active, évaluation des effets, difficultés comportementales, autorégulation, primaire.

### Références

- Berger, J.-L. et Büchel, F. P. (2013). *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications*. Editions Ovadia.
- Berkman, E. T. (2016). Self-regulation training. Dans K. D. Vohs et R. F. Baumeister, *Handbook of self-regulation : Research, theory, and applications* (3<sup>e</sup> éd., p. 479-496). Guilford Press.
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : Une recension des écrits. *La nouvelle revue - Éducation et société Inclusive*, 1(89-90), 167-186. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0167>
- Chesnais, N. (2022). *Pauses actives à l'école primaire : effets sur l'autorégulation des élèves. Focus sur les élèves présentant des difficultés comportementales*. [Thèse de doctorat, Université Rennes 2]. <https://theses.hal.science/tel-03970286>
- Infantes-Paniagua, Á., Silva, A. F., Ramirez-Campillo, R., Sarmiento, H., González-Fernández, F. T., González-Villora, S. et Clemente, F. M. (2021). Active school breaks and students' attention : A systematic review with meta-analysis. *Brain Sciences*, 11(6), 675. <https://doi.org/10.3390/brainsci11060675>
- Koole, S. L. et Aldao, A. (2016). The self-regulation of emotion : Theoretical and empirical advances. Dans K. D. Vohs et R. F. Baumeister (dir.), *Handbook of self-regulation : Research, theory, and applications* (3<sup>e</sup> éd., p. 101-112). Guilford Press.
- Masini, A., Marini, S., Gori, D., Leoni, E., Rochira, A. et Dallolio, L. (2020). Evaluation of school-based interventions of active breaks in primary schools : A systematic review and meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 23(4), 377-384. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2019.10.008>
- Novak, S. P. et Clayton, R. R. (2001). The influence of school environment and self-regulation on transitions between stages of cigarette smoking : A multilevel analysis. *Health Psychology*, 20(3), 196. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.20.3.196>
- Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A.-L., Blakemore, S.-J. et Viner, R. M. (2018). Effectiveness of universal self-regulation-based interventions in children and adolescents : A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 172(6), 566-575. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.0232>
- Robson, D. A., Allen, M. S. et Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes : A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324-354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Ruhland, S. et Lange, K. W. (2021). Effect of classroom-based physical activity interventions on attention and on-task behavior in schoolchildren : A systematic review. *Sports Medicine and Health Science*. <https://doi.org/10.1016/j.smhs.2021.08.003>
- Stylianou, M., Kulinna, P. H. et Naiman, T. (2016). '...because there's nobody who can just sit that long' : Teacher perceptions of classroom-based physical activity and related management issues. *European Physical Education Review*, 22(3), 390-408. <https://doi.org/10.1177/1356336X15613968>
- Verret, C., Massé, L. et Chesnais, N. (2020). La mise en place de mesures d'apaisement pour favoriser l'autocontrôle des élèves du primaire et du secondaire. Dans N. Gaudreau (dir.) *Les conduites agressives à l'école : Comprendre pour mieux intervenir* (p. 229-252). Presses de l'Université du Québec.
- Webster, E. K., Wadsworth, D. D. et Robinson, L. E. (2015). Preschoolers' time on-task and physical activity during a classroom activity break. *Pediatric Exercise Science*, 27(1), 160-167. <https://doi.org/10.1123/pes.2014-0006>



## Le coup de coeur des régions

### La Shoppe du coin : une histoire à succès d'inclusion scolaire

Lora Lehmann<sup>1</sup>, Sylvain Dutrey<sup>2</sup> et Élisabeth Harvey<sup>3</sup>

Suzanne Belliveau a révolutionné l'école dans laquelle elle travaille en mettant en place un projet ambitieux pour soutenir l'inclusion scolaire. Cette enseignante du Conseil scolaire acadien provincial (CSAP) travaille à l'école secondaire de Clare située en milieu minoritaire francophone au sud-ouest de la Nouvelle-Écosse. Madame Suzanne a trouvé un moyen d'inclure les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques en les rendant acteurs essentiels de la vie quotidienne de l'école. Pour cela, et avec l'appui de sa communauté scolaire, elle a créé « La Shoppe du coin », un espace social entièrement géré par les élèves de Madame Suzanne qui est une destination pour tous les élèves de l'école.

#### Suzanne, une femme passionnée de diversité

Madame Suzanne se caractérise par la passion qu'elle dévoue à la profession enseignante. Après avoir enseigné pendant 25 ans à l'école primaire, elle a souhaité se renouveler en postulant pour un poste d'enseignante responsable du centre d'apprentissage de l'école secondaire de sa communauté. Au CSAP, les enseignants responsables des centres d'apprentissage travaillent exclusivement avec les élèves qui sont en situation de handicap ou qui présentent des besoins éducatifs spécifiques notamment en raison d'une déficience intellectuelle, d'un trouble neurodéveloppemental comme le trouble du spectre de l'autisme ou d'un retard de développement.

Ça faisait un bout de temps que ça m'intéressait, mais on dirait que je n'osais pas faire le saut [...], mais je pense que c'était le changement parfait au bon temps. Ici on dit un changement c'est mieux qu'un repos !



Cette nouvelle opportunité a permis à Madame Suzanne de raviver la flamme pour sa profession. Afin de s'immerger dans ce nouvel univers professionnel, elle s'est investie à travers des recherches, des lectures et des webinaires pendant plusieurs mois et a finalement obtenu l'emploi comme enseignante-responsable du centre d'apprentissage pour la prochaine rentrée scolaire. Heureuse et enthousiaste d'avoir obtenu ce poste, Madame Suzanne a bien planifié son arrivée à l'école secondaire en visitant sa future école tous les jours pendant des mois (d'avril à juin) alors qu'elle était en train de terminer son mandat à l'école primaire. Cela lui a permis d'entrer en contact avec les élèves avec lesquels elle sera amenée à travailler l'année suivante.

Ces visites quotidiennes lui ont donné la confiance pour bien commencer son nouveau mandat, soit devenir responsable du centre d'apprentissage, lequel accueille une dizaine d'élèves qui présentent des besoins éducatifs spécifiques. Depuis son arrivée au centre d'apprentissage, elle profite de l'aide d'une autre enseignante tout aussi passionnée qu'elle, madame Josanne, ainsi que de dix aides-enseignantes (ou éducatrices spécialisées). Cela demande beaucoup d'organisation et de gestion administrative pour Madame Suzanne, mais cela ne l'empêche pas de rêver en grand pour « ses élèves ».

#### L'élève pour qui tout a commencé !

Déjà en poste depuis quelques années, Madame Suzanne sait à l'entrée scolaire de 2022 que Jacob, un élève âgé de 21 ans avec le trouble du spectre de l'autisme, en était à sa dernière année compte tenu des règles entourant la fréquentation scolaire des élèves en situation d'handicap au Canada.

On travaille tellement fort pour les rendre indépendants dans des tâches pour leur donner des habiletés de vie de la maternelle à la douzième année ou jusqu'à l'âge de 21 ans et puis là quoi ?

Dans la région rurale du sud-ouest de la Nouvelle-Écosse, les emplois sont limités pour les élèves en situation d'handicap. Jacob est un jeune adulte capable de faire beaucoup de choses, mais il a besoin d'une aide constante. Madame Suzanne craignait qu'une fois l'école terminée, les journées de Jacob allaient se limiter à passivement utiliser un écran pour passer le temps alors qu'elle sait qu'il est capable de réaliser plusieurs tâches et activités. Depuis six ans, Madame Suzanne travaillait tous les jours avec Jacob pour le rendre autonome et indépendant à accomplir un maximum de tâches quotidiennes. Par exemple, elle travaillait avec

1. M. Éd., Enseignante au primaire au CSAP, Nouvelle-Écosse.

2. M. Éd., Enseignant au secondaire au CSAP, Nouvelle-Écosse.

3. Ph. D., professeure, Département des sciences de l'éducation, Université Sainte-Anne, Nouvelle-Écosse.

lui sur le recyclage et laver les fenêtres en plus de développer ses habiletés liées aux apprentissages scolaires. C'est aussi Jacob qui s'occupait de faire les dépôts à la banque ainsi que le magasinage pour l'école ou encore la poste. Il se rendait à ces divers endroits avec son outil de communication et pouvait interagir de manière complètement autonome.

Madame Suzanne croit énormément aux bienfaits de la collaboration école-famille-communauté et elle voit les bénéfices autant chez ces élèves que chez les acteurs de la communauté et voulait donc pouvoir laisser la chance à Jacob de continuer une vie autonome et indépendante le plus possible afin qu'il puisse s'épanouir au sein de sa communauté. Limitée par les opportunités offertes dans la région, Madame Suzanne est contrainte d'innover : elle crée alors un travail à l'école pour Jacob !

### Mise en place du projet

C'est alors que « La Shoppe du coin » fait son apparition en janvier 2022 au sein de l'école ! « La Shoppe du coin » offre des collations santé cuisinées entièrement par les élèves de Madame Suzanne pour tous les élèves de l'école secondaire à un prix accessible à tous. Avec ce projet, les élèves de Madame Suzanne doivent alors remplir de nombreuses tâches de la vie de tous les jours ce qui leur permet de vivre des situations authentiques d'apprentissage. Parmi ces tâches figurent : la recherche de recettes sur le web, les listes de commissions à l'épicerie, la gestion de l'inventaire du frigo, la recherche des prix avantageux dans les dépliants des magasins à grande surface ou encore la mise en place et la gestion d'un budget. Les élèves doivent également fixer des prix pour chaque collation et s'occuper de la vente et de la gestion de la caisse.

Madame Suzanne explique qu'au départ, elle souhaitait simplement tester son idée et voir comment « ses élèves » allaient travailler et s'investir dans ce nouveau projet. Mais, à sa grande surprise, « La Shoppe du coin » a non seulement motivée « ses élèves », mais elle est devenue l'attraction de l'école et tout le monde a commencé à venir chercher sa collation et à fréquenter cette classe unique. Pour madame Suzanne et son équipe, le plus impressionnant a été de constater l'évolution des élèves, de « ses élèves », mais aussi celle des autres élèves de l'école.

Un élève de onzième année qui fréquentait le centre, pas trop d'estime de soi, avant « La Shoppe du coin » n'aurait pas regardé les élèves dans le visage. Dans les corridors, il marchait caché [...] puis après deux mois dans les corridors c'était des high five puis des fist bump puis des hey ! Cela faisait cinq ans qu'il était à l'école qu'il n'avait pas dit allo à quelqu'un.

### Le centre d'apprentissage devient l'endroit le plus populaire de l'école

La mise en place de « La Shoppe du coin » a influencé positivement la perception des élèves qui fréquentent le centre d'apprentissage. Les élèves qui fréquentent le secteur régulier se sont grandement intéressés non seulement au fonctionnement du centre d'apprentissage, mais également aux personnes qui étaient au cœur de cet environnement d'apprentissage.

Les élèves qui ne sont pas appuyés par le centre voient que nos élèves sont bien plus capables que ce qu'ils pensaient, car pour longtemps c'était les élèves du centre, la madame du centre et quand je suis arrivée je trouvais que c'était vraiment ça l'atmosphère. [...] Je sentais que le centre d'apprentissage c'était une petite école dans une grande école. J'ai voulu changer cela.

En plus de la mise en place de « La Shoppe du coin », Madame Suzanne a voulu agrandir les services du centre, maintenant appelé « salle multi », en y ajoutant un service de ressource, un service d'aide pour l'ensemble des élèves

de l'école. Des endroits confortables ont aussi été installés ce qui encourage les membres du personnel du secteur régulier et la direction de l'établissement à venir boire leur café pendant leurs pauses d'enseignement. Certains viennent même avec leur ordinateur et travaillent entourés de tous les élèves, incluant ceux de la salle multi et ceux du secteur régulier qui ont fait de cet endroit un espace social pour tous.

Le matin avant que les classes commencent il y a une quinzaine d'élèves qui s'assoient sur les divans de la salle multi. C'était vraiment ça l'atmosphère qu'on voulait et je crois que ça a vraiment commencé avec « La Shoppe du coin ».

### Bâtir sur le succès de la « Shoppe du coin »

Contrairement à la « Shoppe du coin » qui connaissait un succès fulgurant, la cafétéria de l'école vivait des défis depuis plusieurs années et n'arrivait plus à faire suffisamment d'argent pour demeurer fonctionnelle. Devant la fermeture des portes de la cafétéria, Madame Suzanne, toujours aussi passionnée par la création d'opportunités pour « ses élèves », a proposé de reprendre le service de cafétéria.

