

La **foucade**

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER



Numéro spécial

**Le plan d'intervention autodéterminé:
un soutien à la réussite des élèves
en difficulté d'adaptation**

Textes d'accompagnement de la formation en ligne
ouverte à tous de l'Université Laval

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

Comité de rédaction

Line Massé, éditrice

Jean-Yves Bégin, révision et rédaction

Nancy Gaudreau, révision et rédaction

Élizabeth Harvey, révision et rédaction

Jeanne Lagacé-Leblanc, révision et rédaction

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

Le Conseil d'administration du CQJDC 2021-2022

Julie Beaulieu, présidente

Denise Gosselin, vice-présidente

Michel Desjardins, trésorier

Jacques Dumais, secrétaire

Julie Boissonneault, administratrice

Caroline Couture, administratrice

Jean-Sébastien Ferron, administrateur

Mohamed Jelassi, administrateur

Danielle Marquis, administratrice

Mélanie Paré, administratrice

Camil Sanfaçon, administrateur

Direction générale du CQJDC : Joudie Dubois

Liste des experts du CQJDC

Julie Beaulieu, professeure, UQAR – Campus de Lévis

Claire Baudry, professeure, UQTR

Claire Beaumont, professeure, Université Laval

Jean-Yves Bégin, professeur, UQTR

Vincent Bernier, professeur, UQAM

Julie Boissonneault, doctorante, Université Laval

Tania Carpentier, orthophoniste et doctorante, Université de Montréal

Caroline Couture, professeure, UQTR

Marie-Pier Duchaine, doctorante, Université Laval

Nancy Gaudreau, professeure, Université Laval

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

Line Massé, professeure, UQTR

Mélanie Paré, professeure, Université de Montréal

Égide Royer, professeur retraité, Université Laval

Camil Sanfaçon, consultant en éducation

Evelyn Touchette, professeure, UQTR

Marie-Andrée Pelletier, professeure, Université TÉLUQ

Chères lectrices, chers lecteurs

Ce numéro spécial porte exclusivement sur l'établissement des plans d'intervention en soutien à la réussite des élèves présentant des difficultés de comportement à l'école. Issu d'un partenariat entre le Comité québécois sur les jeunes en difficulté de comportement et l'Université Laval, ce numéro s'inscrit dans le cadre d'une formation en ligne ouverte à tous (*Massive open online course, MOOC*) ayant pour titre : « Le plan d'intervention autodéterminé : un soutien à la réussite des élèves présentant des difficultés d'adaptation » qui débutera en août 2022.

Cette édition rassemble différents textes vulgarisés sur le sujet qui pourront être utiles aux membres du personnel scolaire concerné par le sujet. La foucade s'ouvre sur les mots des responsables de ce numéro spécial, la présidente et la directrice générale du CQJDC, Julie Beaulieu et Joudie Dubois, ainsi que la professeure responsable du MOOC de l'Université Laval, Nancy Gaudreau. Ces mots présentent le contexte particulier de ce partenariat ainsi que les buts de chacun des modules du numéro spécial.

Ce numéro renferme dix articles qui abordent différents aspects de la mise en œuvre des plans d'intervention :

- L'établissement d'un partenariat constructif avec les parents pour favoriser la réussite du plan d'intervention;
- Le soutien à l'autodétermination des élèves présentant des difficultés de comportement;
- Des pistes d'actions favorisant la mise en œuvre des phases d'investigation, de collecte et d'analyse de l'information, de concertation et de réalisation du plan d'intervention.

Ces articles se répartissent selon les six modules d'apprentissage du MOOC et ils comportent des indications relatives aux lecteurs cibles.



Textes adressés au personnel enseignant.



Textes adressés au personnel des services complémentaires.



Textes adressés aux directions d'écoles.

Ce numéro spécial est un complément à la formation en ligne offerte gratuitement par l'Université Laval. Pour vous inscrire, consultez la [page web des MOOCs](#) de cette institution.

262, rue Racine
Québec, Qc, G2B 1E6

DIRECTION@CQJDC.ORG

418-686-4040, poste 6380

WWW.CQJDC.ORG

Table des matières

MOTS

De la présidente et de la directrice générale du CQJDC	4
De la responsable du M00C	5

Module 1

Le plan d'intervention



Soutenir un partenariat constructif avec les parents pour favoriser la réussite du plan d'intervention	6
--	---

Module 2

L'établissement de plans d'interventions autodéterminés



Soutenir le développement de l'autodétermination: un levier pour la réussite éducative des élèves	10
Comment le personnel des services complémentaires peut-il soutenir l'autodétermination des élèves présentant des difficultés comportementales?	13

Module 3

La phase d'investigation



Prévenir l'émergence et le maintien des problèmes de comportement en classe : un préalable à la mise en œuvre des plans d'intervention	17
Un plan d'intervention est-il vraiment nécessaire?	20
La phase d'investigation: une étape cruciale dans le processus de mise en œuvre du plan d'intervention.	23

Module 4

La phase de collecte et d'analyse de l'information



Comment impliquer tous les intervenants scolaires dans la démarche des plans d'intervention pour les élèves ayant des difficultés comportementales?	26
Incursions dans les processus d'évaluation psychosociale et fonctionnelle au service du plan d'intervention des élèves présentant des difficultés	28

Module 5

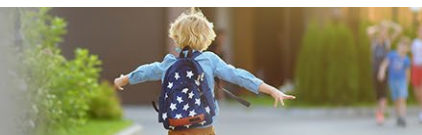
La phase de concertation



L'animation de la rencontre du plan d'intervention: comment placer l'élève au cœur de l'action?	32
---	----

Module 6

La phase de réalisation



Les incontournables à la phase de réalisation d'un plan d'intervention.	35
--	----



Mot de la présidente et de la directrice générale du CQJDC

Julie Beaulieu¹ et Joudie Dubois²



C'est avec enthousiasme et fierté que le CQJDC s'est associé à l'Université Laval pour la réalisation de cette édition spéciale de la revue *La foucade*. Élaboré dans le cadre du MOOC portant sur le plan d'intervention autodéterminé, ce numéro de la revue servira de recueil de textes visant à soutenir la formation en ligne. Ce numéro offre dix articles qui, par leur lecture et leur exploration, permettront d'approfondir les connaissances portant sur le plan d'intervention autodéterminé, dans un souci de soutenir la réussite éducative des élèves en difficulté de comportement et d'adaptation.



La revue professionnelle *La foucade* s'adresse notamment à tous les intervenants scolaires et extrascolaires qui œuvrent auprès des jeunes qui vivent des difficultés sociales, émotives et comportementales, et ce, afin de les soutenir dans leur rôle si important d'accompagnateur. Publiée depuis plus de 20 ans, à raison de deux fois par année, la revue propose des articles de qualité qui en font une ressource informative incontournable à consulter.

Par sa parution, *La foucade* permet au CQJDC d'accomplir sa mission de favoriser le bien-être des jeunes qui vivent des difficultés, et de faire progresser la qualité des services éducatifs qui leur sont offerts. Par ailleurs, toutes les éditions antérieures peuvent être consultées gratuitement sur le site Internet du CQJDC à l'adresse suivante: www.cqjdc.org.

Vous êtes invités à profiter de votre visite sur le site Internet pour consulter les nombreux documents informatifs et les activités de formation offertes par le CQJDC. Nul doute que vous saurez y trouver des ressources incontournables qui répondront à vos besoins.

Enfin, nous tenons à remercier sincèrement Nancy Gaudreau, Line Massé et toute l'équipe d'édition pour l'excellent travail accompli dans la coordination de ce numéro spécial. Merci également aux auteurs pour leur précieuse contribution au projet.

Vous avez entre les mains une édition de *La foucade* des plus intéressantes et pertinentes!

Bonne lecture! ■

1. Ph. D., présidente du CQJDC et professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis.
2. M. A., directrice générale du CQJDC.



Mot de la responsable du MOOC

Nancy Gaudreau¹



L'Université Laval est fière de s'associer au Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC) dans sa mission visant à favoriser le bien-être des jeunes qui vivent des difficultés d'ordre social, émotif et comportemental et à faire progresser la qualité des services éducatifs qui leur sont offerts. Dans le cadre de l'élaboration d'une formation en ligne ouverte à tous (Massive open online course, MOOC), l'Université Laval s'est jointe au CQJDC pour la production de ce numéro spécial de *La foucade* qui servira de recueil de textes à cette formation ayant pour titre « Le plan d'intervention autodéterminé: un soutien à la réussite des élèves en difficulté d'adaptation ».

Ce MOOC a été conçu afin de répondre plus particulièrement aux besoins du personnel scolaire œuvrant auprès des élèves présentant des difficultés socioémotionnelles et comportementales pour lesquels un plan d'intervention doit être mis en œuvre. Appuyée par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, cette formation est le fruit d'un travail de collaboration mettant à profit l'expertise de professeurs et d'auxiliaires de recherche de l'Université Laval, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, de l'Université de Sherbrooke, de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université de Montréal ainsi que celle de professionnels des centres de services scolaires de la Capitale, de l'Estuaire, du Pays-des-Bleuets et de l'École Saint-François.

Composé de six modules de formation, ce MOOC vise trois objectifs généraux d'apprentissage:

- 1) Comprendre la démarche d'établissement de plans d'intervention autodéterminés;
- 2) Favoriser l'implication active de tous les acteurs du plan d'intervention;
- 3) Explorer divers outils favorisant la mise en œuvre de plans d'intervention autodéterminés.

Chaque module utilise plusieurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage (p. ex.: jeu-questionnaire, capsules vidéo, animations, activités d'intégration et d'évaluation) tout en offrant aux participants la possibilité d'échanger entre eux via les forums de discussion. Tous les textes en lien avec les activités de lectures suggérées sont publiés dans ce numéro spécial. La première cohorte de cette formation débutera en août 2022. Pour en savoir davantage ou pour vous inscrire, nous vous invitons à visiter la page Internet des MOOCs de l'Université Laval [en cliquant ici](#).

En terminant, au nom du comité d'élaboration du MOOC, j'adresse mes remerciements aux auteurs qui ont contribué à la rédaction de ce numéro spécial et j'exprime toute ma gratitude au CQJDC pour avoir accepté de collaborer avec nous dans la réalisation de ce projet. ■

1. Professeure titulaire, responsable pédagogique du MOOC « Le plan d'intervention autodéterminé: un soutien à la réussite des élèves en difficulté d'adaptation », Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.



Soutenir un partenariat constructif avec les parents pour favoriser la réussite du plan d'intervention

Line Massé¹, Jeanne Chouinard², Nancy Gaudreau³ et Marie-Pier Guimont⁴

De nombreuses recherches soulignent l'importance de l'implication parentale pour la réussite éducative des élèves, et plus spécifiquement, pour le succès du plan d'intervention (PI) en milieu scolaire. Ils représentent les premiers agents d'éducation de leur enfant et ceux qui seront présents tout au long de la vie de ce dernier.

L'implication parentale est notamment associée chez les élèves à une meilleure persévérance scolaire, à des aspirations scolaires plus grandes, à une meilleure assiduité pour les devoirs, à un meilleur développement social et émotionnel, à moins de difficultés comportementales et à des attitudes plus positives envers l'école (Desbiens et al., 2020).

Dans l'élaboration d'un PI, les parents apparaissent comme les mieux placés pour défendre les intérêts de leur enfant et leur présence à la rencontre permet de le présenter comme une personne à part entière (Hebel et Persitz, 2014). Par ailleurs, leur participation au PI est reliée à une meilleure atteinte des objectifs établis et à une meilleure implication éducative (Sebastian et al., 2017). À l'inverse, le manque de collaboration avec les parents aurait un impact décroissant sur le potentiel du PI à effectuer des changements (Ní Bhroin, 2020).

Après avoir exposé brièvement les difficultés rencontrées par les parents en lien avec leur implication avec l'école, cet article propose différentes pistes d'action pour soutenir un partenariat constructif avec les parents.

Difficultés rencontrées par les parents

Les déficits liés aux fonctions exécutives, en particulier l'autorégulation comportementale et émotionnelle, peuvent rendre la routine scolaire et la période de devoirs particulièrement difficiles, ce qui peut constituer une source de tensions additionnelles au sein de la famille (Mautone



et al., 2014). Cette situation peut s'aggraver lorsque l'enfant présente également des difficultés d'apprentissage.

Plusieurs parents d'enfants présentant des difficultés comportementales (PDC) rapportent des relations parfois difficiles avec le personnel de l'école. En effet, les difficultés sur le plan comportemental de leur enfant à l'école font fréquemment l'objet de plaintes de la part des enseignants. Différents facteurs semblent nuire à l'implication parentale dans la vie scolaire de leur enfant (Bélanger et Saint-Pierre, 2019; Gwerman-Jones et al., 2015):

- Le manque d'écoute de ce que les parents ont à dire sur leur enfant ou le manque de reconnaissance de leur expertise concernant leur enfant;
- Le manque de connaissances ou les préjugés à l'égard des difficultés comportementales;
- Le fait que le personnel scolaire les contacte surtout quand des problèmes sont rencontrés et non lorsque cela va bien;
- Les blâmes à l'égard de leurs pratiques parentales;
- L'indifférence par rapport à leurs croyances religieuses ou à leur diversité culturelle.

Plusieurs parents ont souvent l'impression qu'on les accuse d'être de mauvais parents ou d'être responsables des comportements perturbateurs de leur enfant. Dans le cas particulier du trouble de déficit d'attention/hyperactivité (TDAH), certains parents ressentent une pression induite de la part du personnel scolaire pour que leur enfant soit diagnostiqué et médicamenté.

Aussi, bien que les parents devraient être des partenaires égaux quant aux décisions prises par le personnel scolaire, ils ne se sentent pas traités de la même manière (Zeitlin et Curcic, 2013). Certains parents rapportent que l'inégalité des relations avec le personnel scolaire nuit à la collaboration, soit parce que le personnel se positionne en expert, soit parce que les parents se perçoivent comme moins compétents et ont peur d'être jugés. Par ailleurs, certains ont l'impression que les décisions concernant le PI sont souvent prises avant que la rencontre de concertation ait lieu ou que leurs propositions sont mises de côté (Bélanger et Saint-Pierre, 2019; Zeitlin et Curcic, 2013). En ce qui concerne le PI lui-même, bien que la majorité des parents considèrent qu'il est nécessaire, ces derniers le trouvent peu convivial et favorisant peu la communication et la collaboration entre les acteurs concernés (Zeitlin et Curcic, 2013).

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

2. Candidate à la maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

3. Ph. D., professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

4. Ph. D., psychologue conseil à l'adaptation scolaire, Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île.

Informers les parents

La communication régulière avec les parents constitue un facteur clé pour favoriser leur implication dans la scolarisation de leur enfant. Celle-ci pourra porter sur différents aspects scolaires. Voici quelques suggestions pour atténuer les difficultés vécues par les parents et améliorer la collaboration famille-école dans l'établissement du PI.

Réalités de l'école

Dès le début de l'année, l'enseignant pourra informer les parents de différents points importants: comportement et rendement de l'enfant à l'école, objectifs du programme, précisions sur les règles de fonctionnement en classe, exigences minimales de rendement par rapport aux devoirs et aux leçons, durée normale de temps à consacrer aux devoirs à la maison, suggestions pour aider l'enfant à la maison et services d'adaptation scolaire offerts à l'école (interventions spécialisés, service d'aide aux devoirs, tutorat, etc.), meilleure façon de communiquer avec l'enseignant s'il y a un problème. Des contacts faits avant même qu'une situation particulière se produise peuvent grandement faciliter les contacts suivants lors de situations plus délicates.

Suivi de la progression de l'élève

Il ne faut pas attendre qu'une situation dégénère avant de communiquer avec les parents à propos de difficultés rencontrées par leur enfant. Dès les premiers signes de difficultés d'adaptation et d'apprentissage, il importe d'informer les parents de la situation avec le mode de communication privilégié par les parents, qu'il s'agisse d'un message dans l'agenda, d'un courriel, d'un appel téléphonique ou d'une rencontre. Cette communication doit faire état de la progression et des défis de l'élève, tout en proposant des pistes de solutions si nécessaires. Il importe aussi de communiquer avec les parents quand le parcours scolaire de leur enfant se déroule bien ou s'améliore afin de renforcer la collaboration.

Cette communication doit être à double sens et la voix des parents doit également être écoutée.

Beaucoup de parents hésitent à informer le personnel des difficultés rencontrées par leur enfant par crainte que leur en-

fant soit étiqueté ou stigmatisé (Gweran-Jones et al., 2015). Il faut encourager les parents à communiquer les informations pertinentes en leur expliquant qu'ils sont les meilleurs experts de la situation de leur enfant. L'enseignant peut inviter les parents à entrer en contact avec lui afin d'exposer les forces de leur enfant, ses besoins particuliers ou les interventions qui semblent avoir plus de succès avec ce dernier.

Si des évaluations professionnelles sont disponibles, les parents peuvent communiquer à l'enseignant les conclusions et les recommandations faites dans ces rapports concernant les adaptations proposées en classe. Ils peuvent aussi rendre accessibles les rapports d'évaluation aux professionnels de l'école qui seront en mesure de transmettre les informations jugées nécessaires à l'enseignant. Il est également conseillé de demander aux parents d'avertir l'enseignant d'événements qui pourraient affecter la vie de l'enfant à l'école (p. ex., séparation, arrivée d'un nouvel enfant ou changement de médicament). Si l'enseignant se montre peu coopératif, les parents peuvent demander l'aide de la direction d'école, d'un intervenant psychosocial de l'école (psychologue, psychoéducateur, travailleur social ou éducateur spécialisé) ou d'un autre professionnel ayant été consulté pour leur enfant afin de les aider à instaurer un dialogue constructif avec l'enseignant.

Encourager l'implication éducationnelle des parents

L'implication éducationnelle à la maison comprend différentes actions afin de soutenir le développement du jeune et sa réussite scolaire (Mautone et al., 2014).

Valorisation de l'éducation

Le personnel scolaire peut expliquer aux parents l'influence de leurs propres attitudes par rapport à l'éducation et à l'école dans la réussite éducative de leur enfant. L'enfant doit sentir que ses parents valorisent l'école par différentes actions:

- Communiquer avec leur enfant sur l'importance de l'éducation et de la réussite scolaire.
- Valoriser la lecture et le développement de connaissances.
- S'intéresser à la vie scolaire de son enfant en s'informant quotidiennement de ce qu'il a fait à l'école ou de ce qu'il a à faire comme devoir.
- Suivre les progrès scolaires de l'enfant et l'encourager.

Supervision du travail scolaire

Plusieurs parents croient à tort que leur rôle consiste à enseigner ou à expliquer les notions que l'enfant n'a pas comprises en classe ou à corriger les erreurs dans ses travaux. Il faut leur expliquer que le



rôle attendu est plus celui d'un motivateur ou d'un facilitateur en fournissant à l'enfant un environnement physique et psychologique propice à la réalisation des devoirs.

Participation des parents à la vie de l'école

Le personnel scolaire peut également encourager les parents à participer à la vie de l'école. Cette participation inclut des activités comme le bénévolat pour soutenir l'enseignant dans sa classe ou l'accompagnement pour une sortie scolaire. Plusieurs parents d'enfants ayant des difficultés comportementales rapportent que ce type d'implication leur permet de tisser des liens informels avec l'enseignant ou les autres intervenants scolaires. Cela facilite par la suite la collaboration avec

ces derniers lorsque des problèmes surviennent avec leur enfant (Gwernan-Jones et al., 2015).

Soutenir la participation active des parents au PI

Lors de la rencontre du PI, certains parents ont l'impression qu'ils ont un rôle mineur à jouer se limitant à informer de la situation de leur enfant à la maison ou à être informés de sa situation à l'école et qu'ils ont peu d'influence sur les décisions prises. Afin de favoriser leur participation active, différentes actions peuvent être entreprises.

