

La

Vol. 15, n° 2, juin 2015

foucade

Du côté de la recherche
Prévenir l'indiscipline
par une gestion de
classe efficace

Question de l'heure
Comment favoriser
l'inclusion scolaire



Photo : ©Stock.com/Kurty

Photo : ©Stock.com/STEE



CQJDC

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
Bégin, Jean-Yves
Doucet, Manon
Fortin, Mélanie
Gagnon, Isabelle
Hamilton, Peter
Leclerc, Danielle
Marchand, Michel
Massé, Line
Moisan, Sylvie
Royer, Egide

Représentant de la FÉEP : Guay, Jean-Marie

Direction générale : Couture, Caroline

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

Chères lectrices, chers lecteurs

Dans ce numéro de *La foucade*, Nancy Gaudreault s'attarde, dans la chronique *Du côté de la recherche*, aux conditions nécessaires à une gestion de classe efficace en vue de limiter les manifestations d'indiscipline. Pour leur part, Line Massé, Claudia Verret, Marie Josée Picher et Caroline Couture répondent à notre *Question de l'heure* : « Quelles sont les composantes essentielles pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du comportement? » Dans le *Coin des parents*, Geneviève Gosselin s'adresse à ceux dont l'enfant a un trouble d'opposition avec provocation ou un trouble des conduites.

Dans le *Coin des jeunes*, Sylvie Moisan présente la pleine conscience aux jeunes qui doivent composer avec des niveaux élevés d'anxiété ou du stress. Joël Cliche, Julie Riposo et Jessica Germain abordent également la question du stress dans la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*, puisqu'ils présentent leur expérience avec le programme DéStresse et Progresse

Le *Coup de cœur des régions* est en provenance de la région de l'Estrie. Dans cette chronique, Isabelle Renaud et Jean-Yves Bégin présentent les pratiques mises en place dans une école secondaire accueillant exclusivement des garçons et dans laquelle près du tiers des élèves a des difficultés comportementales ou d'apprentissage

Line Massé, Jeanne Lagacé-Leblanc et Marie-Josée Picher recensent dans *Le CQJDC a lu pour vous* cinq documents pour soutenir l'intervention sur les thèmes de l'intimidation et des comportements violents.

Ce numéro de *La foucade* présente également les lauréats des concours annuels du CQJDC. Le prix *Une pratique remarquable* est remis à une professionnelle dont la pratique auprès des élèves manifestant des difficultés comportementales est reconnue par ses pairs. Les prix *Je suis capable, j'ai réussi!* ont été remis à dix élèves dont les progrès sur le plan des comportements méritent d'être soulignés.

Bonne lecture!



262 rue Racine
Québec, QC, G2B 1E6
Tél : 418-686-4040 poste : 6380
www.cqjdc.org

Du côté de la recherche

Prévenir l'indiscipline par une gestion de classe efficace

Nancy Gaudreau¹

L'avancement de la recherche dans le monde de l'éducation a démontré depuis déjà plusieurs années l'influence majeure de la gestion de classe sur l'apprentissage et la motivation des élèves (Cornelius-White, 2007). Reconnue comme l'un des aspects les plus difficiles dans le travail d'un enseignant, la gestion de classe représente souvent un casse-tête pour plusieurs d'entre eux. De fait, lorsque des problèmes d'indiscipline surviennent en classe, le réflexe de certains enseignants consiste à recourir à des stratégies d'interventions réactives pour gérer les comportements des élèves. Pourtant, les stratégies d'intervention préventives, voire proactives, s'avèrent habituellement plus efficaces. L'objectif de cet article est donc de faire le point sur les composantes de la gestion de classe et d'identifier différents moyens simples, reconnus par la recherche, pour prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe.



Photo : ©Stock.com/Kurty

De par sa complexité, le concept de gestion de classe demeure méconnu par plusieurs praticiens et chercheurs qui en ont une représentation souvent incomplète (Garrett, 2014). Bien que plusieurs définitions soient suggérées par la littérature scientifique, globalement, la gestion de classe peut être définie comme :

« l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'un enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec ses élèves afin de les engager, de les soutenir, de les guider et de les faire progresser dans leur apprentissage et leur développement »¹.

