

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER

La

Vol. 15, n° 1, déc. 2014

foucade



Photo : ©iStock.com/STEEEX



Question de l'heure
Organiser des périodes
d'activités physiques en
classe pour aider l'élève
ayant un TDAH

Du côté de la recherche
Enquête nationale du
SÉVEQ : un portrait de
la violence à l'école

La foucade

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

Comité de rédaction

Jean-Yves Bégin

Jean Hénault, responsable de la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*

Line Massé

Sylvie Moisan, éditrice

Mélanie Villeneuve

Graphisme : Josée Roy, graphiste

À l'intention des auteurs

Toute personne intéressée à soumettre un texte faisant état d'expériences professionnelles ou de travaux de recherche portant sur la question des jeunes manifestant des difficultés comportementales est invitée à le faire. Le guide de rédaction de *La foucade*, disponible sur le site Internet du CQJDC (www.cqjdc.org), 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*, Sylvie Moisan, à l'adresse suivante : sylvie.moisan@fse.ulaval.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 2014-2015

Conseil d'administration

Sanfaçon, Camil, Président

Slattery, Julie, Vice-présidente

Dumais, Jacques, Secrétaire

Laurin, Jacques, Trésorier

Administrateurs

Chabot, Nathalie

Gosselin, Denise

Rocheffort, Pascale

Roy, Maxime

Gaudreau, Nancy

Poulin, Rosalie

Experts

Beaulieu, Julie

Beaumont, Claire

Doucet, Manon

Fortin, Mélanie

Gagnon, Isabelle

Hamilton, Peter

Leclerc, Danielle

Marchand, Michel

Massé, Line

Moisan, Sylvie

Royer, Égide

Représentant de la FÉEP : Guay, Jean-Marie

Direction générale : Couture, Caroline

Responsable des communications : Godmaire, Anne

ISSN 1929-9028 *La foucade* (Imprimé)

ISSN 1929-9036 *La foucade* (En ligne)

Chères lectrices, chers lecteurs

Ce numéro de *La foucade* se veut particulièrement riche en contenus. Il débute par un mot du président du CQJDC, monsieur Camil Sanfaçon qui présente le nouveau conseil d'administration de l'organisme et explique les visées pour les prochaines années.

Vous trouverez dans ce numéro trois articles présentant l'état des connaissances ou des résultats de recherche. Dans un premier article, Claudia Verret et Line Massé abordent la question de l'activité physique pour les jeunes vivant avec un trouble du déficit de l'attention/hyperactivité. Les auteures présentent les effets bénéfiques de l'activité physique, les obstacles liés aux comportements des élèves dans ce contexte et proposent des pistes d'action pour favoriser le mouvement dans une classe.

Pour sa part, Philippe Tremblay propose un article sur le coenseignement. Bien que cette modalité d'enseignement soit mise en place pour prévenir les difficultés d'apprentissage et soutenir les élèves qui en rencontrent, l'auteur fait ressortir les impacts positifs sur la motivation, la coopération et la présence en classe.

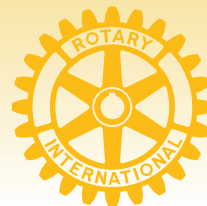
L'article de Claire Beaumont, Danielle Leclerc et Éric Frenette porte sur une question qui a un écho important dans les milieux scolaires et les médias, à savoir la violence en milieu scolaire. Les auteures présentent les principaux résultats de leur enquête qui dresse un portrait de la situation dans 204 établissements scolaires. L'article traite de la perception des élèves, du personnel scolaire et des parents.

Les jeunes vivant de l'anxiété sont particulièrement préoccupants et leur situation trouve écho dans deux articles. Dans *Le coin des jeunes*, Vicky Larouche explique aux principaux concernés ce qu'est l'anxiété, ses manifestations et des pistes pour l'appivoiser. De leur côté, Line Massé, Marie-Josée Picher et Jeanne Lagacé-Leblanc suggèrent aux intervenants dans *Le CQJDC a lu pour vous* des documents pour aider les jeunes à gérer leur stress ou leur anxiété. Finalement, dans *La feuille de route du psychoéducateur*, Dominique Trudel dresse le plus récent portrait des 1 113 psychoéducateurs qui travaillent dans les milieux scolaires, en s'appuyant sur les données collectées en juillet 2014 par l'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec.

Vous trouverez également dans les pages de ce numéro quelques nouvelles brèves du CQJDC ainsi que les annonces du prochain congrès et des concours. Bonne lecture !

Un merci tout spécial au
Club Rotary de Québec pour la
subvention permettant de publier
ce numéro spécial de *La foucade*
en format papier.

Rotary
Club de Québec





Mot du président du CQJDC

L'avenir du CQJDC

C'est avec fierté que je m'adresse à vous, par l'intermédiaire de ce numéro de *La foucade*. J'aimerais, en quelques mots, vous rappeler les objectifs et les orientations du *Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement*. Bien que notre organisme existe maintenant depuis plus de 20 ans, nous constatons que de nombreuses personnes nous découvrent encore à chacune de nos activités! À vous toutes, bienvenue parmi nous. Pour les fidèles depuis le début, vous découvrirez peut-être des facettes inconnues de votre comité qui opère une réorganisation très importante pour la suite de son histoire!

Tout d'abord, mentionnons que le CQJDC est né d'un constat : *les difficultés d'ordre social, émotif et comportemental figurent parmi les problèmes les plus complexes avec lesquels les parents, les enseignants et les autres intervenants ont à composer*. Cependant, dans les années 1990, peu d'organismes défendaient le droit de ces jeunes d'obtenir des services de qualité et les individus qui s'efforçaient d'offrir des services recevaient un maigre soutien. Les fondateurs du CQJDC ont donc estimé que la situation des jeunes qui vivent avec ces difficultés nécessitait qu'on s'y intéresse. Plusieurs jeunes en difficulté de comportement ne parviennent pas à obtenir un diplôme, cristallisent leurs problèmes d'agressivité ou développent des problèmes de dépendance, de criminalité et d'employabilité s'ils n'ont pas l'assistance suffisante. Face au coût humain et social énorme que représente ce constat, le CQJDC souhaitait faire une différence pour ces jeunes.

Ainsi, en raison des défis rencontrés par ces jeunes, leurs parents et leurs éducateurs, le CQJDC fut créé pour **favoriser le bien-être de ces jeunes et faire progresser la qualité des services éducatifs qui leur sont offerts**. Il est cependant important de mentionner que le CQJDC ne s'intéresse pas

seulement aux jeunes qui présentent les comportements les plus graves, soit les troubles de comportement. Nos activités visent aussi à améliorer l'adaptation des jeunes qui éprouvent des problèmes plus transitoires, et à soutenir les intervenants qui travaillent

avec des jeunes dits « à risque »... Il est en effet connu que s'ils ne reçoivent pas des services de qualité, les difficultés de ces jeunes peuvent s'aggraver et qu'elles peuvent aussi entraîner des conséquences importantes pour eux et leur entourage.

C'est à travers les actions suivantes que le CQJDC s'est illustré au cours des 20 dernières années :

Les actions du CQJDC à ce jour

- Depuis 1996, le CQJDC organise des **journées de formation régionales** sur la question de l'intervention auprès des jeunes en difficulté de comportement.
- 17 journées de formation ont jusqu'à maintenant été organisées pour les intervenants sociaux et scolaires à travers le Québec : Ville de Québec, Magog, Beauport, Lachenaie, Portneuf, Drummondville, Montréal, Sherbrooke, Cowansville, La Malbaie, mais aussi Ville St-Laurent, Rivière-du-Loup, Trois-Rivières, Pincourt, Laval...
- En 1999 et 2004, le CQJDC a organisé à Québec, le 2^e et le 4^e **Congrès canadien** sur l'éducation des élèves manifestant des difficultés de comportement. Ces événements d'envergure ont attiré plus de 500 participants venus de tous les coins du Canada.
- **Cinq congrès biennaux** depuis 2006, soit des congrès d'envergure nationale auxquels sont généralement conviés des invités internationaux. Ces congrès ont été soutenus par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ), l'Université Laval, le MELS et le Centre jeunesse de Québec-Institut universitaire
- Depuis 2000, le CQJDC publie son **journal La foucade**, dorénavant distribué deux fois par année, via le site Internet, à ses centaines de membres qui proviennent en grande partie des milieux scolaires.
- Un **site Internet** (www.CQJDC.org) pour publiciser ses événements et offrir de l'information aux personnes qui œuvrent auprès des jeunes en difficulté de comportement.
- Les prix « **Je suis capable, j'ai réussi** », qui visent à reconnaître et à encourager les efforts des élèves présentant des difficultés de comportement qui fréquentent les écoles primaires et secondaires de la province. Jusqu'à ce jour, plus de 90 jeunes ont reçu ce prix devant public.
- Le prix « **Une pratique remarquable** » remis annuellement à des intervenants œuvrant auprès des élèves présentant des difficultés de comportement et dont les efforts et l'implication auprès de ces jeunes sont reconnus par leurs pairs.

Nouveau Conseil d'administration du CQJDC

Le CQJDC est, depuis 20 ans, administré par une équipe d'experts et d'intervenants passionnés qui donnent généreusement de leur temps pour accomplir cette mission.



De gauche à droite : Pascale Rochefort (vice-présidente, Evenma), Nancy Gaudreau (professeure, Université Laval), Caroline St-Jacques (directrice générale – Affaires publiques et relations avec la communauté - Caisse de dépôt et placement), Camil Sanfaçon (consultant en éducation), Julie Slattery (éducatrice à Québec High School et au Jeffrey Hale Community Services), Nathalie Chabot (conseillère à la recherche et au développement, Fédération des comités de parents), Jacques Dumais (spécialiste de la protection de la jeunesse), Rosalie Poulin (doctorante en éducation, Université Laval), Jacques Laurin (directeur principal - Marché des particuliers chez Caisse Desjardins de Sainte-Foy).



Absents de la photo : Denise Gosselin (spécialiste en éducation), Maxime Roy (avocat criminaliste chez Thibault, Roy avocats).