Préparer les parents

Lorsqu'un PI est envisagé, le personnel scolaire peut informer les parents sur

le but de cette démarche, sur ses différentes étapes, sur le rôle qu'ils peuvent être amenés à jouer à chacune de ces étapes, sur les personnes présentes lors de la rencontre de concertation ainsi que sur les services qui sont offerts au sein de l'établissement scolaire afin de soutenir la réussite éducative des élèves PDC. Le tableau 1 résume les diverses actions qui peuvent être effectuées par les parents selon la phase du PI.

Favoriser une communication constructive

Les rencontres de PI constituent souvent des événements chargés émotionnellement pour les parents d'enfants PDC, car ils se sentent jugés comme parents et ils ont l'impression que leur enfant n'est vu que sous l'angle de ses difficultés (Bé-

Tableau 1
Actions des parents selon la phase du PI

Phases du PI	Actions des parents
À toutes les phases	- Établir et maintenir une bonne communication avec l'équipe-école. - Défendre les droits de leur enfant à une éducation qui répond à ses besoins particuliers. - Développer l'autodétermination de leur enfant. - S'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant.
Phase d'investigation	- Observer les difficultés de leur enfant. - Signaler à l'enseignant ou à la direction d'école les difficultés observées. - Se renseigner sur la démarche du PI.
Phase de collecte et d'analyse des données	- Examiner les bulletins, les rapports scolaires, les travaux scolaires et les examens afin de constater les forces et les difficultés de leur enfant. - Observer leur enfant dans une variété d'activités et de contextes afin de noter les situations maîtrisées et celle où il a besoin de soutien. - Discuter avec leur enfant de ses forces, de ses difficultés, de ses intérêts, de ses aspirations, de ses besoins et de son vécu à l'école. - Noter les éléments pertinents de son histoire personnelle qui pourraient aider le personnel scolaire à mieux comprendre ses difficultés. - Tracer le portrait de leur enfant. - Partager toutes les informations pertinentes à la personne responsable de la collecte de données. - Si un PI est déjà en place, le relire et se questionner sur la pertinence des moyens choisis et sur les critères d'atteinte des objectifs. - Placer en ordre de priorité les besoins de leur enfant pour son PI et réfléchir aux progrès souhaités, aux objectifs à atteindre, aux moyens à mettre en place ou aux solutions à proposer pour le PI.
Phase de concertation	- Préparer ses questions à poser lors de la rencontre sur la situation de leur enfant ou les services offerts à l'école. - Inviter au besoin une personne pour l'accompagner et en aviser l'équipe scolaire. - Si cela n'a pas été fait à l'étape précédente, partager de nouvelles informations à propos de leur enfant. - Suggérer des moyens à mettre en place à la maison ou à l'école pour aider leur enfant à atteindre les objectifs du PI. - Participer activement à la recherche de solutions et aux prises de décisions.
Phase de réalisation	- Mettre en place à la maison les moyens ciblés dans le PI. - Encourager leur enfant à utiliser les moyens proposés dans le PI et noter les résultats obtenus. - Le cas échéant, instaurer un système d'émulation pour soutenir les efforts de l'enfant ou collaborer à la mise en œuvre d'une feuille de route quotidienne. - Se renseigner auprès de leur enfant de son appréciation des moyens mis en place à la maison et à l'école. - Communiquer régulièrement avec l'équipe-école à propos des progrès réalisés par leur enfant, des difficultés rencontrées et de l'efficacité des moyens utilisés.

Source: Massé et Gaudreau (2021).

langer et St-Pierre, 2019). Aussi, certains parents trouvent que le personnel scolaire utilise un jargon difficilement compréhensible pour eux et qu'ils se sentent mal à l'aise de demander de répéter ou de reformuler (Cioè-Peña, 2020). Le personnel devra veiller à utiliser un langage plus simple pour décrire la situation de l'élève. Enfin, si les parents ne maîtrisent pas suffisamment le français et que cela peut constituer une barrière à leur participation, il serait préférable de recourir aux services d'un interprète ou de leur permettre d'amener une personne de leur entourage qui pourrait en faire office (Cioè-Peña, 2020). L'encadré 1 propose quelques conditions favorisant une communication efficace lors de la rencontre du PI.

Faire le suivi de la mise en place du PI

Plusieurs parents mentionnent qu'il y a peu de communications avec le personnel scolaire après la rencontre de concertation du PI (Ní Bhroin et King, 2020 ; Zeitlin et Curcic, 2013). Un suivi régulier de la progression de l'élève auprès des parents et un soutien pour la mise en place des interventions ciblées à la maison pourraient donc favoriser une meilleure implication parentale.

Conclusion

Pour favoriser une participation active des parents dans l'éducation de leur enfant, ils doivent connaître et comprendre leurs droits, devoirs et responsabilités de parents à ce sujet (Fédération de comité de parents du Québec, 2020). Un document de la Trousse *J'ai mon plan!* pourra être utile à cet effet (Massé et al., 2021).

Encadré 1

Conditions favorisant une communication efficace avec les parents

- Souligner l'importance du rôle des parents dans la réussite du PI.
- Encourager les parents à exprimer leurs perceptions à propos de la situation de leur enfant, de ses besoins prioritaires et des moyens à mettre en place dans le PI.
- Parler de l'élève en termes positifs en évitant de mettre l'accent seulement sur les difficultés rencontrées.
- Utiliser un langage simple et facilement compréhensible par les parents.
- S'assurer de la compréhension des parents concernant la situation de l'élève ou les moyens proposés.
- Écouter de façon active les parents.
- Éviter les blâmes.
- Faire preuve de sensibilité envers les parents: reconnaître la légitimité de leurs sentiments négatifs, leur laisser le temps de préciser comment ils se sentent, mais en recentrant par la suite la conversation sur les besoins de l'élève.

Les parents constituent des acteurs incontournables pour favoriser la réussite éducative et le bien-être de leur enfant à l'école. L'établissement dès le départ de communications respectueuses et positives avec les parents permettra de favoriser un cheminement scolaire réussi pour les élèves PDC. Selon Desbiens et ses collègues (2020), il appartient à l'école de mettre en place les conditions favorisant la collaboration avec les parents en tenant compte de la diversité des familles, et surtout, de la cultiver tout au long de son cheminement scolaire. ■

Mots-clés : équipe-école, partenariat école-famille, collaboration, plan d'intervention, parents, implication éducationnelle.

Références

- Bélanger, N. et St-Pierre, J. (2019). Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé. Entre processus d'inclusion et d'exclusion. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 349-368. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1065662ar>
- Desbiens, N., Lévesque, J. et Olivier, É. (2020). La collaboration et l'établissement d'un partenariat école-famille-communauté. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd., p. 123-138). Chenelière Éducation.
- Cioè-Peña, M. (2020). Planning inclusion: The need to formalize parental participation in individual education plans (and meetings). *Educational Forum*, 84(4), 377-390. <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2020.1812970>
- Fédération des comités de parents du Québec. (2020). *Guide d'accompagnement à l'intention des parents d'un enfant ayant des besoins particuliers*. <https://www.fcpq.qc.ca/app/uploads/2021/09/FCQP-guide-EHDA-2020.pdf>
- Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Garside, R., Richardson, M., Thompson-Coon, J., Rogers, M., Cooper, P., Stein, K et Ford, T. (2015). ADHD, parent perspectives and parent-teacher relationships: Grounds for conflict. *British Journal of Special Education*, 42(3), 279-300. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8578.12087>
- Hebel, O. et Persitz, S. (2014). Parental involvement in the individual educational program for Israeli students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 29(3), 58-68.
- Larivée, S. J., Bédard, J., Couturier, Y., Kalubi, J.-C. et Larose, F. (2017). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses: synthèse des connaissances et pistes d'intervention*. (Rapport no 2015-AP-187774). Fonds de recherche Société et Culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/ap_2014-2015_larivees_rapport_ecole-famille-communaute.pdf.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/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan/>
- Massé, L., Malo, C., Guimont, M. P., Roberge, K. et Gaudreau, N. (2021). Droits, rôles et responsabilités des parents. 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/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan/>
- Mautone, J. A., Carson, K. et Power, T. J. (2014). Best practices in linking families and schools to educate children with attention problems. Dans A. Thomas et P. Harrison (dir.), *Best practices in school psychology: Systems-level services* (6^e éd., p. 519-532). National Association of School Psychologists.
- Ní Bhroin, O. et King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: A framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 38-63. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1691993>
- Sebastian, J., Moon, J.-M. et Cunningham, M. (2017). The relationship of school-based parental involvement with student achievement: A comparison of principal and parent survey reports from PISA 2012. *Educational Studies*, 43(2), 123-146. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1248900>
- Zeitlin, V. M. et Curcic, S. (2013). Parental voices on individualized education programs: 'Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!'. *Disability & Society*, 29(3), 373-387. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.776493>

Soutenir le développement de l'autodétermination: un levier pour la réussite éducative des élèves

Marie-Pier Duchaine¹, Nancy Gaudreau² et Stéphanie Bernier³

La responsabilité première de l'enseignant est de « [...] développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre » (Loi sur l'instruction publique, article 22). Ce devoir est intimement lié à l'autodétermination des jeunes, généralement présentée comme une combinaison de compétences, de connaissances et de croyances qui permettent à une personne de répondre à ses besoins, de définir et d'atteindre ses buts en effectuant librement des choix qui ne seront pas influencés par son entourage (p. ex. parents, enseignants, amis) (Ryan et Deci, 2017). En soutenant l'autodétermination de leurs élèves, les enseignants les reconnaissent comme étant en mesure de prendre des décisions, de se prendre en charge, de devenir indépendants et autonomes, ce qui peut aussi encourager le développement de leur plein potentiel. Il s'agit donc d'une voie fort prometteuse pour soutenir la réussite éducative de tous les élèves. Cet article aborde d'abord ce qu'est un comportement autodéterminé pour ensuite expliquer pourquoi il est essentiel de favoriser son développement chez les élèves de tous âges. Enfin, des pistes d'actions seront proposées afin de soutenir l'autodétermination des élèves au quotidien.

Qu'est-ce qu'un comportement autodéterminé?

Un comportement autodéterminé se caractérise par la capacité d'une personne à s'engager dans une perspective d'avenir, à s'autoréguler et à adopter des comportements autonomes (Field et al., 1998). Ainsi, une personne présentant un comportement autodéterminé possède quatre caractéristiques essentielles (Wehmeyer et al., 2007):

1. **Elle agit de manière autonome.** Elle effectue des choix basés sur ses préférences, ses intérêts, ses désirs et ses capacités. Elle prend des décisions en s'appuyant sur plusieurs options en tenant compte de leurs conséquences et elle résout ses problèmes en analysant la situation: elle est à l'origine de ses actions.
2. **Elle agit de manière autoréglée.** Elle s'observe, se fixe des buts et s'autoévalue: elle contrôle ses actions.
3. **Elle renforce son autonomie.** Elle promeut et défend ses droits, croit en ses capacités et se valorise.
4. **Elle agit de manière autoréalisée.** Elle connaît ses forces, ses défis et répond à des motivations personnelles plutôt qu'aux attentes de son entourage.

Pourquoi s'intéresser à l'autodétermination?

Dans une perspective de réussite éducative, il semble que le personnel scolaire

ait tout avantage à viser le développement de comportements autodéterminés chez les élèves. En fait, l'autodétermination tiendrait un rôle de premier ordre dans la prédiction des comportements associés à la persévérance scolaire. Concrètement, plus les élèves adoptent des comportements autodéterminés, moins ils s'absentent de l'école et moins ils ont l'intention de décrocher (Blanchard et al., 2004). Par ailleurs, il semble que les élèves ayant développé des habiletés liées à l'autodétermination seraient plus enclins à agir de manière proactive, à exercer leur pouvoir dans leur vie scolaire et à persévérer malgré les obstacles (Field et al., 1998). Ainsi, soutenir le développement de l'autodétermination pourrait avoir une incidence importante sur la persévérance scolaire, sur le rapport qu'entretiennent les élèves à l'égard de l'école ainsi que sur leur avenir.

Le développement d'un comportement autodéterminé serait influencé par trois facteurs fondamentaux: les capacités in-



1. Doctorante en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
2. Ph. D., professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
3. Conseillère pédagogique, Centre de services scolaire de l'Estuaire.

dividuelles de la personne, les occasions fournies par son environnement et le type de soutien qui lui est offert (Wehmeyer et al., 2007). Dans le même sens, pour Field et Hoffman (2012), l'atteinte de l'autodétermination peut être facilitée ou limitée par des facteurs internes et externes. Parmi ceux-ci, les pratiques éducatives des acteurs scolaires et des parents présentent des facteurs qui exercent une influence importante sur le vécu de l'élève et sur ses croyances d'efficacité personnelle. En fait, les résultats d'une récente méta-analyse démontrent que comparativement aux pratiques parentales, les pratiques de l'enseignant prédisent plus fortement et systématiquement les motivations autodéterminées des élèves (Bureau et al., 2022). En d'autres mots, cela signifie que **le personnel enseignant joue un rôle déterminant dans le développement de comportements autodéterminés chez ses élèves.**

Comment soutenir le développement de l'autodétermination des élèves?

De manière générale, soutenir le développement de l'autodétermination suppose d'amener les élèves à satisfaire leurs besoins psychologiques fondamentaux de compétence, d'autonomie et d'affiliation (Bureau et al., 2022). Pour les enseignants, il s'agit alors de proposer un contexte au sein duquel les élèves pourront apprendre à se connaître et à s'accorder de la valeur ; à effectuer des choix, à prendre des décisions et à résoudre des problèmes ; à se sentir efficaces et en contrôle ; à promouvoir leurs droits et les défendre ; à se fixer des buts et les poursuivre et à avoir un regard sur eux et recourir à un langage interne (Wehmeyer et Field, 2007).

Il faut noter que le soutien au développement de l'autodétermination nécessite un changement de paradigme chez les enseignants: le passage de l'élève dépendant à l'élève autonome et le passage de l'élève passif à l'élève actif (Bergeron, 2012). Ce passage d'un paradigme à un autre constitue un changement profond sur le plan des attitudes, des valeurs et, par le fait même, des interventions qui en découlent (Masciotra et Medzo, 2009). En fait, un élève développera son autodétermination dans un contexte où il se sent en sécurité et soutenu, où il peut exercer son autonomie et se sentir responsable de ses choix (Ryan et Deci, 2017). Il importe donc, d'abord et avant tout, d'établir une relation éducative de qualité avec les élèves en créant un climat de confiance et de sécurité affective. Pour ce faire, les enseignants doivent s'efforcer de créer un

lien de confiance avec leurs élèves et s'intéresser à leur personne (leurs intérêts, leurs passions, leurs aspirations, etc.). Il est aussi primordial de croire en eux et en leur capacité de réussir puisque les perceptions des acteurs scolaires exercent une influence considérable sur l'adoption de comportements autodéterminés chez les élèves (Wehmeyer et al., 2007). Par ailleurs, dans ce contexte d'apprentissage, l'enseignant doit adopter une posture de guide et de soutien en questionnant les élèves pour les faire verbaliser, en leur apprenant à demander de l'aide et, lorsque nécessaire, en modélisant explicitement les comportements attendus. Les sections qui suivent proposent quelques pistes pour favoriser le développement de l'autodétermination chez les élèves au quotidien.

Offrir la possibilité d'effectuer des choix et encourager la prise de décisions

Il est possible de permettre aux élèves d'effectuer des choix ou de prendre des décisions dans leur quotidien d'élève à l'école. Voici quelques exemples de situations:

- Le déroulement de la séquence des activités de la journée ou de la période ;
- La modalité d'un travail (p. ex., seul ou en équipe) ;
- La durée d'une activité ;
- Le matériel ou les outils à utiliser pour réaliser un travail (p. ex., ordinateur) ;
- L'endroit où réaliser l'activité (p. ex., assis, debout au comptoir, sur le sol) ;
- Le type de production à réaliser (p. ex., texte écrit, capsule vidéo) ;
- Les gestes réparateurs à poser à la suite d'un manquement aux règles de la classe.

Afin de soutenir les élèves dans la prise de décisions éclairées, il est recommandé de préciser les critères sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour effectuer un choix (p. ex., l'efficacité, les expériences antérieures de succès ou d'échec). Il est aussi possible d'impliquer les élèves dans différents processus décisionnels en lien avec la classe et son fonctionnement (p. ex. lors de l'instauration des règles et des procédures à suivre). À cet égard, il importe de rappeler l'importance d'expliquer les raisons qui justifient un règlement ou une procédure (p. ex., pourquoi l'élève doit lever la main pour demander la parole en classe). Ainsi, les élèves seront plus enclins à accepter de s'y conformer, parce qu'ils comprennent leur bien-fondé.

Soutenir le développement de la connaissance de soi

Pour aider les élèves à reconnaître leurs forces, leurs défis et leurs intérêts, plusieurs actions simples peuvent être posées. En voici quelques exemples:

- Proposer des activités d'enseignement-apprentissage variées et authentiques qui favorisent l'exploration de leurs goûts, de leurs préférences et de leurs intérêts ;
- Souligner les forces et les qualités personnelles des élèves ;
- Informer les élèves présentant des défis particuliers ou un handicap à l'aide d'une documentation adaptée (p. ex., un livre ou une capsule vidéo) afin de leur permettre de mieux comprendre leurs difficultés et de miser sur leurs forces.

Soutenir l'autonomie et l'autorégulation

Pour devenir autonomes, les élèves doivent aussi apprendre à s'autoréguler. Pour ce faire, les enseignants doivent être en mesure de les guider dans la formulation d'objectifs et de buts à atteindre, dans la prise de décisions, la résolution de problèmes et le développement d'un discours interne positif et sécurisant. Voici quelques exemples de gestes concrets que peuvent poser les enseignants à cet égard:

- Préciser les objectifs des apprentissages visés en classe ;
- Détailler les étapes nécessaires à la réalisation d'un travail ou des apprentissages d'un module (p. ex., plan de travail individualisé) ;
- Inciter les élèves à se fixer eux-mêmes des objectifs de réussite pour un examen, la réalisation d'un travail ou encore pour une période de travail (p. ex., à la fin de la prochaine heure, je dois avoir terminé de corriger mon texte) ;
- Aider les élèves à se fixer des buts atteignables, mesurables et suffisamment ambitieux (défi réaliste) ;
- Exploiter les situations du quotidien (p. ex., un conflit d'horaire) pour enseigner et modéliser la résolution de problèmes ;
- Proposer aux élèves différents moyens pour s'apaiser (p. ex., respiration, coin calme) ;
- Conscientiser les élèves sur les effets de leurs comportements sur eux-mêmes et sur les autres ;
- Offrir des occasions aux élèves de s'auto-observer, de s'autoévaluer et de

s'autogratiser.

Soutenir l'estime de soi et le sentiment de compétence

Au quotidien, les enseignants peuvent aider les élèves à se connaître et à s'accorder de la valeur. Voici quelques exemples à cet effet:

- Faire sentir, avec conviction, aux élèves que l'on croit en eux et en leurs capacités ;
- Proposer des activités d'enseignement-apprentissage qui tiennent compte des intérêts et des capacités individuelles des élèves ;
- Formuler des rétroactions fréquentes, honnêtes et précises sur les actions réalisées et encourager les efforts déployés.
- Valoriser les réussites collectives et individuelles de toute sorte (pas seulement celles réalisées en classe) ;
- Assigner aux élèves des responsabilités qui tiennent compte de leurs aptitudes et leurs intérêts.