Il y a une aide-enseignante de la salle multi qui travaille à la cafétéria [...] puis on envoie « nos élèves » travailler avec elle. Maintenant, on gère toute la cafétéria, tous les déjeuners du matin, tous les dîners et les collations de l'après-midi c'est « La Shoppe du coin » de la salle multi qui fait ça.



Depuis cette dernière initiative, l'équipe de la salle multi offre un dîner avec un choix de cinq sandwiches et deux différentes salades tous les jours à toute la communauté scolaire de cette école, et ce, à des prix très compétitifs. En reprenant le service de la cafétéria, l'équipe de Madame Suzanne permet à encore plus d'élèves qui présentent des besoins éducatifs spécifiques de s'épanouir, de développer des compétences et des relations avec d'autres personnes de l'école.

De notre petit projet de penser qu'on allait vendre un produit ou deux à « La Shoppe du coin » en après-midi [...], on a ouvert la cafétéria et maintenant notre Jacob qui a fait tout commencer ceci vient travailler avec nous tous les lundis et les mardis de la semaine.

### L'ingrédient magique : la collaboration et un grand soutien

Madame Suzanne souligne que de si grands projets voient le jour uniquement si tous les membres du personnel incluant la direction sont motivés par des convictions et des valeurs associées au paradigme de l'inclusion scolaire. Elle prône sans arrêt que ce projet est un succès en raison de l'aide et le soutien qu'elle a pu recevoir de la part de la direction de l'école et de toute son équipe.

### Conclusion

Madame Suzanne affirme fièrement que, de ce projet initialement pensé pour Jacob, découlent de magnifiques retombées pour les autres élèves. Parmi celles-ci, notons l'obtention d'emploi par deux de

“ses élèves” après la fin de leur parcours scolaire. Elle explique que grâce à leurs habilités, ces deux élèves ont pu trouver leur place dans le marché du travail.

On a deux élèves qui ont été faire des placements de travail dans des cuisines et dans des marchés et ces deux-là ont eu des emplois à temps partiel à cause de la pratique qu'ils ont eue et qu'ils continuent à avoir.

De plus, certains élèves de la salle multi font aussi la restauration des repas lors de réunion au bureau central du CSAP. Il y a aussi deux anciennes élèves qui ont fréquenté le centre de l'école qui viennent une fois par semaine faire du bénévolat à la salle multi. Des retombées sont également observables à l'échelle de l'école et celles-ci se résument par une augmentation significative des interactions sociales au sein des élèves de toute l'école, voire

une réelle transformation de la vie quotidienne de cet établissement secondaire.

Merci à Madame Suzanne et à son équipe d'incarner ce que signifie être une enseignante inclusive dans notre société actuelle ! ■



Mots-clés : éducation inclusive, inclusion scolaire, besoins éducatifs spécifiques, école secondaire, enseignants.



# Qui est boscoville ?

Un organisme sans but lucratif qui a pour mission de développer et promouvoir les **meilleures pratiques de prévention et d'intervention psychosociales** afin d'accompagner les intervenantes et intervenants du Québec dans leurs actions visant le développement optimal des jeunes.

## Une approche basée sur de vrais résultats



Recherche et données probantes



Développement de pratiques



Évaluation sur le terrain

## Milieux



**Scolaire**



**Réadaptation**



**Petite enfance et famille**

## Nos programmes en déploiement

SCP

Crée et maintient un climat propice à l'apprentissage et aux interactions, pour les jeunes de 5 à 17 ans.



blues

Offre une intervention probante pour réduire la dépression chez les jeunes de 12 à 18 ans.

GRD

Offre une intervention de réflexion concernant la consommation de drogues pour les jeunes de 15 à 17 ans.



Instaure des pratiques de réadaptation sensibles au trauma auprès des jeunes de 6 à 17 ans.

Améliore le fonctionnement de la famille pour diminuer le risque de placement des jeunes de 6 à 18 ans.

**Découvrez tous nos projets**

## SUIVEZ-NOUS



boscoville

Pour rester informé.e des nouveautés à Boscoville et en savoir plus sur nos programmes, **inscrivez-vous à l'infolettre.**

# 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...**



**O**utiller  
**S**ensibiliser  
**E**ncourager

**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 ...**



Services **TDAH** & 

[www.servicestdahetplus.org](http://www.servicestdahetplus.org)



## Question de l'heure

# J'ai l'impression que mes élèves ont de plus en plus des défis à s'autoréguler : impression ou réalité ?

Élizabeth Harvey<sup>1</sup> et Caroline Fitzpatrick<sup>2</sup>

L'accès à une éducation de qualité pour tous est l'un des piliers les plus solides et éprouvés du développement durable selon les Nations Unies. En théorie, cet objectif adopté en 2015 fait consensus, mais en pratique, il faut admettre que la responsabilité d'un système éducatif inclusif et équitable repose largement sur les épaules des enseignants. Ces acteurs principaux de notre système éducatif inclusif et équitable sont nombreux à crier leur désarroi face à l'augmentation fulgurante des difficultés d'autorégulation de leurs élèves, lesquelles sont étroitement liées aux difficultés d'adaptation socioémotionnelle et comportementale (Diaz et al., 2017). Cet article vise à soutenir les enseignants dans leur compréhension de l'origine des différences individuelles sur les compétences en autorégulation de leurs élèves et de susciter des réflexions sur l'accompagnement de ces élèves.

### Qu'est-ce que l'autorégulation ?

D'abord, il importe de préciser ce qu'on entend par « autorégulation ». Il existe plusieurs conceptions théoriques de ce concept, mais de façon générale, il est reconnu que l'autorégulation est intrinsèquement liée au tempérament de l'enfant. Alors, qu'est-ce que le tempérament de l'enfant ? Le tempérament réfère au style de réaction constant qu'un enfant manifeste face aux stimuli de l'environnement, en particulier ceux impliquant de la nouveauté (McClowry, 2014) ainsi que sa capacité à réguler ses réactions en fonction des environnements. Les deux grandes composantes du tempérament sont donc la réactivité et l'autorégulation, lesquelles doivent être perçues en termes de continuum, allant d'un niveau très réactif à peu ou pas réactif et d'un niveau très régulé à peu ou pas régulé.

Plus précisément, un enfant très réactif pourrait, par exemple, présenter de fortes

émotions négatives telles que la peur, la colère ou la tristesse. Une forte réactivité chez l'enfant peut aussi se manifester par un niveau d'extraversion élevé tel que de l'impulsivité, de l'activité, la recherche de sensations fortes ou l'absence de timidité. Quant à l'autorégulation, elle est nécessaire pour moduler le niveau de réactivité de l'enfant selon les exigences de l'environnement. Par exemple, un enfant avec un niveau élevé d'autorégulation sera apte à contrôler son attention vers l'enseignant et à inhiber des comportements inappropriés pendant la classe de mathématiques.

Il est important de noter que le tempérament de chaque enfant résulte d'une interaction constante entre sa réactivité et son autorégulation et que les différences individuelles liées au tempérament sont observables sur les plans émotionnel et comportemental, mais également sur les plans attentionnel et moteur (Rothbart, 2011). Ainsi, pour bien saisir la complexité des difficultés socioémotionnelles et comportementales que peuvent présenter certains enfants, il faut favoriser une approche globale du tempérament et éviter de prendre en compte uniquement les habiletés d'autorégulation.

### Qui sont les enfants à risque de vivre des défis d'autorégulation à l'école ?

Sans surprise, certains traits tempéramentaux sont associés à une meilleure adaptation au contexte de l'école tandis que d'autres sont plus susceptibles de mener à des difficultés d'adaptation (Potmesilova et Potmesil, 2021, Rueda et al., 2010). En regard aux difficultés socioémotionnelles et comportementales, les résultats d'études montrent que les élèves les plus à risque sont ceux qui présentent un niveau élevé de réactivité (p. ex. colère/frustration, activité/impulsivité) en interaction avec un faible niveau d'autorégulation (Diaz et al., 2017 ; Gartstein et al., 2012 ; Rothbart, 2011). Cet amalgame de caractéristiques tempéramentales chez un enfant est couramment associé à un profil de « tempérament difficile ».

Ces enfants qui présentent des traits élevés en réactivité et faible en autorégulation sont plus à risque de présenter des difficultés à rencontrer les exigences de l'école laquelle, malgré bien des efforts de pratiques inclusives, demeure avec une structure relativement rigide.

### Profils de tempérament

Au cours des dernières décennies, des auteurs ont étudié la question des profils de tempérament dans le but d'identifier plus précisément les interactions possibles entre les traits tempéramentaux (Hawas et al., 2022). Cette approche basée sur les profils tempéramentaux permet de mieux tenir compte de l'aspect multidimensionnel du tempérament et d'identifier les profils les plus à risque de difficultés socioémotionnelles et comportementales. De façon générale, les résultats de diverses études réalisées auprès d'échantillons populationnels d'enfants d'âge scolaire indiquent entre trois à sept profils de tempérament. La plupart de ces auteurs ont obtenu un groupe d'enfants « typique » caractérisé par des scores moyens dans tous les traits du tempérament (Prokasky et al., 2017 ; Planalp et Goldsmith, 2020). Puis, selon les études, d'autres profils tempéramentaux ont été observés avec des combinaisons de niveaux variables de réactivité et d'autorégulation.

Par ailleurs, les résultats préliminaires d'une étude réalisée pendant la crise sanitaire de la Covid-19 (Nova Media Use Study : Fitzpatrick et al., 2020-2023) auprès d'un échantillon populationnel d'enfants néo-écossais ( $N = 327$  ; moyenne d'âge = 3,43) ont révélé la présence de quatre profils de tempérament. Les résultats ont montré que la plus grande proportion d'enfants, soit 41,5 % de l'échantillon pouvait être classifié de timide et inquiet. Les enfants dans ce groupe se caractérisaient par un niveau élevé d'émotions négatives, peu d'extraversion et un niveau faible d'habiletés en autorégulation. Le deuxième groupe le plus nombreux, était le groupe Énergique et attentif avec 29,1 % des enfants. Ceux-ci présentaient peu d'émotions négatives, mais des ni-

1. Ph. D., professeure, Département des sciences de l'éducation, Université Sainte-Anne

2. Ph. D., professeure, Département d'enseignement au préscolaire et primaire, Université de Sherbrooke.

veaux élevés en extraversion et en autorégulation. Ensuite, 16,1 % des enfants pouvaient être classifiés de Colérique et inattentif. Plus précisément, ces enfants présentaient des niveaux élevés en émotions négatives et en extraversion avec de faibles capacités d'autorégulation. Finalement, 13,3 % des enfants appartenaient au profil Calme et persévérant, lesquels présentaient des niveaux faibles en émotions négatives, peu d'extraversion et un niveau élevé d'autorégulation. Ainsi, selon ces résultats, 57,6 % des enfants de l'échantillon présentaient un niveau élevé de réactivité et faible d'autorégulation, ce qui correspond au profil tempéramental identifié par les écrits scientifiques comme étant plus à risque de développer des difficultés socioémotionnelles et comportementales. Comparativement aux études antérieures sur les profils de tempérament (McClowry, 2014, Planalp et Goldsmith, 2020), ces résultats divergent puisqu'aucun profil typique (niveau moyen dans tous les traits tempéramentaux) n'a été obtenu. De plus, la proportion d'enfants qui présentent un niveau faible d'autorégulation s'avère nettement plus élevée dans cette étude que dans les études antérieures.

Le tempérament a des bases biologiques solides, mais demeure aussi sous l'influence de l'environnement (Rothbart, 2011).

### Qu'en est-il de l'influence de l'environnement ?

Les écrits scientifiques reconnaissent que la maturation du cerveau et l'environnement social et non social de l'enfant exercent une influence directe sur son tempérament, notamment sur le développement des habiletés d'autorégulation.

#### Propositions de stratégies d'autorégulation

Plusieurs suggestions de stratégies efficaces pour développer l'autorégulation des élèves sont présentées dans ces documents.