Les visés du CQJDC

Le CQJDC est conscient des grands besoins des jeunes en difficulté, de leur famille et des intervenants qui travaillent auprès d'eux et espère pouvoir faire encore plus pour eux au cours des prochaines années. C'est pourquoi il a revu complètement sa structure organisationnelle et se dote actuellement d'une infrastructure qui lui permettra d'élargir son action afin de mieux remplir sa mission. En effet, cet automne, les experts à la base du CQJDC ont recruté une équipe d'administrateurs provenant de différents secteurs et possédant tous une expertise particulière. Ce nouveau conseil d'administration donne déjà des ailes au CQJDC qui déborde d'idées pour diversifier ses actions et être plus près de vous ! De plus, un poste de direction générale a été créé afin de stimuler le développement espéré et de soutenir les nombreuses actions à venir. C'est actuellement Caroline Couture, la présidente précédente de notre conseil d'administration, qui occupe ce poste.

Surveillez donc notre site web au cours des prochains mois, afin de connaître nos activités et nos nouveautés. N'hésitez pas non plus à nous faire connaître vos besoins et vos idées en matière de services aux jeunes qui vivent des difficultés d'ordre social, émotif ou comportemental.

Camil Sanfaçon, président du CQJDC

Les Concours du CQJDC

Danielle Leclerc¹



Le Prix : Une pratique remarquable !

Ce prix vous permet de souligner le travail exceptionnel d'un intervenant impliqué auprès des jeunes qui éprouvent des difficultés d'ordre émotif, social ou comportemental, qu'elles soient externalisées ou internalisées.

Les mises en candidatures se terminent le **30 janvier 2015**. Les formulaires de candidatures sont disponibles dès maintenant sur notre site www.cqjdc.org. Ne manquez pas cette occasion unique de reconnaître et de valoriser leur travail. Un certificat officiel sera remis à chaque personne mise en candidature. Le récipiendaire recevra une participation gratuite au prochain congrès du CQJDC qui aura lieu en 2016, un montant de 200 \$, ainsi qu'un trophée pour lui-même et un pour son école. Les gagnants des concours seront connus en mai 2015.

1. Responsable du comité des prix.

Question de l'heure

Organiser des périodes d'activités physiques en classe pour aider l'élève ayant un TDAH

Claudia Verret¹ et Line Massé²

Samuel est un élève très agité qui cherche tous les moyens, permis ou non, de répondre à son besoin de bouger en classe. Ses enseignants et ses parents constatent que l'activité physique est un bon moyen pour lui de canaliser son énergie, mais au-delà des heures de loisir de Samuel, ils se demandent comment profiter de ce moyen pendant les heures de classe.

Afin de répondre à ce questionnaire répandu, cet article discute des effets bénéfiques de l'activité physique reconnus pour les élèves ayant un TDAH. Il présente les obstacles liés aux comportements des élèves dans ce contexte et, surtout, il propose des pistes d'action qui favorisent le mouvement dans un contexte de classe.

Les bénéfices de la pratique d'activités physiques pour les élèves ayant un TDAH

Un nombre croissant de recherches démontre que l'activité physique conduit à des impacts significatifs pour les élèves ayant un TDAH. On sait maintenant que des périodes d'activités physiques d'au moins 20 minutes, de type aérobie comme la course, les jeux de tag, qui proposent des intensités modérées (ex. : grimper sur des modules de jeu ou marche vive) à fortes (ex. : course ou saut à la corde), conduisent à des résultats significatifs sur les déficits cognitifs et les difficultés d'autocontrôle associés au TDAH (Grassmann, Alvez, Santo-Galduroz et Galduroz, 2014; Hoza *et al.*, 2014; Verret *et al.*, 2012). De plus, il semble que l'activité physique joue aussi un rôle bénéfique sur certains troubles qui sont fortement associés au TDAH comme l'anxiété (Kiluk, Weden et Culotta, 2009) ou la dépression (Gawrilow, Stadler, Langguth, Naumann et Boeck, 2013).

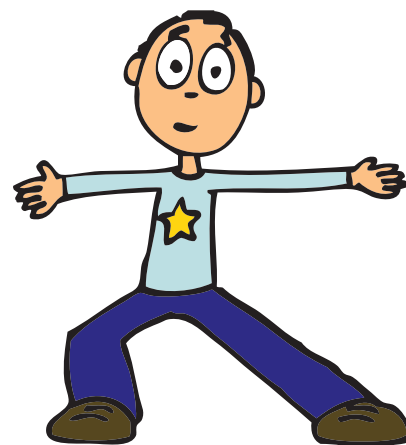
En parallèle aux effets directs de l'activité physique, l'utilisation de pauses motrices en classe pourrait être un outil de modification des comportements chez les élèves ayant un TDAH. Dans ce contexte comportemental, des chercheurs ont utilisé de courtes périodes d'activités physiques quotidiennes comme un moyen de modifier les antécédents des comportements ou de prévenir les problèmes de comportement. Ils ont constaté une diminution de l'occurrence des comportements négatifs chez des enfants ayant des difficultés de comportements externalisés qui faisaient des pauses motrices régulières (Canella-Malone, Tullis et Kazee, 2011). D'autres ont constaté les mêmes résultats en utilisant l'activité physique en récompense pour renforcer l'état de calme et d'attention de l'élève (Azrin, Ehle et Beaumont, 2006).

Bien qu'elles suscitent l'enthousiasme, les données actuelles ne permettent pas encore de présenter l'activité physique comme étant une approche basée sur des données probantes (Hoza *et al.*, 2014). Elle se positionne davantage en complémentarité avec les approches traditionnelles, en offrant certains avantages en lien avec la faisabilité puisque ces activités s'implantent relativement aisément par les enseignants dans leur contexte de classe et produisent peu d'effets secondaires négatifs (Allysson, Faith et Franklin, 1995).

Un obstacle majeur : les comportements pendant les périodes d'activités physiques

Il a été démontré que les garçons ayant un TDAH affichent un plus haut taux d'agression, plus de blessures, une plus grande réactivité émotionnelle, un plus haut taux de disqualification et moins de comportements proactifs que leurs pairs dans des contextes d'activités physiques (Johnson et Rosen

2000). En raison de ces difficultés, ils vivent fréquemment des expériences d'exclusion de ces activités (Harvey, Wilkinson, Pressé, Joober et Grizenko, 2012). Dans ce contexte propice aux comportements perturbateurs, les intervenants, particulièrement ceux qui ne sont pas formés à l'enseignement dans un contexte d'activités physiques, pourraient ne pas se sentir outillés (Turcotte *et al.*, 2008) et adopter des positions réactives face aux comportements des jeunes, par exemple en les mettant rapidement en retrait des activités.



Multiplier les opportunités de mettre les élèves en action

En raison de ces comportements dans les contextes d'activité physique, la gestion de classe et des comportements jouent un rôle majeur dans la mise en place des conditions qui favorisent l'apprentissage (Siedentod, 1994). Dans cette optique, la **première piste** d'intervention relève des interventions comportementales proactives qui sont reconnues comme étant efficaces auprès des élèves ayant un TDAH (Massé *et al.*, 2011). Dans cette lignée, il faut favoriser l'autocontrôle des élèves en planifiant des activités physiques qui excluent les jeux d'élimination et qui diminuent les temps

1. Professeure, Département de kinanthropologie, Université du Québec à Montréal

2. Professeure titulaire et psychoéducatrice, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières



d'attente, car les temps morts sont des moments propices à l'émission de comportements perturbateurs.

La **deuxième piste** d'action vise à multiplier les occasions de pratique d'activités physiques en augmentant les opportunités quotidiennes. Les recommandations de pratiques quotidiennes d'activité physique sont de 60 minutes d'activité physique par jour étalées sur plusieurs périodes intenses et régulières. Pour y arriver, plusieurs solutions sont proposées dont, entre autres, l'implantation du transport actif des élèves (marche, vélos), et l'augmentation du temps consacré à l'activité physique comme les cours d'éducation physique et les récréations actives. Les intervenants auront aussi avantage à privilégier les jeux de coopération qui encouragent l'interdépendance positive des élèves plutôt que la compétition qui augmentera les difficultés d'autocontrôle des élèves à risque. Il faut aussi éviter de priver l'élève du temps d'activités physiques prévu dans la grille horaire en se servant de ces périodes comme zone tampon pour reprendre le travail scolaire. Finalement, il faut privilégier les activités réalisées à l'extérieur, de façon à aider les élèves ayant un TDAH qui peuvent être sensibles aux bruits et à l'éclairage du gymnase.

La **troisième piste** d'action consiste à permettre le mouvement dans la classe. Elle s'adresse particulièrement aux intervenants et aux enseignants des classes ordinaires qui peuvent jouer un rôle significatif pour compenser le besoin de bouger des élèves ayant un TDAH. Pour favoriser le mouvement dans des espaces restreints comme celui d'une classe, il faut d'abord penser à aménager l'espace pour bouger et se détendre de façon à favoriser les mouvements de l'élève. On peut y arriver en intégrant l'utilisation d'équipements d'entraîne-

ments, comme des vélos stationnaires, dans une routine de classe. On pourrait penser à proposer des espaces de travail propice au mouvement en délimitant par exemple, le bureau de l'élève avec une ligne collée au sol, plus large que le bureau, à l'intérieur de laquelle il se leve ou en donnant un 2^e bureau à l'élève qui peut s'y déplacer selon ses besoins. Planifier différentes stations de travail en proposant des stations debout sur chevalet, aux tableaux, sur des coussins, etc. est aussi une option. On pourrait aussi distribuer des responsabilités « actives » à nos élèves ayant un TDAH (être le messenger, effacer le tableau, ramasser les livres, distribuer les feuilles).