Encourager l'autoreprésentation et la responsabilisation

L'autodétermination renvoie aussi à la promotion et à la défense de ses idées et de ses droits et à l'adoption de comportements responsables. À l'école, les enseignants peuvent offrir des opportunités d'autoreprésentation et de responsabilisation des élèves de plusieurs manières. En voici quelques exemples:

- Proposer des activités d'enseignement-apprentissage où les élèves ont la possibilité d'analyser, de critiquer et d'exprimer leur point de vue ;
- Valoriser les idées ou les points de vue des élèves en prenant le temps de les écouter avec intérêt et attention ;
- Lors d'une réussite ou d'un accomplissement, faire prendre conscience aux élèves des actions qui y ont contribué (p. ex. lorsqu'un élève réussit un exa-

men parce qu'il a étudié) ;

- Distinguer ce qui relève de la chance ou du hasard de ce qui relève des efforts fournis ;
- Inciter les élèves à adresser eux-mêmes leurs demandes aux autres intervenants scolaires (plutôt que de se faire leur porte-parole).

Le plan d'intervention: un contexte de choix pour soutenir l'autodétermination

Dans une approche visant à placer réellement l'élève au cœur de sa réussite, la mise en œuvre d'un plan d'intervention constitue une opportunité pour favoriser chez l'élève le développement de son autonomie, de ses compétences et de

son sentiment d'appartenance, bref, de son autodétermination. Pour y parvenir, le personnel scolaire doit aider l'élève à reconnaître ses capacités et ses défis à prendre des décisions, à connaître ses droits et ses responsabilités et à se fixer des objectifs personnels. **Ils doivent aussi adopter une posture réflexive concernant leurs pratiques, leurs attitudes et les valeurs qui les sous-tendent.** L'autodétermination des élèves constitue une cible de développement à long terme qui gagnerait à devenir les racines des choix pédagogiques des enseignants (Bergeron, 2012). De cette manière, les élèves apprendront à exercer du pouvoir sur leur vie et à persévérer malgré les obstacles, favorisant ainsi leur réussite éducative et leur préparation à la vie d'adulte. ■



Mots-clés : autodétermination, élève, enseignant, plan d'intervention, réussite éducative.

Références

- Bergeron, L. (2012). *Description et analyse des interventions soutenant le développement de l'autodétermination d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage: le cas d'une dyade orthopédagogue-enseignante oeuvrant en école alternative* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/5170/1/030354411.pdf>
- 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>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y. et Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- 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>
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. et Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide for teaching self-determination*. Council of Exceptional Children. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442207.pdf>
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent: vers un curriculum pour la vie*. De Boeck.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.
- Wehmeyer, M. L. et Field, S. L. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Cowin Press.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B. et Soukup, J. H. (2007). Self-determination and student transition planning knowledge and skills: Predicting involvement. *Exceptionality*, 15(1), 31-44. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1501_4



Comment le personnel des services complémentaires peut-il soutenir l'autodétermination des élèves présentant des difficultés comportementales?

Marie-France Nadeau¹, Nancy Gaudreau² et Charles Lefebvre³

Au moment d'initier la démarche d'établissement du plan d'intervention, le personnel des services éducatifs complémentaires est habituellement déjà impliqué d'une façon ou d'une autre dans le soutien à l'élève qui présente des difficultés comportementales (PDC). Tout de même, pour être en cohérence avec les fondements de la *Trousse J'ai MON plan*, il peut s'avérer utile de réfléchir aux stratégies et pratiques utilisées antérieurement pour les renouveler à la lumière de la théorie de l'autodétermination.

Le présent article aborde d'abord les principaux fondements liés à l'autodétermination et explore ensuite des pistes d'action pour soutenir son développement, à partir des différents rôles joués par les acteurs du personnel éducatif complémentaire: soit en soutien direct et indirect à l'élève. Le soutien indirect à l'élève réfère au soutien offert au personnel enseignant, aux autres intervenants scolaires ainsi qu'aux parents ou tuteurs de l'élève ayant pour effets de favoriser la mise en œuvre d'interventions adaptées à l'élève par ces acteurs.

Théorie de l'autodétermination

Saisir les opportunités de satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux, soit **d'autonomie, de compétence et de relation** (dit aussi de connexité ou d'appartenance), est considéré comme un facteur prédominant qui favorise la résilience dans le développement d'un individu (Ryan, 1995). Plusieurs recherches démontrent l'importance de soutenir la satisfaction de ces besoins pour favoriser un développement sain et le bien-être. À l'inverse, le non-respect de ces besoins jouerait un rôle important dans de nombreuses formes de psychopathologie (Ryan, Deci et Vansteenkiste, 2016). Ainsi, des recherches mettent en évidence le pouvoir des contextes sociaux, dans ce cas-ci des contextes éducatifs et sociaux dans lesquels gravitent les principaux acteurs de l'élève, pour faciliter son déve-



loppement. Un élément contributif du plan d'intervention autodéterminé est de porter une attention particulière aux stratégies et moyens utilisés pour soutenir le développement des besoins d'autonomie, de compétence et de relation des élèves dans leur propre démarche de « changement » de leurs comportements (voir Tableau 1).

Quels sont les effets du soutien aux besoins psychologiques fondamentaux?

Un contexte social qui soutient (ou non) les besoins psychologiques fondamentaux influence un patron d'action spécifique, soit l'engagement ou le désengagement de l'élève dans son milieu (Connell et Wellborn, 1991). Ainsi, un contexte scolaire où les acteurs soutiennent la satisfaction des besoins d'autonomie, de

compétence et de relation de l'élève favorise l'engagement de ce dernier. Cela se traduit par des manifestations cognitives (p. ex., attention dirigée et soutenue à la tâche, efforts dans les travaux ardues), affectives (p. ex., curiosité, intérêt envers la matière) et conséquemment en comportements adaptatifs (p. ex., persévérance, participation active en classe).

Inversement, un contexte scolaire qui entrave la satisfaction des besoins entraîne un désengagement de l'élève qui se traduit par des manifestations négatives sur les plans cognitif (p. ex., ennui, préférence pour les travaux faciles), affectif (p. ex., nervosité, découragement envers la matière) et comportemental (p. ex., retard, évitement). Dit autrement, l'engagement ou le désengagement de l'élève dans son processus d'adoption de com-

Tableau 1
Définition de trois des besoins fondamentaux

Besoin	Définition
Autonomie	Besoin de vivre un sentiment de volition (p. ex., s'engager dans une activité donnée par choix, de façon volontaire).
Compétence	Besoin de se sentir efficace (p. ex., se sentir capable ou habile dans les tâches scolaires).
Relation	Besoin d'expérimenter de la chaleur/proximité et de l'attention réciproque (p. ex., entretenir des relations interpersonnelles de qualité).

1. M.ps., Ph. D., professeure titulaire, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

2. Ph. D., professeure titulaire, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

3. M. ps.éd., personne-ressource régionale de soutien et d'expertise en difficulté comportementale, Centre de services scolaire du Pays-des-Bleuets.

portement souhaité et dans sa démarche de plan d'intervention sera influencé par le soutien offert (ou non) par le milieu scolaire, par la mise en place de stratégies favorables au développement et à l'acquisition de ses habiletés, ainsi qu'à son ajustement scolaire et psychosocial.

Que signifie soutenir les besoins psychologiques fondamentaux?

Bien que logique et compréhensible, à quoi réfère ces concepts de besoins psychologiques fondamentaux et comment les soutenir?

Autonomie

Sur le plan de l'autonomie, le soutien apporté doit se traduire par une présence et des actions qui favorisent l'autorégulation ou la maîtrise de soi de l'élève. Ce soutien se distingue de l'exercice du « contrôle » ou du laisser-aller (c.-à-d., détachement), qui peut respectivement brimer son autonomie ou l'inciter à agir à sa guise, sans filet de sécurité. Ainsi, les actions qui soutiennent l'autonomie de l'élève visent à offrir une structure, un cadre, ainsi qu'à favoriser le développement de l'autorégulation. Un bon exemple est celui du soutien à l'élève dans un processus réflexif de type de résolution de problème où il s'exerce à faire un remue-méninge de solutions, à identifier les bénéfices et les conséquences des pistes de solutions envisagées, à effectuer des choix et à prendre des décisions.

Compétence

Sur le plan de la compétence, le contexte social joue un rôle majeur notamment par le biais des rétroactions faites à l'élève concernant son fonctionnement ou sa performance lors d'une tâche spécifique (dans le cas de l'approche « J'ai MON Plan », en lien avec l'objectif identifié dans le plan d'intervention). Les intervenants scolaires doivent être conscients des effets des rétroactions positives et négatives. De fait, les commentaires ou rétroactions négatives sont liés à un niveau élevé de frustration liée à la compétence envers une tâche, autant chez les élèves de tout ordre d'enseignement que chez les adultes dans le cadre de leur travail (Fong et al., 2018).

Par ailleurs, les résultats de l'étude de Waterschoot et al. (2020) suggèrent qu'une intervention cognitivocomportementale ciblant le mécanisme du biais attentionnel (c'est-à-dire en apprenant à diriger son attention sur les informations pertinentes et fonctionnelles et les indices positifs en

lien avec la tâche) favorise la régulation du sentiment de compétence pour réduire l'effet émotionnel négatif lors de rétroaction négative.

De plus, les interventions visant à soutenir le sentiment de compétence ont avantage à être en lien avec un système d'objectifs clairs et spécifiques (SMART). Le fait de se fixer, de s'efforcer et d'atteindre un objectif a un fort impact sur les perceptions de compétence et d'autoefficacité, qui à leur tour influencent positivement les performances (voir Locke et Latham, 2002): plus important encore, les personnes qui se fixent des objectifs obtiennent de meilleurs résultats que celles qui ne le font pas. Que les objectifs soient établis de manière formelle ou informelle, il est également important de fournir un retour d'information positif en temps opportun; les réalisations reconnues publiquement peuvent améliorer les compétences et les performances ultérieures (Kluger et DeNisi, 1996).

Relation

Sur le plan du besoin de relation, les fondements d'une relation positive et d'interactions de qualité jouent un rôle essentiel et permettent également de soutenir le développement de l'autonomie. Il importe que les élèves se sentent reconnus, respectés, et qu'ils aient une vision positive du milieu dans lequel ils évoluent (en l'occurrence, des relations établies avec le personnel scolaire et les autres élèves de leur classe et de l'école).

À l'inverse, un contexte scolaire qui utilise un contrôle excessif (p. ex., pratiques punitives et coercitives), qui porte un regard conditionnel à l'élève en fonction de son comportement ou qui ne montre pas ou peu d'empathie face à sa situation, risque d'entraver son l'autonomie et son autorégulation affectant ainsi négativement son développement (particulièrement celui des plus vulnérables comme les élèves PDC).

Soutenir (directement) l'autodétermination de l'élève

Le personnel des services complémentaires peut offrir un soutien direct à l'élève en soutenant son processus réflexif quant à ses besoins d'autonomie, de compétence et de relation de plusieurs manières. Par exemple, il peut l'aider à identifier ce qu'il souhaite obtenir comme soutien de la part de ses enseignants, en lien avec ses défis scolaires ou psychosociaux ou encore sur le plan relationnel. Il peut aussi l'aider à identifier des moyens pour s'autoréguler – ou encore à accepter la rétroaction positive, car il peut être difficile de gérer le regard positif de l'autre et d'y adhérer dans un contexte où sa représentation de lui-même est plutôt négative dû à ses expériences antérieures, notamment lorsqu'il y a des enjeux d'attachement insécure.

Il peut aider l'élève à identifier ce qu'il est capable de faire et comment ses forces et ses capacités peuvent le guider dans l'identification d'objectifs atteignables (dans sa zone proximale de développement) et par la suite, dans l'atteinte de ces derniers au quotidien. Enfin, le personnel des services complémentaires peut aider l'élève à identifier les relations qu'il souhaite maintenir et qui sont positives pour lui – celles qui agissent comme des moteurs en soutien à son changement.

Soutenir (indirectement) l'autodétermination de l'élève par l'appui à la mise en œuvre de pratiques favorables au sein de l'école

De par leur proximité au quotidien, le personnel enseignant joue un rôle primordial dans la réussite du plan d'intervention autodéterminée par l'élève. En ce sens, les services éducatifs complémentaires peuvent soutenir le personnel enseignant à la fois au regard des pratiques mobilisées, mais aussi par rapport à leur vécu



professionnel et aux situations propices au stress et à l'épuisement (p. ex., la gestion des comportements difficiles).

Au regard des pratiques utilisées, il peut être utile de procéder à une observation en classe pour ensuite échanger avec l'enseignant sur ses comportements observables qui soutiennent l'autodétermination de l'élève. À cet égard, Ahamadi et al. (2022) suggèrent une grille fort utile pour classer les stratégies utilisées par l'enseignant selon les trois besoins psychologiques fondamentaux (voir Tableau 2).

À plus grande échelle, de par leur rôle-conseil auprès de la direction d'établissement, le personnel des services complémentaires peut exercer une influence sur les prises de décision relatives à l'encadrement des élèves. Par exemple, l'instauration ou la mise à jour du code de vie de l'école constitue un moment privilégié pour veiller à ce que les mesures d'aide et d'encouragement prévues soutiennent l'autodétermination des élèves. De fait, plusieurs stratégies fréquemment utili-



Tableau 2
Exemples de comportements qui soutiennent ou entravent l'autodétermination des élèves
(inspiré et traduit de Ahamadi et al., 2022).

Comportements de l'enseignant	Exemples de consignes de l'enseignant	Effets sur l'autodétermination de l'élève
Besoin d'autonomie		
Autoriser les élèves à faire des choix (créer des occasions où les élèves dirigent significativement les activités de classe).	« N'hésitez pas à travailler avec un ami ou à le faire vous-même. »	Permet aux élèves de choisir des tâches qui correspondent à leurs préférences et à leurs capacités.
Mettre en place des activités qui excluent certains élèves (p. ex., moments où certains élèves ne font rien).	« Si tu as terminé, reste en silence et attends que les autres élèves terminent. »	Empêche l'élève de s'engager dans une autre activité, même s'il en avait envie.
Besoin de compétence		
Offrir un défi optimal (p. ex., proposer aux élèves des tâches plus stimulantes s'ils trouvent cela trop facile, des tâches plus faciles s'ils trouvent cela trop difficile).	« La plupart d'entre vous pourraient commencer à la question 1. Si vous avez obtenu 100 % dans votre devoir, vous pouvez commencer à la question 13. »	Permet aux élèves d'obtenir des défis à leur portée sur le plan des capacités/habiletés.
Mettre des étiquettes aux élèves qui limitent leur potentiel de développement (p. ex., en catégorisant les élèves selon une caractéristique physique ou une difficulté).	« Tu n'es pas assez grand. » « Les maths, c'est pas ton fort. » « Tu n'arrives pas à te contrôler. »	Laisse fautivement croire à l'élève qu'il ne peut pas apprendre ou réussir à cause de capacités inhérentes et non malléables (p. ex., trait génétique).
Besoin de relation		
Promouvoir la coopération (p. ex., activités qui encouragent les élèves à travailler ensemble sur un même projet, en fonction de leurs capacités).	« Comme groupe, travaillons tous ensemble afin de résoudre ce problème. »	Permet la poursuite d'objectifs à la fois conjoint et personnel en ayant le potentiel de fournir des rétroactions à chacun sur les progrès réalisés.
Réprimander de manière injuste (p. ex., en réprimandant de façon inéquitable les élèves qui se conduisent mal sans preuve).	« Pierre-Paul, c'est clairement toi qui déranges ton ami Gilles. Je t'avance sur le tableau. »	Entraine de la rancune et de la compétition, où les élèves perçoivent les règles établies comme étant peu fiables.

Tableau 3

Exemples de contextes défavorable et favorable desquels un soutien peut être offert par le personnel des services complémentaires selon les besoins d'autodétermination

Besoins	Contexte défavorable/Entrave	Contexte favorable/Soutien
Autonomie	Prise en charge des conséquences (p. ex., conséquences prédéterminées où l'élève subit la décision, comme la retenue ou la copie).	Soutien de l'élève dans le processus de résolution de problèmes (p. ex., l'élève doit réfléchir aux conséquences de ses choix/gestes et trouver une solution pour rétablir/réparer le tort causé).
Compétence	Recours à la critique/culpabilisation pour gérer les écarts de conduite de l'élève. Emphase sur les échecs et difficultés plutôt que sur les efforts et progrès, attentes peu élevées (p. ex., manque de soutien à l'apprentissage, ignorance des besoins de l'élève).	Recadrage, utilisation des forces/capacités de l'élève pour pallier à ses besoins et surmonter ses difficultés. Souligner les progrès, fixer des objectifs réalistes. Usage de la persuasion sociale - croire en sa capacité de réussir (p. ex., offre de mesures d'aide au développement des habiletés de l'élève).
Relation	Pratiques d'exclusion/restriction de l'élève aux activités et aux opportunités d'apprentissage (p. ex., activités coopératives, sorties scolaires, fête sous prétexte qu'il ne le mérite pas ou qu'il n'est pas capable de bien se comporter).	Soutien au développement des compétences socioémotionnelles de l'élève. Opportunités de côtoyer des pairs aux comportements prosociaux. Différenciation des mesures favorables à l'inclusion sociale (p. ex., offrir une structure (autonomie) et un accompagnement à l'élève afin de lui permettre de participer à l'activité).

sées dans les écoles ont pour effet d'entraver les besoins d'autonomie, de compétence et de relations des élèves PDC. L'utilisation de conséquences à visée punitive, c'est-à-dire qui ne permettent pas à l'élève de développer ses compétences, de réparer ses erreurs ou encore de rétablir ses relations, s'avèrent ainsi contre-productives face à l'engagement de l'élève dans son milieu scolaire.

Le Tableau 3 présente quelques exemples et contre-exemples permettant d'illustrer comment le personnel des services complémentaires peut ainsi exercer son soutien à l'autodétermination dans la gestion des écarts de conduite au sein de l'école via son rôle-conseil auprès de la direction d'école et des autres membres du personnel éducatif.

Conclusion

Plusieurs intervenants scolaires croient à tort que l'autodétermination d'un élève se développe en laissant l'élève prendre ses propres décisions et vivre les conséquences de ses actions. Comme le disait si bien un directeur d'établissement scolaire : « on ne développe pas l'autodétermination d'un élève en supprimant l'encadrement, mais en mettant un cadre propice à son épanouissement ». L'établissement d'un plan d'intervention autodéterminé est une belle opportunité pour réviser les pratiques déjà mises en place à la lumière des besoins psychologiques fondamentaux des élèves PDC. Vérifier ce qui pouvait entraver et renouveler les pratiques de manière à soutenir les be-

soins d'autonomie, de compétence et de relation s'avère nécessaire pour engager l'élève dans l'adoption de nouveaux comportements. ■

Mots-clés : autodétermination, autonomie, sentiment de compétence, appartenance, plein potentiel.

Références

- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P. D., Ryan, R., Ntoumanis, N., Reeve, J., ... Lonsdale, C. (2022). A classification system for teachers' motivational behaviours recommended in self-determination theory interventions. <https://doi.org/10.31234/osf.io/4vrym>
- Connell, J. P. et Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Dans M. R. Gunnar et L. A. Sroufe (dir.), *Self processes and development* (p. 43-77). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fong, C. J., Patall, E. A., Vasquez, A. C. et Stautberg, S. (2019). A meta-analysis of negative feedback on intrinsic motivation. *Educational Psychology Review*, 31(3), 121-162. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9446-6>
- Kluger, A. N. et DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Locke, E. A. et Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M., Deci, E. L. et Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical processes. Dans D. Cicchetti (dir.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (p. 385-438). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy109>
- Stajkovic, A. D. et Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Waterschoot, J., van der Kaap-Deeder, J. et Vansteenkiste, M. (2020). The role of competence-related attentional bias and resilience in restoring thwarted feelings of competence. *Motivation and Emotion*, 44(1), 82-98. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09776-8>



Prévenir l'émergence et le maintien des problèmes de comportement en classe : un préalable à la mise en œuvre des plans d'intervention

Nancy Gaudreau¹ et Nadine Fortin²

Lorsqu'un élève manifeste des difficultés d'adaptation en classe qui se traduisent par des comportements perturbateurs, il convient d'intervenir afin de restaurer le climat d'apprentissage. À cet égard, certains enseignants auront le réflexe de **réagir** à la situation en tentant de faire cesser le plus rapidement possible les comportements dérangeants dans l'immédiat sans chercher à comprendre leur cause. D'autres prendront le temps d'analyser la situation et de réfléchir aux causes susceptibles d'expliquer la présence de ces comportements afin **d'agir** sur la situation en mettant en place des mesures préventives pour éviter qu'ils ne se reproduisent.