Une étude plus approfondie des actes de gestion de classe selon leur nature et leur visée permet de dresser un portrait clair des ingrédients susceptibles de favoriser l'apprentissage, tout en réduisant l'émergence et la fréquence des écarts de conduite chez les élèves (Gaudreau, 2012). Pour ce faire, une classification basée sur les cinq composantes de la gestion de classe s'avère très utile. Ainsi, on retrouve les actions visant à 1) gérer les ressources; 2) établir des attentes claires; 3) développer et maintenir des relations positives; 4) capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'apprentissage et 5) gérer les écarts de conduite (Garrett, 2014; Gaudreau, Fortier, Bergeron et Bonvin, soumis; O'Neill et Stephenson, 2011).

Gérer les ressources

Pour gérer sa classe, l'enseignant dispose d'une multitude de ressources : le temps, l'espace, le matériel (ameublement, fournitures scolaires, tableaux, ordinateurs, logiciels, etc.) et les ressources humaines (collègues, professionnels, personnel de soutien, parents, etc.). Plus l'enseignant gère de manière efficiente ces ressources, plus la gestion des autres composantes de la gestion de classe est facilitée. Selon Garrett (2014), Reinke, Herman et Sprick (2011) et Wubbels (2011), la

disposition du bureau de l'enseignant et des pupitres doit faciliter la supervision de la classe et la participation des élèves tout en permettant de circuler aisément dans le local. La gestion du temps se réalise par une planification globale et détaillée des activités d'enseignement qui prévoient des moments de transition et l'emploi de repères temporels adaptés aux besoins des élèves et des situations d'apprentissage (p. ex. : calendrier, horaire, plan de travail, horloge visuelle, etc.) (Sprick et Howard, 1998; Wood, 2006; Wubbels, 2011). Les ressources matérielles doivent pour leur part être accessibles, attrayantes et adaptées aux besoins des élèves. À cet égard, les ressources technologiques représentent une richesse considérable pour soutenir les activités d'apprentissage en classe (Marzano, Marzano et Pickering, 2003). Bien que l'enseignant soit l'acteur central de la gestion de classe, il a la possibilité de faire appel à des collègues, aux parents et à d'autres ressources issues de la communauté pour parvenir à ses objectifs d'enseignement. C'est ainsi que certains réussissent à mener à terme des projets d'apprentissages fort stimulants à l'aide de l'assistance des pairs (Brown, Pryzwansky et Schulte, 2011).

Établir des attentes claires

L'indiscipline des élèves est souvent liée à un manque de clarté des attentes comportementales des enseignants à leur égard. Pour McKeivitt et Braaksma (2008), la transmission de consignes claires joue un rôle déterminant sur la conduite des élèves. Concrètement, la présence de règles de conduite (à propos de la tâche, des relations et du matériel), de routines (pour optimiser les temps de transition) et de procédures (dans la réalisation de diverses tâches ou activités) permet aux élèves de savoir comment se comporter en classe (Wubbels, 2011). Plus celles-ci sont claires et précises, plus les élèves adoptent les comportements attendus.

1. Ph. D. Professeure au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval.

2. Définition formulée à partir des celles proposées par le Conseil supérieur de l'éducation (1995) et Nault et Fijalkow (1999).

Elles permettent ainsi de créer un climat de classe sécurisant où les conséquences sont prévisibles (Wong et Wong, 2009). De fait, les consignes verbales de type « alpha » ont le potentiel d'obtenir un plus haut taux de discipline en classe. Pour Walker (1994), une directive alpha est formulée de manière affirmative, elle est courte, précise et fait référence à un comportement attendu. À l'inverse, les formes interrogatives et conditionnelles ne permettent pas de communiquer clairement ses attentes. Elles ont plutôt tendance à semer la confusion en laissant sous-entendre la présence d'un choix. Par exemple, lorsqu'un enseignant désire que ses élèves soient en silence afin de leur enseigner une nouvelle notion, en leur disant : « Pouvez-vous m'écouter ? » celui-ci aura plus de difficulté à obtenir l'attention des élèves qu'en leur disant : « Je veux votre attention ». Au même titre, il est préférable de dire « Luc, range tes crayons » plutôt que « Luc, il faudrait que tu ranges tes crayons » ou encore « Luc, arrête de dessiner ». Certains enseignants hésitent à adopter une attitude plus affirmative en formulant des directives de type alpha par crainte d'avoir l'air intransigeants ou sévères. Pourtant, il est tout à fait possible d'être chaleureux et accueillant tout en étant très clair dans sa façon de communiquer ses attentes aux élèves. D'ailleurs, des recherches montrent que les élèves apprécient davantage les enseignants qui établissent des règles de classe et qui transmettent des consignes claires dans la mesure où celles-ci sont raisonnables (Woolfolk Hoy et Weinstein, 2006).