Dans les activités répétitives (ex. : série de problèmes en mathématiques) ou passives (ex. : lecture, écoute d'un exposé) peu stimulantes pour l'élève, une **quatrième piste** d'action est de permettre des stimulations sensorielles qui répondent au besoin de bouger pour demeurer concentré (ex. : changer de position, se taper sur les cuisses ou dans les mains pour compter ou épeler). Lorsque l'élève porte à sa bouche ses doigts, son crayon, son col ou sa manche de chandail ou joue constamment avec ses cheveux, on peut l'aider à compenser son besoin de stimulation en ayant une gourde d'eau pour boire, en ayant une balle antistress à manipuler ou en mâchant une gomme ou des embouts de plastiques. Il peut également être judicieux d'utiliser des outils spécialisés tels que ceux introduits dans les milieux scolaires par les ergothérapeutes. Par exemple, une bande élastique (« Tera Band ») peut être attachée aux pattes avant

de sa chaise afin que l'élève puisse l'étirer avec ses jambes. Les ballons thérapeutiques ou les coussin d'air (« fitball ») placés sur une chaise, tout en répondant au besoin de stimulation sensorielle des enfants, favorisent une bonne posture assise (pour l'écoute ou le travail) et redressent la ceinture abdominale. Une étude a démontré que l'utilisation du ballon thérapeutique en classe augmentait le temps passé assis et la productivité scolaire des enfants ayant un TDAH (Schilling *et al.*, 2003).

Finalement, la **cinquième piste** d'action s'attarde aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui gagneront à être différenciées de façon à privilégier l'action de l'élève. Ainsi, selon le type d'activités d'apprentissages planifiées, l'enseignant pourrait permettre à l'élève de faire une pause motrice avant de faire une activité d'apprentissage qui demande de la concentration. Il pourrait adapter le type de réponse écrite que l'élève doit donner en proposant des réponses orales ou kinesthésiques. Il pourrait aussi ajouter des occasions de bouger en alternative aux activités de type crayons papier. Par exemple, créer des cartes à piger dans un jeu de société qui illustrent différents mouvements à exécuter par l'enfant. Il pourrait aussi modifier des jeux et des activités physiques connues en y intégrant les objectifs d'apprentissage. Par exemple, faire le jeu de la chaise musicale pour les activités de questionnement. Celui qui demeure assis doit répondre à une question.

Conclusion

Intuitivement, une majorité d'intervenants s'accordent pour dire que l'activité physique peut jouer un rôle positif pour un élève agité. Toutefois, l'implantation de cette approche, à l'extérieur des murs du gymnase ou de la cour de récréation, reste anecdotique. Les recherches récentes mettent un éclairage particulier sur les bénéfices possibles de l'activité physique comme étant une avenue d'intervention à explorer chez les élèves ayant un TDAH (Hoza, 2014). Bien que cette voie d'intervention semble prometteuse, les résultats des recherches ne permettant pas encore de cibler précisément les modalités à proposer afin d'atteindre une efficacité probante.

(suite page 8)





La feuille de route du psychoéducateur

Portrait des psychoéducateurs en milieu scolaire

Dominique Trudel¹

Le milieu de l'éducation représente le secteur d'emploi le plus important des membres de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec; 1 113 psychoéducateurs y travaillent. Le présent article en dresse le portrait des psychoéducateurs de ce milieu à partir de données de juillet 2014.

La majorité des psychoéducateurs offrent leurs services professionnels aux écoles primaires et secondaires, publiques et privées. Un petit nombre occupe des postes-cadres ou de consultation au sein des commissions scolaires ou du ministère de l'Éducation. Ces dernières années, ils ont investi les services d'éducation aux adultes et les établissements postsecondaires permettant à cette clientèle d'obtenir un accompagnement psychoéducatif.

Des professionnels présents à divers titres

Dans les écoles primaires et secondaires, la grande majorité des psychoéducateurs (80 %) est engagée sous son titre professionnel. Ils peuvent aussi agir comme conseillers en éducation préscolaire, en adaptation scolaire ou en rééducation, ce qui confirme la reconnaissance de leurs compétences dans des rôles de soutien.

Quelques psychoéducateurs portent encore le titre d'agent de réadaptation, titre d'emploi habituellement octroyé au bachelier en psychoéducation non admissible à l'Ordre. Un petit nombre occupe un poste de technicien. Par ailleurs, les psychoéducateurs sont de plus en plus sollicités au sein des commissions scolaires ou du ministère de l'Éducation pour occuper des fonctions de conseil. Ils sont alors personnes-

Écoles primaires publiques et privées	55 %
Écoles secondaires publiques et privées	33 %
Centre administratif et ministère de l'Éducation	6 %
Éducation des adultes	5 %
Éducation postsecondaire	1 %

Répartition des psychoéducateurs selon leur secteur d'intervention (juillet 2014)

ressources, conseillers pédagogiques ou agents de soutien régional.

Des psychoéducateurs sont présents dans 58 des 61 commissions scolaires francophones et quatre des neuf commissions scolaires anglophones. Quelques-uns sont engagés par les conseils de bande autochtones pour les écoles primaires ou les centres d'éducation aux adultes. Finalement, des écoles privées, surtout les écoles secondaires, ont recours à leurs compétences.

Des professionnels seuls dans leur école

Les psychoéducateurs sont habituellement seuls de leur profession dans leur école. Ils ont à répondre à divers besoins et assument une variété de fonctions. Certains ont l'occasion d'échanger avec leurs pairs, leur nombre au sein de leur commission scolaire permettant les regroupements pour

de la concertation et de la formation. D'autres psychoéducateurs sont beaucoup plus isolés; ils sont peu nombreux, voire seuls, à exercer au sein de leur commission scolaire. De plus, les distances peuvent être grandes entre les différentes écoles où se trouvent ces psychoéducateurs, obstacle additionnel aux rapprochements.

Des professionnels d'expertise

Depuis l'entrée en vigueur du projet de loi 21, les psychoéducateurs sont légalement reconnus pour exercer certaines activités professionnelles. Ils sont notamment habilités pour évaluer les capacités adaptatives et les difficultés d'adaptation de la personne qui présente un diagnostic de trouble de la santé mentale. En outre, dans les écoles primaires et secondaires, l'évaluation du fonctionnement adaptatif de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation, réalisée par le psychoéducateur, est

Nombre de psychoéducateurs dans la commission scolaire	Nombre de commissions scolaires
Moins de 10 psychoéducateurs	31
Entre 10 et 20 psychoéducateurs	17
Entre 21 et 40 psychoéducateurs	9
Plus de 40 psychoéducateurs	5
Total	62

Nombre de psychoéducateurs rattachés aux 62 commissions scolaires du Québec (juillet 2014)



1. Ph. D., ps.éd., coordonnatrice au développement et au soutien professionnel, Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

La feuille de route du psychoéducateur

nécessaire pour établir le plan d'intervention prévu par la Loi sur l'instruction publique. Ces activités réservées confèrent aux psychoéducateurs des responsabilités accrues, dont celle de maintenir leurs compétences à jour. C'est pourquoi ils multiplient les occasions de ressourcement professionnel : participation à des projets de recherche ou de développement, comités de pairs, accompagnement de stagiaires, formations offertes par le milieu ou par leur ordre professionnel, colloques.

Dans leur pratique, les psychoéducateurs doivent respecter un certain nombre d'obligations, gages de la qualité de leurs services et de leur rigueur professionnelle. Ainsi, avant d'intervenir auprès d'un élève, ils obtiennent son consentement ou celui de ses parents. Loin d'être strictement administrative, cette démarche établit les bases de la relation d'aide. De même, lorsque les psychoéducateurs accompagnent un enseignant ou une équipe-école, ils cherchent d'abord à s'entendre sur un plan d'action. Par ailleurs, dès qu'ils commencent à intervenir auprès d'une personne en besoin, cette dernière peut leur révéler des faits ou des états intimes qu'elle ne désire pas voir divulgués. Les psychoéducateurs assurent le secret professionnel de telles confidences. Leurs dossiers sont de précieux outils de travail pour consigner ces renseignements confidentiels ainsi que les actions qu'ils posent.

Engagés de longue date dans les écoles, la contribution des psychoéducateurs à la réussite éducative de tous les élèves, du plus petit au plus grand, ne peut que se poursuivre. La valeur qu'ils accordent au travail d'équipe en fait des professionnels essentiels pour les milieux de l'éducation.

Les prix de reconnaissance du CQJDC sont conçus spécialement pour jeunes qui éprouvent des difficultés d'ordre émotif, social ou comportemental, qu'elles soient externalisées ou internalisées.

1. Responsable du comité des prix.

Question de l'heure

(suite de la page 6)

Malgré tout, cette approche demeure la voix du « gros bon sens » et est d'emblée perçue positivement autant par l'élève lui-même que par beaucoup d'acteurs du milieu scolaire. En marge des périodes dédiées à l'activité physique comme l'éducation physique, les intervenants du milieu scolaire peuvent mettre en place des environnements d'apprentissages différenciés afin de permettre à leurs élèves actifs de vivre positivement leur besoin de bouger.