Lorsque ces comportements perdurent, il arrive que les enseignants signalent la situation à leur direction d'établissement ou à un professionnel de l'école afin qu'un plan d'intervention soit mis en place pour aider l'élève. Toutefois, avant d'enclencher la démarche d'élaboration d'un plan d'intervention, il s'avère essentiel de procéder à une évaluation plus approfondie de la qualité des mesures universelles instaurées en classe. Celle-ci s'appuie principalement sur la gestion de classe et peut s'effectuer par une autoévaluation de l'enseignant ou par l'observation de ses pratiques par un pair ou un professionnel qui échangera ensuite avec l'enseignant sur le sujet. Cette évaluation se penchera sur la gestion des ressources, l'établissement des attentes, la qualité des relations, l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et la gestion des écarts de conduite en classe. Toutes ces dimensions de la gestion de classe influencent la conduite des élèves (Gaudreau, 2017). Souvent, la réalisation de simples ajustements suffit à enrayer certains écarts de conduite et à créer un impact positif sur le climat de classe.

La gestion des ressources

La gestion du temps, de l'espace et du matériel est au cœur d'une bonne gestion de



classe. Par exemple, le fait de laisser trop de temps pour la réalisation d'une activité offre à certains élèves l'opportunité de faire autre chose que ce qui est demandé et par le fait même de déranger les autres élèves. À l'inverse, le fait d'allouer trop peu de temps pour effectuer une tâche peut générer de l'anxiété et de l'agitation chez d'autres élèves. L'environnement doit être prévisible (p. ex., horaire établi et suivi), l'espace bien aménagé et rangé de manière à inclure tous les élèves afin qu'ils puissent participer activement aux activités qui s'y déroulent. Enfin, l'enseignant doit « marcher » sa classe en circulant fréquemment pour superviser les élèves dans leurs apprentissages et leur donner des rétroactions fréquentes. Certaines pratiques liées à la gestion des ressources s'avèrent contre-productives et peuvent même exacerber certains problèmes de comportement chez les élèves. En voici quelques exemples :

- Placer l'élève derrière un paravent dans un coin de la classe peut avoir pour effet qu'il se sente exclu et nuire à sa participation aux activités d'apprentissage.

- Confier une trop grande quantité de matériel à l'élève sans lui enseigner de méthodes de rangement peut avoir pour effet qu'il perde beaucoup de temps pour s'y retrouver et qu'il égare du matériel.
- Rester toujours au même endroit (p. ex., à son pupitre) crée un déséquilibre dans la qualité de l'accompagnement et de la supervision des élèves entraînant ainsi un désengagement des élèves éloignés de l'enseignant comparativement à ceux placés à proximité.
- Omettre d'afficher l'horaire du jour ou de la période créant alors de l'anxiété chez certains élèves.

L'établissement des attentes

Plusieurs élèves adoptent des comportements inappropriés parce qu'ils ne savent pas quoi faire ou comment le faire. Pour établir des attentes claires, l'enseignant doit d'abord mettre en place des règles de classe qui seront discutées et enseignées à l'aide d'exemples et de contre-exemples aux élèves (Matsumura et al., 2008). Il doit ensuite instaurer des rou-

1. Ph. D., professeure titulaire, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

2. M. ps.éd., personne-ressource régionale de soutien et d'expertise en difficulté comportementale, Centre de services scolaire du Pays-des-Bleuets.

tines et des procédures afin d'assurer le bon fonctionnement de la classe et de rendre l'environnement prévisible et sécurisant. Enfin, cela passe inévitablement par la formulation de directives « alpha » ayant comme caractéristiques d'être courtes, précises et formulées de manière directe en spécifiant le comportement attendu dans un délai raisonnable (p. ex., « Marc, range ton cahier »). Contrairement à ce que l'on pense, il est excessivement difficile d'établir des attentes. Cela exige une prise de conscience constante de la manière dont les consignes sont formulées et un contrôle précis des signaux associés à la communication non verbale. Voici quelques exemples d'erreurs courantes liées à l'établissement d'attentes claires :

- Croire que les élèves savent ce qu'on attend d'eux, que les règles de classe ne sont pas nécessaires.
- Transmettre des consignes trop longues, sans soutien visuel.
- Demander de cesser un comportement au lieu de nommer le comportement attendu (p. ex., « Marc, arrête de perdre ton temps » au lieu de dire : « Marc, mets-toi au travail »).
- Utiliser le mode conditionnel pour communiquer une exigence (p. ex., « Marc, il faudrait que tu te mettes au travail »).
- Poser des questions auxquelles on ne veut pas de réponse (p. ex., « Marc, qu'est-ce que tu fais ? » au lieu de lui demander de se mettre au travail).
- Omettre d'enseigner les comportements attendus en tenant pour acquis que les élèves savent comment se comporter.
- Punir les élèves pour leur comportement inapproprié sans s'interroger sur la clarté de la formulation de nos attentes.
- Manquer de constance et de cohérence dans l'application des règles.

La qualité des relations

Pour s'engager dans ses apprentissages, l'élève doit d'abord se sentir bien et en sécurité. Pour ce faire, il doit sentir qu'il est bien accueilli au sein de son groupe-classe, notamment par son enseignant. Par ses gestes et ses paroles, l'enseignant représente un modèle puissant de socialisation pour les élèves en faisant la promotion des valeurs de l'école (Hallett et Hallett, 2016). Par ailleurs, plusieurs recherches démontrent que plus les élèves perçoivent positivement leur relation avec leur enseignant, plus ils adoptent les

comportements attendus en classe et ils s'engagent dans leurs apprentissages (p. ex., Danielsen et al. 2010). Les élèves présentant des difficultés de comportement mettent souvent au défi cette relation à un point tel que certains enseignants en viennent à développer une certaine aversion envers ces élèves. Lorsque cela se produit, on observe souvent une exacerbation des problèmes de comportement des élèves pouvant mener au désengagement scolaire, à une baisse des résultats scolaires, voire à l'abandon scolaire (Domen et al., 2008).

Pour développer et entretenir des relations positives avec les élèves, il faut d'abord prendre le temps de les connaître afin de découvrir leurs intérêts et leurs particularités pour ensuite être en mesure de différencier ses interventions. Pour persévérer dans ses efforts, l'élève en difficulté a besoin de sentir que son enseignant croit en sa capacité de réussir. Il a aussi besoin d'être valorisé, d'être apprécié avec ses qualités et ses défauts. Enfin, même lorsque les comportements de l'élève s'avèrent très difficiles, il est impératif que l'enseignant préserve sa relation avec l'élève en faisant preuve de respect et de bienveillance. Pour terminer, voici quelques pratiques susceptibles de nuire au développement de relations positives avec les élèves en difficultés de comportement :

- Attendre que l'élève se comporte correctement sur une longue période avant de le valoriser. Rappelons que ce qui peut paraître facile pour les autres élèves d'un groupe peut s'avérer très difficile pour l'élève en difficulté de comportement. Celui-ci a besoin que l'on souligne tous ses petits succès pour persévérer.
- Interpréter les comportements de l'élève comme des attaques personnelles. Il est essentiel de bien réguler ses émotions lors des situations difficiles en classe. L'enseignant qui se sent blessé risque de réagir avec impulsivité à la situation et de mettre en péril sa relation avec l'élève.
- Apposer une étiquette à l'élève ayant pour effet de réduire l'élève à son comportement ou à son diagnostic. Il faut garder en tête que l'élève a toujours le pouvoir de changer son comportement, celui-ci ne le définit pas comme personne (il VIT un problème, il n'EST pas un problème).
- Dénigrer l'élève en le critiquant ou en ayant des propos blessants à son endroit.

- Déléguer systématiquement la gestion des écarts de conduite de l'élève à un autre membre du personnel scolaire (p. ex., un éducateur spécialisé), sans prendre soin de préserver le lien avec l'élève lui laissant ainsi l'impression qu'on ne s'intéresse pas à lui.

L'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage

La réussite scolaire des élèves passe par l'engagement de ces derniers dans leurs activités d'apprentissage. Pour y arriver, l'enseignant dispose d'une foule de stratégies qui s'appuient sur une bonne planification des activités d'enseignement-apprentissage. Parmi celles-ci, on retrouve l'exploitation de médiums variés d'apprentissage, l'animation d'activités qui sollicitent la participation active des élèves, l'enseignement de méthodes de travail qui soutiennent l'autonomie, une offre d'activités d'enrichissement permettant d'éviter les temps morts et surtout, la présence de soutien aux élèves qui manifestent des difficultés (p. ex., l'aide opportune de l'enseignant, le tutorat). À cet égard, la recherche doctorale de Bernier (2021) a démontré que « recevoir de l'aide de la part de mon enseignant » constituait la pratique enseignante jugée la plus fréquemment mentionnée par les élèves en troubles du comportement en termes d'influence sur leur engagement et leur bien-être en classe. À l'inverse, voici quelques exemples de pratiques discutables utilisées dans certaines classes :

- Limiter l'accès au matériel de manipulation de l'élève sous prétexte qu'il n'est pas capable d'utiliser le matériel correctement ayant ainsi comme effet de diminuer sa motivation pour l'activité et de rendre celle-ci plus difficile (au lieu de prendre le temps de lui enseigner comment en faire usage).
- Limiter la participation de l'élève à des activités de groupe sous prétexte qu'il ne sera pas capable de se contrôler et de participer convenablement (au lieu de modéliser le comportement attendu et de lui donner la chance de s'exercer).
- Transmettre des consignes aux élèves alors que ceux-ci ne sont pas attentifs ou prêts pour débiter l'activité. Cela envoie un message contradictoire aux élèves.
- Ignorer l'élève, ne pas lui donner l'aide dont il a besoin, cesser de croire en lui.

La gestion des écarts de conduite en classe

La dernière composante de la gestion de classe qui doit faire l'objet d'une observation et d'une analyse réflexive des pratiques réfère aux stratégies utilisées par l'enseignant pour gérer les comportements d'indiscipline des élèves. Pour ce faire, les enseignants disposent d'un large répertoire d'interventions reconnues efficaces par la recherche dans le domaine. Or, plusieurs d'entre eux utilisent souvent les mêmes stratégies pour traiter plusieurs problèmes sans se questionner sur leur cause ou encore sans tenir compte de leur fréquence et leur intensité. Les interventions les plus efficaces seront celles qui permettent à l'élève de développer ses compétences, tout en tenant compte de ses capacités et de ses besoins. Par exemple, il pourrait s'agir d'enseigner des stratégies d'autorégulation émotionnelle aux élèves impulsifs ou encore d'offrir des occasions de bouger aux élèves hyperactifs afin de limiter leur agitation dans les périodes où ils doivent rester assis. Malheureusement, plusieurs pratiques inefficaces sont toujours utilisées dans plusieurs classes malgré leurs effets nuisibles sur l'apprentissage, la

motivation et le bien-être des élèves (voir Bernier et al., 2021 pour en savoir davantage). En voici quelques exemples:

- Croire que la punition règlera tout. Punir l'élève sans lui enseigner un comportement de remplacement ou encore sans lui offrir l'opportunité de poser un geste réparateur.
- Répéter la même intervention, même si elle ne donne pas de résultat.
- Croire qu'on peut intervenir uniquement sur le comportement de l'élève, négligeant ce qui précède le comportement (antécédent) et ce qui suit (conséquence). Une conséquence peut nous sembler négative, mais être vécue positivement du point de vue de l'élève (p. ex., retrait de classe).
- Retirer l'élève de la classe sans avoir procédé à des ajustements préalables (p. ex., ajuster le temps, déplacer l'élève dans la classe, clarifier les directives, offrir de l'aide).
- Suspendre l'élève de l'école sans lui offrir de soutien et sans lui demander de réaliser les travaux scolaires prévus contribuant ainsi à creuser le retard dans ses apprentissages.

Conclusion

Les comportements des élèves sont largement influencés par les pratiques de gestion de classe des enseignants. Il s'avère donc essentiel de prendre le temps de bien analyser les comportements difficiles de l'élève dans le contexte où ils se manifestent. Puisque les pratiques de gestion de classe font souvent partie du problème lorsqu'on observe des difficultés comportementales en classe, elles font aussi partie de la solution pour améliorer la conduite des élèves. D'où l'importance de prendre le temps d'ajuster certains aspects de la gestion de classe avant d'élaborer un plan d'intervention. ■



Mots-clés : gestion de classe, difficulté de comportement, enseignant, plan d'intervention, interventions universelles.

Références

- Bernier, V. (2021). *Perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants*. (Thèse de doctorat). Université Laval. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/67961/1/36758.pdf>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Des arguments pour modifier certaines pratiques discutables utilisées auprès des jeunes présentant des difficultés comportementales. *La foucade*, 22(1), 40-44.
- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U. et Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48(3), 247-267. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.02.002>
- Doornen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Gernheijns, V., Luyckx, K. et Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588-599. <https://doi.org/10.1080/15374410802148079>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Hallett, F. et Hallett, G. (2016). Promoting positive behaviour in the classroom. Dans D. Armstrong, J. Elliott, F. Hallett et G. Hallett (dir.), *Understanding child and adolescent behaviour in the classroom* (p. 13-24). Cambridge University.
- Matsumura, L. C., Slater, S. C. et Crosson, A. (2008). Classroom climate, rigorous instruction and curriculum, and students' interactions in urban middle schools. *Elementary School Journal*, 108(4), 293-312. <https://doi.org/10.1086/528973>



Un plan d'intervention est-il vraiment nécessaire?

Line Massé¹, Marie-France Nadeau² et Nancy Gaudreau³

Il n'est pas toujours nécessaire de recourir à l'établissement d'un plan d'intervention (PI) afin d'améliorer la réussite éducative et le bien-être d'un élève présentant des difficultés comportementales (PDC) à l'école. Parfois, les difficultés peuvent se révéler passagères ou liées à des situations ou à des événements particuliers et une simple analyse de la situation permet de dégager des éléments de solution pour les régler. Ainsi, à la phase d'investigation, différentes interventions pourront être entreprises par le personnel des services complémentaires (PSC) afin d'essayer d'améliorer la situation d'un élève avant de s'engager plus en amont dans un processus d'établissement d'un PI. Celles-ci pourront être menées auprès de l'élève, de ses enseignants ou de ses parents. Après ces étapes préliminaires, le PSC pourra soutenir la direction de l'école afin de les aider à déterminer si l'établissement d'un PI est vraiment nécessaire.

Rencontrer l'élève

Selon le contexte et le besoin des milieux, le PSC peut être appelé à s'entretenir directement avec l'élève dans une visée permettant de mieux comprendre son vécu, de comparer sa perception à celle des éducateurs et de chercher des solutions pour régler la situation problématique. Pour éviter le dédoublement, ce type de rencontre survient d'abord après avoir validé avec l'(les) enseignant(s) si ce n'est déjà fait et après avoir identifié, de concert avec les autres acteurs, qui est la meilleure personne pour le faire (en fonction des caractéristiques et des besoins de l'élève). Pour que l'élève se sente à l'aise et qu'il s'ouvre, le PSC peut aborder les éléments positifs de la situation (réussites, compétences, attitudes, comportements), avant d'évoquer les défis. Dans une visée de soutenir l'autodétermination, il doit tenter d'établir un dialogue avec l'élève, en le soutenant dans l'iden-

tification et l'évaluation de ses propres comportements (plutôt qu'en contrôlant la rencontre par un monologue « descriptif »), afin de générer des solutions.

Développer une vision commune du problème

Après cette rencontre, si le PSC juge que les perceptions de l'élève et celles de ces éducateurs diffèrent grandement, il pourrait être opportun d'animer une séance de médiation entre les parties, afin de les aider à développer une vision commune du problème.

Observer l'élève dans son environnement

Afin de mieux comprendre l'interaction entre les facteurs de l'élève et ceux de l'environnement qui contribue à l'émergence ou au maintien des comportements problématiques, le PSC peut réaliser des observations systématiques de l'élève dans sa classe, à la cour de récréation ou dans les autres environnements scolaires où il évolue.



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

Rencontrer et soutenir l'enseignant

Lorsque les difficultés persistent, le PSC s'assure d'abord de la mise en place (fidèle) des interventions universelles pour prévenir ou gérer l'apparition de difficultés comportementales par l'enseignant et vérifie que ce dernier a tenté de résoudre le problème en rencontrant l'élève ou ses parents. Si c'est le cas, le PSC peut offrir son soutien à l'enseignant, dans un premier temps pour l'aider à mieux comprendre la situation problématique rencontrée par un élève et par la suite pour le soutenir dans le choix des stratégies qui sont plus arrimées aux besoins de l'élève (Nadeau et al., 2015), mais aussi au vécu de l'enseignant considérant que la gestion des comportements difficiles de l'élève peut entraîner du stress et de l'épuisement (Knotek et Hylander, 2014). Pour se faire, il peut s'appuyer sur différents dispositifs basés sur l'assistance professionnelle (Massé et al., 2021):

- **Consultation brève:** Ce dispositif consiste en une communication informelle avec le professionnel consultant afin d'obtenir un renseignement ou un conseil. Ce type de consultation précède fréquemment les autres formes d'assistance.
- **Consultation individuelle:** Ce dispositif implique habituellement une démarche de résolution de problème plus structurée, soit dans une perspective d'aide indirecte à l'élève ou de soutien à l'enseignant pour l'amélioration de ses pratiques. Il peut également comprendre des périodes d'observation à l'école, la supervision de la mise en œuvre des interventions choisies ou des capsules de formation liées aux besoins de l'enseignant. Dans une perspective d'aide indirecte à l'élève, ce dispositif implique généralement le repérage des comportements de l'élève qui posent problème pour l'enseignant, l'évaluation fonctionnelle de ces comportements ainsi que l'élaboration, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation d'un plan d'action pour modifier ces comportements. Dans le cas du soutien à l'enseignant pour l'amélioration de ses pratiques, l'accent est habituellement mis sur la mise en place d'interventions universelles favorisant une gestion de classe positive ou le développement des apprentissages socioémotionnels des élèves.
- **Consultation comportementale conjointe:** Ce dispositif se fonde sur un partenariat famille-école pour ré-



pondre aux besoins de l'élève PDC. Il comporte généralement quatre étapes: 1) identification conjointe (enseignant, parent et consultant) du problème ou des comportements problématiques visés; 2) analyse conjointe du problème et choix des interventions à mettre en place; 3) mise en place des interventions par l'enseignant et par le parent; 4) évaluation conjointe de l'intervention. Garbacz et ses collègues (2017) soutiennent que le recours à ce type de consultation pourrait précéder toute référence à des partenaires externes et permettre de déterminer, en collaboration avec les parents et les enseignants, les principales préoccupations des uns et des autres, les interventions à privilégier et les progrès observés chez les élèves ciblés.

- **Consultation de groupe:** La consultation de groupe consiste à réunir différents membres du personnel d'une même équipe-école (p. ex., au secondaire, tous les enseignants d'un même élève) afin de résoudre une ou des situations problématiques rencontrées par un élève. La démarche est très similaire à celle de la consultation conjointe.
- **Équipes de soutien à l'enseignant:** De façon générale, ce type de soutien est réalisé par une équipe multidisciplinaire composée en fonction des besoins identifiés par l'enseignant. L'équipe de soutien sera constitué alors de l'enseignant qui demande le soutien, possiblement d'un autre enseignant ou d'un autre professionnel de l'équipe-école (p. ex., enseignant-ressource, orthopédagogue, psychoéduca-

teur), des aides para-professionnelles si elles sont nécessaires (p. ex., un technicien en éducation spécialisée, un aide-enseignant), d'un administrateur scolaire, d'un tuteur ou des parents de l'élève et de l'élève lui-même (Trépanier et Paré, 2010). Dans certains cas, des professionnels provenant d'autres organisations pourront être invités. À la phase d'investigation, il s'agira surtout d'identifier des interventions universelles ou préventives à mettre en place selon les besoins identifiés.