Développer des relations positives

L'influence majeure de la qualité de la relation maître-élève sur l'apprentissage et la motivation des élèves a largement été démontrée (Evertson et Weinstein, 2006)². D'une part, les élèves en difficulté de comportement qui bénéficient d'un soutien de leur enseignant (enseignement des comportements attendus, valorisation, etc.) réussissent mieux et sont moins indisciplinés que leurs pairs qui ne bénéficient pas d'un tel soutien (Hamre et Pianta, 2005; Mercer et Derosier, 2010). D'autre part, il semble que les élèves entretiennent des relations plus positives avec les enseignants qui privilégient une approche éducative qu'avec ceux qui

optent pour une approche basée sur la punition (Mainhard, Brekelmans et Wubbels, 2011). Pour ce faire, diverses stratégies ont démontré leur apport sur l'établissement de relations positives au sein de la classe. Parmi celles-ci, on retrouve un accueil chaleureux, le respect de la personne en toutes circonstances, la présence d'activités coopératives et d'entraide par les pairs, une communication régulière et positive avec les parents des élèves, le recours à l'humour, la préservation de la relation par la réparation (rétablissement-réparation) et la reconnaissance des qualités personnelles de chacun (Reinke *et al.*, 2011; Wubbels, 2011).

Maintien de l'attention et l'engagement des élèves

L'enseignant qui réussit à captiver ses élèves par son enseignement et les activités d'apprentissage qu'il propose diminue de façon significative les risques d'être confronté à des comportements d'indiscipline en classe (Hickey et Schafer, 2006). Pour ce faire, la différenciation pédagogique constitue un bon allier dans un contexte où les intérêts et les besoins des élèves sont à la fois variés et complexes (Paré et Trépanier, 2010). Pour bien gérer cette composante de la gestion de classe, plusieurs stratégies peuvent être envisagées. Parmi celles-ci, on retrouve : l'enseignement explicite pour les apprentissages scolaires et comportementaux (Larrivee, 2009); la variation des modalités pédagogiques (grand groupe, petit groupe, enseignement magistral, coopératif, etc.) (Wood, 2006) et le morcellement de la tâche et des consignes (Duggan et Payne, 2001; Le Messurier, 2013).

Gérer les écarts de conduite

La gestion des comportements d'indiscipline en classe occasionne souvent de la frustration chez les enseignants (Carson, Plemmons, Templin et Weiss, 2011) et beaucoup de perte de temps d'enseignement (Marzano et Toth, 2013). Selon Barbeta, Norona et Bicard (2005), les enseignants sous-estiment l'influence des mesures proactives de gestion de classe sur la conduite des élèves. De fait, plus ceux-ci parviennent à gérer efficacement les ressources, à établir des attentes claires, à développer des relations positives avec les élè-

ves et à capter leur attention sur l'objet d'apprentissage, moins ils doivent composer avec des écarts de conduite en classe. Parmi les autres stratégies d'intervention qui permettent de les prévenir ou d'en réduire la fréquence, Webster-Stratton (1999), Webster-Stratton, Reid et Stoolmiller (2008) rappellent l'importance de recourir à l'enseignement explicite des comportements attendus et au renforcement fréquent de ceux-ci (encouragements, félicitations, etc.). Ils suggèrent aussi d'utiliser l'ignorance intentionnelle pour voir diminuer la fréquence de certains comportements et de privilégier l'application de conséquences logiques et naturelles en réponse aux écarts de conduite. Par exemple, la reprise d'un travail non fait, la reprise de temps après la classe pour compenser un retard non motivé ou la réparation d'un bris causé par manque de précaution de la part de l'élève.