Massé, L., Verret, C., Touzin, C., Grenier, J., Mercier, P. et Lefebvre, M. (2022). *Autorégulation et inhibition comportementales*. LaRIDAPE. [https://www.uqtr.ca/de/PA\\_auto-cpt](https://www.uqtr.ca/de/PA_auto-cpt)

Massé, L., Verret, C., Touzin, C., Grenier, J., Mercier, P. et Lefebvre, M. (2022). *Autorégulation émotionnelle*. LaRIDAPE. [https://www.uqtr.ca/de/PA\\_auto-emotion](https://www.uqtr.ca/de/PA_auto-emotion)

Mongeau, K. (2016). *Fiche conseil en ergothérapie. Stratégies d'autorégulation dans la salle de classe*. John McGivney Children's Centre. [https://jmccentre.ca/ckuploads/files/07\\_STRATÉGIES\\_DAUTORÉGULATION\\_DANS\\_LA\\_SALLE\\_DE\\_CLASSE.pdf](https://jmccentre.ca/ckuploads/files/07_STRATÉGIES_DAUTORÉGULATION_DANS_LA_SALLE_DE_CLASSE.pdf)

tion (Rothbart, 2011). Ainsi, un enfant qui naît avec un profil tempéramental plus à risque de vivre des difficultés socioémotionnelles et comportementales (niveau élevé de réactivité et faible d'autorégulation) a besoin que les adultes qui l'accompagnent : 1) créent des opportunités où il pourra canaliser son niveau élevé d'émotions négatives ou d'extraversion (sa réactivité) et 2) adoptent des stratégies préventives qui viendront favoriser le développement des habiletés d'autorégulation.

Les écrits scientifiques reconnaissent également que l'environnement joue un rôle indirect sur les associations entre tempérament et adaptation socioémotionnelle et comportementale. Selon le modèle du *Goodness-of-Fit* (Thomas et Chess, 1977), la qualité de l'**adaptation** de l'enfant résulte non pas seulement de son tempérament, mais bien de l'**adéquation** (ou *fit*) entre le tempérament et l'environnement social et émotionnel dans lequel il évolue. Par exemple, les résultats de la *Nova Media Use Study* sur les profils du tempérament récoltés à partir de la perception des parents en pleine période de pandémie montrent une augmentation des enfants qui présentent un profil à risque de difficultés socioémotionnelles et comportementales comparativement aux études antérieures. Ce résultat soulève une question de première importance : Est-ce vraiment le tempérament des enfants qui a changé ou ce résultat est davantage le reflet d'un manque d'adéquation entre le tempérament des enfants et les conditions de vie au moment où les données ont été recueillies ?

D'autres études longitudinales sont nécessaires pour répondre à cette question, mais ce qui demeure certain, c'est que la notion d'adéquation entre l'enfant et son milieu doit demeurer au centre



des réflexions des communautés éducatives qui cherchent à diminuer le nombre d'élèves qui présentent des difficultés socioémotionnelles et comportementales. Toutes stratégies qui viendront améliorer la qualité de l'adéquation entre le tempérament d'un élève et son environnement influenceront positivement la qualité de l'adaptation de l'enfant. À titre d'exemple, une étude a montré que les élèves d'âge scolaire ayant un haut niveau d'émotivité négative (donc réactivité) étaient plus à risque de développer des difficultés socioémotionnelles et comportementales, mais uniquement lorsqu'ils entretenaient une relation conflictuelle ou dépendante avec leur enseignant (Harvey et al., 2022). Pour ces élèves, une relation élève-enseignant positive et chaleureuse venait donc atténuer les risques de difficultés associées à leur tempérament en augmentant l'adéquation entre l'élève et son milieu.

### Favoriser l'adéquation : de l'école vers l'élève

Les enseignants inclusifs doivent faire preuve de créativité. Il faut reconnaître que l'école a d'abord été pensée pour un profil d'élève avec un niveau faible de réactivité et élevé en autorégulation, mais selon les résultats de certaines études, le nombre de ces élèves est en constante décroissance. Les enseignants sont donc contraints d'innover, de penser différemment afin que chaque élève, peu importe son profil tempéramental, se sente valorisé pendant la journée scolaire. Différentes initiatives sont souhaitées pour soutenir les enseignants dans l'atteinte de cet ambitieux objectif notamment par la mise en œuvre d'approches pédagogiques plus actives et engageantes dans les milieux scolaires, telles que l'approche expérientielle en plein air.

De plus, basé sur la théorie et la recherche sur le tempérament, le programme, dont l'efficacité est probante, *INSIGHTS into Children's Temperament* (McClowry et al., 2005) est une stratégie de prévention efficace pour outiller les enseignants et les aider à comprendre et à reconnaître que les difficultés d'autorégulation des élèves sont liées à leur tempérament. L'un des objectifs spécifiques de ce programme (<https://insightsintervention.com/what-is-insights/>) est d'informer le personnel des communautés scolaires (et les parents) afin qu'ils puissent d'abord reconnaître les traits tempéramentaux de leurs élèves, recadrer leurs perceptions pour finalement ajuster leurs interventions en fonction des forces et des défis de chaque profil tempérament. Globalement, *INSIGHTS* aide les enseignants et les parents à améliorer la qualité de l'adéquation entre l'enfant et son milieu (McCormick et al., 2018). Le programme comprend également un volet destiné aux enfants afin de les accompagner dans une prise de conscience de leurs propres forces et défis et de les aider à développer des compétences en autorégulation.

## Conclusion

Les résultats obtenus dans le cadre de la *Nova Media Use Study* vont dans le même sens que les impressions des enseignants : les enfants semblent présenter de plus en plus de défis d'autorégulation. Ces différences individuelles sur les plans de la réactivité et de l'autorégulation représentent un marqueur invisible de diversité où, en raison de l'inadéquation entre leur profil tempérament et les exigences des milieux éducatifs, certains enfants se retrouvent moins privilégiés que d'autres. Et si on restructurait l'école sur la base des profils tempéramentaux des enfants ? ■



**Mots-clés :** réactivité, autorégulation, tempérament, profils tempéramentaux, difficultés socioémotionnelles et comportementales.

## Références

- Diaz, A., Eisenberg, N., Valiente, C., VanSchyndel, S., Spinrad, T. L., Berger, R., Hernandez, M. M., Silva, K. M. et Southworth, J. (2017). Relations of positive and negative expressivity and effortful control to kindergarteners' student-teacher relationship, academic engagement, and externalizing problems at school. *Journal of Research in Personality*, 67, 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.11.002>
- Gartstein, M. A., Putnam, S. P. et Rothbart, M. K. (2012). Etiology of preschool behavior problems : Contributions of temperament attributes in early childhood. *Infant Mental Health Journal*, 33(2), 197-211. <https://doi.org/10.1002/imhj.21312>
- Harvey, E., Lemelin, J.-P., Déry, M. (2022). Student-teacher relationship quality moderates longitudinal associations between child temperament and behavior problems. *Journal of School Psychology*, 91, 178-194. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.01.007>
- Hawes, M. T., Finsaas, M. C., Olino, T. M. et Klein, D. N. (2022). A person-centered approach to understanding child temperament at ages 3 and 6. *European Journal of Personality*, 36(1), 91-107. <https://doi.org/10.1177/08902070211007666>
- McClowry, S. G. (2014). *Temperament-based elementary classroom management*. Rowman et Littlefield.
- McClowry, S., Snow, D. L. et Tamis-LeMonda, C. S. (2005). An evaluation of the effects of INSIGHTS on the behavior of inner city primary school children. *Journal of Primary Prevention*, 26(6), 567-584. <https://doi.org/10.1007/s10935-005-0015-7>
- McCormick, M., White, H., Horn, P., Lacks, R., O'Connor, E., Cappella, E. et McClowry, S. (2018). Instructional support and academic skills : Impacts of INSIGHTS in classrooms with shy children. *Early Education and Development*, 29(5), 691-715. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1435943>
- Planalp, E. M. et Goldsmith, H. H. (2020). Observed profiles of infant temperament : Stability, heritability, and associations with parenting. *Child Development*, 91(3), 563-580. <https://doi.org/10.1111/cdev.13277>
- Potmesilova, P. et Potmesil, M. (2021). Temperament and school readiness – A literature review. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.599411>
- Prokasky, A., Rudasill, K., Molfese, V. J., Putnam, S., Gartstein, M. et Rothbart, M. (2017). Identifying child temperament types using cluster analysis in three samples. *Personality in Childhood*, 67(4), 190-201. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.10.008>
- Rothbart, M.K. (2011). *Becoming who we are : Temperament and personality in development*. Guilford Press.
- Rueda, M. R., Checa, P. et Rothbart, M. K. (2010). Contributions of attentional control to socioemotional and academic development. *Early Education and Development*, 21(5), 744-764.
- Thomas, A. et Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Brunner/Mazel.



## Le coin des parents

# S'outiller pour participer au plan d'intervention de son enfant : c'est gagnant !

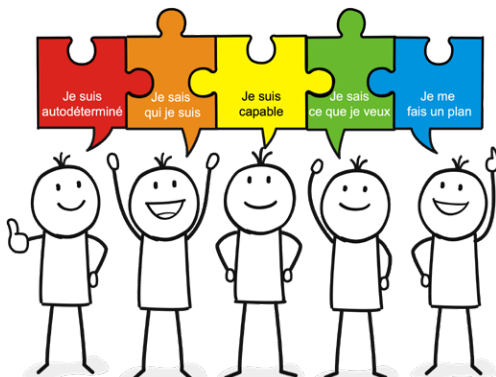
Line Massé<sup>1</sup>, Nancy Gaudreau<sup>2</sup> et Jeanne Chouinard<sup>3</sup>

Vous êtes parent d'un élève en difficulté de comportement et le directeur d'école vous convoque à une rencontre de concertation pour établir son plan d'intervention (PI). Plusieurs questions peuvent surgir dans votre tête. Pourquoi un PI? Qui sera présent? Est-ce que ma présence est vraiment nécessaire? Qu'est-ce que je vais faire là? Est-ce que mon point de vue compte vraiment ou toutes les décisions seront prises à l'avance? Puis-je être accompagné? Comment me préparer à cette rencontre? Comment collaborer avec les acteurs scolaires?

En tant que parent, vous êtes un acteur clé pour favoriser la réussite de votre enfant. Votre participation à l'élaboration du PI est importante, car c'est l'avenir de votre enfant dont il sera question. De plus, vous êtes la personne qui connaît votre enfant depuis le plus longtemps et qui le suivra tout au long de sa vie.

Afin de favoriser la participation à part entière des parents au PI et de bien les préparer à jouer leurs rôles, l'équipe du projet *J'ai MON plan!* a développé différents outils adressés aux parents qui répondent à plusieurs des questions qu'ils se posent. La démarche proposée ainsi que les outils ont été expérimentés par de nombreux parents d'élèves en difficulté de comportement. Après avoir présenté brièvement la *Trousse J'ai MON plan!*, cet article expose les principaux outils adressés aux parents ainsi que quelques commentaires des parents les ayant utilisés.

Figure 1. Un enfant autodéterminé



## La Trousse J'ai MON plan !

Cette trousse a été développée sous la direction de Nancy Gaudreau de l'Université Laval par une équipe composée d'experts des milieux de la recherche et de la pratique. Elle vise à outiller tous les acteurs du PI dans l'établissement et dans la mise en œuvre des PI destinés aux élèves présentant des difficultés comportementales. Il y a ainsi des outils pour les élèves, pour les parents, pour les enseignants, pour la direction d'école, pour le personnel des services complémentaires et pour les autres intervenants scolaires. L'approche préconisée (Gaudreau et al., 2021) met l'élève au cœur du processus afin de développer son **autodétermination**, c'est-à-dire sa capacité à définir et à atteindre des buts basés sur la connaissance de soi et sur la reconnaissance de sa valeur personnelle (voir la Figure 1). L'autodéter-



mination réfère au droit et à l'habileté de diriger sa propre vie, à faire des choix et à prendre des décisions qui vont améliorer sa qualité de vie.