Références

- Allysson, D. B., Faith, M. S. et Franklin, R. D. (1995). Antecedent exercise in the treatment of disruptive behavior : A meta-analytic review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(3), 279-303. doi : 10.1111/j.1468-2850.1995.tb00045.x
- Azrin, N. H., Ehle, C. T. et Beaumont, A. L. (2006). Physical exercise as a reinforcer to promote calmness of an ADHD child. *Behavior Modification*, 30, 564-570.
- Canella-Malone, H. I., Tullis, C. A. et Kazee, A. R. (2011). Using antecedent exercise to decrease challenging behavior in boys with developmental disabilities and emotional disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(4), 230-239. doi : 10.1177/1098300711406122
- Gawrilow, C., Stadler, G., Langguth, N., Naumann, A. et Boeck, A. (2013). Physical activity, affect, and cognition in children with symptoms of ADHD. *Journal of Attention Disorder*, 26, 1-12. doi : 10.1177/1087054713493318
- Grassmann, V., Alvez, M. V., Santo-Galduroz, R. F. et Galduroz, J. C. (2014). Possible cognitive benefits of acute physical exercise in children with ADHD : A systematic review. *Journal of Attention Disorder*, 12, 1-5. doi : 10.1177/1087054714526041
- Harvey, W. J., Wilkinson, S., Pressé, C., Joober, R. et Grizenko, N. (2012). Children say the darndest things : Physical activity and children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19, 1-16. doi : 10.1080/17408989.2012.754000
- Hoza, B., Smith, A. L., Shoulberg, E. K., Linnea, K. S., Dorsch, T. E., Blazo, J. A., Alerding, C. M. et McCabe, G.P. (2014). A randomized trial examining the effects of aerobic physical activity on attention-deficit/hyperactivity disorders symptoms in young children. *Journal of Abnormal Child Psychology*. doi : 10.1007/s10802-014-9929
- Johnson, R. C. et Rosen, L. A. (2000). Sports behavior of ADHD children. *Journal of Attention Disorder*, 4, 150-160.
- Kiluk, B. D., Weden, S. et Culotta, V. P. (2009). Sport participation and anxiety in children with ADHD. *Journal of Attention Disorder*, 12(6), 499-506. doi : 10.1177/1087054708320400
- Massé, L., Verreault, M. et Verret, C. (2011). *Mieux vivre avec le TDAH à la maison. Programme pour aider les parents à mieux composer avec le TDAH de leur enfant au quotidien*. Montréal, Qc : Éditions Chenelière Éducation.
- Siedentod, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique* (traduction et adaptation de M. Tousignant, P. Boudreau et A. Fortier). Montréal, Qc : Gaëtan Morin.
- Turcotte, S., Desbiens, J.-F., Spallanzani, C., Roy, M., Brunelle, J.-P. et Tourigny, J.-S. (2008). Portrait des comportements perturbateurs adoptés par des élèves du niveau primaire en éducation physique et à la santé. *eJRIEPS*, 13, 57-77.
- Verret, C., Guay, M.-C., Berthiaume, C., Gardiner, P. et Béliveau, L. (2012). A physical activity program improves behavior and cognitive functions in children with ADHD: An exploratory study. *Journal of Attention Disorder*. 16(1), 71-80. doi : 10.1177/1087054710379735
- Schilling, D. L., Washington, K., Billingsley, F. F. et Deitz, J. (2003). Classroom seating for children with attention deficit hyperactivity disorders : Therapy balls versus chairs. *American Journal of Occupational Therapy*, 57, 534-541.
- Note : Les illustrations sont de Manon Lévesque, ps. éd.

Les Concours du CQJDC

Danielle Leclerc¹



Les prix : Je suis capable ! J'ai réussi !

Ces prix vous permettront de souligner les efforts réalisés par vos jeunes méritants. Un certificat officiel sera remis à chaque jeune pour qui vous aurez soumis la candidature. Une quinzaine de jeunes parmi eux se verront offrir par notre comité de sélection un cadeau de son choix d'une valeur de 200 \$.

Les mises en candidatures se terminent le 30 janvier 2015. Les formulaires de candidatures sont disponibles dès maintenant sur notre site www.cqjdc.org. Ne manquez pas cette occasion unique de reconnaître et de valoriser les progrès de vos jeunes ! Nous attendons impatiemment vos mises en candidatures.

Du côté de la recherche

Effets du coenseignement sur la gestion de classe et les comportements des élèves

Philippe Tremblay¹

Cet article traite des résultats d'une recherche, menée en Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique. Cette étude portait sur l'implantation d'un dispositif scolaire de coenseignement à temps plein durant toute l'année scolaire, entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé (orthopédagogue). Ce dispositif prenait place dans une classe ordinaire où étaient intégrés 3 à 7 élèves ayant des troubles d'apprentissage. Dans ce cadre, nous avons cherché, entre autres, à mesurer et à évaluer l'impact du dispositif de coenseignement sur la gestion de classe et le comportement des élèves.

Le coenseignement : de quoi parlons-nous ?

Nous pouvons définir le coenseignement comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs partagés (Friend et Cook, 2007). Cette collaboration peut se mettre en place à temps partiel ou à temps complet. L'introduction du coenseignement au sein des classes ordinaires est relativement récente, elle est favorisée par le développement de l'inclusion en enseignement ordinaire des enfants à besoins spécifiques (handicap, troubles ou difficultés d'apprentissage). En effet, dans un contexte inclusif, le rôle de l'enseignant spécialisé (ou orthopédagogue) s'est graduellement élargi, allant vers une collaboration de plus en plus étroite avec l'enseignant ordinaire. Alors que le travail orthopédagogique était auparavant perçu comme une différenciation accordée à l'extérieur de l'école ou de la classe ordinaire, il s'effectue maintenant de plus en plus au sein même du groupe-classe.



Photo : ©123rf.com/racon

Que dit la recherche ?

Le coenseignement offre l'avantage de réduire le nombre d'élèves par enseignant pour permettre à ceux-ci d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et de leur fournir un enseignement individualisé et intensif, peu ou pas stigmatisant (Murawski et Hughes, 2009). Les élèves estiment recevoir plus d'aide, bénéficier d'approches et de styles d'enseignement différents et obtenir de meilleurs résultats (Friend et Cook, 2007; Wilson et Michaels, 2006). Murawski et Swanson (2001), dans une méta-analyse, observent un effet statistique modérément important (0,40). Dans des recherches récentes, on observe également de meilleures performances sous l'effet d'un coenseignement, une amélioration de l'estime de soi et du comportement des élèves à besoins spécifiques (Tremblay, 2012a et b; Hang et Rabben, 2009; Rea, McLaughlin et Walther-Thomas, 2002; Fontana, 2005). L'analyse de trente-deux enquêtes qualitatives de coenseignement dans les classes d'inclusion (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007) conclut que les ensei-

gnants appuient le coenseignement, bien que des besoins importants, qu'il faut considérer, aient été identifiés, en particulier la nécessité de prévoir du temps pour la planification, le niveau de compétence des élèves et la formation des coenseignants. Il est à noter que bon nombre de ces besoins nécessitent un soutien de la direction d'école et de la commission scolaire.

Configurations de coenseignement et gestion de classe

Le travail commun des coenseignants se structure globalement autour de six configurations principales (voir tableau 1 page 10). Ces grandes configurations du coenseignement structurent le travail des professionnels (Friend et Cook, 2007). Chacune de ces configurations présente des avantages et des inconvénients pour la gestion de classe, de sorte qu'il faut effectuer des choix selon les besoins des élèves et le contexte de la classe, mais également selon le degré de maturité de la relation professionnelle et humaine entre coenseignants.

1. Professeur, Sciences de l'Éducation, Université Laval

Tableau 1 : Implication des configurations du coenseignement sur la gestion de classe

Configuration	Description	Implications sur la gestion de classe
Un enseigne/ Un observe	Le premier enseignant planifie et prend l'activité en charge pendant que le second enseignant observe les élèves ou le premier enseignant. Ils se partagent la gestion du groupe.	Cette configuration requiert peu ou pas de planification conjointe. Dans cette configuration, un seul enseignant enseigne à toute la classe tandis que l'autre est plus passif. Cependant, la présence de cet enseignant permet une surveillance supplémentaire de l'activité. Il peut également, par exemple par la place qu'il choisit dans la classe (ex. : s'asseoir près d'un élève), influencer positivement le climat de la classe.
Un enseigne/ Un apporte un enseignement de soutien	Un enseignant planifie et prend l'activité en charge tandis que l'autre enseignant fournit, individuellement, les adaptations et autres formes de soutien, selon les besoins des élèves. Ils se partagent la gestion du groupe.	Cette configuration est proche de la première. Toutefois, ici, le second enseignant, le plus souvent l'orthopédagogue, intervient directement auprès des élèves selon les difficultés et besoins qu'il observe ou à la demande des élèves. En plus d'une surveillance accrue de l'activité, les élèves en difficulté, ayant plus de soutien et de rétroactions à leur travail, tendent à rester centrés sur la tâche.
Enseignement parallèle	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. La classe est divisée en deux groupes et chaque enseignant prend en charge une moitié. Le contenu est le même, mais les méthodes d'enseignement diffèrent.	Dans cette configuration, les deux enseignants se divisent un contenu, des méthodes et les élèves. La composition d'un groupe peut varier, en fonction des besoins des élèves, de l'objectif, des interactions souhaitées entre élèves, etc. L'enseignement parallèle peut être utilisé même si les enseignants ont des approches pédagogiques très différentes. La classe étant divisée en deux, la gestion du groupe est ainsi allégée. Il est, dès lors, plus facile de réaliser certaines activités (manipulations, révision, etc.).
Enseignement en ateliers	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification et de l'enseignement et se partagent la gestion du groupe. Les élèves passent d'un atelier à l'autre selon un parcours prédéterminé. Les enseignants animent un atelier ou gèrent le groupe.	Cette configuration nécessite une claire division du travail, puisque chaque enseignant est responsable de la planification et de l'enseignement d'une partie du contenu. Les ateliers représentant souvent un défi important de gestion de classe pour les enseignants, la présence de deux enseignants permet de réduire les inconvénients inhérents à ce type d'activités (bruit, efficacité des équipes, transitions, etc.).
Enseignement alternatif	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. La majorité des élèves restent en grand groupe, alors que certains élèves travaillent dans un petit groupe de préapprentissage, d'enrichissement, de réenseignement, de remédiation ou autre enseignement individualisé.	L'enseignement alternatif offre, soit un soutien supplémentaire aux élèves qui ont des besoins d'apprentissage différents des autres membres du groupe, soit un enrichissement pour les élèves les plus avancés. Pour les premiers, il s'agit de difficultés rencontrées suite à un apprentissage alors que pour les seconds, il s'agit de dépasser cet apprentissage. Cette configuration évite que des élèves plus avancés ou plus en retard s'ennuient en classe, accumulent trop de retard et décrochent des apprentissages. Cette configuration permet également « d'alléger » temporairement la classe.
Enseignement partagé	Les enseignants se partagent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de gestion du groupe. Ils échangent leurs rôles (enseignement, soutien, discipline, observation, etc.) de manière fréquente et indifférenciée.	Cette configuration permet une grande flexibilité et des variations dans l'enseignement. Toutefois, cela requiert une planification et une expérience commune de coenseignants. Cette configuration permet une gestion commune et partagée de la classe où les deux enseignants ont un rôle similaire. Il s'agit d'offrir, en permanence, un enseignement et une gestion de classe qui permet à tous d'atteindre les socles communs.