Une recension des écrits sur les différents dispositifs d'assistance professionnelle en milieu scolaire révèle qu'ils entraînent des effets positifs tant chez les élèves et que chez les enseignants (Erchul et Sheridan, 2014). Du côté des élèves PDC, les auteurs remarquent notamment une diminution des difficultés et une amélioration de l'intégration sociale et de la relation enseignant-élève. Les enseignants, quant à eux, peuvent voir une amélioration de leurs pratiques, un rehaussement de leur sentiment d'auto-efficacité et une diminution du stress. En ce qui concerne spécifiquement la consultation comportementale conjointe, elle permet notamment d'améliorer le rendement scolaire, l'adaptation socioaffective des élèves ainsi que la collaboration enseignant-parent (Pfiffner et al., 2018).

Rencontrer les parents et les soutenir

À l'instar des élèves et des enseignants, si cela n'a pas déjà été fait par l'enseignant, le PSC peut rencontrer les parents afin d'obtenir leurs perceptions des difficultés rencontrées par leur enfant, des

facteurs qui pourraient y concourir et des solutions qui pourraient être envisagées. Si les difficultés semblent situationnelles ou liées à des événements particuliers, le PSC peut offrir une consultation brève afin d'aider le parent à mieux comprendre la situation de leur enfant à l'école ou à identifier des pistes d'action et des ressources pour les soutenir dans leur rôle de parents ou favoriser le développement harmonieux de leur enfant.

Soutenir la direction d'école

Le PSC peut soutenir la direction d'école en vérifiant si les différentes actions préalables à l'établissement d'un plan d'intervention ont été effectuées (Gaudreau et al., 2021 ; Lefebvre et al., 2021). Il pourra lui partager ses observations et sa compréhension de la situation, discuter de la nécessité d'effectuer une évaluation plus approfondie de la situation de l'élève et échanger sur le membre des services complémentaires qui serait le plus à même de l'effectuer. En ce sens, l'appui sur le cadre de référence multiniveau (Nadeau et al., 2020) peut aussi soutenir le PSC et la direction dans l'organisation des services à offrir à l'élève et aux enseignants, en vue de s'assurer qu'un PI est nécessaire.

Conclusion

La phase d'investigation est une étape préliminaire dont les actions sont déterminantes pour la poursuite de la démarche d'un PI. Le PSC peut jouer un rôle direct ou indirect auprès de l'élève, en fonction des besoins qui émergent et de la concertation entre les différents acteurs scolaires impliqués. Particulièrement, il agit en soutien à l'établissement d'une vision commune et partagée de la situation de l'élève, en étant en relation avec l'élève, l'enseignant, les parents et la direction. De par son rôle de professionnel,



son objectivité et sa bienveillance envers tous les acteurs sont indispensables et permettront de soutenir la réussite et le bien-être de l'élève. ■

Mots-clés : plan d'intervention, phase investigation, consultation, accompagnement, difficultés de comportement, soutien professionnel, services complémentaires.

Références

- Erchul, W. P. et Sheridan, S. M. (2014). The state of scientific research in school consultation. Dans W.P. Erchul et S.M. Sheridan (dir.), *Handbook of research in school consultation* (2^e éd., p. 3-17). Routledge.
- Garbacz, S. A., Watkins, N. D., Diaz, Y., Barnabas, E.R. Jr., Schwartz, B. et Eiraldi, R. (2017). Using conjoint behavioral consultation to implement evidence-based practices for students in low-income urban schools. *Preventing School Failure*, 61(3), 198-210. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1261078>
- Gaudreau, N., Duchaine, M.-P., Massé, L. et Bégin, J.-Y. (2021). Pistes de réflexion pour soutenir la prise de décision relative à 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!* Université Laval. <https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan/>
- Knotek, S. E. et Hylander, I. (2014). Research issues in mental health consultation and consultee-centered approach. Dans W. P. Erchul et S. M. Sheridan (dir.), *Handbook of research in school consultation* (2^e éd., p. 153-179). Routledge.
- 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!* Université Laval. <https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan/>
- Massé, L., Bégin, J.-Y. et Nadeau, M.-F. (2020). L'évaluation psychosociale. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd., p. 225-260). Chenelière Éducation.
- Massé, L., Daigle, S., Trépanier, N. S., Grenier C. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). Dispositifs basés sur l'assistance professionnelle. Dans N. Gaudreau, S. Daigle et N. S. Trépanier (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p.166-198). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/developpement-professionnel-milieu-educatif-3271.html>
- Nadeau, M.-F., Normandeau, S. et Massé, L. (2015). TDAH et interventions scolaires efficaces: fondements et principes d'un programme de consultation individuelle. *Revue de psychoéducation*, 44(1), 1-23. <https://doi.org/10.7202/1039268ar>
- Pfiffner, L. J., Rooney, M. E., Jiang, Y., Haack, L. M., Beaulieu, A. et McBurnett, K. (2018). Sustained effects of collaborative school-home intervention for attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and impairment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 57(4), 245-251. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.01.016>
- Trépanier, N. et M. Paré (2010). Le modèle d'équipe de soutien à l'enseignant et à l'élève. Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 131-159). Presses de l'Université du Québec.



La phase d'investigation: une étape cruciale dans le processus de mise en œuvre du plan d'intervention

Éric Morissette¹ et Véronique Cyr²

La direction d'école a le devoir et la responsabilité d'établir le plan d'intervention (PI) pour tous les élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (ÉHDA). Elle est imputable de l'ensemble des décisions prises dans le PI et est responsable d'assurer le suivi de sa mise en œuvre (Québec et al., 2004). La direction d'école est aussi responsable de s'assurer de la participation de tous les acteurs du PI en leur assignant des responsabilités qui soutiennent le développement et l'autodétermination de l'élève.

Pour bien amorcer un processus d'aide et de soutien

La phase d'investigation constitue l'amorce du processus de mise en œuvre du PI et le début de la mobilisation des principaux acteurs pour un passage à l'action afin d'obtenir des résultats concrets et significatifs d'amélioration du comportement de l'élève. Notons que la phase d'investigation constitue la première étape formelle dans le processus réflexif d'une équipe qui constate des difficultés soutenues chez un élève et elle interpelle particulièrement la direction d'école. Après avoir pris connaissance des signalements reçus quant à la nécessité d'établir un PI pour l'élève, la direction doit alors recueillir certaines informations auprès des premiers responsables de l'éducation de l'élève (parents et enseignants) afin d'enclencher ou non le processus d'établissement d'un PI (Gaudreau, Duchaine et al., 2021).

En parallèle, il peut arriver que les parents exigent un PI. Il revient toutefois à la direction et aux intervenants de juger de la nécessité d'un PI et ces derniers peuvent conclure que la situation actuelle de l'élève ne le requiert pas. Par conséquent, l'enseignant, avec le soutien de la direction d'école, doit rassurer les parents en exposant les interventions préconisées, lesquelles sont axées sur la

flexibilité pédagogique et éducative et sur les interventions disciplinaires positives auprès de leur enfant.

Assumer son rôle de gestionnaire

Dans le domaine de la gestion, quatre fonctions sont attribuées au rôle de direction d'établissement: Planifier, Organiser, Diriger et Contrôler que nous identifions sous l'acronyme PODC.

PODC
Planifier
Organiser
Diriger
Contrôler

Mettre en œuvre un PI, en débutant par la phase d'investigation, c'est planifier le travail de chaque membre de l'équipe PI dont font partie le parent et l'élève lui-même. Dès lors, nous pouvons confirmer l'importance du rôle de la direction d'établissement dans la réalisation du PI comme planificateur, organisateur, animateur et contrôleur de la qualité.

Planifier, organiser et diriger la phase d'investigation offrent à la direction l'occasion de s'approprier les éléments essentiels du parcours scolaire de l'élève. L'animation de la rencontre de réalisation du PI est partagée entre la direction, le personnel de l'école, les parents et l'élève, lequel demeure au centre de son

PI. L'élève est la pièce maîtresse du développement de l'autodétermination vers un changement où un ajustement des comportements est attendu. « La démarche du PI s'inscrit dans un processus dynamique et continu qui place toujours, en toile de fond, l'élève et sa réussite » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004). Dès lors, on s'attend à ce que l'élève soit actif tout au long du processus de mise en œuvre de son PI.

L'implication de l'élève dans la modification de ses comportements est essentielle lors de l'établissement de son PI: cela représente un changement de paradigme important par rapport aux pratiques effectives que l'on observe dans les écoles. La réticence à la présence de l'élève de la part des directions d'école, le peu d'implication de l'élève dans la construction de son PI et le peu d'engagements de l'élève à la réalisation de celui-ci sont des éléments à considérer et à ajuster pour une plus grande efficacité de cet outil déterminant dans la réussite éducative de l'élève. Tout en étant une tâche obligatoire à réaliser, la direction et son équipe doivent donner du sens à l'action éducative réalisée en réelle collaboration avec la famille, les intervenants de l'école et l'élève.

En s'assurant que cette phase soit bien dirigée, la direction établit les conditions nécessaires pour la suite des phases de collecte de données, de concertation et de réalisation.



1. Professeur praticien agrégé, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal.
2. Doctorante, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal.

Influencer les pratiques éducatives à l'aide d'un leadership fort

Le leadership de la direction influence la qualité du processus de mise en œuvre du PI et ce, particulièrement dans le cas d'un élève présentant des difficultés comportementales. Une phase d'investigation bien pilotée génère une mobilisation du personnel de l'école et permet à la direction de modéliser ses interventions et de partager ses attentes et ses convictions auprès de l'équipe impliquée dans le PI.

Pour arriver à réaliser ces objectifs, la direction doit s'affirmer dans un leadership d'expertise, tout particulièrement auprès des élèves qui présentent des défis sur le plan comportemental en préconisant les bonnes pratiques pour soutenir et superviser les interventions des membres de l'équipe-école en gestion des comportements. Ce savoir-faire contribue à augmenter le sentiment d'efficacité collective et permet de donner confiance aux enseignants et aux éducateurs dans leurs interventions auprès de ces élèves (Murphy et Louis, 2018).

Agir comme un médiateur

Certaines caractéristiques professionnelles et personnelles de la direction sont appréciées de la part des membres de l'équipe PI et des parents. Celle de médiateur prônant une approche centrée sur les

solutions l'est particulièrement. Par une attitude positive, la direction questionne les pratiques éducatives, l'environnement et les moyens mis en place pour corriger la situation. C'est un questionnement réflexif sans jugement ayant comme intention de répondre aux besoins de l'élève. Il s'agit d'un moment important pour la direction afin de structurer les différentes phases du processus.

Ensemble, l'équipe analyse, interprète les faits et réfléchit aux moyens à mettre en place rapidement par les adultes avant même la phase de collecte de données, laquelle pourrait se conclure par des observations systématiques et une évaluation de la situation par un personnel professionnel de l'école (p. ex., un psychoéducateur ou un psychologue). La posture d'ouverture, d'accueil et de sollicitude rend la direction sécurisante pour les différents acteurs du milieu et leur offre la possibilité de prendre conscience des enjeux émotifs et humains associés au processus en les accompagnant dans l'interprétation de cette situation sociale complexe. Dans ses échanges avec les intervenants de proximité de l'élève, la direction est prudente face au biais cognitif d'autocomplaisance ou d'attribution. Cette prudence permettra entre autres de mettre de l'avant les caractéristiques de l'autodétermination chez l'élève dans son PI (Desautels, 2018; Sanfelippo et Sinanis, 2016).

L'intelligence émotionnelle s'avère une force fondamentale chez la direction afin de piloter une première rencontre susceptible de susciter des émotions chez tous les participants. La direction doit en être consciente tout en demeurant habile à gérer des tensions relationnelles pour amener parents et intervenants à être des partenaires pour le bien-être de l'élève (Gendron et Lafortune, 2009).

Travailler en collaboration

Seule, la direction ne peut y arriver. Elle doit engager l'élève, les parents et les intervenants. C'est en partageant des responsabilités, des rôles et des tâches que la direction soutient la mobilisation tout au long du processus du PI. C'est en préconisant un leadership partagé que l'équipe du PI sera en mesure de constater une amélioration du comportement de l'élève grâce à l'établissement d'un PI effectif et pérenne.

Dans certaines écoles, la charge que représente le nombre de PI à réaliser peut amener la direction d'école à prendre la décision de déléguer certaines respon-

sabilités à un autre acteur scolaire. Par exemple, la direction d'école pourrait convenir que l'enseignant titulaire anime la rencontre du PI en son absence, avec, au besoin, le soutien de l'orthopédagogue, de l'éducateur, ou encore du psychoéducateur, ou encore en la nommant responsable du suivi.

Une capacité essentielle à développer afin de bonifier l'expertise de la direction est l'animation de rencontres. Certes, l'animation de la rencontre du PI sera utile un peu plus loin dans le processus, mais il s'avère important d'y réfléchir dès la phase d'investigation afin de prendre conscience de ses besoins de formation, de modélisation et d'observation de cette pratique pour développer son aisance à animer et à faire participer tous les acteurs activement et avec bienveillance. À cet égard, certains membres de l'équipe éducative, comme un professionnel scolaire, peuvent constituer de bonnes ressources à exploiter pour développer ses compétences dans ce domaine.

Par ailleurs, la capacité d'animer des rencontres d'étude de cas et de communiquer efficacement contribuera au sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de la direction. Un SEP élevé s'avère un facteur prédictif d'une réalisation efficace de la rencontre de PI. Le SEP de la direction est directement lié au leadership de la direction d'école dans la gestion des cas complexes d'élèves, et demeure grandement apprécié par les intervenants de l'école et les enseignants qui se sentent alors mieux soutenus (Bernier et Gaudreau, 2017).

Coordonner le processus de mise en œuvre du PI

La phase d'investigation demande de bien connaître le processus et les outils susceptibles d'aider l'élève, les parents, les enseignants et les intervenants au cours de la phase de collecte de données et à l'animation de la rencontre du PI. Pour se préparer efficacement, différentes étapes structurent la phase d'investigation:

1. L'analyse globale de la situation par l'enseignant soutenu par l'équipe des services complémentaires;
2. L'évaluation du besoin de mettre en œuvre un PI par la direction;
3. La constitution d'une équipe collaborative pour s'assurer d'une mise en œuvre efficace lorsqu'il est nécessaire d'établir un PI;
4. La répartition des rôles et des responsabilités de chaque intervenant de l'équipe PI par la direction.



Voici quelques questions fondamentales pour soutenir l'analyse et la réflexion, mais également pour guider la prise de décision et le passage à l'action:

- L'élève possède-t-il déjà un PI? Si oui, est-il pertinent de poursuivre certains objectifs?
- Les parents ont-ils été rencontrés pour discuter de la situation de leur enfant?
- Est-ce que les personnes qui gravitent autour de l'élève et de sa famille ont été consultées (spécialistes à l'interne et à l'externe, service de garde)?
- Un professionnel a-t-il été consulté afin de faire une évaluation de l'état de la situation de l'élève?
- Des observations systématiques ont-elles été réalisées afin de bien comprendre la dynamique comportementale de l'élève?
- L'enseignant a-t-il exploité des stratégies d'enseignement efficaces sur le plan des apprentissages scolaires et comportementaux?
- Certains aspects de la gestion de classe de l'enseignant pourraient-ils expliquer le maintien ou l'émergence des problèmes de comportements observés chez l'élève?
- Une rencontre de mise au point entre la direction et l'enseignant de l'élève a-t-elle eu lieu afin de mettre en perspective les interventions éducatives déjà réalisées?
- Une démarche d'accompagnement (soutien/conseil) a-t-elle été réalisée auprès de l'enseignant (par un professionnel de l'école ou du centre de services scolaires)?

Pour un travail bien fait et utile

La direction de l'école assure le fil conducteur de l'ensemble des interventions éducatives menées auprès de l'élève tout au long de son parcours scolaire. D'une année à l'autre, d'un intervenant ou d'un enseignant à l'autre, la direction s'avère un engrenage essentiel pour fa-



ciliter l'efficacité de la communication et de la relation entre les différents acteurs impliqués dans la mise en œuvre du PI. La direction est aussi une ressource de savoir et de savoir-faire pour guider la réalisation des moyens et l'atteinte des objectifs inscrits au PI de l'élève. Son savoir-être est contributif au succès de la progression de l'élève, de l'adhésion et de l'implication du personnel dans le PI pour favoriser l'inclusion de l'élève dans sa classe et dans son école. Une phase d'investigation bien amorcée et dirigée est annonciatrice d'un succès pour la mise en œuvre d'un PI, l'élève doit jouer un rôle actif, voire central, pour atteindre ses ob-

jectifs avec les moyens qu'il a déterminés avec les adultes qui l'entourent. Sa présence demeure donc essentielle tout au long du processus, et ce dès l'amorce de cette importante phase que constitue celle de l'investigation. ■

Mots-clés : direction, phase d'investigation, plan d'intervention, autodétermination, élève.

Références

- Bernier, V. et Gaudreau, N. (2017). Les effets d'une formation-accompagnement sur le sentiment d'efficacité collective à prévenir et gérer les comportements difficiles au primaire. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 2(1), 31-61.
- Desautels, G. (2018). Le leadership conscient, songez-y! *Revue Gestion*. <https://www.revuegestion.ca/le-leadership-conscient-songez-y>
- 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. 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>
- Gendron, B. et Lafortune, L. (2009). *Leadership et compétences émotionnelles*. Presses de l'Université du Québec.
- 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>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève: cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf
- Murphy, J. F. et Louis, K. S. (2018). *Positive school leadership: Building capacity and strengthening relationships*. Teachers College Press.
- Sanfelippo, J. et Sinanis, T. (2016). *Hacking leadership: 10 ways great leaders inspire learning that teachers, students, and parents love*. X10 Publications.



Comment impliquer tous les intervenants scolaires dans la démarche des plans d'intervention pour les élèves ayant des difficultés comportementales?

Claudia Verret¹, Nancy Gaudreau² et Nathalie Turmel³

Madame Yolonda est directrice d'une école primaire. Elle dirige aujourd'hui une réunion de plan d'intervention pour Marcus, un garçon de 5^e année qui présente de grandes difficultés sur le plan comportemental. La rencontre se déroule pendant la période du cours d'anglais. Au cours de celle-ci, elle est heureuse d'entendre de la part de l'enseignante-titulaire de la classe de Marcus qu'il est un grand sportif et qu'il a un très bon rendement en éducation physique ainsi qu'en anglais. Cela contraste avec la réunion qu'elle a eue avec la responsable du service de garde la veille qui l'informait que Marcus avait des comportements très dérangeants pendant la période du dîner. Puisque ces intervenants ne participent pas à la rencontre, elle se demande comment elle pourrait néanmoins les impliquer dans la démarche du plan d'intervention. De fait, elle estime que ces personnes sont très importantes dans la vie scolaire de l'élève.

Le plan d'intervention (PI) représente un outil privilégié pour planifier et organiser les services scolaires afin de répondre aux besoins des élèves qui présentent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Or, à l'instar des élèves et des parents concernés par le PI, certains intervenants scolaires sont très rarement impliqués ni même sollicités dans ce processus. Par exemple, une enquête par questionnaire menée en ligne auprès de 245 enseignants d'éducation physique du primaire et du secondaire du Québec établit que moins du tiers de ces derniers a participé à une rencontre de PI au cours des deux années précédant l'enquête (Verret et al., 2019).