## Les outils adressés aux parents

Certains des outils proposés aux parents sont d'ordre général alors que d'autres s'articulent autour des phases d'élaboration du PI. Afin de guider les parents dans les actions à poser lors de la démarche du PI de leur enfant ainsi que dans le choix des outils répondant à leurs besoins, une feuille de route a été élaborée (Massé et Gaudreau, 2021). Pour chacune des actions que les parents pourraient être amenés à effectuer selon la phase du PI (colonne du centre), des outils sont proposés (colonne de droite) (voir la Figure 2). La feuille de route constitue un document interactif : en cliquant sur l'outil sélectionné, les parents peuvent y avoir accès direct-

Figure 2. Feuille de route du parent

Feuille de route du parent		
X	ACTIONS	OUTILS À UTILISER AU BESOIN
TOUTES LES PHASES		
<input type="checkbox"/>	J'établis et je maintiens une bonne collaboration avec l'équipe-école.	P.0.3 Comment collaborer avec l'école? P.0.4 Comment régler un différend?
<input type="checkbox"/>	Je défends les droits de mon enfant à une éducation qui répond à ses besoins particuliers.	P.0.5 Comment défendre les droits de mon enfant?
<input type="checkbox"/>	Je prends connaissance des ressources qui peuvent m'aider à mieux accompagner mon enfant dans son parcours scolaire.	P.0.6 Des ressources qui peuvent vous aider
<input type="checkbox"/>	Je développe l'autodétermination de mon enfant.	P.0.7 Qu'est-ce que l'autodétermination? P.0.8 Comment aider mon enfant à développer son autodétermination?
<input type="checkbox"/>	J'accompagne mon enfant dans sa démarche scolaire.	P.0.9 Comment accompagner mon enfant à la démarche de son plan d'intervention?
PHASE D'INVESTIGATION		
<input type="checkbox"/>	J'observe des difficultés chez mon enfant qui persistent malgré les interventions mises en place à l'école.	P.1.1 Liste des comportements à améliorer chez mon enfant
<input type="checkbox"/>	Je signale à l'enseignant ou à la direction d'école les difficultés observées.	
<input type="checkbox"/>	Je m'informe auprès de la direction d'école de la décision prise concernant la nécessité de mettre en œuvre un plan d'intervention (PI).	
<input type="checkbox"/>	Je me renseigne sur la procédure à suivre pour l'élaboration du PI, sur les personnes présentes et sur les services offerts.	P.1.2 Le plan d'intervention. Un outil efficace pour répondre aux besoins éducatifs de mon enfant P.1.3 Quels sont les services scolaires dont peut bénéficier mon enfant?
PHASE DE COLLECTE ET D'ANALYSE		
<input type="checkbox"/>	J'examine les derniers bulletins, les rapports scolaires, les travaux en classe, les examens et les devoirs afin de constater les forces et les difficultés de mon enfant.	P.2.1 Questionnaire de préparation à la rencontre du plan d'intervention

[Cliquez ici pour avoir accès à la feuille de route des parents](#)

1. Ph. D., professeure titulaire, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.  
2. Ph. D., professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.  
3. Candidate à la maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Différents types d'outils sont disponibles. Certains outils répondent à des questions fréquemment posées par les parents à propos du PI, de la collaboration avec l'école ou de l'éducation de leur enfant. Voici quelques-uns des thèmes abordés : « Qu'est-ce qu'un PI ? », « Comment accompagner son enfant à la démarche de son PI ? », « Comment défendre les droits de mon enfant ? », « Quels sont les services scolaires dont peut bénéficier mon enfant ? », « Comment régler un différend ? », « Comment développer l'autodétermination de mon enfant ». Plusieurs de ces questions sont également répondues par des membres de l'équipe dans de courtes capsules vidéo pour ceux qui préfèrent ce média.

Lorsqu'une capsule vidéo est disponible, le logo est apposé à côté de l'outil correspondant.

D'autres outils constituent des questionnaires ou des grilles à remplir pour :

- Contribuer à la collecte d'information à propos de l'enfant (p. ex. *Je trace le portrait de mon enfant*) ;
- Se préparer à la rencontre de concertation avec l'équipe-école (p. ex. *Questionnaire de préparation à la rencontre du plan d'intervention* ou *Liste de moyens pour améliorer les comportements de mon enfant*) ;
- Communiquer avec l'école pour le suivi de l'enfant (p. ex. *Fiche de progression de l'élève*) ;
- Effectuer un retour sur sa participation ou celle de son enfant lors du PI (p. ex. *Questionnaire d'évaluation de la participation au plan d'intervention (PI)*).

### Le point de vue des parents

Dans le cadre du projet de recherche mené par l'équipe, des parents ont été interrogés à propos de leur satisfaction des outils développés. Voici quelques-uns des propos recueillis.

De façon générale, les parents ont grandement apprécié les outils. Ils ont mentionné que ces derniers couvraient l'ensemble des questions qu'ils se posent, qu'ils étaient faciles à utiliser, concrets et que le vocabulaire était accessible.

Je pense que vos trousseaux sont extraordinaires en informations et en concrets.

Il y avait toujours quelque chose qui était utile.

Des parents rapportent que l'utilisation des outils a favorisé leur participation active à l'ensemble des phases d'élaboration du PI.

C'est sûr que le fait que d'avoir eu le programme « J'ai MON plan! », je pense que ça donné un guide pour toutes les parties, autant pour l'école que pour nous et pour [nom de l'enfant]. Je pense que c'est ce guide-là qui a permis d'avoir un plan plus élaboré, puis qu'on ait plus de suivi.

Comment je pourrais dire ça, c'est vraiment quelque chose qui guide parce que quand tu es là-dedans, tu te dis je commence par quoi ?

Je pense que toute la documentation que j'ai reçue ça m'a aidé, moi, à préciser ma pensée, puis à ma participation aussi.

Un parent ajoute que cela l'a aidé non seulement à mieux participer au PI, mais aussi à mieux connaître son enfant et à avoir des pistes pour discuter avec lui de son vécu scolaire.

Oui, des idées pour justement surtout avec les conversations que j'avais avec mon garçon, ça me donnait plus d'idées, quelle question posée, quel genre d'attitude, d'analyser...

### Conclusion

La *Trousse J'ai MON plan!* fournit une multitude d'outils pour les parents. Pour bien participer au PI de son enfant, il n'est pas nécessaire pour les parents de prendre connaissance de tous les outils fournis, mais plutôt de choisir les outils en fonction de leurs besoins et des questions qu'ils se posent. En terminant, plusieurs des outils vous seront utiles non seulement pour la démarche du PI, mais aussi pour vous soutenir dans le suivi éducatif de votre enfant et votre collaboration avec le personnel scolaire. ■

**Mots-clés :** plan d'intervention, parent, difficulté comportementale, participation, autodétermination.

#### Références

Gaudreau, N., Duchaine, M.P., Bégin, J.Y., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.F., Nadon, C., Bernier, V., Lesage, G., Morier, M., Malo, C. et Morissette, É. (2021). *Soutenir l'élève présentant des difficultés comportementales à l'établissement de son plan d'intervention - Cadre de référence*. Université Laval. [https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_recherche\\_ng\\_v2/documents/J\\_ai\\_MON\\_plan/Outils\\_pour\\_plus\\_d\\_un\\_acteur/0\\_Toutes\\_ou\\_aucune\\_phases/TOUS.0.1\\_Cadres\\_de\\_reference.pdf](https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_v2/documents/J_ai_MON_plan/Outils_pour_plus_d_un_acteur/0_Toutes_ou_aucune_phases/TOUS.0.1_Cadres_de_reference.pdf)

Massé, L. et Gaudreau, N. (2021). Feuille de route du parent. Dans N. Gaudreau, L. Massé, J.-Y. Bégin, M.-F. Nadeau, V. Bernier et C. Verret (dir.). *Trousse J'ai MON plan!* Université Laval. [https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_recherche\\_ng\\_v2/documents/J\\_ai\\_MON\\_plan/Parent/0\\_Toutes\\_ou\\_aucune\\_phases/P.0.1\\_Feuille\\_de\\_route\\_du\\_parent.pdf](https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_v2/documents/J_ai_MON_plan/Parent/0_Toutes_ou_aucune_phases/P.0.1_Feuille_de_route_du_parent.pdf)



# Le coin des jeunes

## Prendre part à ma démarche de plan d'intervention : c'est mon droit !

Vincent Bernier<sup>1</sup>, Marie-France Nadeau<sup>2</sup> et Nancy Gaudreau<sup>3</sup>

Tu vis des défis dans tes relations avec les pairs ou les adultes de ton école ? On te dit que tu dois changer certains comportements pour bien fonctionner en classe ou améliorer ton rendement scolaire à la hauteur de tes capacités ? Tu as déjà un plan d'intervention (PI) ou tu en auras bientôt un ? Tu as été invité à une rencontre avec la direction de ton école, ton ou tes enseignants et tes parents ? Que tu sois au primaire ou au secondaire, tu as avantage à t'impliquer à ta propre démarche de PI. D'abord, parce que tu es bien placé pour te connaître (!), tu es LA meilleure personne pour exprimer tes besoins et tes préférences. Évidemment, tu te demandes peut-être : « C'est quoi, un PI ? » ou encore « Qu'est-ce que je dois faire ? » ou « Mes enseignants ou la direction vont-ils vraiment m'écouter ? ». Si tu te trouves dans cette situation ou si tu te poses ces questions, cet article est pour toi !

D'abord, le PI est établi pour toi, pour t'aider à mieux réussir dans tes matières scolaires, à avoir des interactions positives avec ton entourage ou à mieux gérer tes émotions. En tant qu'élève, tu es au centre, tu es l'acteur principal de ton PI. C'est-à-dire que les adultes autour de toi croient en toi et souhaitent que tu les aides à choisir les bons moyens pour t'aider.

Afin de faciliter ta participation active à ton PI, une équipe formée d'acteurs scolaires (p. ex., enseignant, direction d'école, psychoéducateur) et de chercheurs a développé la *Trousse J'ai MON plan!* Après avoir présenté brièvement la trousse, cet article te donne un aperçu des principaux outils qui te sont destinés pour que tu puisses participer à toutes les étapes de la démarche. Ensuite, quelques témoignages d'élèves qui ont participé à leur démarche de PI au cours des deux dernières années sont présentés.

### La Trousse J'ai MON plan !

Cette trousse a été développée pour tous les acteurs du PI et plusieurs outils ont été conçus spécialement pour toi ; pour t'aider à participer à ton PI. La trousse a ensuite été expérimentée dans plusieurs milieux scolaires québécois. L'objectif de cette trousse est de t'outiller à prendre part à toutes les étapes de ton PI. Elle vise donc à te mettre au cœur de la démarche (Gaudreau et al., 2021), en t'aidant à mieux te connaître et te définir, à t'accorder de la valeur, à te sentir capable de réussir, à te fixer des objectifs et des stratégies/moyens pour les atteindre, à faire tes propres choix et à prendre les meilleures décisions pour toi. La trousse vise à soutenir ton autodétermination (Field et Hoffman, 2012), parce qu'elle t'aide à agir de manière autonome et compétente, en reconnaissant ton pouvoir et tes capacités et en identifiant les personnes de ton entourage pouvant t'aider en ce sens.

### Des outils adressés aux élèves

Pour te guider à travers les nombreux documents de la *Trousse J'ai MON plan!*, une feuille de route décrit chacune des étapes et procédures à suivre (Bernier et al., 2021) selon que tu es un élève du primaire ou du secondaire (voir Figure 1) et que tu parles français ou anglais. Tu ver-

ras que pour chacune des actions que tu dois poser, des outils te sont proposés. Tu remarqueras que plusieurs types d'outils sont disponibles. Tu ne dois pas tous les utiliser, mais plutôt les choisir en fonction de tes intérêts, de tes besoins et de ta situation.

La majorité des outils constitue des questionnaires ou des grilles à remplir. Plusieurs de ces outils sont également présentés par des membres de l'équipe dans de courtes capsules vidéo pour ceux et celles qui préfèrent ce média.



Lorsqu'une capsule vidéo est disponible, le logo est apposé à côté de l'outil correspondant.

À la phase de collecte de données, certains outils t'aideront à identifier tes besoins, à cerner tes objectifs et à apprendre à mieux te connaître, avec tes forces, tes capacités, tes défis, tes intérêts (voir Figure 2). D'autres te permettront aussi d'observer et relever tes propres comportements (à quel moment ils arrivent, combien de fois, combien de temps) en les indiquant sur une feuille de note ou à l'ordinateur. Cette méthode t'aide à reconnaître tes propres comportements, tes pensées ou tes émotions quand tu vis une situation difficile, pour mieux agir une prochaine fois.