Une recherche-action

En Fédération Wallonie-Bruxelles, différents acteurs (chercheurs, enseignants, acteurs institutionnels, etc.) ont amorcé une réflexion sur des organisations pédagogiques originales permettant de passer à un enseignement spécialisé ségréatif à davantage d'intégration des élèves à besoins spécifiques, principalement ceux ayant des troubles d'apprentissage. Dans ce cadre, un dispositif novateur basé sur l'inclusion groupée, en classe ordinaire, d'élèves à besoins spécifiques et sur un coenseignement, à temps plein, entre un enseignant ordinaire et un orthopédagogue, a été mis en place. Ce dispositif visait l'inclusion d'élèves présentant des troubles d'apprentissage en 1^{er} et 2^e années de l'enseignement primaire. Dans ce cadre, nous avons cherché, entre autres, à mesurer et à évaluer l'impact du dispositif de coenseignement sur la gestion de classe et le comportement des élèves. Pour ce faire, un entretien semi-directif individuel avec les six duos enseignants ($n = 12$) où la thématique de la gestion de classe était abordée a été réalisé et analysé. Nous avons également fait une analyse des relevés d'absentéisme. Nous présentons ici une synthèse des résultats.

Le coenseignement et gestion de classe

Nos entretiens avec les enseignants en coenseignement relèvent que cette gestion de classe leur paraît facilitée par la présence d'un 2^e enseignant. Les problèmes de comportement sont moins fréquents, moins intenses et les interventions plus proactives et rapides selon eux. Pour les enseignants (ordinaires et orthopédagogues), le coenseignement offre la possibilité de satisfaire tous les élèves, ceux qui ont le plus besoin de soutien comme ceux qui en ont peu besoin. Ils peuvent consacrer plus de temps et d'énergie à la différenciation pédagogique et à l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

L'utilisation de la coopération dans le groupe d'élèves se montre également plus facile. D'une part, la présence de deux enseignants en classe facilite la gestion de la coopération entre élèves (dyade, tutorat, travaux d'équipe, groupes de besoin, etc.), et d'autre

part, l'exemple vivant de coopération incarnée par les coenseignants crédibilise et concrétise ce type de fonctionnement.

Le coenseignement permettrait, selon les entretiens et les observations réalisées en classe, aux élèves en difficulté de recevoir un nombre important de rétroactions, et ainsi, moins perturber le déroulement des activités. Il est également plus facile de couvrir tout l'espace de la classe. Les interventions sur le plan du comportement sont plus souvent proactives (proximité, maintien de la motivation, disposition des élèves, etc.). Les coenseignants interrogés soulignent également la gestion des transitions comme point positif au coenseignement. Selon eux, ces transitions d'une activité à l'autre sont plus courtes, plus fluides. Moins de pertes de temps sont observées, il en est de même pour les perturbations du climat de classe qu'elles peuvent induire. De même, la différenciation pédagogique et une prise en compte à priori des besoins pédagogiques et éducatifs des élèves permettent, selon les enseignants interrogés, d'éviter une grande partie des problèmes pouvant survenir en classe.

Enfin, l'absentéisme est statistiquement moins important dans ces classes par rapport aux classes d'enseignement spécialisé. Une moyenne de 16,58 demi-jours d'absence par année pour les élèves en classe de coenseignement² (écart-type 12,31) est observée contre 29 demi-jours d'absence (écart-type 23,65) pour ceux en enseignement spécialisé. Les élèves fréquentant une classe en enseignement spécialisé ont ainsi près de 60 % de plus de demi-jours d'absence que ceux en inclusion alors que les élèves inclus ont sensiblement le même nombre de jours d'absence que leurs camarades de classe.

Conclusion

Ces entretiens viennent globalement appuyer la littérature scientifique sur le sujet, tout en apportant un éclairage nouveau sur l'apport du coenseignement pour la gestion de classe. Ainsi, les enseignants associent étroitement gestion de classe et qualité de l'enseignement (ex. : différenciation, etc.). En situation de coenseignement, les ensei-

gnants ordinaires estiment améliorer leur capacité à différencier et à adapter leur enseignement afin de répondre aux besoins des élèves (Murawski et Hugues, 2009), ce qui contribue, selon les enseignants interrogés, à prévenir les difficultés de comportement en classe en maintenant la motivation des élèves. Pour les orthopédagogues, le coenseignement leur permettrait d'enseigner dans leur zone d'expertise tout en connaissant les attentes d'une classe d'enseignement ordinaire. Ils peuvent ainsi également « ajuster à la réalité » les objectifs d'enseignement des élèves pour leur donner des défis réalistes et ainsi maintenir leur motivation et leur implication. Les orthopédagogues qui coenseignent affirment améliorer leur connaissance du rythme de travail d'une classe ordinaire et de ses exigences (Tremblay, 2011; 2013). D'ailleurs, le coenseignement semblerait favoriser, selon les enseignants interrogés, tant la qualité de l'enseignement (différenciation, travail coopératif, engagement, etc.) qu'une gestion de classe efficace (contrôle de l'activité, proactivité des interventions, gestion de l'espace, etc.) en permettant ou en accentuant l'utilisation de différentes pratiques partagées.

Au-delà de l'évolution de la politique de scolarisation des élèves à besoins spécifiques, le coenseignement renvoie à l'idée de rendre tous les élèves, avec ou sans difficulté, bénéficiaires des ressources mises à disposition et de donner aux enseignants les conditions optimales de mise en œuvre d'une différenciation pédagogique et d'une gestion de classe efficaces. En ce sens, la portée éducative de l'approche du coenseignement est une invitation pour les enseignants à partager leurs compétences et à se donner les moyens d'agir efficacement sur les difficultés rencontrées dans leur gestion de classe. Toutefois, il importe de rappeler deux caractéristiques essentielles du dispositif étudié : le jeune âge des élèves concernés (6-7 ans) et l'utilisation d'un coenseignement à temps plein durant deux années (1^{er} et 2^e primaires). Ces deux éléments sont en prendre en considération comme limites dans une possible généralisation de nos résultats.

(Références page 14)

2. Les élèves tout-venant, relevant de l'enseignement régulier, ont 16,62 demi-jours d'absence par année.

Le CQJDC a lu pour vous

Des documents utiles pour aider les jeunes à gérer leur stress ou leur anxiété

Line Massé¹, Marie-Josée Picher² et Jeanne Lagacé-Leblanc³

Les jeunes présentant des difficultés comportementales sont souvent exposés à de grandes sources de stress qui peuvent à la fois causer leurs difficultés ou les exacerber. Les aider à mieux gérer leur stress peut diminuer certaines manifestations comportementales, mais surtout éviter le développement d'autres problèmes comme l'anxiété, la dépression ou la consommation de substances. Voici un inventaire non exhaustif de guides ou de programmes d'intervention utiles au primaire ou au secondaire pour accompagner ces jeunes.

Pour le primaire

Marcotte, G. et Couture, N. (2014). *Extraordinaire Moi calme son anxiété de performance*. Québec, Qc : Éditions Midi trente.

Ce guide porte sur l'anxiété de performance (ex. : stress avant un examen, avant une performance, etc.). Il vise à aider les jeunes de 7 ans et plus qui souffrent de ce problème à trouver des moyens de calmer leur désir de perfection, leur peur de faire des erreurs ou leur tendance à remettre à demain. Il comporte quatre sections portant sur les thèmes suivants :

- 1) explication de l'anxiété de performance (définition, paroles, pensées, réactions physiques et comportements liés à l'anxiété);
- 2) les pensées à modifier;
- 3) le piège des extra-efforts;
- 4) le piège de remettre à plus tard.



Couture, N. et Marcotte, G. (2011). *Incroyable Moi maîtrise son anxiété : guide d'entraînement à la gestion de l'anxiété*. Québec, Qc : Éditions Midi trente.

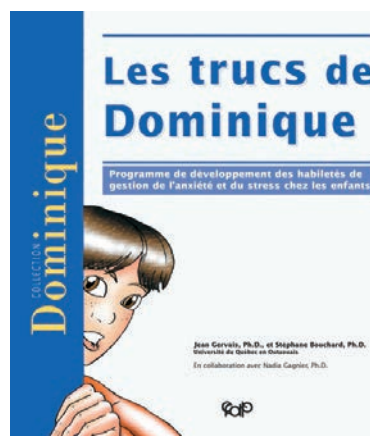
S'inspirant de l'approche cognitivo-comportementale, ce guide est conçu pour faciliter la compréhension des manifestations physiques, cognitives et émotionnelles de l'anxiété chez l'enfant.



Il permet à l'enfant de développer des techniques de gestion de l'anxiété adaptées aux situations vécues. Le guide comporte une introduction et quatre sections regroupant chacune une partie adressée directement à l'enfant et une adressée à l'adulte afin qu'il puisse mieux soutenir l'enfant :

- 1) définition de l'anxiété et reconnaissance des craintes et de leurs conséquences;
- 2) reconnaissance des manifestations physiques de l'anxiété et utilisation de techniques de respiration et de relaxation pour contrôler ces symptômes;
- 3) travail sur les pensées anxiogènes;
- 4) travail sur les réactions comportementales.

1. Professeure titulaire, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
2. Professionnelle de recherche, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières
3. Assistante de recherche, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières



© CFORP, 2014.

Gervais, J., Bouchard, S. et Gagnier, N. (2006). *Les trucs de Dominique : programme de développement des habiletés de gestion de l'anxiété et du stress chez les enfants*. Ottawa, Ont. : Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques.

Adressé aux enfants de 9 à 12 ans, ce programme a pour but de développer chez les enfants la maîtrise de leurs réactions lorsqu'ils font face aux inévitables sources de stress. Le programme comprend un manuel de l'animateur, un cahier d'information aux parents, un cahier de l'enfant ainsi que les livres de la collection Dominique. Il propose 10 ateliers de groupe d'une durée de 75 minutes abordant les thèmes suivants :

- 1) Trouve tes stresseurs;
- 2) Trouve tes signes de stress;
- 3) Trouve à quoi tu penses;
- 4) Choisis des pensées-aidantes;
- 5) Prends le problème en main;
- 6) Fais un plan de petits pas;
- 7) Confie-toi;
- 8) Applique de nouvelles solutions;
- 9) Charge tes batteries;
- 10) Rappelle-toi des trucs de Dominique.



LBL
Nylène Ginchereau, M.Sc. Psychoéducation
Bibliothèque de Veinotique Longueuil

Ginchereau, M. (2012). *Guide d'accompagnement pour la prise en charge des troubles anxieux chez l'enfant.* Ville Mont-Royal, Qc : La Boîte à livres.