À l'issue de cet article, on constate que la clé du succès pour gérer efficacement sa classe et prévenir les problèmes de comportement consiste à recourir à des mesures préventives basées sur la reconnaissance des besoins des élèves, la clarté des attentes à l'égard des élèves et la qualité des relations qui y prennent vie. Trop souvent, des enseignants tentent d'enrayer les problèmes d'indiscipline des élèves par l'ajout de mesures punitives plutôt que de remettre en question la qualité des mesures proactives liées à la gestion de classe. Or, une autoévaluation et un ajustement des interventions liées aux principales composantes de la gestion de classe amènent souvent des changements mineurs susceptibles de produire un effet majeur sur le climat de la classe. ■

Références

- Barbeta, P. M., Norona, K. L. et Bicard, D. F. (2005). Classroom behavior management: a dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure, 49*(3), 11-19.
- Brown, D., Pryzwansky, W. B. et Schulte, A. C. (2011). *Psychological consultation and collaboration: Introduction to theory and practice* (7^e éd.). Boston, MA : Pearson. Merrill Counseling.
- Carson, R. L., Plemmons, S., Templin, T. J. et Weiss, H. M. (2011). "You are who you are:" a mixed-method study of affectivity and emotional regulation in curbing teacher burnout. Dans G. M. Reevy et E. Frydenberg (dir.), *Personality, stress and coping: Implications for education* (p. 239-265). Charlotte, NC : Information Age Publishing.

(suite références page 8)

2. Voir les articles publiés précédemment dans *La focade* à ce sujet : Olivier et Archambault (2013); Gaudreau (2011)

Question de l'heure

Quelles sont les composantes essentielles pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du comportement ?

Line Massé¹, Claudia Verret², Marie Josée Picher³ et Caroline Couture¹

L'inclusion des élèves présentant des troubles du comportement (PTC) représente de nombreux défis. Les comportements agressifs et perturbateurs apparaissent pour les enseignants comme étant les plus difficiles à gérer en classe et entraînent une grande source de stress pour eux. Ces comportements ont aussi des répercussions négatives sur le climat de groupe et le temps consacré à l'enseignement. Bien que l'inclusion de ces élèves soit recommandée par de nombreux experts pour les bénéfices qu'ils peuvent en tirer sur le plan des apprentissages et sur le plan social (Rousseau, Massé, Bergeron, Carignan et Lanaris, 2014), différentes composantes doivent être présentes pour que celle-ci soit une expérience positive tant pour les élèves PTC, pour les autres élèves du groupe, que pour l'enseignant (Rousseau *et al.*, 2014; Simpson, Peterson et Smith, 2011).

Une organisation scolaire inclusive

Rousseau et ses collaboratrices (2014) identifient les principales conditions de l'organisation scolaire pouvant faciliter ou entraver l'inclusion scolaire des élèves PTC :

- Le ratio enseignant/élèves : il sera difficile pour l'enseignant d'inclure un élève PTC dans un groupe surpeuplé. Aussi, devant les efforts supplémentaires demandés à l'enseignant pour adapter son enseignement, l'élève PTC devrait avoir une valeur supérieure à 1 dans le calcul du ratio enseignant/élèves (par exemple, équivaloir à deux élèves), comme ce qui est prévu dans les normes de travail québécoises actuelles en milieu scolaire.
- Le temps de concertation : l'enseignant titulaire a besoin de périodes de concertation dans son horaire de travail pour rencontrer les autres acteurs impliqués dans l'éducation

de l'élève PTC (parents, psychologues, psychoéducateur, éducateur spécialisé, etc.) pour échanger à son sujet et trouver des solutions aux problèmes rencontrés.

- Les politiques, les règles et les procédures : celles-ci doivent aller dans le même sens que les pratiques jugées probantes pour les élèves PTC ou ne pas constituer un frein à leur mise en œuvre. Par exemple, une école qui expulserait à la maison un élève PTC pour des absences répétées contreviendrait à ce qui est recommandé.
- La répartition des ressources humaines : l'enseignant doit pouvoir compter sur des ressources humaines (aide-enseignant, éducateur spécialisé, conseiller pédagogique, psychoéducateur, psychologue) à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe pour le soutenir. Le succès de l'inclusion de l'élève PTC ne devrait pas reposer uniquement sur les épaules de l'enseignant.