Figure 1. Feuilles de route de l'élève du primaire et du secondaire

SEUL	AVEC L'ADULTE	ACTIONS À POSER	OUTILS À UTILISER AU BESOIN	X (FAIT)
PHASE DE COLLECTE ET D'ANALYSE				
		Apprends à te connaître en déterminant tes forces, défis, intérêts, besoins, objectifs et moyens que tu pourrais utiliser pour atteindre tes objectifs. Qui es-tu? Qui veux-tu devenir?	Choisis parmi ces outils selon ta préférence	
			Outil EL.2.1 : Apprends à se connaître [V]	<input type="checkbox"/>
			Outil EL.2.2 : Mon portrait (enfant)	<input type="checkbox"/>
			Outil EL.2.3 : Autoportrait	<input type="checkbox"/>
			Outil EL.2.4 : Enquête sur moi	<input type="checkbox"/>
			Outil EL.2.5 : Carte pour apprendre à se connaître	<input type="checkbox"/>
			Outil EL.2.6 : Mes couleurs (autoportrait)	<input type="checkbox"/>
			Outil EL.2.7 : Miroir, miroir, dis-moi qui je suis...	<input type="checkbox"/>
			Outil EL.2.8 : Apprends à se connaître	<input type="checkbox"/>
			Outil EL.2.9 : Zoom sur moi	<input type="checkbox"/>
		Pour aller plus loin :		
		Outil EL.2.10 : Réflexion sur moi	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.11 : Apprends à se connaître (tableau)	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.12 : Mon portrait (adolescent)	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.13 : Énoncés pour aider l'élève à apprendre à se connaître selon son âge	<input type="checkbox"/>	
		Pour aller plus loin :		
		Outil EL.2.14 : Liste de mes capacités et de mes forces	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.15 : Fiche d'évaluation de mes relations avec les autres	<input type="checkbox"/>	
		Pour aller plus loin :		
		Outil EL.2.16 : Mes couleurs (autoportrait)	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.17 : Liste de mes capacités et de mes forces	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.18 : Autoévaluation de mes relations avec les autres	<input type="checkbox"/>	
		Choisis parmi ces outils		
		Outil EL.2.19 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.20 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.21 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.22 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.23 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.24 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.25 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.26 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.27 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.28 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.29 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.30 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.31 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.32 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.33 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.34 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.35 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.36 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.37 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.38 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.39 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.40 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.41 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.42 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.43 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.44 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.45 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.46 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.47 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.48 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.49 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.50 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.51 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.52 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.53 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.54 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.55 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.56 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.57 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.58 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.59 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.60 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.61 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.62 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.63 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.64 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.65 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.66 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.67 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.68 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.69 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.70 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.71 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.72 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.73 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.74 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.75 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.76 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.77 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.78 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.79 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.80 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.81 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.82 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.83 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.84 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.85 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.86 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.87 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.88 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.89 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.90 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.91 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.92 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.93 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.94 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.95 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.96 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.97 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.98 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.99 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.100 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	

SEUL	AVEC L'ADULTE	ACTIONS À POSER	OUTILS À UTILISER AU BESOIN	X (FAIT)
PHASE DE COLLECTE ET D'ANALYSE				
		Apprends à te connaître en déterminant tes forces, défis, intérêts, besoins, objectifs et moyens que tu pourrais utiliser pour atteindre tes objectifs. Qui es-tu? Qui veux-tu devenir?	Choisis parmi ces outils selon ta préférence	
			Outil EL.2.1 : Apprends à se connaître [V]	<input type="checkbox"/>
			Outil EL.2.2 : Mon portrait (enfant)	<input type="checkbox"/>
			Outil EL.2.3 : Autoportrait	<input type="checkbox"/>
			Outil EL.2.4 : Enquête sur moi	<input type="checkbox"/>
			Outil EL.2.5 : Carte pour apprendre à se connaître	<input type="checkbox"/>
			Outil EL.2.6 : Mes couleurs (autoportrait)	<input type="checkbox"/>
			Outil EL.2.7 : Miroir, miroir, dis-moi qui je suis...	<input type="checkbox"/>
			Outil EL.2.8 : Apprends à se connaître	<input type="checkbox"/>
			Outil EL.2.9 : Zoom sur moi	<input type="checkbox"/>
		Pour aller plus loin :		
		Outil EL.2.10 : Réflexion sur moi	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.11 : Apprends à se connaître (tableau)	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.12 : Mon portrait (adolescent)	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.13 : Énoncés pour aider l'élève à apprendre à se connaître selon son âge	<input type="checkbox"/>	
		Pour aller plus loin :		
		Outil EL.2.14 : Liste de mes capacités et de mes forces	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.15 : Fiche d'évaluation de mes relations avec les autres	<input type="checkbox"/>	
		Pour aller plus loin :		
		Outil EL.2.16 : Mes couleurs (autoportrait)	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.17 : Liste de mes capacités et de mes forces	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.18 : Autoévaluation de mes relations avec les autres	<input type="checkbox"/>	
		Choisis parmi ces outils		
		Outil EL.2.19 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.20 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.21 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.22 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.23 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.24 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.25 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.26 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.27 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.28 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.29 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.30 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.31 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.32 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.33 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.34 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.35 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.36 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.37 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.38 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.39 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.40 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.41 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.42 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.43 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.44 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.45 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.46 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.47 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.48 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.49 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.50 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.51 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.52 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.53 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.54 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.55 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.56 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.57 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.58 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.59 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.60 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.61 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.62 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.63 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.64 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.65 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.66 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.67 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.68 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.69 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.70 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.71 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.72 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.73 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.74 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.75 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.76 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.77 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.78 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.79 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.80 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.81 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.82 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.83 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.84 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.85 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.86 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.87 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.88 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.89 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.90 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.91 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.92 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.93 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.94 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.95 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.96 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.97 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.98 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.99 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	
		Outil EL.2.100 : Je réfléchis sur un de mes comportements	<input type="checkbox"/>	

1. Ph. D., professeur, Département de didactique, Université du Québec à Montréal.  
 2. Ph. D., professeure, Département d'enseignement au préscolaire et primaire, Université de Sherbrooke.  
 3. Ph. D., professeure titulaire, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval.

**Figure 2. Exemple d'outil visant à mieux te connaître**

À la phase de concertation, l'équipe a développé quelques outils pour t'aider à bien te préparer à la rencontre de PI avec les autres acteurs de ton école et tes parents, selon le type de rencontre que tu préfères (p. ex. dirigé/animé par un adulte), codirigé (coanimé avec toi) ou autodirigé (animé par toi) (voir Figure 3). Ces documents te fournissent des conseils sur les étapes à suivre, les attitudes et les comportements à adopter pour communiquer efficacement. La trousse te fournit aussi des outils pour t'aider à réfléchir à tes objectifs (p. ex. quel comportement tu veux adopter plus souvent) et à proposer des moyens pour y arriver.

**Figure 3. Exemple d'outil visant à te préparer à ta rencontre de PI**

À la phase de réalisation, des outils existent pour te rappeler quels sont tes objectifs et stratégies, mais aussi pour évaluer l'atteinte de tes objectifs (voir Figure 4). Cela te permet de partager aux acteurs qui t'entourent ton opinion sur les moyens mis en place, sur ce qui doit être

amélioré pour mieux t'aider. Ces outils te permettront aussi de garder des traces de tes efforts et des actions que tu as mises en place pour atteindre tes objectifs.

**Figure 4. Exemple d'outil visant à faire l'autoévaluation des moyens utilisés**

### Le point de vue des élèves

La démarche et les outils proposés dans la trousse ont été expérimentés par plusieurs élèves qui avaient des défis de comportement à l'école. Voici quelques-uns des propos recueillis auprès de 24 élèves du primaire et du secondaire qui ont utilisé les outils.

De façon générale, les élèves ont apprécié l'approche de la *Trousse J'ai MON plan!*. Ils ont particulièrement apprécié de fait d'être impliqué et de participer activement à leur PI, comme le souligne cet élève :

J'ai aimé ça, je pouvais dire vraiment ce que je pensais, puis dans le fond je trouvais qu'elle était bien faite la rencontre, comment elle était organisée, dire mes points, que j'avais du mal, puis sur quoi je devais travailler, les objectifs que je m'étais fixés, ce que j'avais obtenu ou non, ce que je devais changer.

Les élèves qui ont expérimenté la trousse ont aussi témoigné d'une meilleure compréhension des objectifs de leur PI. Les élèves ont rapporté se sentir plus en contrôle, plus responsable et plus autonome, tel que le mentionne ce participant :

Bien, je me sentais plus en contrôle de ce que je faisais. (...) Avant, je ne connaissais pas vraiment mon plan, je n'aidais pas. Avant, je me sentais comme si ça ne servait un peu à rien parce que je ne le connaissais pas [mon plan]. Là, ça m'a mieux aidé à comme me sentir en contrôle de mon parcours scolaire.

Enfin, les élèves ont aussi observé plusieurs effets positifs comme une meilleure connaissance d'eux-mêmes, une plus grande motivation et une conscience accentuée des progrès réalisés. Deux des élèves font part des retombés qu'ils ont vécu dans le projet :

Ça m'a vraiment aidé à savoir plus mes défis, puis mes compétences, parce que moi avant je voyais juste de mauvaises affaires à propos de moi. Comme à, mettons, je suis paresseux, j'ai des problèmes de colère, je ne suis pas capable de me gérer tout seul. Puis, maintenant je vois plein d'affaires comme, je suis créatif. Je ne les connais pas toutes encore, mais je les connais beaucoup.

### Conclusion

Quoi qu'on te dise, tu as le droit, et même le devoir, de participer à ton PI. C'est le tien ; c'est celui de personne d'autre. Il devrait donc te ressembler, te suivre au quotidien, être utilisé par toutes les personnes qui gravitent autour de toi à l'école et être connu de tes parents. Pour ce faire, la *Trousse J'ai MON plan!* t'offre une multitude d'outils. Ceux-ci t'aideront à bien te préparer à ta rencontre de PI, à y participer activement et à tenir des traces de tes progrès tout au long de l'année scolaire. Tu veux utiliser les outils de la trousse ? Parles-en à tes enseignants ou à ta direction d'école pour accéder à tous les outils ! ■

**Mots-clés :** plan d'intervention, élève, difficulté comportementale, participation, autodétermination, primaire, secondaire.

#### Références

- Bernier, V., Morier, M., Nadeau, M.-F. et Gaudreau, N. (2021). Feuille de route de l'élève. Dans N. Gaudreau, L. Massé, J.-Y. Bégin, M.-F. Nadeau, V. Bernier et C. Verret (dir.) *Trousse J'ai MON plan!* Université Laval.
- Bernier, V., Nadeau, M.-F. et Morier, M. (2021). Préparation personnelle à ma rencontre de plan d'intervention. Dans N. Gaudreau, L. Massé, J.-Y. Bégin, M.-F. Nadeau, V. Bernier et C. Verret (dir.) *Trousse J'ai MON plan!* Université Laval.
- Field, S. L. et Hoffman, A. S. (2012). Fostering self-determination through building productive relationships in the classroom. *Intervention in School and Clinic*, 48(1), 6-14. <https://doi.org/10.1177/1053451212443150>
- Gaudreau, N., Duchaine, M.-P., Bégin, J.-Y., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F., Nadon, C., Bernier, V., Lesage, G., Morier, M., Malo, C. et Morissette, É. (2021). *Soutenir l'élève présentant des difficultés comportementales à l'établissement de son plan d'intervention - Cadre de référence*. Université Laval. [https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_recherche\\_ng\\_v2/documents/J\\_ai\\_MON\\_plan/Outils\\_pour\\_plus\\_d\\_un\\_acteur/0\\_Toutes\\_ou\\_aucune\\_phases/TOUS.0.1\\_Cadres\\_de\\_reference.pdf](https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_v2/documents/J_ai_MON_plan/Outils_pour_plus_d_un_acteur/0_Toutes_ou_aucune_phases/TOUS.0.1_Cadres_de_reference.pdf)
- Morier, M., Bernier, V., Nadeau, M.-F. et Gaudreau, N. (2021). Comment j'utilise mes moyens au quotidien (versions 4 périodes). Dans N. Gaudreau, L. Massé, J.-Y. Bégin, M.-F. Nadeau, V. Bernier et C. Verret (dir.) *Trousse J'ai MON plan!* Université Laval.
- Morier, M., Bernier, V. et Nadeau, M.-F. (2021). Mes couleurs (Autoportrait). Dans N. Gaudreau, L. Massé, J.-Y. Bégin, M.-F. Nadeau, V. Bernier et C. Verret (dir.) *Trousse J'ai MON plan!* Université Laval.