Ce guide s'adresse aux psychoéducateurs et aux intervenants sociaux afin de les soutenir dans l'accompagnement des enfants présentant des troubles anxieux. Il fournit des informations sur l'observation, l'évaluation et l'intervention auprès de ces enfants ainsi que sur les attitudes et les habiletés parentales qui ont un impact sur les comportements anxieux à l'enfance. Le guide est divisé en quatre parties :

- 1) Fiche synthèse : résume les aspects que les intervenants doivent documenter pour aider l'enfant et ses parents ;
- 2) Les explications théoriques : répond aux questions soulevées dans la première section ;
- 3) Les références : indique les sources sélectionnées pour les sections 1 et 2.
- 4) Bibliographie de soutien : aide les parents à développer leur connaissance et leur compréhension des troubles anxieux.

FRIENDS "FOR LIFE"

Barrett, P. (2008). *Des amis pour la vie (Traduction de Friends for Life- Child).* Victoria, C.-B. : Ministère du Développement de l'enfance et de la famille et Australian Academic Press.

S'adressant aux élèves de la 2^e à la 6^e année du primaire, ce programme a pour but de prévenir l'anxiété et la dépression chez les enfants. Il comporte un guide de l'animateur et un cahier d'exercices pour les enfants. Le guide de l'animateur propose dix ateliers hebdomadaires de 60 à 90 minutes pour les enfants ainsi que deux séances de rappel facultatives. Il comprend également deux ateliers destinés aux parents. Différents thèmes sont abordés dans les ateliers, entre autres le travail en groupe, la compréhension des émotions, la pensée positive, les techniques de relaxation, la résolution de problème, l'auto-renforcement et l'utilisation de l'humour. Une formation est obligatoire pour se procurer le programme et l'utiliser.

Pour le secondaire

Dé-stresse et progresse

Centre d'études sur le stress humain (CESH) (2011). *Dé-stresse et progresse.* Montréal, Qc : CESH.

Ce programme fournit aux adolescents des outils pour prévenir et négocier leur stress, afin de faciliter leur transition du primaire vers le secondaire ou d'autres formes de transition. Ce programme s'appuie sur la théorie du SPIN. Selon cette théorie, peu importe l'âge ou le sexe, pour qu'une situation soit jugée stressante, il suffit qu'une des caractéristiques suivantes soit présente : sens du contrôle faible (S), personnalité menacée (P), imprévisibilité (I) et nouveauté (N).

Le programme propose cinq ateliers pour améliorer les connaissances des adolescents sur le stress et sur les moyens d'y faire face. Une formation est obligatoire pour obtenir et utiliser le programme.



Biegel, G. M. (2011). *Journal pour gérer mon stress.* Ville Mont-Royal, Qc : La Boîte à livres.

S'inspirant de l'approche cognitivo-comportementale et de la méditation par la pleine conscience, ce livre s'adresse directement à l'adolescent afin de l'aider à mieux gérer son stress. Il propose 37 activités papier crayon abordant des thèmes variés, dont la connaissance personnelle, les connaissances à propos du stress, l'identification des sources de stress, vivre dans le moment présent, la méditation active, la pensée positive, les techniques de respiration et la résolution de problème. Il est recommandé de réaliser les activités du début à la fin.





Dumont, M., avec la collaboration de Massé, L., Potvin, P. et Leclerc, D. (2012). *Funambule : Pour une gestion du stress équilibrée*. Québec, Qc : CTREQ et Éditions Septembre.

Potvin, P. et Leclerc, D. (2012). *Funambule : Pour une gestion du stress équilibrée. Cahier du participant*. Québec, Qc : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et Septembre Éditeur.

S'inspirant de la seconde vague de l'approche cognitive comportementale ainsi que de la théorie psychologique du stress et du coping de Lazarus et Folkman (1984), ce programme permet aux jeunes d'effectuer des prises de conscience, de modifier leur perception négative du changement, de mieux gérer leur anxiété de performance, de corriger certaines distorsions cognitives génératrices de stress, de pratiquer des techniques de relaxation mentale, respiratoire et musculaire, d'apprendre à penser et à faire autrement, de tenir compte de son pouvoir d'influence avant de réagir dans certaines situations, de pratiquer une gestion du temps réaliste et efficace, d'éviter le perfectionnisme toxique, de diversifier son inventaire de stratégies adaptatives.

Le programme comprend un guide d'animation, un cahier pour les participants, un guide des proches et un journal de bord. Le guide d'animation décrit les concepts et les principes d'intervention sur lesquels reposent le programme, les éléments clés de son implantation, la préparation nécessaire ainsi que le déroulement de chacune des huit rencontres de groupe. Les rencontres d'une heure sont basées sur des exercices variés (discussions, mises en situation, questionnaires, historiettes, etc.) et se répartissent en quatre volets :

- 1) le travail sur la perception du stress ;
- 2) le travail sur le corps ;
- 3) le travail sur les pensées ;
- 4) le travail sur les stratégies adaptatives.

Tous les documents reproductibles sont disponibles sur un cédérom.

Hipp, E. (2011). *Comment vaincre mes monstres intérieurs. La gestion du stress pour les adolescents*. Ville Mont-Royal, Qc : La Boîte à Livres.

Se basant sur l'approche cognitive-comportementale, ce programme vise à aider l'adolescent à faire face aux situations stressantes qui surviennent à l'école, à la maison ou avec les amis. Il est conçu pour être utilisé directement par l'adolescent. Dans chacun des volets, des activités permettent au jeune de mettre en application ce qui est proposé. Le programme comporte trois volets :

- 1) **Stress 101** : fournit de l'information sur le stress : définition, effets physiques et émotifs à court et à long terme, réactions inadéquates, stratégies inefficaces, mythes, etc.
- 2) **Dix façons de dompter tes monstres intérieurs** : propose des stratégies pour gérer le stress : activité physique, saine alimentation, techniques de relaxation physiques et mentales, affirmation de soi, tissage du réseau social, prise de contrôle de sa vie, gestion du temps, prise de risque, prise de décision, discours intérieur positif.
- 3) **Premiers soins pour morsures de monstres intérieurs** : propose des points de repère pour l'adolescent pour vérifier s'il a besoin d'une aide extérieure.



Effets du coenseignement sur la gestion de classe et les comportements des élèves

(Suite de la page 11)

Références

- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education, 22*, 245-255.
- Fontana, K. C. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eighth-grade students with learning disabilities. *The Journal of At-Risk Issues, 11*(2), 17-23.
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions : Collaboration skills for scholl professionnals* (5^e éd.). New York, NY : Pearson Education.
- Hang, Q. et Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education, 30*(5), 259-268.
- Murawski, W. W. et Hughes, C. L. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure, 53*(4), 267-277.
- Murawski, W. W. et Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research : Where are the data ? *Remedial and Special Education, 22*(5), 258-267.
- Rea, P., McLaughlin, V. L. et Walter-Thomas, C. (2001). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children, 68*(2), 203-223.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. et McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metanalysis of qualitative research. *Exceptional Children, 73*(4), 392-416.
- Tremblay, P. (2011). Co-formation entre professionnels collaborant dans deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Nouvelle revue de l'adaptation scolaire, 55*(3), 175-190.
- Tremblay, P. (2012a). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: Inclusion with co-teaching and solo-taught special education, *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(4), 251-258.
- Tremblay, P. (2012b). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage en Communauté française de Belgique. *Revue française de pédagogie : recherches en éducation, 179*(2), 63-72.
- Tremblay, P. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 2*, 26-33.
- Wilson, G. L. et Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quarterly, 22*, 205-225.

Du côté de la recherche

L'enquête nationale SÉVEQ : un portrait de la violence à l'école

Claire Beaumont¹, Danielle Leclerc² et Eric Frenette³

Lors du 5^e Congrès biennal du CQJDC, le groupe de recherche SÉVEQ (Sécurité et violence dans les écoles québécoises) a présenté les premiers résultats d'une vaste enquête visant à dresser un portrait de la violence dans les écoles québécoises et à suivre le phénomène au fil des ans. Menée dans plus de 204 établissements scolaires provenant des quatre coins de la province, cette étude a questionné près de 56 000 élèves du primaire et du secondaire, plus de 9 000 parents et 4 500 membres du personnel scolaire. Elle fournit ainsi la première base de données nationale grâce à laquelle il sera possible de mieux connaître et éventuellement, de suivre le phénomène puisqu'au moins une autre collecte de données est prévue en 2015. Ces données offrent à la population québécoise et aux décideurs, des informations leur permettant d'évaluer plus justement l'ampleur et la nature du phénomène pour mieux le prévenir et y faire face.

Cet article présente les principaux résultats de la collecte de données réalisée en 2013 et traite particulièrement de la perception des élèves, du personnel scolaire et des parents concernant 1) le climat et la vie scolaire, 2) les comportements violents et à risque observés à l'école, 3) les comportements violents subis par les élèves et le personnel scolaire, 4) les lieux à risque et 5) la formation du personnel éducatif dans ce contexte. Les résultats sont présentés en reflétant ce qui est attendu de rencontrer en moyenne dans une école primaire ou secondaire québécoise au cours d'une année scolaire.

La perception du climat et de la vie scolaire

Les résultats de l'enquête révèlent que, tant au primaire qu'au secondaire, les élèves, le personnel scolaire et les

parents perçoivent positivement la qualité du climat et de la vie scolaires dans leur école. Ils y jugent positifs la qualité des relations interpersonnelles et le soutien apporté entre les individus. Ils mentionnent se sentir en sécurité dans l'école ou encore, que leurs enfants le sont. Les élèves et les parents s'entendent pour dire que les élèves y sont traités avec justice et équité.

Au primaire comme au secondaire, les parents apprécient la collaboration famille-école et se sentent les bienvenus à l'école. Comparés aux élèves du secondaire, ceux du primaire perçoivent plus positivement la qualité du climat et de la vie scolaires en général. Les élèves du primaire se considèrent un peu plus engagés et attachés à leur école et se sentent davantage traités avec justice que leurs aînés du secondaire. Le personnel scolaire du primaire et du secondaire se dit satisfait du leadership de la direction en matière de prévention et de gestion de la violence ainsi que des politiques et des pratiques éducatives mises en place pour offrir un milieu sûr et sécurisant.