Un personnel qualifié

La qualité de la formation de l'ensemble des intervenants scolaires (enseignants, techniciens en éducation spécialisée, psychoéducateurs ou psychologues) s'avère une condition essentielle pour une inclusion réussie des élèves PTC. Ils doivent posséder une formation solide sur les pra-

tiques probantes pour les élèves PTC. Actuellement, plusieurs enseignants se sentent démunis pour enseigner aux élèves PTC, jugeant que leur formation initiale ne les a pas suffisamment préparés pour faire face aux comportements perturbateurs des élèves. Pour pallier cette situation, des ateliers de formation continue peuvent être mis en place. Ce type de formation semble efficace pour améliorer les connaissances des participants sur les caractéristiques des élèves et les interventions recommandées, mais il aurait moins d'impact pour susciter le changement des pratiques à leur égard (Graeper, 2011). Pour favoriser une bonne appropriation, des activités, des outils et du soutien doivent être offerts lors des formations aux participants pour qu'ils puissent réfléchir à leurs pratiques et aux façons d'exploiter leurs nouveaux savoirs dans leur contexte spécifique (Rousseau *et al.*, 2014).

Le soutien aux enseignants

Comme il a été dit plus haut, bien que la formation soit jugée comme une condition essentielle, elle n'est pas suffisante pour garantir que les enseignants seront en mesure de bien décoder les comportements problématiques des élèves et de choisir les interventions appropriées. Les enseignants ont besoin d'être accompagnés pour ce faire. Cet accompagnement peut prendre différentes formes, d'un soutien ponctuel à un suivi plus régulier tout au long de l'année scolaire, d'un accompagnement individuel à un accompagnement de groupe (Gaudreau et Carrier, 2014). On peut également mettre en place des communautés de pratiques ou des communautés d'apprentissage professionnelles. Plusieurs modèles d'accompagnement prometteurs ont été développés en contexte scolaire québécois pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves



Illustration : ©iStock.com/KiroM

1. Professeures et psychoéducatrices, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

2. Professeure, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal

3. Professionnelle de recherche, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

PTC (voir entre autres : Bacon *et al.*, 2011; Dufour *et al.*, 2008; Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012; Massé et Couture, sous presse; Massé, Lanaris, Dumouchel et Tessier, 2008; Nadeau, Normandeau et Massé, 2015). En plus de favoriser le changement des pratiques des enseignants, l'accompagnement réduit le stress à enseigner à ces élèves, augmente le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et améliore le comportement des élèves (Gaudreau et Carrier, 2014; Massé et Couture, soumis).

Le soutien aux élèves

Plusieurs élèves PTC, plus spécifiquement ceux ayant un trouble grave du comportement, peuvent avoir besoin d'un soutien continu (plusieurs heures chaque jour) ou régulier (quelques heures par semaine) afin de favoriser leur maintien en classe ordinaire. Le soutien continu est habituellement offert par un technicien en éducation spécialisé, alors que le soutien régulier peut également être donné par un psychoéducateur, un enseignant-ressource ou un psychologue. Le soutien continu doit viser particulièrement à favoriser le développement de la maîtrise de soi de l'élève et son intégration sociale. Le soutien régulier peut porter entre autres sur le développement des compétences sociales, la gestion des émotions difficiles et la gestion de l'attention.

Une bonne relation avec l'élève

La qualité de la relation entre l'élève et les adultes qui en prennent soin (enseignants, autres intervenants scolaires, parents) est un des facteurs les plus importants qui influencent le succès de l'inclusion scolaire des élèves PTC (Stoutejesdik, Scholte et Swabb, 2012; Orsati et Causton-Theoharis, 2013). Le développement d'une bonne relation entre les adultes et l'élève crée un climat de confiance et de sécurité où ce dernier peut évoluer plus favorablement et accepter de se faire guider. La présence d'un lien significatif aura tendance à diminuer les comportements dérangeants de certains élèves : ceux-ci voudront davantage faire plaisir aux adultes. Cette présence rend aussi les adultes et les élèves plus tolérants.