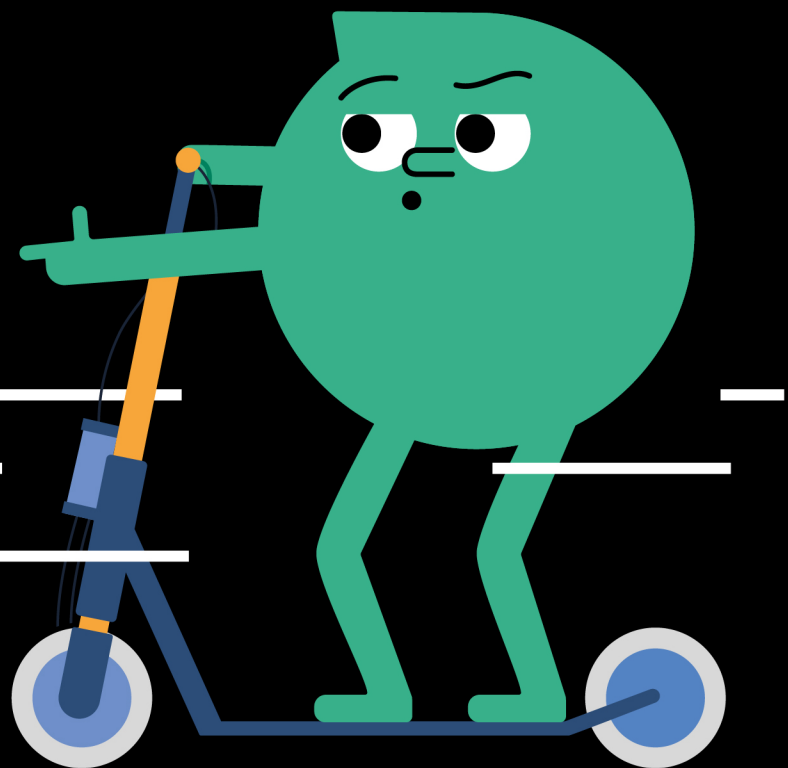
# alloprof

## De l'aide scolaire pour tous!

**Alloprof aide gratuitement à :**

- comprendre les notions qui posent problème,
- préparer les examens,
- obtenir des réponses à toutes ses questions.

Essayez la **Zone d'entraide**,  
ouverte **7 jours sur 7!**



**Visitez le site**

[alloprof.qc.ca](http://alloprof.qc.ca)

# « 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.



## Le CQJDC a lu pour vous

### Deux outils pour favoriser l'adaptation socioaffective des jeunes

Alicia Bernier<sup>1</sup>

Les interventions favorisant l'acquisition de compétences de base s'avèrent utiles aux jeunes pour gérer leurs émotions, leurs relations et les conflits. Nous vous suggérons deux récents ouvrages qui pourraient soutenir l'intervention auprès des enfants et des adolescents dans le développement de leurs compétences socioaffectives.

#### **Théorêt, J. (2022). *Théo et sa traversée bateau : au cœur des émotions.* Les Ressources Évolutions.**

L'autrice, Jacinthe Théorêt, œuvre comme psychoéducatrice en pratique privée auprès d'enfants. Ayant à cœur le développement socioaffectif des enfants, elle décide d'écrire ce récit qui aborde les émotions de façon ludique par le conte et le jeu. Ce livre, rédigé simultanément en français et en anglais, s'adresse aux enfants âgés de 4 à 10 ans, à leurs parents, aux intervenants scolaires ou autres intervenants œuvrant auprès de jeunes enfants. L'autrice y raconte l'aventure de Théo qui part en excursion en bateau dans le but de visiter plusieurs îles. Chaque île représente une émotion par son décor (couleurs, paysage), ainsi que les pensées et les ressentis vécus par Théo. Ce dernier est amené à identifier l'émotion associée à chacune des îles visitées. Des questions accompagnent le récit dans le but de susciter les réflexions et de permettre de transférer les concepts véhiculés à la réalité de l'enfant afin de favoriser la compréhension et l'expression des émotions. À la fin du livre, trois activités sont proposées ainsi que quatre mises en situation qui permettent d'approfondir les apprentissages. Ce livre, à l'aide de l'imaginaire et de sa formule interactive, constitue un outil pertinent à utiliser auprès de jeunes enfants afin d'aborder le sujet des émotions.



#### **Hammarrenger, B. (2022). *De l'opposition à la communication : entendre et comprendre vraiment vos enfants et vos adolescents.* Éditions Midi trente.**

« Lorsque l'on accède à ce qui se cache derrière les mots, lorsque l'on comprend l'émotion ou la pensée qui génère l'émotion, la vraie magie de la communication peut s'opérer. » (Hammarrenger, 2022, p.10)

Cet ouvrage s'adresse principalement aux parents d'enfant et d'adolescent, mais peut également être pertinent pour les intervenants œuvrant auprès de ceux-ci. L'auteur offre des conseils s'adressant aux familles dites « moyennes » et non aux familles vivant des situations plus complexes (anxiété, trouble d'opposition avec provocation, TDAH, situations familiales complexes) qui peuvent nécessiter des interventions plus spécialisées. Dans cet ouvrage, on suggère au lecteur sept clés pour développer une relation saine et enrichissante avec son enfant. Ces informations présentées permettent d'accompagner les parents à mieux comprendre ce que tente de communiquer leur enfant, au-delà des mots et comportements exprimés. Le développement de cette habileté permettra aux parents de mieux répondre à ce que leur enfant exprime réellement. L'auteur utilise plusieurs moyens pour favoriser la compréhension, dont l'utilisation d'exemples de résolution de conflits à l'aide de mises en situation, qui sont réutilisées par la suite en appliquant les conseils donnés. De plus, il fournit des « recettes » à suivre pour interagir selon une approche compréhensive et empathique, et des listes de points importants à retenir à la fin de chacun des chapitres. Bref, il peut s'agir d'un bon point de départ pour guider les parents vers une meilleure compréhension de leur enfant.

1. Étudiante à la maîtrise en psychoéducation, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.



# La feuille de route des psychoéducateurs

## Intervenir autrement : programme d'intervention psychoéducatif en contexte de nature et d'aventure

Christine Drolet<sup>1</sup> et Kim Champagne<sup>2</sup>

L'engagement scolaire et l'autodétermination sont reconnus comme des prédicteurs liés à la réussite scolaire des adolescents (Blanchard et al., 2004 ; Fréchette-Simard et al., 2019 ; Plante et al., 2013 ; Potvin, 2015 ; Shogren et al., 2012 ; Taylor et al., 2014 ; Wehmeyer, 2015). Ils représentent des cibles d'intervention de choix pour les institutions scolaires. Ils peuvent être soutenus par des programmes d'intervention suivant l'approche d'intervention par la nature et l'aventure (INA) et l'approche psychoéducatif, qui toutes deux, visent le développement du plein potentiel des individus (Gabrielsen et al., 2018). La combinaison de ces approches serait d'autant plus bénéfique pour les élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA), ces derniers étant davantage exposés à de l'adversité et ayant moins accès à des ressources (Bowen et al., 2016 ; Chamberland et McAndrew, 2011 ; McAndre et al., 2008).

Le programme dont il sera question dans cet article, le Programme d'intervention psychoéducatif en contexte de nature et d'aventure (PIPNA), vise à offrir aux élèves EHDA des expériences de plein air nouvelles, multisensorielles et relationnelles. Par ce médium d'intervention, les objectifs sont d'augmenter l'engage-



ment scolaire et l'autodétermination tout en diminuant le risque de décrochage scolaire de ces élèves. Depuis 2020, 10 classes d'élèves, âgés de 15 à 21 ans et fréquentant des classes spécialisées du programme de formation préparatoire au travail (FPT) d'une école secondaire multiethnique et défavorisée de l'île de Montréal, ont vécu le programme. Les activités vécues en groupe offrent des situations authentiques et significatives qui favorisent le développement de nouvelles compétences.

Après avoir exposé la pertinence sociale et théorique des approches sur lesquelles repose le programme, cet article présente plus en détail les quatre volets du programme. Il se poursuit avec une réflexion sur la pertinence théorique et sociale ainsi que la faisabilité de ce programme en milieu scolaire dans un contexte d'intervention ciblée. Finalement, il vise à rendre compte de nos apprentissages, entre autres par la présentation des facilitateurs et obstacles à l'implantation d'un

tel programme, dans le but d'inviter les professionnels à sortir des sentiers battus et intervenir différemment.

### La pertinence théorique et sociale du PIPNA

Ce programme prend assise sur des approches et des pratiques reconnues en science de la prévention, telles que le cadre de référence pour soutenir l'autodétermination de Ryan et Deci (2020), les fondements théoriques de l'approche du développement positif de Lerner (2015), l'approche de l'intervention par la nature et l'aventure (INA) (Bowen et Neill, 2013 ; Harper, 2017) et l'approche psychoéducatif (Limoges, 2020). Ces modalités d'intervention permettent de mettre de l'avant le vécu éducatif partagé tout en offrant des contextes expérientiels permettant aux adolescents de développer leur plein potentiel. Ces fondements sous-tendent le choix des modalités d'intervention, les activités proposées, les attitudes à privilégier auprès des élèves et plus encore !

1. Psychoéducatrice, fondatrice du PIPNA et initiatrice de son implantation.

2. Psychoéducatrice au Centre de Santé Tulattavik de l'Ungava (CSTU) et consultante pour la Régie régionale de la santé et des services sociaux du Nunavik (RRSSSN) ; candidate au doctorat en psychoéducation, Université de Montréal ; collaboratrice au développement et à l'implantation du PIPNA.

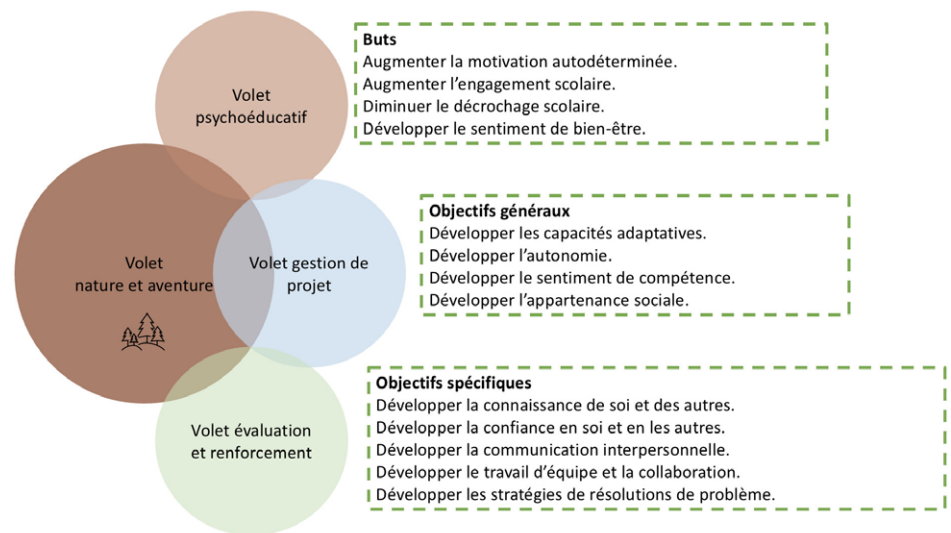
## Un programme qui se vit dans le vécu éducatif partagé !

Le PIPNA s'inscrit dans la visée du plan de relance pour la réussite éducative 2021-2022 du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2021) misant sur la promotion de l'engagement scolaire pour soutenir la réussite éducative de tous les élèves du Québec, et particulièrement des EHDAA. Le PIPNA constitue un programme d'intervention ciblée dont les objectifs premiers sont de favoriser le développement de l'engagement et de l'autodétermination des participants afin de diminuer le décrochage scolaire par le biais d'activités réalisées en milieu scolaire ainsi que dans un contexte de nature et d'aventure.

Le PIPNA a été développé pour s'insérer au cursus scolaire habituel des élèves en FPT en complément aux services déjà en place misant sur leur réussite scolaire. D'une part, le choix s'est arrêté sur ces élèves, car ils présentent plusieurs facteurs de vulnérabilité qui les rendent plus à risque de décrochage scolaire que ceux des autres programmes. D'autre part, ce programme offert sur trois ans présente un enjeu réel de faible niveau de certification. En effet, le taux d'élèves qui terminent la formation apparaît largement inférieur aux autres programmes. De plus, le programme de la FPT propose des objectifs pédagogiques et des compétences transversales qui se recoupent avec l'offre de services psychosociaux de l'école. Ainsi, les enseignants et les intervenants travaillent conjointement pour soutenir le développement de comportements adaptatifs chez les élèves. Les conditions étaient donc très intéressantes pour le développement d'un programme d'intervention innovant visant à impliquer davantage les élèves dans leur par-



Figure 1. Buts et objectifs du PIPNA



cours scolaire par le biais d'expériences concrètes.

Le PIPNA comprend quatre types d'activités : 1) psychoéducatives, 2) de nature et d'aventure (NA), 3) de gestion de projet et 4) d'évaluation et de renforcement. Ces activités s'étendent sur toute l'année scolaire. La Figure 1 présente une synthèse des buts et des objectifs du programme.

### Les activités psychoéducatives

Avant chaque activité de nature et d'aventure, les élèves vivent des activités psychoéducatives préparatoires et adaptées à la suite de l'évaluation du groupe et de leurs besoins. Ces activités sont associées à une ou plusieurs thématiques : connaissance de soi et des autres, confiance en soi et en les autres, communication interpersonnelle, travail d'équipe et de collaboration ou stratégies de résolution de problème. Le programme offre une progression dans l'animation de ces activités afin d'assurer la mise en place d'un défi adaptatif optimal. Le PIPNA comprend à ce jour plus d'une trentaine d'activités psychoéducatives.