Comportements à risque observés à l'école

Parmi les comportements à risque les plus observés à l'école, sur une *base hebdomadaire*, les bagarres sont rapportées plus fréquemment au primaire par les élèves et par le personnel scolaire. Au secondaire, les comportements à risque les plus mentionnés sur une *base hebdomadaire* à la fois par les élèves et par les membres du personnel concernent les faits que des élèves consomment de la drogue à l'école, qu'ils en vendent ou encore qu'ils se présentent à l'école après avoir bu de l'alcool ou avoir consommé de la drogue.

Comportements d'agression subis à l'école

Dans le cadre de cette étude, une série de situations a été proposée aux répondants afin de savoir s'ils les avaient vécues et à quelle fréquence, durant l'année scolaire (ex. : *as-tu été traité de noms, as-tu été frappé, etc.*). Cette méthode visait à éviter les biais d'interprétation entourant le terme *intimidation* et à avoir une mesure plus précise de ce que vivent les répondants. La notion de *harcèlement* a été utilisée pour décrire le fait qu'un individu soit exposé de manière répétée (au moins 2 à 3 fois par mois) à ces comportements négatifs, aggravant ainsi les conséquences vécues.

Comportements d'agression subis par les élèves

Les résultats présentés au tableau 1 révèlent que tant au primaire qu'au secondaire, les élèves disent surtout être insultés ou traités de noms, bousculés intentionnellement ou être la cible de commérages dans le but d'éloigner les amis. Ce sont cependant les élèves du primaire qui déclarent davantage subir, sur une base occasionnelle, la plupart de ces agressions par les pairs. Ils disent être plus insultés, bousculés



Mise en scène

1. Professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, et titulaire de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Responsable du groupe SÉVEQ.

2. Professeure titulaire, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, membre du groupe SÉVEQ.

3. Professeur titulaire, département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval, membre du groupe SÉVEQ.

Tableau 1. **Types et fréquences des comportements d'agression subis par les élèves du primaire et du secondaire**

COMPOTEMENTS D'AGRESSION	Agressions répétées ¹ / harcèlement			
	Quelques fois (1 ou 2 fois/année)		Souvent/très souvent (au moins 2-3 fois/mois)*	
	Élèves Primaire (%)	Élèves Secondaire (%)	Élèves Primaire (%)	Élèves Secondaire (%)
PAR LES PAIRS				
Insultes (ou traité de noms)	38,4	31,0	20,6	16,5
Bousculades intentionnelles	29,9	19,9	7,9	5,9
Commérages pour éloigner les amis	29,6	23,9	10,4	8,6
Coups	23,8	8,7	5,1	2,9
Vols d'objets personnels	20,6	15,8	2,8	2,8
Insultes (ou traité de noms) à connotation sexuelle (ex. : pédale, fif, fifi, gouine)	21,2	11,9	7,0	6,4
Menaces sur le chemin de l'école (piétons)	11,2	3,9	2,8	1,5
Messages humiliants, fausses rumeurs sur Internet (ex.: Facebook ou autres)	6,8	7,7	1,2	2,3
Agressions physiques et blessures graves	5,6	1,5	1,0	1,0
PAR UN ADULTE DE L'ÉCOLE				
Cris ou sacres	12,8	14,9	2,0	4,4
Regards méprisants	12,4	14,4	2,3	4,7
Ignorance d'un l'adulte lorsque ridiculisé ou insulté	11,8	6,4	2,1	2,4
Humiliations verbales	6,6	8,9	1,1	2,7
Ignorance d'un adulte lorsque menacé ou frappé	5,6	2,0	1,1	1,3
Bousculades intentionnelles	2,7	2,1	0,4	1,3
Coups	1,1	0,9	0,2	1,2

* Cumul de souvent/2 à 3 fois par mois et de Très souvent / 1 fois et + par semaine.

intentionnellement, la cible de commérages, frappés, victimes de vols (biens personnels), traités de noms à connotation sexuelle (ex. : *fif, tapette, gouine*, etc.), menacés sur le chemin de l'école, de même que blessés gravement à la suite d'une agression physique. Toutefois, les résultats révèlent que la proportion d'élèves qui dit vivre ces comportements à répétition (harcèlement) est de même ampleur au primaire et au secondaire.

Concernant la victimisation à l'école par les adultes, les élèves du primaire et du secondaire rapportent surtout, dans des proportions semblables, être la cible de cris et de sacres, de regards méprisants ou de propos humiliants. Cependant, c'est au primaire qu'ils déclarent plus souvent être ignorés par un adulte de l'école lorsqu'ils se font ridiculiser ou insulter.

Comportements d'agression subis par le personnel scolaire

Pour les membres du personnel scolaire, la violence peut constituer un aspect stressant inhérent à leur travail

(Jeffrey et Sun, 2006). Les agressions auxquelles ils sont susceptibles de répondre peuvent provenir des jeunes, mais aussi des collègues ou des parents avec qui ils doivent collaborer.

Le tableau 2 indique que les comportements négatifs subis au moins une fois par année, qui sont les plus rapportés concernent les impolitesses provenant des élèves (ex. : insultes, grossièretés). Au primaire, le personnel scolaire déclare dans des proportions plus élevées qu'au secondaire, être bousculé ou frappé une à deux fois par année.

Dans les deux ordres d'enseignement, l'agression entre adultes la plus rapportée demeure les actions détournées d'un membre du personnel dans le but d'exclure du groupe de collègues. Les comportements de *cyberagression* commis par un élève envers un membre du personnel s'avèrent pour leur part assez rares aux deux ordres d'enseignement. Finalement, les agressions des parents à l'égard du personnel scolaire sont surtout rapportées de manière occasionnelle et concernent principalement les sacres et les insultes, suivies des menaces.

La perception des parents des comportements d'agression subis par leur enfant à l'école

Les parents des deux ordres d'enseignement rapportent surtout que leur enfant est insulté et traité de noms, bousculé intentionnellement ou encore mis à l'écart du groupe; ces comportements sont davantage rapportés par les parents du primaire. Les parents du secondaire identifient plus fréquemment que ceux du primaire, les atteintes par voie électronique (*cyberagression*), les bris d'objets personnels et le fait que leur adolescent se fasse traiter de noms à connotation sexuelle. La *cyberagression* est l'une des formes d'agression les moins souvent rapportées tant par les parents du primaire que par ceux du secondaire.

Lieux à risque

L'enquête montre que le personnel scolaire et les élèves perçoivent différemment les lieux à risque de violence dans une école. Selon les élèves du primaire, le terrain de l'école, le quartier et le chemin de l'école sont les lieux où ils

¹ La recherche propose qu'être victime à répétition d'actes d'agression au moins 2 à 3 fois par mois peut avoir des effets néfastes importants sur l'individu, mais qu'une agression isolée peut aussi entraîner des conséquences graves (Blaya, 2013; Solberg et Olweus, 2003; Vandebosch et Van Cleemput, 2008).

Tableau 2. **Types et fréquences des comportements d'agression subis par le personnel du primaire et du secondaire**

COMPOTEMENTS D'AGRESSION	Agressions répétées ¹ / harcèlement			
	Quelques fois (1 ou 2 fois/année)		Souvent/très souvent (au moins 2-3 fois/mois)*	
	Personnel Primaire (%)	Personnel Secondaire (%)	Personnel Primaire (%)	Personnel Secondaire(%)
PAR DES ÉLÈVES				
Impolitesses (insultes, grossièretés, etc.)	55,5	51,6	20,2	15,3
Menaces	9,4	10,3	2,5	1,1
Fausse rumeurs /propos humiliants à l'école (autrement que par Internet)	4,6	7,1	0,4	0,9
Bris de biens personnels	10,0	6,0	1,4	1,1
Bousculades	10,9	6,3	1,6	0,4
Propos ou gestes à connotation sexuelle	2,0	5,7	0,5	0,7
Messages humiliants sur le web (ex.: Facebook ou autres)	0,6	4,1	0,0	0,3
Messages humiliants par courriel	0,2	1,2	0,0	0,2
Coups	10,5	1,3	1,7	0,2
Menaces avec un objet (ex. : arme, bâton, mobilier)	2,5	0,4	0,2	0,1
PAR DES COLLÈGUES				
Actions détournées pour m'exclure du groupe de collègues	8,2	10,0	0,7	1,9
Insultes et sacres	4,5	7,2	0,2	0,5
Propos humiliants	3,1	5,8	0,4	0,9
Menaces	2,6	3,3	0,1	0,5
Propos à connotation sexuelle	1,2	3,6	0,3	0,5
Agression physique	0,2	0,3	0,0	0,1
PAR DES PARENTS				
Sacres et insultes	11,1	15,5	0,8	0,8
Menaces	5,7	7,7	0,3	0,2
Messages injurieux par courriel	1,5	4,2	0,2	0,3
Agression physique	0,1	0,4	0,0	0,0

* Cumul de souvent/2 à 3 fois par mois et de Très souvent / 1 fois et + par semaine.

observent le plus de comportements violents. Pour ceux du secondaire, ce serait le terrain de l'école, les corridors et la salle des casiers. Le personnel scolaire du primaire, comme celui du secondaire, identifie aussi le terrain de l'école parmi les endroits les plus à risque de violence, mais y ajoute le transport scolaire, lieu qui n'a pas été priorisé par les élèves du primaire ou du secondaire.

Formations initiale, continue et besoins en formation du personnel scolaire

L'ensemble des membres du personnel d'une école primaire ou secondaire dit avoir reçu très peu de formation initiale et continue (perfectionnement) pour prévenir et gérer les problèmes de violence. Tant au primaire qu'au secondaire, les principaux besoins en formation exprimés sont dans l'ordre : l'intervention en situation de crise, la gestion des conflits entre élèves et les connaissances sur les formes de violence et les interventions dans ce contexte.