Un environnement de classe structurant et sécurisant

Il est reconnu qu'un environnement de classe structuré et prévisible a un impact très positif sur les comportements des élèves PTC. Simpson et ses collègues (2011) recommandent que l'environnement inclue minimalement les éléments suivants :

- L'établissement de règles et d'attentes comportementales claires.
- La mise en place d'un horaire de classe, de routines de travail et de transitions prévisibles et stables.
- Un suivi constant de l'application des règles ou routines.
- Une rétroaction immédiate concernant les infractions aux règles et l'application de conséquences logiques ou réparatrices selon la gravité des manquements.
- La mise en place d'un climat de classe respectueux et ouvert aux différences.
- Un aménagement de classe qui identifie clairement les différentes aires de travail, qui réduit les distractions et qui évite les bousculades.
- Une organisation du matériel scolaire qui facilite la réalisation des activités et le rangement.
- Une gestion du temps efficace qui favorise la réalisation des activités et évite les temps morts.
- Un plan de classe qui est basé sur les besoins individuels des élèves.

De pratiques pour favoriser les comportements appropriés

Dans beaucoup d'établissements scolaires, les interventions pour les comportements perturbateurs sont centrées sur le négatif (arrêter ou diminuer un comportement inapproprié), plutôt que sur le positif (favoriser l'apparition ou le maintien d'un comportement approprié).

Il est essentiel de pratiquer les comportements appropriés pour favoriser leur acquisition et de ne pas se limiter à diminuer les comportements inappropriés



Illustration : ©iStock.com/KiroM

Afin de contrer ce phénomène, un autre modèle de gestion des comportements a été développé aux États-Unis, soit le Soutien au comportement positif (*Positive Behavioral Intervention and Support*, pour plus d'informations, consultez : www.pbis.org). Ce modèle se fonde sur l'idée que les comportements attendus en classe et hors classe doivent être définis précisément, enseignés explicitement et renforcés au moment de leur manifestation. Il propose un continuum d'interventions basé sur des données probantes afin d'agir rapidement et efficacement auprès des élèves ayant des problématiques comportementales et de soutenir l'adoption des comportements préalablement enseignés, plutôt que d'intervenir uniquement sur les comportements inappropriés (Bissonnette, Bouchard et St-Georges, 2012).

L'entraînement des habiletés sociales

Les déficits sur le plan des habiletés sociales souvent observés chez les élèves PTC nuisent grandement à leur inclusion scolaire. Selon Gresham (1998), les élèves PTC présentent trois types de problèmes :

- a) **un déficit d'acquisition** : l'élève manque de connaissances sur l'habileté visée ou est incapable de discriminer les composantes de la séquence comportementale de celle-ci;
- b) **un déficit de performance** : l'élève sait quoi faire, mais il ne le fait pas ou il le fait à un niveau de performance insuffisant par manque de motivation;
- c) **un déficit de fluidité** : l'élève manque d'aisance dans la performance de l'habileté visée ou ne manifeste pas l'habileté visée au bon moment.

Un déficit d'habileté sera corrigé en ayant d'abord recours à l'entraînement spécifique de cette habileté, puis en renforçant l'élève lorsqu'il utilise celle-ci. L'entraînement devrait se faire en fonction des déficits particuliers observés chez les élèves et des normes et des attentes comportementales minimales du milieu éducatif. Cet entraînement devrait comprendre deux phases : une mise à niveau des compétences et une mise en pratique (pour plus de détails sur le développement des habiletés sociales, voir Bowen, Desbiens, Gendron et Bélanger, 2014).

Un déficit de performance pourra être réduit en améliorant la compréhension des interactions sociales et de leurs conséquences positives comme négatives, en incitant l'élève à manifester le comportement ciblé lorsque la situation s'y prête ou en l'encourageant à le faire, ou encore en utilisant une procédure de renforcement pour augmenter l'apparition du comportement souhaité.

Enfin, un déficit de fluidité sera corrigé par la pratique de l'habileté dans différentes situations.