### Les activités de gestion de projet

Les élèves vivent également des activités de gestion de projet avant, pendant et après l'activité de nature et d'aventure. Ces activités proposent une séquence logique débutant avec le volet d'éducation et d'information, la mise en place d'un budget et du financement, de la planification et de l'organisation de l'activité, de l'expédition et finalement du bilan et du partage d'expérience. L'intention de ces activités est d'impliquer les élèves dans

l'organisation et la planification inhérentes aux activités de nature et d'aventure. Elles permettent le développement des comportements autodéterminés des élèves dans des situations réelles et partagées.

### Les activités de nature et d'aventure

Une fois le groupe prêt, il vivra une activité de NA. Ces activités peuvent autant se vivre dans le milieu de vie de l'école, dans les parcs avoisinants l'école ou dans d'autres environnements (p. ex. parcs nature, centres de plein air, etc.). Elles visent à initier les élèves au plein air en leur permettant de vivre des expériences nouvelles, multisensorielles et relationnelles adaptées à leurs besoins. Elles offrent des situations authentiques et significatives favorisant le développement et la mobilisation de nouvelles compétences. Elles nécessitent une prise de risque adaptée aux capacités des participants dans un milieu naturel.

Par l'apprentissage expérientiel, elles placent les élèves en situation de défis de courte durée (p. ex. randonnée en raquettes de quelques heures) et de longue durée (p. ex. canot-camping de quelques jours). Cela suscite un déséquilibre permettant l'acquisition de nouvelles stratégies adaptatives. Ces activités en contexte de vécu éducatif partagé permettent également aux intervenants d'observer les participants, de leur donner de la rétroaction sur-le-champ et surtout, de développer leur alliance thérapeutique. Ces situations offrent la chance aux intervenants de voir les élèves dans d'autres contextes et ainsi mieux identifier les compétences, les aptitudes et les forces de chacun !

## Les activités d'évaluation et de renforcement

Au retour de l'activité, les élèves et les adultes accompagnateurs vivent des activités d'évaluation et de renforcement qui incluent : des espaces sécuritaires de discussion et d'introspection, des retours sur les activités du programme et différents types d'évaluations. Ces activités ont pour intention d'effectuer des prises de conscience en lien avec l'expérience vécue et la généralisation des apprentissages.

Afin de recueillir leurs opinions à la suite des activités psychoéducatives et de développer leur introspection, des questionnaires sont aussi proposés aux élèves après les activités de nature et d'aventure. Les membres du personnel impliqués remplissent également un questionnaire introspectif. D'autre part, des rencontres sont planifiées avec ces derniers afin de discuter des résultats issus des questionnaires, des observations faites en contexte de vécu partagé, de l'atteinte des objectifs, du développement des compétences chez les élèves, des méthodes d'intervention à privilégier, de l'organisation du temps et de la programmation. En fin d'année, une rencontre de bilan d'équipe a lieu ainsi qu'une activité de célébration avec les élèves présents. En ce qui concerne les élèves, des activités en classe s'effectuent tous les deux mois afin de renforcer leur adhésion au programme et de stimuler leur motivation.

## La création d'un milieu de vie positif

Les avantages de considérer le PIPNA dans son offre de service sont nombreux. D'une part, intégrant le parcours du MEQ du programme de FPT, il complète les objectifs transversaux évalués pour la certification des élèves tout en contribuant au développement des capacités adaptatives des élèves dans des situations concrètes et réelles. En ce sens, le PIPNA a le potentiel de créer un climat scolaire positif pour les EHDAA en contribuant à augmenter leur sentiment d'appartenance et leur engagement scolaire.

De plus, il permet de rejoindre des jeunes qui pourraient être qualifiés d'invisibles, en ce sens où ils ne seraient pas allés chercher des services par eux-mêmes. En utilisant la force du groupe par la dynamique, la cohésion, le climat et l'alliance thérapeutique qui s'y installe pendant l'année scolaire, cela permet d'offrir à

ces élèves qui vivent des difficultés des défis mobilisateurs, stimulants et adaptés. En outre, l'intervention de type ciblée permet un investissement coûts-bénéfice, car il offre une intensification des interventions universelles et préventives à un plus grand nombre d'élèves. Finalement, il permet d'augmenter les occasions des élèves de sortir en plein air, ce qui permet de démocratiser le plein air urbain et périurbain pour les clientèles vulnérables.

## Les conditions gagnantes et les défis

Depuis les débuts du programme, nous avons entrepris une démarche réflexive afin de comprendre les éléments clés à considérer avant l'implantation du PIPNA. Nos apprentissages et savoirs expérimentaux et scientifiques des trois dernières années d'implantation dans divers milieux (adaptation scolaire, secteur jeune, secteur adulte) et clientèles (trouble du langage, trouble du spectre de l'autisme, trouble du comportement, déficience intellectuelle) nous ont permis d'identifier des éléments clés à considérer avant d'embarquer dans cette belle aventure.

## Les conditions gagnantes

Parmi les conditions gagnantes, certaines s'avèrent essentielles comme : utiliser les forces de son équipe, utiliser les ressources matérielles de son milieu, aller chercher des formations pour pallier les limites de l'équipe, impliquer les élèves dans le financement, s'allier à des organismes subventionnaires, débiter avec un ou deux objectifs SMART et implanter le programme auprès d'un seul groupe d'élève pour commencer.

## Les défis

Parmi les obstacles à une bonne implantation, certains sont non négligeables tels que : l'absence de financement, faire reposer l'entièreté du programme sur les épaules de l'ambassadeur psychoéducateur, sous-estimer le temps nécessaire à la planification et à l'organisation des activités, s'éparpiller dans une multitude d'objectifs ou négliger la gestion des risques lors des activités de nature et d'aventure.



## Conclusion

Pour l'année 2022-23, considérant l'intérêt marqué de plusieurs psychoéducateurs et directions d'école envers ce programme, nous avons amorcé un projet pilote d'accompagnement pour son implantation. Grâce à l'engagement des huit écoles impliquées à travers le Qué-

bec, nous pourrions évaluer les retombées du programme sur les plans de l'engagement scolaire, de l'autodétermination et du risque de décrochage scolaire ce qui contribuera à consolider notre offre de formation et d'accompagnement pour les années à venir. Finalement, en 2023-2024 débutera l'évaluation scientifique de la mise en œuvre et des effets du PIPNA en

partenariat avec le Groupe de recherche sur les environnements scolaires de l'Université de Montréal, projet subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines et le Fonds de recherche du Québec. ■

**Mots-clés :** intervention de groupe, psychoéducation, intervention par la nature et l'aventure, autodétermination, engagement scolaire, élèves en situation de handicap et en difficultés d'adaptation et d'apprentissages.

## Références

- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N. et Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 105-123. <https://doi.org/10.7202/011772ar>
- Bowen, D. J., Neill, J. T. et Crisp, S. J. R. (2016). Wilderness adventure therapy effects on the mental health of youth participants. *Evaluation and Program Planning*, 58, 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.05.005>
- Bowen, D. J. et Neill, J. T. (2013). A meta-analysis of adventure therapy outcomes and moderators. *The Open Psychology Journal*, 6(1).
- Chamberland, C. et Mc Andrew, M. (2011). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec : engagement ministériel et résultats de recherches récentes. *Canadian Issues*, 9.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Gabrielsen, L. E., Eskedal, L. T., Mesel, T., Aasen, G. O., Hirte, M., Kerlefsen, R. E., Palucha, V. et Ferne, C. R. (2018). The effectiveness of wilderness therapy as mental health treatment for adolescents in norway : A mixed methods evaluation. *International Journal of Adolescence and Youth*. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1528166>
- Harper, N. J. (2017). Wilderness therapy, therapeutic camping and adventure education in child and youth care literature : A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 83, 68-79. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.10.030>
- Lerner, R. M. (2015). Promoting positive human development and social justice : Integrating theory, research and application in contemporary developmental science. *International Journal of Psychology*, 50(3), 165-173. <https://doi.org/10.1002/ijop.12162>
- Limoges, J.-F. (2020). *Le modèle psychoéducatif*. Dans C. Maïano, V. Lafantaisie, A. Aimé et S. Coutu (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p. 57-80). Presses de l'Université du Québec.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture ? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196. <https://doi.org/10.7202/018096ar>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Plan de relance pour la réussite éducative : Au-delà de la pandémie 2021-2022*. Gouvernement du Québec. <https://alliancesdesprofs.qc.ca/wp-content/uploads/2021/05/Plan-relance-reussite-educative.pdf>
- Plante, I., O'Keefe, P. A. et Théorêt, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes : A test of four theoretical conceptions. *Motivation and Emotion*, 37(1), 65-78. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9282-9>
- Potvin, P. (2015). Décrochage scolaire : dépistage et intervention. *Les cahiers dynamiques*, (1), 50-57.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective : Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K. et Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 33(5), 320-330. <https://doi.org/10.1177/0741932511410072>
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S. et Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time : The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- Wehmeyer, M. L. (2015). Framing the future : Self-determination. *Remedial and Special Education*, 36(1), 20-23. <https://doi.org/10.1177/07419325145512>

**Vos experts**

psychologie • éducation • famille

75 TRUCS & ACTIVITÉS POUR PRÉVENIR L'INTIMIDATION

NON à l'intimidation

MARCO TÊTE-DE-BOUC et les rails rouges

Disponibles en librairie et sur notre site Web : [miditrente.ca](http://miditrente.ca)

ÉDITIONS  **MIDI TRENTE**



**RCPAQ**  
REGROUPEMENT DES  
COMITÉS DE PARENTS AUTONOMES  
DU QUÉBEC

## **POUR ET PAR LES PARENTS, AU SERVICE DU BIEN-ÊTRE ET DE LA RÉUSSITE DE NOS ENFANTS.**

Depuis 2020, le RCPAQ porte la voix de plus de 1500 parents engagés dans les instances de gouvernance du réseau scolaire public de leurs régions et qui représentent les familles d'environ 200 000 élèves francophones et anglophones du Québec.

Le Regroupement offre un service d'accompagnement rigoureux et personnalisé à tout parent d'élève des niveaux préscolaire, primaire et secondaire du système d'éducation québécois en répondant à leurs questions et en les dirigeant vers les ressources pertinentes.

Le RCPAQ offre également des services de soutien et de formation aux parents engagés en Éducation en fournissant de l'information valide et vérifiée, publique et accessible à tous.

**[rcpaq.org](http://rcpaq.org)**





## Un pas vers l'inclusion

# Quand et comment mettre en œuvre un plan d'intervention pour les élèves présentant des difficultés de comportement ?

Nancy Gaudreau<sup>1</sup>, Jean-Yves Bégin<sup>2</sup>, Claudia Verret<sup>3</sup> et Marie-Pier Duchaine<sup>4</sup>

Lorsqu'un élève a du mal à progresser et à réussir à l'intérieur de son programme de formation ou que la situation nécessite la mise en place de services plus spécialisés, un plan d'intervention (PI) est habituellement mis en œuvre. Le cadre de référence publié par le ministère de l'Éducation du Québec (2004) offre des orientations et certaines balises pour guider le personnel éducatif dans la démarche du PI. On y mentionne que la réussite doit être considérée de façon différenciée, que l'élève doit être placé au cœur de sa réussite, que les acteurs scolaires doivent adopter une vision systémique de la situation de l'élève, qu'il faut miser sur les forces de l'élève et les ressources du milieu et qu'il est important d'intensifier la collaboration famille-école-communauté.

Toutefois, outre le canevas de base du PI et son guide d'utilisation fournis par le Ministère (MELS, 2011), il n'existe pas de démarche opérationnelle ni d'outils pour soutenir le personnel éducatif et favoriser la participation de tous les acteurs concernés.

Pour répondre à ce besoin, un groupe de chercheurs associés à six universités québécoises en partenariat avec plusieurs professionnels issus d'une diversité de milieux scolaires francophones, anglophones et des Premières Nations, ont codéveloppé la *Trousse J'ai MON plan!* (Gaudreau, Massé et al., 2021). Cette trousse bilingue renferme plus de 160 outils développés à l'intention des élèves, des parents, du personnel enseignant, du personnel professionnel et de soutien et des directions d'écoles. Elle propose une démarche d'accompagnement de l'élève qui favorise sa participation à chacune des phases d'établissement du PI de manière à soutenir son autodétermination.