Les grands absents

Parmi les grands absents des rencontres de PI, au primaire, on retrouve les enseignants spécialistes (p. ex.: éducation physique, langue seconde, arts plas-

tiques, musique) ainsi que le personnel des services de garde. Au secondaire, il s'agit souvent des autres enseignants de l'élève, des surveillants d'élèves et des animateurs d'activités parascolaires.

Ces personnes côtoient les élèves au quotidien et les voient évoluer dans des contextes souvent différents de la salle de classe. Ainsi, en cohérence avec les orientations ministérielles sur les principes qui guident l'établissement des PI (MEQ, 2004), les points de vue de ces différents intervenants scolaires pourraient contribuer à approfondir l'analyse systémique de la situation des élèves et faire émerger leurs forces dans différents domaines de développement (MELS, 2004).

Par ailleurs, l'établissement des PI est encadré par divers articles de lois qui clarifient les responsabilités du personnel scolaire, notamment la Loi sur l'instruction publique. Cette loi stipule que l'enseignant a des obligations envers les élèves en situation de handicap ou en difficulté, au même titre que pour l'ensemble des élèves sous sa responsabilité. Il a le devoir, entre autres, de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié (Gouvernement du Québec, 2019a, article 22). Dans cette perspective, il est légitime de questionner l'absence de ces autres intervenants scolaires dans l'établissement des PI. Il est aussi pertinent de réfléchir aux mécanismes qui leur permettraient de participer efficacement, tout en ayant conscience de la faisabilité de cette implication dans leur quotidien professionnel.

Quelques pistes pour favoriser la participation des autres intervenants scolaires

Conséquemment, il serait pertinent de recueillir leurs points de vue et de les informer des moyens choisis pour mettre en œuvre les PI de leurs élèves. Cette pratique n'est pas encore uniformément implantée dans les milieux scolaires, mais certaines directions d'écoles ont mis de l'avant des initiatives prometteuses. Par exemple, dans certains milieux scolaires, on organise des rencontres pour présenter les PI aux autres intervenants impliqués de près dans le parcours scolaire de l'élève. Ce type d'actions est menées par la direction ou par un intervenant pivot, notamment le personnel en éducation spécialisée. Bien que des initiatives soient encourageantes, il faut garder en tête que les autres intervenants côtoient souvent un très grand nombre d'élèves hebdomadairement (plus de 350 dans certains cas). Il serait donc utopique de penser qu'ils puissent participer au PI de tous leurs élèves.

En revanche, leur participation pourrait être sollicitée par les directions dans le cas d'un élève spécifique qui présenterait plus de difficultés ou au contraire qui évoluerait très bien avec eux, en contraste avec le reste de l'équipe-école. Pour cet élève, la participation à la démarche du PI permettrait d'assurer une intervention concertée de meilleure qualité et de plus grande portée. Par exemple, la personne responsable du service de garde pourrait assister aux PI de certains élèves afin de communiquer verbalement les informations pertinentes à son personnel par



1. Ph. D., professeure titulaire, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal.

2. Ph. D., professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

3. Psychologue en adaptation scolaire et aux services complémentaires, Centre de services scolaire de la Capitale.

la suite. Elle peut aussi recueillir des informations utiles à partager lors de la rencontre du PI et d'assurer la mise en œuvre de moyens facilitant l'atteinte des objectifs de l'élève lorsqu'il fréquente le service de garde.

Le Tableau 1 propose des pistes d'action soutenues par des exemples pour solliciter la participation des autres intervenants et favoriser le développement des élèves dans toutes les sphères de leur développement au cours de chacune des phases de la démarche du PI.

Comme suggéré dans le Tableau 1, il est possible de mettre à profit l'expertise des autres acteurs du PI en prenant soin de les consulter **avant** la rencontre du PI afin de:

- 1) Tenir compte de leur point de vue des capacités et besoins de l'élève;
- 2) Noter les moyens qu'ils sont prêts à mettre en œuvre pour aider l'élève.

Ainsi, leur voix pourra être entendue lors de la rencontre du PI et des moyens pourront être consignés pour être ensuite mis en œuvre dans leur contexte spécifique d'intervention. À la suite de la rencontre, le fait d'effectuer au suivi auprès d'eux leur permettra de prendre part à la phase de réalisation et d'agir de manière concertée avec les autres membres de l'équipe éducative.

Conclusion

En conclusion, bien que des contraintes limitent la pleine participation des autres intervenants à la démarche du PI, les directions d'établissements scolaires ont davantage à collaborer avec ces personnes pour appuyer certaines phases de la démarche du PI, notamment lorsque l'élève présentant des défis d'adaptation ou encore des aptitudes particulières dans leur contexte spécifique d'intervention. Leurs regards, souvent uniques sur ces élèves peuvent s'avérer de précieuses ressources pour établir un portrait juste et proposer des moyens arrimés tant avec les forces que les besoins de ces derniers. ■

Tableau 1

Pistes d'actions, d'outils et exemples de situations pour solliciter la participation des autres intervenants dans la démarche du PI

Pistes d'actions	Exemples
Toutes les phases	
Établir et maintenir une bonne communication avec les parents de l'élève ciblé.	Envoyer des vidéos aux parents montrant leur enfant dans la réussite d'une tâche.
Investigation	
- Miser sur des interventions universelles de qualité. - Instaurer un climat positif. - Demander le soutien des services complémentaires pour répondre aux besoins des élèves et pour déterminer des interventions ciblées pour pallier certains déficits.	- Permettre à l'élève d'écouter les directives en étant debout derrière les autres. - Établir des attentes claires concernant les comportements attendus chez l'élève. - Soutenir le développement de relations positives en planifiant les regroupements d'élèves. - Soutenir l'engagement de l'élève en lui offrant des choix de tâches, des variantes, etc. - Mettre en place des stratégies de prévention des comportements d'indiscipline (p. ex.: permettre à l'élève de se changer avant les autres au vestiaire).
Phase de collecte d'analyse	
- Relever les capacités et les défis prioritaires dans son contexte d'intervention en discutant avec l'élève. - Discuter avec l'élève de ses besoins. - Cibler avec l'élève quelques moyens pouvant être mobilisés dans son contexte d'intervention. - Accéder au dossier informatisé de l'élève afin d'y consigner ses forces et ses défis pour compléter le portrait de l'élève (le cas échéant).	- Observer à l'aide d'une grille les forces de l'élève dans les sphères sociales, cognitives, émotionnelles ou motrices. - À l'aide d'une fiche à cocher, choisir avec l'élève des moyens pouvant être utilisés de manière autonome ou par l'intervenant. - Faire réfléchir l'élève sur les moyens qui pourraient être utiles à exploiter lors des cours de spécialités ou au service de garde.
Concertation	
- Suggérer des objectifs d'intervention à retenir au PI de l'élève. - Prendre connaissance des moyens à mettre en œuvre.	Consulter la fiche de suivi consignée par la technicienne en éducation spécialisée.
Réalisation	
- Appliquer les moyens retenus. - Le cas échéant, documenter les interventions pour situer leur efficacité. - Communiquer les progrès aux autres acteurs du PI ou à la direction.	- Remplir une fiche de suivi. - Discuter avec les autres membres de l'équipe-école.

Inspiré de Verret et Gaudreau (2021a, 2021b)

Mots-clés : difficulté de comportement, enseignants spécialistes, intervenants scolaires, plan d'intervention.

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. 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/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative: Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (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
- UNESCO. (2019). *Vers une éducation inclusive: l'essentiel des tables rondes techniques de l'UNICEF et de l'IIEP sur la planification de l'éducation inclusive tenant compte du handicap.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372193_fre
- Verret, C., Bergeron, G., Massé, L., Grenier, J. et Roure, C. (2019). Former et accompagner les enseignants en ÉPS pour mieux suivre le progrès des élèves: étude mixte sur les perceptions des enseignants. Communication présentée au symposium *Allier pratique et recherche pour mieux comprendre et développer l'évaluation en éducation physique et à la santé, CRIPFE. Canada.*
- Verret, C. et Gaudreau, N. (2021a). Rôle et responsabilités des autres acteurs scolaires. 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>
- Verret, C. et Gaudreau, N. (2021b). Feuille de route des autres acteurs scolaires. 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>



Incursions dans les processus d'évaluation psychosociale et fonctionnelle au service du plan d'intervention des élèves présentant des difficultés

Jean-Yves Bégin¹, Marie-France Nadeau² et Line Massé¹

À l'école, les élèves qui présentent des difficultés d'adaptation, notamment sur le plan comportemental, voient fréquemment leur réussite scolaire compromise (Breslau et al., 2011). Dans ce cas de figure, les professionnels non enseignants du milieu scolaire assument la responsabilité d'évaluer de façon rigoureuse la situation de ces élèves, afin de mettre en place des interventions qui répondront aux besoins d'apprentissage et de socialisation (Massé et al., 2020; Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015; Myara, 2021; Woods-Groves et Hendrickson, 2012). En milieu scolaire, on reconnaît généralement deux types d'évaluation du comportement: l'évaluation fonctionnelle du comportement (ÉFC) et l'évaluation psychosociale (EPS). Cet article présente ces deux procédures d'évaluation qui peuvent être au cœur du processus d'élaboration d'un plan d'intervention pour difficultés d'ordre comportemental.

L'évaluation fonctionnelle du comportement

Plusieurs études démontrent que l'application de l'ÉFC entraîne des effets sur la diminution des difficultés comportementales et l'amélioration de la réussite scolaire des élèves présentant ces difficultés (Harrower et al., 2010; Hurl et al., 2016). Découlant des principes de l'analyse du comportement appliquée (Cooper et al., 2020), l'évaluation fonctionnelle se distingue de l'analyse fonctionnelle (beaucoup plus complexe) en s'appuyant sur des faits d'observation et des entretiens semi-dirigés avec l'enseignant. L'ÉFC vise à comprendre les comportements perturbateurs par l'analyse des facteurs qui contribuent à leur apparition (stimuli déclencheurs) et à leur maintien (stimuli renforçateurs) (Betz et al., 2011; Steege et al., 2019). L'ÉFC permet de mettre en évidence les facteurs individuels (de l'élève) ou environnementaux

Brèves distinctions entre l'ÉFC et l'EPS

L'ÉFC est principalement menée à partir de manifestations comportementales problématiques précises qui surviennent généralement au quotidien ou fréquemment, de façon ponctuelle – afin d'orienter les ajustements à apporter dans la gestion des comportements exercée par l'enseignant ou les intervenants. L'ÉFC découle de faits d'observation et d'entrevue, qui facilitent l'analyse des relations entre des manifestations précises et des stimuli de l'environnement et permettent de contribuer à l'ÉPS lorsque les interventions qui en résultent ne donnent pas les effets escomptés. Quant à elle, l'ÉPS est menée pour des élèves qui présentent des troubles du comportement persistant. C'est une procédure d'évaluation beaucoup plus structurée qui nécessite davantage d'investigation, de ressources, d'outils et de temps. On la pratique pour la déclaration des effectifs scolaires, pour contribuer à des expertises médicales ou pour identifier de façon plus approfondie les besoins afin d'établir un plan d'intervention. Dans le cas des difficultés comportementales, il est recommandé que l'ÉPS inclut une ÉFC.

(caractéristiques de/interactions avec la classe, l'enseignant, les pairs) à l'origine des difficultés comportementales et ainsi de faire émerger leur sens – ce qu'elles « tentent » de communiquer sur le plan des besoins et qui sera identifié comme des « fonctions » du comportement.

Le modèle S-O-R-C

Le cadre théorique de l'ÉFC proposé dans cet article se base sur le modèle S-O-R-C (Situation-Organisme-Réponse-Conséquence) de Nelson et Hayes (1981) qui constitue une adaptation du modèle classique A-B-C (A pour antécédent, B pour behavior, C pour conséquence) (Bijou et al., 1968). Le modèle S-O-R-C s'inscrit dans une approche cognitivocomportementale ayant pour avantage de mieux tenir compte du vécu de l'élève comparativement au modèle classique qui s'attarde principalement aux facteurs environnementaux qui influencent l'apparition et le maintien des comportements.

Dans le modèle S-O-R-C, la situation (S) réfère aux événements qui précèdent le comportement et qui peuvent influencer la probabilité de son apparition. Elle correspond aux antécédents des comportements qui comprennent les facteurs contribuant (stimuli distaux) et les facteurs précipitants (stimuli proximaux ou déclencheurs). Les facteurs contribuant se rapportent à des conditions latentes ou lointaines (p. ex., relation élève-enseignant, type d'activité, événements an-

térieurs frustrants, contextes particuliers dans lesquels l'enfant vit) qui prédisposent l'élève à manifester le comportement. Prenons l'exemple d'Albert, 12 ans en 6^e année, dont la fin de semaine a été éprouvante suite à l'hospitalisation de son père. Cette situation vécue par l'élève peut le plonger dans un état psychologique qui peut le prédisposer à extérioriser ses émotions par des comportements inappropriés. Quant aux facteurs précipitants, ils précèdent immédiatement l'apparition du comportement inapproprié et le catalysent tels qu'un son, une consigne ou un contact physique. Par exemple, Albert, dont le père a été hospitalisé, reçoit en plein visage à la récréation, un ballon accidentellement (facteur précipitant) et frappe (comportement inapproprié) celui qui l'a lancé.

L'organisme (O) fait référence aux forces et aux vulnérabilités de l'élève, à ses besoins et à ses motivations. L'organisme se rapporte aussi à l'ensemble des pensées, des émotions, des sensations physiques et des cognitions pouvant se présenter chez l'élève lors de la situation. Par exemple, pour Albert sur le plan de l'organisme, il a les émotions à fleur de peau et se sent persécuté pensant que tout le monde lui en veut.

La réponse (R) correspond au comportement inapproprié observable manifesté par l'élève, soit le fait de frapper celui qui a lancé le ballon dans l'exemple précédent.

1. Ph. D., psychoéducateurs et professeurs, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
2. Ph. D., M.Ps., psychologue et professeure, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Finalement, les conséquences (C) se rapportent à tous stimuli ou événements survenant à la suite de ce comportement. Les conséquences désignent tant ce que l'élève reçoit (c'est-à-dire des renforcements positifs tels que de l'attention, une récompense, un privilège, etc.) que ce qu'il évite (c'est-à-dire des renforcements négatifs tels qu'un travail difficile à effectuer, une réprimande, etc.) lorsqu'il manifeste le comportement faisant l'objet de l'ÉFC. Les conséquences maintiennent les comportements inappropriés si elles répondent au besoin initial de l'enfant. Par exemple, dans la situation d'Albert, les conséquences correspondent à l'intervention de l'adulte, à la réaction des pairs et au retrait du jeu à la récréation alors qu'il n'était pas disposé à jouer.

Lorsque l'ensemble des composantes du modèle S-O-R-C a été déterminé, la dernière étape du processus d'évaluation fonctionnelle consiste à donner un sens aux relations entre les stimuli/facteurs (S-O-C) et la manifestation comportementale. Il s'agit alors d'émettre des hypothèses sur la fonction du comportement identifié (R). Dans un premier temps, deux fonctions principales peuvent être attribuées aux comportements: obtenir quelque chose de positif ou, au contraire, diminuer ou éviter quelque chose de négatif.

À partir de ces deux fonctions principales, Friend, Bursuk et Hutchinson (2014) distinguent huit fonctions secondaires (ou intentions) des comportements.

Le Tableau 1 présente une adaptation de la catégorisation proposée par ces auteurs qui comporte neuf fonctions secondaires des comportements qu'il est possible d'identifier (Massé et al., 2020). Dans l'exemple d'Albert, l'hypothèse en lien avec la fonction de son comportement est qu'il a agi de la sorte pour s'exprimer ou affirmer ses sentiments, ses pensées ou ses préoccupations aux adultes et aux pairs quant à ce qu'il vit à la maison. Le maintien et la persistance des difficultés comportementales (résultats insatisfaisants), à la suite d'interventions s'appuyant sur une ÉFC, devraient conduire le professionnel à procéder à une ÉPS.

L'évaluation psychosociale

L'évaluation psychosociale représente un processus systématique et rigoureux qui consiste à recueillir des données individuelles et environnementales à propos d'un élève en difficulté et à interpréter les interrelations entre ces données afin

de porter un jugement clinique sur sa situation. Ce type d'évaluation qui peut être pratiquée préalablement à l'élaboration d'un plan d'intervention constitue une action réservée à des intervenants membres en règle d'un ordre professionnel (Office des professions du Québec, 2021). Ce processus vise à cerner les difficultés de l'élève, ses capacités, ses besoins et les ressources dont il dispose afin de choisir les meilleures solutions possibles en vue d'améliorer son rendement scolaire et son fonctionnement social ou personnel. Cette évaluation implique également de communiquer, verbalement ou par écrit, les conclusions de ce jugement clinique aux divers acteurs concernés (élève, parents, enseignants, etc.).

Les approches

Le modèle d'ÉPS proposé dans cet article repose sur l'approche de la psychopathologie développementale (Letarte et Lapalme, 2018) qui s'appuie sur des

éléments d'approches écosystémiques, comportementales et cognitivocomportementales. Cette approche intégrative ne considère pas les difficultés d'adaptation de l'élève comme des problèmes déterminés uniquement par l'individu lui-même, mais comme le résultat d'une interaction entre l'individu et son environnement. Les tenants de cette approche affirment qu'une multiplicité de causes et d'influences à la fois biogénétiques, psychologiques, familiales, sociales, culturelles et économiques est impliquée dans la trajectoire développementale de la personne. Selon cette approche, différents facteurs affectent l'individu tout au long de sa vie en interagissant constamment entre eux. Leurs influences réciproques peuvent se révéler positives et servir de facteurs de protection de l'individu devant l'adversité ou devenir des facteurs qui augmentent le risque de développer des problèmes d'adaptation. Par conséquent, l'évaluation cherchera à comprendre comment l'élève

Tableau 1
Fonctions secondaires des comportements perturbateurs

Réponse à un besoin physique L'élève réagit pour satisfaire un besoin physique (manger, dormir, besoin d'espace, etc.) ou parce qu'un de ces besoins n'est pas satisfait.
Stimulation interne L'élève réagit pour obtenir un renforcement positif sensoriel ou une stimulation sensorielle.
Protection/évitement L'élève réagit particulièrement lorsqu'il se sent en situation de vulnérabilité. Il se protège et réagit pour éviter une activité qui lui est désagréable, pour mettre fin à une situation ou s'en sortir, ou encore pour échapper à une conséquence.
Pouvoir/contrôle L'élève réagit pour obtenir du pouvoir sur un événement ou une situation, ou les contrôler. Plus l'élève a vécu un blocage dans le processus du développement de la maturité, plus il réagit pour détenir du pouvoir sur ce qui lui arrive, plus il se sent vulnérable, et plus il cherche à contrôler un événement ou une situation par toutes sortes de moyens.
Attention sociale/communication L'élève réagit pour attirer l'attention sur lui.
Acceptation/affiliation L'élève réagit parce qu'il veut être choisi ou accepté par ses pairs ou un groupe de pairs.
Expression de soi L'élève réagit pour exprimer ses sentiments, ses pensées ou préoccupations, ou pour démontrer ses habiletés ou connaissances.
Gratification L'élève réagit pour se sentir bien, pour avoir du plaisir ou pour avoir accès à des renforcements tangibles ou à des activités préférées.
Justice/revanche L'élève réagit parce qu'il a l'impression que ses droits n'ont pas été respectés ou qu'il y a injustice, pour demander une restitution ou pour se venger d'un tort subi (réel ou imaginaire).

Note. Tiré de Massé et al. (2020).

lui-même et l'environnement dans lequel il évolue contribuent à favoriser ou à nuire à sa trajectoire développementale.