Conclusion et perspectives d'intervention

Bien que différents types de comportements d'agression soient vécus entre les individus, ces résultats révèlent que l'école québécoise est perçue comme un milieu sécuritaire. Ces chiffres suggèrent toutefois que certains élèves sont victimes à répétition d'actes négatifs principalement par des pairs. Les conséquences maintenant bien connues (Organisation mondiale de la santé, 2002) de ce genre de victimisation nécessitent des interventions appropriées pour permettre non seulement à ces élèves, mais aussi à tous ceux qui fréquentent l'école, de se sentir bien dans cet environnement. Il appartient au milieu scolaire, aidé des parents et des organismes de la communauté de tout mettre en œuvre pour créer des conditions favorisant le développement personnel, l'intégration sociale et la réussite scolaire de chacun. La recherche appuie toutes les initiatives visant à créer un milieu

scolaire accueillant et inclusif qui permettent à chaque élève d'y trouver sa place (Gittins, 2006). En travaillant par exemple sur le sentiment de justice ou encore sur l'attachement des élèves à leur école (plus faiblement observés au secondaire) il est possible de prévenir une multitude de problèmes chez les jeunes (ex.: victimisation, décrochage, toxicomanie, criminalité, etc.) (Cohen, McCabe, Michelli et Pickeral, 2009; Karcher, 2004). Faire la promotion quotidienne des comportements prosociaux (ex.: affiches représentatives, habiletés sociales en classe), valoriser les comportements positifs (ex.: souligner les bonnes conduites, les récompenser), éviter la sanction seule, mais inclure dans les interventions, des attentes claires décrivant le comportement attendu, sont toutes des suggestions d'intervention à introduire dans les plans d'action pour prévenir la violence dans les écoles (Beaumont et coll., 2014).

(Références page 18)

L'enquête nationale SÉVEQ : un portrait de la violence à l'école

Références

Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E. et Proulx, M. E. (2014a). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec*. Rapport de recherche. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval. Repéré à : www.violence-ecole.ulaval.ca

Beaumont, C. et Leclerc, D., Frenette, E. et Proulx, M. E. (2014b). *Revoir notre approche en prévention de la violence à l'école*. Mémoire présenté au ministère de la Famille, dans le cadre du Forum sur l'intimidation. Repéré à : www.mfa.gouv.qc.ca/fr/intimidation/memoires/Pages/index.aspx

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Paris, France : De Boeck.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. et Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-193.

Gittins, C. (2006). *Réduction de la violence à l'école – Un guide pour le changement*. Strasbourg, Suisse : Conseil de l'Europe.

Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Qc : PUL.

Karcher, M. J. (2004). Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. In E. Gerler (Ed.), *Handbook of school violence*, 7-42. Binghamton, NY : Haworth Press.

Organisation mondiale de la santé (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*. Genève, Suisse : Bibliothèque de l'OMS.

Solberg, M. E. et Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive behavior*, 29, 239-268.

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. et Liefvooghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.

Solberg, M. E. et Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive behavior*, 29, 239-268.

Vandebosch, H. et Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology and Behavior*, 11, 499-503.



Nouvelles brèves du CQJDC Congrès biennal 2016

La 5^e édition du congrès biennal du CQJDC en avril 2014 a été un franc succès avec ses 500 participants et ses 57 activités au programme. Le congrès s'est tenu pour une première fois à l'extérieur des murs de l'Université Laval, soit au Hilton Québec.

« Le comité organisateur du prochain congrès est déjà sur pied. La responsable est Rosalie Poulin (doctorante en psychoéducation, Université Laval) et la coresponsable est Julie Beaulieu (professeure en adaptation scolaire, UQAR-Lévis). C'est ainsi que nous pouvons vous annoncer avec plaisir que le **6^e congrès biennal aura lieu les 25, 26 et 27 avril 2016 au Hilton Québec**.

Avec cette sixième édition, le CQDC aspire à nouveau à élargir ses horizons en y donnant, cette fois, une couleur panaméricaine. En effet, le CCBBD (*Council for Children with Behavioral Disorders*), qui a des membres tant du côté du Canada anglais que des États-Unis, sera mis à contribution pour la présence de congressistes et pour la prestation de conférenciers anglophones de renom. En plus des nombreux

ateliers ayant tous trait à la question des jeunes ayant des difficultés de comportements, une journée de conférences thématiques telles que les troubles anxieux, la violence à l'école, les interventions en milieu spécialisé ainsi que les difficultés de comportement à la petite enfance permettra d'approfondir ces différents sujets

Le thème central de ce 6^e congrès « *Parce qu'on fait une différence/ Because we make a difference* », exprime encore une fois le côté rassembleur et inclusif de l'événement et le fait que le CQJDC a le souci de s'adresser au plus grand nombre d'intervenants et de milieux. L'objectif est de venir en aide à un maximum de jeunes ayant des difficultés d'ordre social, émotif et comportemental.

Dans les prochaines semaines, plus d'informations seront disponibles sur le site Internet du CQJDC.

*Rosalie Poulin et Julie Beaulieu
Responsable et co-responsable du
6^e congrès biennal du CQJDC*

ERRATUM

Lors de la dernière édition de La foucade, une erreur s'est glissée. La commission scolaire d'un des gagnants a été mal citée. Nous republions la photo de ce gagnant. Toutes nos excuses aux personnes concernées.

*Vincent Chartrand,
Commission scolaire de la
Rivière-du-Nord*



Le coin des jeunes

L'anxiété de performance

Vicky Larouche¹

Vis-tu de l'anxiété de performance?

L'anxiété de performance est un sentiment d'appréhension, d'inquiétude, d'incertitude et même de peur dans des situations d'évaluation. Tu t'inquiètes à propos d'un possible échec et des conséquences qui pourraient suivre. C'est un sentiment de tension et une incapacité à penser ou à se souvenir qui s'explique par le fait que tu es envahi par tes émotions.

Il est possible que tu vives de l'anxiété de performance avant, pendant et après une évaluation. Cela peut se produire lors d'un exposé oral, d'un examen ou d'un test, mais aussi lorsque tu participes à un concert ou à une compétition sportive. Cela peut également arriver dans les moments où tu as l'impression d'être jugé sur ce que tu dis ou fais : poser une question, répondre à une question de l'enseignante, etc.

Il est normal d'avoir un peu de stress lors d'une évaluation comme dans bien des situations du quotidien; c'est de l'excitation ou de l'incertitude, c'est de ne pas savoir ce que l'avenir nous amène. Par contre, cela devient un problème quand ça t'empêche de bien travailler. Un trou de mémoire important, un blocage ou de la difficulté à lire et à comprendre des phrases simples ou des directives à un examen peuvent t'empêcher de montrer ce dont tu es capable. Ce n'est pas parce que tu as de l'anxiété de performance que toutes les situations te stressent de la même manière. En effet, certaines choses peuvent te stresser plus que d'autres.

Quels sont les signes?

Dans ces situations, ton corps et ta tête t'envoient des signes pour signifier que ça ne va pas. Ces signes peuvent se manifester dans ton corps ou dans ta tête.

Dans ton corps

- Maux de cœur
- Maux de tête ou étourdissements
- Hyperventilation ou sensations d'étouffement
- Tremblements
- Transpiration ou sécheresse de la bouche

Dans ta tête

- Difficultés de concentration
- Difficultés à organiser tes idées

Quoi faire si ça t'arrive?

Tu dois développer des trucs comme la relaxation ou la respiration en ballon et les pratiquer plusieurs fois afin d'apprendre à les utiliser. Tu dois aussi les pratiquer dans différents contextes. Commence par une situation qui te stresse juste un peu avant d'essayer pour une situation qui te stresse davantage.

Pour être honnête, la meilleure solution pour t'aider à diminuer ton anxiété est aussi la plus difficile. Elle est plus difficile, car il faut travailler sur ce que tu te dis dans ta tête puisque celle-ci finit par croire ce que tu lui répètes souvent. Il faut donc travailler à trouver ce qui pourrait t'aider plutôt que te décourager. Les pensées négatives n'apportent rien et augmentent ton stress. Il faut trouver ce que tu pourrais te dire à la place.

Plutôt que de te dire « Je ne serai jamais capable », tu pourrais te dire « Je suis capable, j'ai bien étudié. ».

Pendant les examens, il est important d'éviter les pensées négatives puisqu'elles t'entraînent dans un cercle vicieux. Tu stresses parce que tu

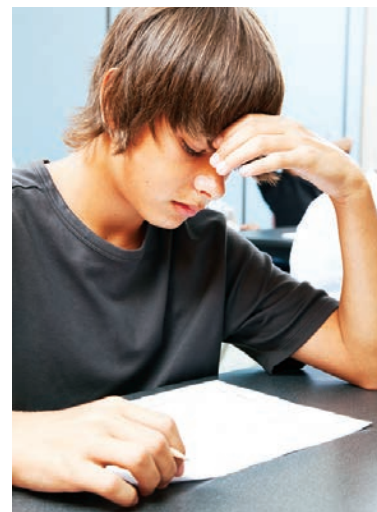


Photo : ©Stock.com/LisaFX Photographic Designs

penses ne pas savoir la réponse – tu penses au fait que tu vas manquer de temps ou que les questions sont difficiles. Cela te cause plus de stress, parce que tu as encore moins de temps pour faire ton examen et tu perds tes moyens. Tes énergies sont mises à stresser plutôt qu'à te concentrer sur la tâche.

Voici d'autres trucs qui peuvent t'aider :

- Fais des activités qui te détendent avant une situation stressante (écouter de la musique, faire du sport) et évite celles qui te stressent.
- Pratique régulièrement une technique de détente (Dumont, 2012) : respiration abdominale (en ballon), relaxation musculaire (contraction-relâchement, étirement-relâchement, etc.), visualisation, etc.
- Concentre-toi sur les situations où tu as du contrôle.
- Développe des stratégies d'étude efficaces.

Tu as en toi le pouvoir de diminuer ton stress. Il ne s'agit pas d'être parfait. Il s'agit de te sentir mieux. Avec des efforts à tous les jours, tu verras ta situation s'améliorer.

1. Psychoéducatrice

Références

Couture, N. et Marcotte, G. (2011). *Incredible moi maîtrise son anxiété : guide d'entraînement à la gestion de l'anxiété*. Québec, Qc : Éditions Midi trente.
Dumont, M. (2012). *Funambule : pour une gestion équilibrée du stress*. Québec, Qc : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CRTEQ) et Septembre Éditeur.