Cet article a pour objectif de présenter sommairement la *Trousse J'ai MON plan!*, son fonctionnement, ses outils et ses modalités d'accès.

### Fonctionnement de la trousse

Cette trousse comprend six banques d'outils; une par acteur du PI. Certains outils ont été développés pour un usage plus exclusif (p. ex. pour les élèves seulement), tandis que d'autres s'adressent à plusieurs acteurs. Comme présenté dans le [document de présentation de la trousse](#), pour savoir à qui s'adresse les outils, il suffit d'identifier le ou les personnages qui apparaissent en couleur dans le logo *J'ai MON plan!* situé en haut à droite de tous les outils de la trousse. La Figure 1 qui suit présente le logo et les acteurs qui y sont représentés.

Par exemple, si les personnages qui représentent l'enseignant et le parent sont en couleur, cela indique que l'outil s'adresse plus spécifiquement à ces deux acteurs du PI. Des outils ont été développés pour la démarche du PI en général, tandis que d'autres pour une des quatre phases de l'établissement du PI présentées dans la Figure 2. La phase visée par l'outil est mise en surbrillance au bas du document. Lorsqu'un outil n'est pas associé à une phase en particulier, aucune mention n'apparaît au bas du document.

Figure 2. Phases de la démarche du PI

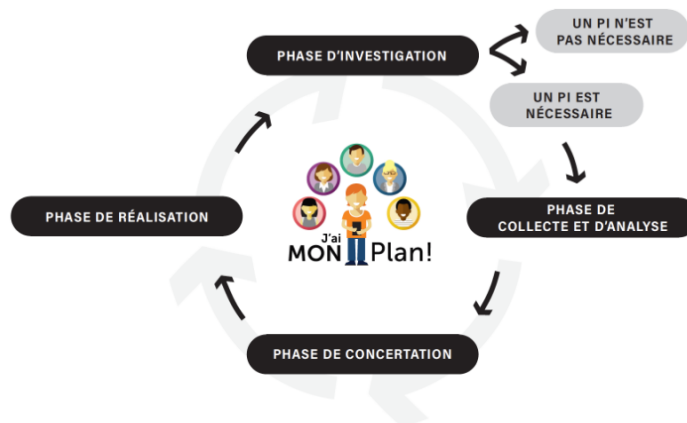


Figure 1. Logo des acteurs de la trousse *J'ai MON plan!*



L'utilisation des outils de la trousse peut varier en fonction des besoins du personnel scolaire (p. ex. selon le niveau d'expérience) ou de celui de l'élève visé (p. ex. lorsqu'on connaît peu l'élève, il faut s'attendre à ce que la phase de collecte et d'analyse de l'information soit plus longue et nécessite le recours à un plus grand nombre d'outils). De plus, selon l'âge de l'élève visé par le PI, certains outils seront plus appropriés que d'autres. À cet effet, il est essentiel de préciser qu'il s'agit d'une banque d'outils, il n'est évidemment pas nécessaire de tous les utiliser. Une fois sélectionné, l'outil peut être imprimé ou utilisé en format numérique sur une tablette ou un ordinateur. La trousse *J'ai MON plan!* renferme aussi vingt capsules vidéos réalisées principalement à l'intention des élèves et des parents. Elles permettent ainsi de rejoindre plus facilement les parents et les élèves qui rencontrent plus de difficultés avec les communications écrites.

1. Ph. D., Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.  
2. Ph. D., Professeur agrégé, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.  
3. Ph. D., Professeure titulaire, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal.  
4. M.A., Doctorante en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

## Exemples d'outils de la trousse J'ai MON plan !

Chaque acteur de la *Trousse J'ai MON plan !* a accès à une feuille de route qui lui permet de parcourir l'ensemble des phases de la démarche du PI en bénéficiant d'un rappel des actions à réaliser et des outils de la trousse susceptibles de l'aider. Voici quelques exemples d'outils de la trousse qui vous permettront d'apprécier son potentiel. Pour accéder au fichier PDF de ces outils, il suffit de cliquer sur leur image.

### Exemple d'outil de la phase d'investigation

La phase d'investigation joue un rôle crucial dans la démarche du PI puisque c'est à cette étape que la direction d'école doit prendre une décision quant à la pertinence d'établir ou non un PI pour l'élève. Il arrive parfois que des intervenants ou des parents demandent à la direction d'école de mettre en place un PI pour un élève, mais que certaines étapes préalables à sa mise en œuvre n'aient pas été réalisées. En ce sens, l'outil « Liste de vérification avant l'établissement d'un plan d'intervention » de la trousse des professionnels d'écoles se veut un aide-mémoire qui renferme à la fois des questions à se poser et des actions à réaliser avant d'entamer le processus d'établissement du PI (Lefebvre et al., 2021).

### Exemple d'outil de la phase de collecte et d'analyse de l'information

La phase de collecte et d'analyse de l'information est certes l'une des plus importantes de la démarche du PI. C'est à cette étape que tous les acteurs prennent un moment d'arrêt afin de faire le portrait des capacités et des besoins de l'élève. C'est aussi à ce moment qu'on fait le point sur l'efficacité des moyens mis en œuvre et qu'on réfléchit aux autres stratégies qui pourraient être exploitées pour aider l'élève. Pour ce faire, il s'avère essentiel de prendre le temps de réaliser une évaluation fonctionnelle des comportements de l'élève. En soutien à cette démarche, l'outil « Grille d'entrevue d'évaluation fonctionnelle du comportement de l'élève ciblé » de la trousse du personnel des services complémentaires a été développé (Massé et al., 2021). Cet outil aide l'intervenant à : décrire de manière opérationnelle le comportement problématique, identifier les caractéristiques de l'élève qui peuvent influencer l'apparition du comportement problématique, décrire les antécédents et des conséquences du comportement problématique, formuler des hypothèses permettant d'expliquer la fonction du comportement et réfléchir à ses attentes par rapport à la situation.

### Exemple d'outil de la phase de concertation

L'un des outils incontournables de la phase de concertation est « Aide à la formulation d'objectifs SMART » qui s'adresse à tous les acteurs scolaires (Bégin et al., 2021). Cet outil permet de guider l'intervenant dans la formulation des objectifs du PI afin que ceux-ci soient spécifiques, mesurables, réalistes, bien situés dans le temps et surtout, qu'ils réfèrent à une action précise.

### Exemple d'outil de la phase de réalisation

Un bel outil qui s'adresse plus particulièrement aux élèves et à ceux qui les accompagnent en classe lors de la phase de réalisation du PI est l'outil « Suivi du fonctionnement de l'élève à l'école (pointage à la période) » (Gaudreau, Nadeau et al., 2021). Cet outil peut être utilisé de trois manières : 1) par l'élève qui effectue lui-même son évaluation (autoévaluation); 2) par l'intervenant et l'élève qui procèdent ensemble à l'évaluation de l'atteinte des objectifs visés ou 3) par l'intervenant scolaire qui souhaite consigner son évaluation de l'atteinte des objectifs comportementaux de l'élève. La compilation des points pourrait, le cas échéant, être utilisée dans le cadre d'un système d'émulation personnalisé pour l'élève.

## Modalités d'accès à la trousse

Vous avez envie de vous procurer tous les outils de la *Trousse J'ai MON plan !*? C'est possible et c'est gratuit !

Toutefois, l'utilisation des outils de la trousse exige une formation préalable qui est offerte gratuitement par les professionnels des milieux scolaires ayant participé à la recherche ou par l'Université Laval via sa formation en ligne gratuite accessible à tous (MOOC) intitulée « Le plan d'intervention autodéterminé : un soutien à la réussite des élèves en difficulté d'adaptation ». Cette formation, d'une durée approximative de 30 heures, est offerte en ligne de manière asyn-

chrone et s'adresse au personnel scolaire. Elle offre un parcours de formation pour les enseignants, pour les professionnels et le personnel de soutien ainsi que pour les directeurs d'écoles. La prochaine édition de ce MOOC sera offerte à compter du 7 août 2023, les inscriptions seront pour leur part ouvertes dès le 1<sup>er</sup> mai 2023. Pour plus d'informations, visitez [la page des MOOCs de l'Université Laval](#).

En suivant ces formations, vous obtiendrez un code d'accès qui vous permettra de consulter tous les outils de la trousse hébergés sur [le site web sécurisé de la Trousse J'ai MON plan !](#) Gardez en tête que plusieurs des outils de la trousse pourront vous soutenir dans votre mission éduca-

tive auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation à l'école qu'ils aient ou non un PI. Bonne découverte ! ■

**Mots-clés :** plan d'intervention, difficultés comportementales, trousse d'intervention, primaire, secondaire, MOOC, autodétermination, participation.

### Références

- Bégin, J.-Y., Nadon, C., Massé, L., Nadeau, M.-F., Girard, R. et Desruisseaux, M. (2021). Aide à la formulation d'objectifs SMART. Dans N. Gaudreau, L. Massé, J.-Y. Bégin, M.F. Nadeau, V. Bernier et C. Verret (dir.), *Trousse J'ai MON plan !* <https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan>
- Gaudreau, N., Nadeau, M.-F., Massé, L. et Bernier, V. (2021). Suivi du fonctionnement de l'élève à l'école (pointage à la demi-journée). Dans N. Gaudreau, L. Massé, J.-Y. Bégin, M.-F. Nadeau, V. Bernier et C. Verret (dir.), *Trousse J'ai MON plan !* <https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan>
- Gaudreau, N., Massé, L., Bégin, J.-Y., Nadeau, M.-F., Bernier, V. et Verret, C. (dir.) (2021). *Trousse J'ai MON plan !* Université Laval. <https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan>
- Lefebvre, C., Gaudreau, N., Bégin, J.-Y. et Morissette, É. (2021). Liste de vérifications avant l'établissement d'un plan d'intervention Dans N. Gaudreau, L. Massé, J.-Y. Bégin, M.F. Nadeau, V. Bernier et C. Verret (dir.), *Trousse J'ai MON plan !* <https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan>
- Massé, L., Bégin, J.-Y. et Nadeau, M.-F. (2021). Grille d'entrevue d'évaluation fonctionnelle du comportement de l'élève ciblé. Dans N. Gaudreau, L. Massé, J.-Y. Bégin, M.F. Nadeau, V. Bernier et C. Verret (dir.), *Trousse J'ai MON plan !* <https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan>
- Ministère de l'éducation du Québec [MEQ] (2004). *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7053.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf)
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS] (2011). *Guide d'utilisation en lien avec le canevas de base du plan d'intervention*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/GuideUtili\\_CanevasPlanInterv\\_f\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/GuideUtili_CanevasPlanInterv_f_1.pdf)

À LONGUEUIL ET EN LIGNE, 3 JUIN 2023

— Grand —

— Rendez-vous —  
national



DES PARENTS

On se mobilise pour  
surmonter les défis!



Fédération  
des comités de parents  
du Québec



**BIEN ENSEMBLE**  
dans nos différences

**9<sup>e</sup> CONGRÈS BIENNAL**

**3-4-5 MAI 2023**

EN LIGNE ET EN PRÉSENCE À QUÉBEC



**CQJDC**

COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES  
EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

Le 9<sup>e</sup> congrès biennal du CQJDC présente plus de **60 communications et conférences** abordant les difficultés sociales, affectives et comportementales que peuvent vivre les jeunes, ainsi que les bonnes pratiques pour les soutenir au quotidien.

C'est un événement à ne pas manquer!

**Inscrivez-vous dès maintenant!**

[WWW.CQJDC.ORG](http://WWW.CQJDC.ORG)



## Le CQJDC propose plusieurs activités de formation :

- 15 webinaires ;
- 3 conférences gratuites ;
- 5 modules de formation gratuits.

Notre offre aborde des thématiques de l'heure et répond aux besoins actuels des parents, des enseignants et des intervenants. Il y est notamment question des comportements d'opposition, des difficultés sensorielles, des fonctions exécutives, du trauma complexe, du trouble de déficit d'attention/hyperactivité, des comportements difficiles et de l'anxiété.

Découvrez notre programmation complète sur notre site Internet : <https://cqjdc.org/activites-de-formation>.

Saviez-vous que des écoles et des centres de services scolaires offrent les webinaires du CQJDC à leur équipe au cours de l'année scolaire ? N'hésitez pas à en parler autour de vous ! Qui sait, peut-être pourriez-vous en profiter également ? Nous offrons d'ailleurs des prix de groupes. Pour de plus amples renseignements, écrivez-nous à l'adresse suivante : [info@cqjdc.org](mailto:info@cqjdc.org)

## 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