La collecte d'informations structurée

Le professionnel doit recueillir des informations pour étayer ses hypothèses de travail concernant la problématique rencontrée par l'élève. Afin de guider la collecte d'informations et de la rendre rigoureuse, il est recommandé de s'appuyer sur une carte conceptuelle qui regroupe les principaux facteurs de risque et de protection associés à la problématique ciblée selon les écrits scientifiques (Pauzé, 2018). Ces différents facteurs deviendront des concentrations d'évaluation. La carte conceptuelle offre l'avantage de réduire l'omission de facteurs causaux ou le risque de négliger certaines facettes importantes de la réalité de l'élève, lesquels peuvent avoir un impact sur le développement de ses difficultés d'adaptation. Au terme de la collecte d'informations et de leur analyse, il est possible d'utiliser la carte conceptuelle pour communiquer les résultats de l'évaluation en y indiquant les dimensions évaluées, les facteurs de risque et de protection relevés ainsi que les cibles d'intervention à prioriser et à planifier.

Afin de brosser un portrait global de la situation de l'élève, l'adoption d'une approche multiméthode et multirépondant est recommandée (McConaughy et Ritter, 2014; Sattler et Schaffer, 2014). L'approche multiméthode consiste à combiner plusieurs méthodes de collecte de données directes et indirectes. Les méthodes directes comprennent les différents types d'observation qui peuvent être opérés

en milieu naturel, analogue ou en auto-observation. Les méthodes indirectes comportent différents moyens: entrevues (structurées ou non) avec l'élève ou un répondant; passation de questionnaires, d'échelle d'évaluation ou d'instruments normatifs; consultation de dossiers au nom de l'élève, de rapports d'évaluation effectués par d'autres professionnels (le cas échéant); examen des productions de l'élève (travaux exécutés en classe, devoirs, examens ou tests, portfolios).

Quant à l'approche multirépondant, elle vise à employer les méthodes indirectes de collectes de données auprès d'acteurs significatifs gravitant autour de l'élève (parents, enseignant titulaire et spécialiste, etc.). En adoptant une approche multirépondant auprès de plusieurs acteurs (élève, enseignant, parents ou autres personnels scolaires [milieux de garde, sports et loisirs, intervenants sociaux, etc.]), l'évaluateur augmente la validité prédictive de son évaluation et diminue le risque de commettre des erreurs d'interprétation (Sattler et Schaffer, 2014). Les différents rôles des répondants et les contextes dans lesquels ils interagissent avec l'élève amènent une multitude de perspectives d'une même situation, ce qui entraîne une diversification de l'information. La triangulation de ces différentes perceptions permet de comparer l'information et de la valider (De Los Reyes et al., 2015). Ainsi, l'évaluateur s'assure d'obtenir une perspective plus éclairée, nuancée et objective de la situation de l'élève dans le but d'optimiser ses hypothèses cliniques et par le fait même, les objectifs d'intervention pour un éventuel plan d'intervention.

La présentation des résultats de l'évaluation

Une fois le rapport d'évaluation rédigé et avant de le déposer, il importe d'annoncer les résultats de l'évaluation aux premières personnes concernées, soit l'élève et ses parents. Cette rencontre postévaluation doit se tenir avant la rencontre portant sur le plan d'intervention. Cette opération apparaît très délicate et doit respecter les règles de divulgation d'informations en vigueur ainsi que le code de déontologie du professionnel concerné. L'entrevue postévaluation vise plusieurs objectifs:

- 1) Présenter les principaux résultats de l'évaluation;
- 2) Aider l'élève et ses parents à comprendre ce qui est présenté;
- 3) Permettre à l'élève et aux parents d'exprimer leurs préoccupations;
- 4) Exposer les interventions possibles pour résoudre les difficultés éprouvées.

La préparation de la rencontre

La rédaction du rapport doit être terminée avant la rencontre postévaluation. Il faut s'assurer d'avoir suffisamment de temps pour bien expliquer le tout et permettre à l'élève ou à ses parents d'y réagir ou de poser des questions. Il faut prévoir au moins une heure pour présenter les résultats qui ont été préalablement synthétisés (rassembler l'information pertinente à partager). L'endroit choisi doit également permettre de protéger la confidentialité de ce qui est dit et d'éviter les interruptions. La présence des deux parents s'avère préférable.

La conduite de l'entretien

Après avoir accueilli chaleureusement l'élève et ses parents, l'évaluateur leur rappelle le mandat de l'évaluation, les règles concernant la confidentialité des résultats et les personnes qui, par leur fonction auprès de l'élève, auront accès au rapport d'évaluation afin de mieux l'aider. Il insiste sur le fait que le but premier de l'évaluation consiste à mieux comprendre la situation de l'élève, et ce, afin de lui offrir les mesures d'aide adaptées à ses besoins et de favoriser son adaptation à l'école. Il résume par la suite les résultats de l'évaluation en se concentrant sur le bilan clinique et sur les implications des résultats.

Cette présentation doit s'avérer la plus claire possible afin d'éviter les ambiguïtés. L'accent doit être mis sur la situation de l'élève. Afin de ne pas accabler les pa-



rents ou l'élève ou de les décourager, la présentation doit inclure des informations tant sur les difficultés de l'élève que sur ses compétences, ses forces, son potentiel ou les aspects positifs de la situation. Les parents veulent souvent comprendre la source des problèmes éprouvés par leur enfant. Il faut prendre le temps de bien les leur expliquer tout en les aidant à corriger certaines idées erronées à ce sujet. Tout au long de l'entretien, il faut s'assurer de la compréhension de l'élève et de ses parents et prendre le temps d'écouter leurs réactions. Si les difficultés de l'élève apparaissent importantes, l'évaluateur doit se préparer à des réactions négatives (anxiété, négation, colère, ambivalence, etc.). Il doit aider les participants à exprimer leurs sentiments en démontrant de l'empathie. Après avoir présenté les résultats, l'évaluateur discute avec eux des solutions possibles pour résoudre la situation problématique et formule ses propres recommandations. Il permet à l'élève et aux parents d'y réagir. Puis, il discute des suites de l'évaluation, par exemple de la rencontre pour l'élaboration du plan d'intervention ou du plan de services. Il peut également suggérer des lectures à l'élève ou à ses parents pour mieux comprendre la problématique en cause ou proposer des références pour obtenir du soutien.

Conclusion

Soutenir l'adaptation scolaire et sociale des élèves présentant des difficultés comportementales exige des efforts soutenus et concertés par les acteurs du milieu scolaire. Pour réellement soutenir l'autodéter-



mination de ces élèves, particulièrement dans le cadre d'un plan d'intervention individualisée, il importe de bien identifier sa situation actuelle par le biais d'évaluation rigoureuse et systématique. Cet article décrit deux méthodes reconnues pour leur efficacité à améliorer et soutenir l'apparition de comportements adaptés à la réussite scolaire; l'évaluation fonctionnelle et l'évaluation psychosociale. Bien que distincte et complémentaire, leur objectif consiste à bien identifier les besoins de l'élève qui constitue un élément cru-

cial de la phase de collecte de données et d'analyse du plan d'intervention et qui est garant du succès de l'intervention. Par ces deux méthodes, le professionnel non enseignant contribue au travail collaboratif et concerté attendu lors d'un PI, en œuvrant pour et avec l'élève, ses parents et les acteurs scolaires qui, somme toute, possèdent une partie de la réponse quant aux besoins à combler. Une condition sine qua non à un plan d'intervention bien ficelé. ■

Mots-clés : difficulté comportementales, évaluation psychosociale, évaluation fonctionnelle, professionnel, école, plan d'intervention.

Références

- Betz, A. M., Alison, M. et Fisher, W. W. (2011). Functional analysis: History and methods. Dans W. W. Fisher, C. C. Piazza et H. S. Roanne (dir.), *Handbook of applied behavior analysis* (p. 206-225). Guilford Press.
- Bijou, S. W., Peterson, R. F. et Ault, M. H. (1968). A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of data and empirical concepts. *Journal Applied Behavior Analysis*, 1(2), 175-191.
- Breslau, N., Breslau, J., Miller, E. et Raykov, T. (2001). Behavior problems at ages 6 and 11 and high school academic achievement: Longitudinal latent variable modeling. *Psychiatry Research*, 185(3), 433-437. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2010.07.027>
- Cooper, J. O., Heron, T. E. et Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3^e éd.). Pearson.
- De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A., Burgers, D. E. et Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin*, 141(4), 858-900. <https://doi.org/10.1037/a0038498>
- Friend, M., Bursuck, W. et Hutchinson, N. (2014). *Including exceptional students: A practical guide for classroom teacher* (7^e éd.). Allyn and Bacon Canada.
- Harrower, J. K., Fox, L., Dunlap, G. et Kincaid, D. (2010). Functional assessment and comprehensive early intervention. *Exceptionality*, 8(3), 189-204. https://doi.org/10.1207/S15327035EX0803_5
- Hurl, K., Wightman, J., Haynes, S. N. et Virues-Ortega, J. (2016). Does a pre-intervention functional assessment increase intervention effectiveness? A meta-analysis of within-subject interrupted time-series studies. *Clinical Psychology Review*, 47, 71-84. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.05.003>
- Letarte, M.-J. et Lapalme, M. (2018). Introduction aux différentes approches théoriques en psychoéducation. Dans G. Paquette, M. Laventure et R. Pauzé (dir.), *Approche systémique appliquée à la psychoéducation: l'adaptation des individus dans leur environnement* (p. 21-43). Béliveau.
- Massé, L., Bégin, J.-Y. et Nadeau, M.-F. (2020). L'évaluation psychosociale. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd., p. 225-260). Chenelière Éducation.
- McConaughy, S. H. et Ritter, D. R. (2014). Best practices in multimethod assessment of emotional and behavioral disorders. Dans P. Harrison et A. Thomas (dir.), *Best practices in school psychology: Data-based and collaborative decision making* (p. 367-390). National Association of School Psychologist.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire: l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec.
- Myara, N. (2021). *Le plan d'intervention ou de transition: un processus et des ententes* (2^e éd.). JBF Édition.
- Nelson, R. O. et Hayes, S. C. (1981). Nature of behavioral assessment. Dans M. Hersen et A. S. Bellack (dir.), *Behavioral assessment: A practical approach* (p. 3-37). Pergamon.
- Office des professions. (2021). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Gouvernement du Québec.
- Pauzé, R. (2018). La construction et l'utilisation de cartes conceptuelles dans le travail clinique. Dans G. Paquette, M. Laventure et R. Pauzé (dir.), *Approche systémique appliquée à la psychoéducation: l'adaptation des individus dans leur environnement* (p. 77-100). Béliveau Éditeur.
- Sattler, J. M. et Shaffer, J. B. (2014). Introduction to the behavioral, social, and clinical assessment of children. Dans J. M. Sattler (dir.), *Foundations of behavioral, social, and clinical assessment of children* (6^e éd., p. 1-46). J. M. Sattler.
- Steege, M. W., Pratt, J. L., Wickerd, G., Guare, R. et Watson, T. S. (2019). *Conducting school-based functional behavioral assessments: A practitioner's guide* (3^e éd.). Guilford Press.
- Woods-Groves, S. et Hendrickson, J. M. (2012). The role of assessment in informing our decision-making process. *Assessment for Effective Intervention*, 38(1), 3-5. <https://doi.org/10.1177/2F1534508412456200>



L'animation de la rencontre du plan d'intervention: comment placer l'élève au cœur de l'action?

Nancy Gaudreau¹ et Nadine Fortin²

Plusieurs facteurs peuvent influencer le développement de l'autodétermination des élèves. Parmi ceux-ci, les pratiques éducatives des acteurs scolaires et des parents exercent une influence importante sur le vécu de l'élève et sur ses croyances d'efficacité personnelle. Par le fait même, celles-ci ont le pouvoir d'agir de manière significative le rôle joué par les élèves dans leur démarche d'établissement de leur plan d'intervention (PI) et leur motivation à réaliser leurs objectifs et à collaborer avec les membres de l'équipe éducative.

C'est dans cette optique que cet article présente différentes modalités d'animation de la rencontre de PI qui favorisent la participation de l'élève aux échanges et à la prise de décision quant aux objectifs du PI et aux moyens choisis pour les atteindre.

Rencontre de PI: une étape clé

Toutes les phases de la démarche d'établissement du PI offrent des opportunités à l'élève de développer son autodétermination. Toutefois, la rencontre de PI se veut un moment privilégié pour démontrer à l'élève que nous croyons tous en sa capacité d'apprendre et de réussir. Il s'agit d'un contexte de choix pour soutenir son engagement dans un processus de changement. Rappelons ici qu'il faut accorder de l'importance aux petits changements comme aux grands et que tous les élèves possèdent les ressources nécessaires pour changer (Ajmal et Rees, 2005). Pour ce faire, il faut réussir à faire naître « l'intention » de changer chez l'élève: pas d'engagement, pas de changement!

La rencontre de PI constitue une étape charnière de la démarche d'établissement du PI puisqu'elle permet aux acteurs du PI de se concerter sur les besoins de l'élève et les moyens à mettre en œuvre pour l'aider. Pour être efficace, cette rencontre nécessite toutefois que chacun des participants (incluant l'élève) s'y prépare de

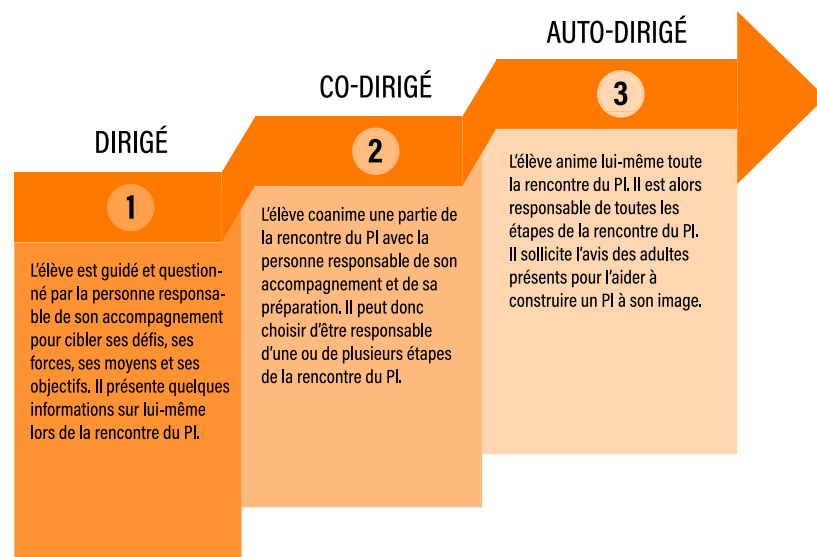


manière individuelle après avoir contribué à la phase de collecte et d'analyse de l'information. Cette préparation nécessite souvent de l'accompagnement de la part d'un intervenant, surtout lorsqu'il s'agit d'une première démarche de PI. Afin de maximiser la participation de l'élève à cette rencontre, il est nécessaire d'évaluer son niveau d'autodétermination pour ensuite être en mesure de choisir la modalité d'animation à privilégier. Ce faisant, cela permettra de l'encourager à développer et à bonifier ses capacités à agir de façon autodéterminée et de répondre à ses besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'appartenance.

Niveaux d'autodétermination de l'élève lors de la mise en place du PI

Trois options peuvent être envisagées: l'animation d'une rencontre de PI dirigée, codirigée ou autodirigée (Mason et al., 2004) (voir la Figure 1). Le degré de responsabilisation et d'implication de l'élève peut varier en fonction de son âge, de son niveau de développement, de ses capacités et de sa motivation. Conséquemment, année après année, la modalité d'animation du PI de l'élève doit faire l'objet d'une nouvelle évaluation afin de tenir compte du développement de son autodétermination (Gaudreau, Duchaine et al., 2021).

Figure 1. Les trois niveaux d'autodétermination des élèves lors de la mise en place du PI



Source : inspirée de Mason et al., 2004, p. 19.

1. Ph. D. professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

2. Conseillère pédagogique en adaptation scolaire, Centre de services scolaire de la Capitale.

Rencontre de PI dirigée

Même s'il a été consulté et qu'il a pris part à la phase de collecte et d'analyse de l'information, il est possible que l'élève ne soit pas assez autonome ou confiant pour prendre part à l'animation de sa rencontre de PI. Notons que ce n'est pas une question d'âge, mais bien de développement. On peut donc retrouver des élèves du primaire plus autodéterminés que certains du secondaire. Dans ce contexte, l'animation d'une rencontre de PI dirigée est privilégiée.

Concrètement, l'élève sera présent pour toute la durée de la rencontre animée par un membre de l'équipe éducative de l'école (par la direction de l'école, un professionnel ou un enseignant). L'animateur veillera alors à placer l'élève au cœur des échanges en l'interrogeant et en l'invitant à partager son point de vue, à identifier les objectifs de son PI et en choisissant les moyens qu'il désire voir mis en œuvre pour l'aider à atteindre ses objectifs. Pour ce faire, l'animateur s'adresse toujours à l'élève en premier, puis à ses parents pour ensuite convier les membres du personnel scolaire présents à compléter les échanges. Le Tableau 1 présente des exemples de questions adressées à l'élève à chacune des étapes de la rencontre.

Rencontre de PI codirigée

Lorsque l'élève a une bonne idée des défis qu'il doit relever et qu'il est assez à l'aise de s'exprimer avec les intervenants scolaires, il y a lieu d'envisager une rencontre de PI codirigée. Selon cette modalité, l'élève coanime la rencontre avec l'aide d'un membre de l'équipe éducative. Il est alors invité à sélectionner les parties de la rencontre qu'il souhaite animer. Concrètement, l'élève rencontre la personne responsable de la coanimation de son PI afin de planifier le déroulement de la rencontre avec elle. L'élève pourrait alors choisir d'animer l'accueil et de présenter les participants à la rencontre. L'intervenant pourrait ensuite préciser le but de la rencontre puis laisser l'élève présenter le portrait de ses capacités et besoins (préparé lors de la phase de collecte et d'analyse de l'information avec l'aide des membres de son équipe éducative et de ses parents) et ainsi de suite. Lors de la planification de la rencontre, il est important de rappeler à l'élève qu'il ne sera pas seul, qu'il pourra compter sur le soutien des membres de l'équipe éducative.

Tableau 1

Pistes d'animation d'une rencontre du PI dirigée (inspirées de Gaudreau et al., 2021)

Étapes de la rencontre	Exemples de questions adressées à l'élève
Accueil Objectif: mettre les gens à l'aise et clarifier le but de la rencontre	<i>Bonjour Samuel, nous sommes tous présents aujourd'hui afin de discuter avec toi de ton cheminement scolaire et de trouver ensemble des moyens pour t'aider à atteindre tes objectifs. Je vais d'abord demander à toutes les personnes de se présenter et de nous dire quel est leur rôle auprès de toi et comment elles peuvent t'aider. Commençons par toi, dis-nous quelques mots sur toi.</i>
Situation actuelle Objectif: situer l'élève dans son contexte	<i>Samuel, qu'est-ce que tu aimes à l'école? Qu'est-ce que tu n'aimes pas à l'école? Comment sont tes résultats scolaires? Es-tu satisfait de ceux-ci? Comment ça va de façon générale? As-tu des amis? Te sens-tu en sécurité?</i>
Portrait de l'élève Objectif: dresser le portrait des capacités et besoins de l'élève	<i>Que fais-tu dans tes temps libres? Dans quoi est-ce que tu te trouves bon? Qu'est-ce qui est facile pour toi? Qu'est-ce qui te rend fier? Que trouves-tu difficile? Qu'est-ce qui te demande le plus d'efforts? Qu'est-ce qui te cause des ennuis? Au cours des dernières semaines (ou derniers jours), tu as réfléchi avec tes intervenants et tes parents sur tes forces (capacités) et sur tes défis (ce que tu trouves plus difficile). Peux-tu nous dire quelles sont tes plus belles forces ou tes plus belles capacités? Quels sont tes défis? Que souhaites-tu davantage travailler, améliorer?</i>
Objectifs Objectif: identifier les cibles à atteindre	<i>Parmi ces défis, lequel serait le plus important pour t'aider à vivre plus de réussites à l'école et dans tes relations avec les autres? Si tes journées à l'école se passaient un peu mieux dans quelques semaines, y aurait-il des choses que tu ferais différemment? Nomme-moi trois choses que tu ferais alors différemment et qui donneraient des résultats. *Demander à l'élève de décrire des comportements précis, comme s'il décrivait la scène d'un film.</i>
Moyens Objectif: choisir des moyens pour atteindre les objectifs du PI	<i>Avant la rencontre d'aujourd'hui, tu as eu l'occasion de parler avec tes parents et avec les intervenants scolaires des moyens qui pourraient t'aider à atteindre tes objectifs. Parmi ces moyens, lesquels t'apparaissent les plus efficaces ou adaptés à tes besoins? Parmi les moyens que nous utilisons actuellement à l'école et à la maison, lesquels veux-tu garder? As-tu d'autres moyens en tête?</i>
Conclusion Objectifs: résumer les faits saillants du PI, signer le PI, préciser les modalités de suivi et remercier les participants	Après avoir présenté les faits saillants du PI <i>Es-tu satisfait de notre rencontre? Es-tu confiant en ta capacité d'atteindre les objectifs de ton PI? As-tu des questions à nous adresser ou des éléments à ajouter à ton PI?</i> <i>Je te remercie pour ta participation à cette rencontre et je te souhaite un bon succès dans l'atteinte de tes objectifs.</i>

Source: inspirée de Gaudreau, Nadeau et al., 2021.

Rencontre de PI autodirigée

Certains élèves n'en sont pas à leur première expérience de PI et connaissent très bien son utilité et son fonctionnement. Parmi ces élèves, plusieurs seront capables d'autodiriger leur rencontre de PI à la suite d'une préparation préalable, notamment par une participation active à la phase de collecte et d'analyse. Avec l'aide d'un enseignant ou d'un professionnel de l'école, ces élèves peuvent planifier l'animation de la rencontre et s'appuyer ensuite sur un aide-mémoire le moment venu (voir Bernier et al., 2021).

En suivant le déroulement habituel d'une rencontre de PI (voir les étapes du Tableau 1), l'élève exprimera d'abord son point de vue pour ensuite, tour à tour, inviter ses parents et les autres participants à prendre la parole. Tout au long de la rencontre, un membre du personnel scolaire s'assurera de reformuler les propos saillants des échanges qui seront consignés au fur et à mesure dans le formulaire de PI utilisé par l'établissement scolaire.

Conclusion

Une fois la rencontre de PI terminée, il convient de s'assurer que tous les acteurs se sentent impliqués et aptes à mettre en oeuvre le PI. Au besoin, un membre du personnel scolaire peut rassurer certains acteurs sur la disponibilité de ressources susceptibles de les aider (p. ex. soutien professionnel). Ensuite, les modalités de communication et de suivi seront précisées afin d'assurer des échanges réguliers entre les acteurs du PI (p. ex. communication journalière ou hebdomadaire entre la famille et l'école). À cet égard, il est essentiel de mettre en oeuvre des modalités d'observation, d'évaluation et de communication qui tiennent compte du niveau d'autodétermination de l'élève. Par exemple, il serait illogique d'utiliser une fiche de suivi comportementale basée sur une évaluation de la conduite de l'élève par l'enseignant lorsque l'élève a été en mesure d'autodiriger sa rencontre de PI.

Dans cet exemple, il faudrait plutôt miser sur une fiche de suivi comportemental basée sur une autoévaluation de l'élève de sa conduite en classe.

Dans les écoles québécoises, il est fréquent que les rencontres de PI se déroulent en absence des élèves et que leur point de vue ne soit pas entendu. Cette façon de faire limite de manière significative la capacité de l'école à soutenir l'engagement de ces élèves dans un processus de changement susceptible de favoriser leur réussite. Souvenons-nous que chaque élève possède des solutions uniques à leurs problèmes en fonction de leur histoire unique. Il faut donc s'adapter à leur réalité et s'intéresser aux solutions qu'ils peuvent nous proposer; celles-ci peuvent être les meilleures. Laissons-leur la chance de s'exprimer. ■



Mots-clés : plan d'intervention, participation de l'élève, animation, autodétermination.

Références

- Ajmal, Y. et Rees, I. (dir.). (2005). *Solutions in schools. Creative application of solution focused brief thinking with young people and adults*. BT Press.
- Bernier, V., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Morier, M. et Houde, P. (2021). Aide-mémoire pour l'animation d'une rencontre de plan d'intervention autodirigé. 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., 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. 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., Bernier, V. et Massé, L. (2021). Guide d'animation d'une rencontre de concertation pour l'établissement d'un plan d'intervention dirigé. 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>
- Mason, C. Y., McGahee-Kovac, M. et Johnson, L. (2004). How to help students lead their IEP meetings. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 18-24. <https://doi.org/10.1177/004005990403600302>



Les incontournables à la phase de réalisation d'un plan d'intervention

Charles Lefebvre¹, Nancy Gaudreau² et Nadine Fortin³

Au Québec, la Loi sur l'instruction publique prescrit, selon l'article 96.14, la mise en place d'un plan d'intervention (PI) pour les élèves présentant un handicap ou des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2021a). Établi en étroite collaboration avec les parents, l'élève, les acteurs scolaires et les autres (le cas échéant, selon la situation de l'élève), le PI doit être réalisé conformément à ce qui a été consigné sur une base périodique. Par ailleurs, celui-ci doit être réalisé conformément aux modalités de la politique du centre de services scolaire (CSS) relatives à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. De plus, conformément aux articles 4 et 5 du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, le CSS a l'obligation de mettre en place un programme d'aide à l'élève dont la visée particulière est d'accompagner ce dernier dans son cheminement scolaire ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre (Gouvernement du Québec, 2021b). La démarche d'établissement du PI prend ici tout son sens. À cet égard, l'article 29 du Régime prévoit que le personnel scolaire doit communiquer au moins une fois par mois avec les parents des élèves ayant un PI ou dont les difficultés laissent craindre qu'ils ne seront pas en mesure de répondre aux attentes du programme. Bien qu'il existe un cadre législatif entourant l'élaboration, la réalisation et l'évaluation du PI, qu'en est-il des conditions gagnantes, des incontournables à mettre en place afin de le maintenir actif et de favoriser la communication entre les différents partenaires qui y sont impliqués?



De la théorie à la pratique

Nous savons très bien que la réalité scolaire vient parfois complexifier la réalisation du PI: les difficultés de communication et de collaboration, les absences pour des motifs variés, la variété et la sévérité des problématiques comportementales ou d'apprentissage, le sentiment de détresse du personnel scolaire et des parents, la psychopathologie ou la détresse de l'enfant en sont des exemples. Certes, pour soutenir la réussite des élèves présentant des difficultés socioémotionnelles et comportementales, franchir chacune des phases d'établissement d'un PI peut être parfois laborieux et surtout, perçu comme une mesure administrative « obligatoire ». Or, il s'agit plutôt d'un outil d'intervention central dans le cheminement scolaire de l'élève, tant sur les plans du développement de ses apprentissages scolaires que de celui de ses capacités adaptatives.

Adopter une vision systémique

Un premier incontournable est de se positionner fermement, comme équipe-école, dans une vision systémique du PI et de percevoir celui-ci comme un levier indispensable de soutien à l'élève, tant pour le personnel scolaire que pour le parent et l'élève lui-même. Cela implique donc de repenser son utilisation dans le quotidien et de repositionner l'élève et ses parents

au centre de la démarche plutôt que dans un rôle d'observateur. Pour ce faire, il est nécessaire, voire essentiel, de bien camper les rôles et les responsabilités des différents acteurs du PI durant sa phase de réalisation. Aussi, une planification des modalités d'évaluation des moyens utilisés pour atteindre les objectifs du PI doit être réalisée de manière concrète et temporelle afin de s'assurer du bon déroulement de la réalisation de celui-ci.

Communication efficacement pour bien collaborer

Un second incontournable réside dans la communication. Plusieurs études démontrent que l'engagement parental est un facteur de protection associé à la persévérance scolaire (Weiss et al., 2006). Pour favoriser cet engagement, Constantino (2003) et Weiss et al. (2006) proposent que les enseignants mettent en place des pratiques communicationnelles favorisant la saine collaboration école-famille. Alors que le moyen de communication privilégié par les enseignants est l'utilisation de messages écrits, son efficacité est remise en question pour entrer en relation avec les parents (Deslandes et Royer, 1994). Jugés impersonnels, ils peuvent aussi être difficilement compréhensibles pour certains parents qui ont un faible niveau de scolarité ou encore des difficultés en lecture.

1. M. ps.éd., personne-ressource régionale de soutien et d'expertise en difficulté comportementale, Centre de services scolaire du Pays-des-Bleuets.

2. Ph. D., professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

3. Conseillère pédagogique en adaptation scolaire, CSS de la Capitale.

Pour s'impliquer, les parents doivent se sentir directement concernés par le développement des apprentissages pédagogiques et socioémotionnels de leurs enfants. Ainsi, la communication avec les parents doit davantage prendre la forme d'une « dynamique socioéducative » s'établissant autour des apprentissages de l'enfant (Favre, 2004). Il ne suffit pas de communiquer avec les parents de manière aléatoire. Il faut également inclure les parents dans le système scolaire en favorisant leur fréquentation plus régulière à l'école, la transmission d'informations sur les activités qui s'y déroulent et une fréquence de communication balisée avec ces derniers (Christenson et Sheridan, 2001 ; Epstein, 2011). Pour ce faire, il est nécessaire de changer notre vision du rôle des parents afin qu'ils soient davantage des « partenaires » à part entière plutôt que des « cibles d'actions partenariales » (Kherroubi, 2008). Un bon moyen pour y parvenir est de mettre en œuvre une communication « bidirectionnelle » (Bouffard, 2008).

Ce type de communication permet alors d'impliquer davantage les parents dans le cheminement scolaire de leur enfant (Lueder, 2011). Dans la réalité, qu'est-ce que cela implique? Traditionnellement, l'enseignant ou le professionnel informerait le parent des moyens mis en place à l'école pour soutenir l'autorégulation émotionnelle de l'élève en lui proposant de s'impliquer dans la pratique de ces

derniers. Dans le cadre d'une communication bidirectionnelle, les moyens sont discutés avec le parent et, selon la maturité de l'élève, avec ce dernier (Lueder, 2011). Pour Epstein (2011), ce type de communication aurait comme bénéfice d'amener le parent à mieux comprendre les rôles et les tâches du personnel scolaire entourant son enfant et, par conséquent, entraînerait un plus grand respect de la part des parents envers le milieu scolaire.

Implanter des mesures de suivi

Un troisième incontournable réside dans les mesures de suivi à implanter selon l'efficacité perçue ou non des moyens mis en place. Dans certains cas, il est possible qu'il soit nécessaire de faire des ajustements durant la phase de réalisation du PI afin d'atteindre les objectifs visés par ce dernier. Afin de développer l'autodétermination de l'élève, il est impératif qu'il soit consulté et prenne part à ces ajustements puisqu'il est le premier visé par la démarche. De plus, une concertation étroite entre le personnel enseignant, le personnel de soutien, les professionnels scolaires, les parents et la direction est cruciale, et ce, tout au long de la phase de réalisation du PI. Il est important aussi de mentionner que les partenaires externes doivent aussi être impliqués dans ce consensus lorsqu'ils prennent part au PI de l'élève. Voici quelques pistes de réflexion ou questionnements qui pourraient nourrir la poursuite ou la modification des

moyens ou des objectifs du PI durant sa phase de réalisation:

- Est-ce que les apprentissages ciblés sont favorisés par l'utilisation des mesures mises en place?
- Est-ce que les objectifs ciblés dans le PI sont réalisables et atteignables?
- Est-ce que les interventions recommandées se déroulent comme prévu?
- Observe-t-on des difficultés? Si oui, comment pouvons-nous les surmonter?
- Est-ce que tous les intervenants concernés par la situation de l'élève, y compris ceux qui n'ont pas pris part à la rencontre du PI, sont informés des décisions prises et des changements apportés au cours de la phase de réalisation du PI?
- Est-ce que les parents sont informés régulièrement de l'évolution de la situation de l'élève? Quels moyens de communication sont utilisés?
- Est-ce que l'élève est toujours conscient des objectifs qu'il a à atteindre?
- Comment l'élève perçoit-il son évolution en lien avec les objectifs fixés?

Il est recommandé que cet exercice réflexif soit réalisé plusieurs fois durant la phase de réalisation du PI afin de s'assurer de l'atteinte des objectifs ou, dans le cas échéant, de procéder à un ajustement de ces derniers.



Consigner les progrès

Un quatrième incontournable réside dans la consignation des données recueillies lors de la phase de réalisation. Afin de pouvoir évaluer l'atteinte des objectifs et l'efficacité des moyens discutés préalablement durant la phase de concertation, il est nécessaire que le personnel scolaire et les parents puissent colliger des données sur la progression de l'élève. Quels moyens mis en place favorisent l'évolution de l'élève? Quelles sont les observations des parents quant à l'application des moyens choisis? Quelles sont les manifestations observables des progrès de l'élève? Quels sont les outils de consignation sélectionnés? À ce sujet, divers outils de consignation sont disponibles en milieu scolaire et dans les outils de la trousse J'ai MON plan! (voir Gaudreau et al., 2021)

Conclusion

Le PI est un outil de suivi très important dans le cheminement scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales. Pour se faire, les adultes gravitant autour de l'élève doivent faire en sorte de le garder vivant afin que les objectifs et moyens choisis puissent être appliqués avec congruence et avoir des résultats directs sur les vulnérabilités ciblées. Ainsi, une communication efficiente entre les membres de l'équipe-école, une évaluation des stratégies planifiées et une communication avec les parents et l'élève sont des recommandations fondées afin d'amener cet outil aux résultats escom-



tés. Il importe également de traiter les parents de manière égalitaire afin que cette communication demeure bidirectionnelle puisqu'il est essentiel, dans le développement de ces élèves, que les adultes qui en sont responsables selon leur rôle et leur fonction s'accordent dans une trajectoire commune... celle de leur réussite éducative. ■

Mots-clés : plan d'intervention, communication, collaboration, phase de réalisation.

Références

- Bouffard, S. (2008). Tapping into technology: the role of the internet in family-school communication. *Family involvement research digests*, (July). <https://archive.globalfrp.org/publications-resources/publications-series/family-involvement-research-digests/tapping-into-technology-the-role-of-the-internet-in-family-school-communication>
- Constantino, S. M. (2003). *Engaging all families: creating a positive school culture by putting research into practice*. Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois: une étude systématique*. https://cdpdj.qc.ca/storage/app/media/vos-droits/qu-est-ce-que/droits-des-eleves-HDAA/etude_inclusion_EHDAA.pdf
- Deslandes, R. et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80. <https://doi.org/10.7202/706657ar>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Favre, B. (2004). Culture commune autour des apprentissages. *Résonances*, (janvier), 7-9.
- 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/>
- Henserson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R. et Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New Press.
- Karsenti, T., Larose, F. et Garnier, Y. D. (2002). Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 367-390. <https://doi.org/10.7202/007359ar>
- Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Éditions Éres.
- Lueder, D. C. (2011). *Involving hard-to-reach-parents: Creating family/school partnerships*. Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003). *Programme de soutien à l'école Montréalaise*. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs16442>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021). *Pistes pour la démarche du plan d'intervention: Mesure d'adaptation et modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ (élèves HDAA)*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differentiation-pedago_outil-complementaire3.pdf
- Gouvernement du Québec. (2021a). *Loi sur l'instruction publique*. Légis Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>
- Gouvernement du Québec (2021b). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Légis Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/i-13.3.%20R.%208.pdf>
- Weiss, H. B., Caspe, M. et Lopez, M. E. (2006). Family involvement makes a difference. *Harvard Family Research Project Brief Series: Family involvement in early childhood education*, (1), 1-8. <https://archive.globalfrp.org/content/download/1181/48685/file/earlychildhood.pdf>

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

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

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



MODULES DE FORMATION

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

LES COMPÉTENCES SOCIALES ET ÉMOTIONNELLES DU PERSONNEL SCOLAIRE

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

www.cqjdc.org

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

Avec le soutien financier de
Québec 

RESSOURCES pour les parents et le personnel scolaire



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

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

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

Plusieurs opportunités de formations

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

- *Rencontre avec Mélanie Bilodeau Psychoéducatrice : intervention positive auprès des tout-petits*, par Mélanie Bilodeau (**nouveauté**)
- *Et si mieux communiquer permettait de mieux se comporter à l'école*, par Tania Carpentier (**nouveauté**)
- *Attachement et bienveillance : au cœur d'une intervention éducative de qualité*, par Christine Lavoie et Caroline Couture (**nouveauté**)
- *« Ça pue, ça pique, c'est trop fort! » : mieux intervenir en présence de difficultés sensorielles*, par Marie-Lyne Benoit (**nouveauté**)
- *Être en phase avec l'émotion de l'enfant pour apaiser la colère et l'opposition*, par Benoît Hammarrenger (**nouveauté**)
- *Comprendre les enjeux de l'adolescence qui mènent à l'opposition et aux conflits familiaux*, par Benoît Hammarrenger (**nouveauté**)
- *L'anxiété chez les enfants d'âge primaire : mieux comprendre pour mieux agir à l'école et à la maison*, par Julie Beaulieu
- *Gérer les comportements difficiles : portrait de pratiques exemplaires pour l'école et la maison*, par Vincent Bernier
- *L'intimidation à l'école : charme et déceptions*, par Julie Boissonneault
- *Intervenir autrement : comprendre et aider les enfants qui ont des comportements difficiles*, par Cynthia Graton



WEBINAIRES

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

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

Vincent Bernier, responsable du comité des formations ■

Invitation à participer au projet de recherche:



Portrait des pratiques relatives à l'établissement des plans d'intervention pour les élèves présentant des difficultés d'adaptation ou de comportement

Objectif de la recherche:

Sous la direction de Nancy Gaudreau, chercheuse au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, cette recherche vise à **dresser un portrait national des pratiques relatives à l'établissement des plans d'intervention pour les élèves présentant des difficultés d'adaptation ou de comportement.**



Parents ou tuteurs d'élèves du primaire ou du secondaire, âgés de 10 à 18 ans, présentant des difficultés d'adaptation ou de comportement et ayant un plan d'intervention.

Élèves du primaire ou du secondaire, âgés de 10 à 18 ans, présentant des difficultés d'adaptation ou de comportement et ayant un plan d'intervention.

Membre du personnel scolaire intervenant auprès d'au moins un élève présentant des difficultés d'adaptation ou de comportement :

Enseignant titulaire ou tuteur

Personnel des services complémentaires (p. ex. psychologue, psychoéducateur, T.E.S.)

Personnel de direction

Autres acteurs (p. ex. enseignants spécialistes, personnel de service de garde)

Implications de la part des participants:

Remplir un **questionnaire en ligne** d'environ 10 à 20 minutes selon le type de répondant.

CLIQUEZ ICI POUR PARTICIPER DÈS MAINTENANT

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : No d'approbation 2020-400/01-02-2021



Ce MOOC aborde l'établissement de plans d'intervention autodéterminés par les élèves présentant des difficultés socioémotionnelles et comportementales à l'école. Il propose une approche favorisant l'implication de tous les acteurs visés par sa mise en œuvre. Tout au long de la formation, les participants auront l'occasion de s'approprier les outils de la trousse « J'ai MON plan! » spécialement développés à cet effet.

Cette formation s'adresse aux enseignants, aux professionnels, aux directeurs d'établissements scolaires et au personnel de soutien des écoles primaires et secondaires. Pour les participants qui le souhaitent, ce MOOC leur offre l'opportunité d'établir un plan d'intervention tout en s'appropriant l'approche proposée au fur et à mesure qu'ils franchissent les phases de la démarche.

POUR EN SAVOIR PLUS (VIDÉO)

INSCRIVEZ-VOUS DÈS MAINTENANT