Un partenariat avec les parents

Comme pour tout élève, l'établissement d'un partenariat avec les parents est un facteur important de réussite scolaire. C'est d'autant plus important dans le cas des élèves PTC, qu'il est reconnu que plusieurs facteurs associés à l'environnement familial sont en cause dans le développement des troubles de comportement. Quatre axes d'action pourront favoriser l'établissement d'un rapprochement entre l'école et la famille (Desbiens, 2014) :

- « diversifier et faciliter la communication ;
- faciliter l'exercice du rôle de parent ;
- encourager la participation du parent à la vie de l'école ;
- collaborer étroitement avec la communauté pour répondre aux besoins des familles » (p. 150).

Le soutien au rendement scolaire

Le rendement scolaire apparaît également comme un des facteurs impor-

tants pour l'inclusion scolaire des élèves PTC (Stoutjesdijk, Scholte et Swabb, 2012). Les problèmes émotionnels et comportementaux de ces élèves peuvent nuire à leur rendement scolaire et entraîner de la sous-performance et des difficultés d'apprentissage. D'autre part, les difficultés d'apprentissage peuvent aussi engendrer des difficultés comportementales. Par exemple, l'élève qui éprouve des difficultés en lecture pourrait refuser de lire des textes plus ardues et s'opposer aux demandes de l'enseignant afin de préserver son image personnelle. Comme pour les autres élèves en difficulté, il est recommandé de différencier l'enseignement et de soutenir leur motivation à apprendre afin de favoriser leur réussite scolaire.

Conclusion

Une inclusion réussie ne s'improvise pas : elle doit être planifiée. On doit préparer tous les acteurs qui seront impliqués dans le processus et mettre en place les conditions qui favoriseront sa réussite afin de prévenir les difficultés possibles, plutôt que d'y réagir. ■

Références

- Bissonnette, S., Bouchard, C. et St-Georges, N. (2012). Le soutien au comportement positif (SCP) : un système efficace pour la prévention des difficultés comportementales. *La foucade*, 12(2), 7-9.
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M. et Bélanger, J. (2014). *L'entraînement des habiletés sociales*. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 246-262). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Desbiens, N. (2014). L'établissement d'un partenariat école-famille-communauté. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 147-160). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Graepel, K. D. (2011). ADHD in-service training: An examination of knowledge, efficacy, stress, teaching behavior, and irrational thoughts. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 73(3-B), 1815.
- Gaudreau, N. et Carrier, G. (2014). L'accompagnement des enseignants en gestion de classe en formation professionnelle. Un soutien à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 4(1), 34-38.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1(1), 85-115.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training : Should we raze, remodel or rebuild? *Behavioral Disorders*, 24, 19-25.
- Massé, L. et Couture, C. (Soumis). L'exercice du rôle-conseil en milieu scolaire. Dans M. Caouette et S. Hamel (dir.), *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil*. Longueuil, Qc : Bêliveau Éditeur.
- Massé, L. et Couture, C. (Sous presse). Programme d'accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire (ACES). Dans G. Paquette, C. Plourde et K. Gagné (dir.), *Pratiques innovantes de groupe en psychoéducation*. Longueuil, Qc : Bêliveau Éditeur.
- Massé, L., Lanaris, C., Dumouchel, M. et Tessier, M. (2008). Un service de soutien offert aux enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité. Dans J. Myre-Bisaillon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grande difficulté : contextes d'intervention favorables* (pp. 141-165). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- Orsati, F. T. et Causton-Theoharis, J. (2013). Challenging control: Inclusive teachers' and teaching assistants's discourse on students with challenging behavior. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 507-525.
- Rousseau, N., Massé, L., Carignan, S., Bergeron, G. et Lanaris, C. (2014). L'inclusion et la réintégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., pp. 133-146). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Simpson, R. L. Peterson, R. L. et Smith, C. R. (2011). Critical educational program components for students with emotional and behavioral disorders: Science, policy, and practice. *Remedial and Special Education*, 32(3) 230-242.
- Stoutjesdijk, R., Scholte, E. M. et Swabb, H. (2012). Special needs characteristics of children with emotional and behavioral disorders that affects inclusion in regular education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 92-104.

Les Concours du CQJDC Édition 2014-2015



La lauréate d'une pratique remarquable !

Ce prix a pour but de reconnaître les efforts des intervenants œuvrant auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement, d'encourager et de récompenser ces intervenants pour leur pratique professionnelle et leurs implications remarquables auprès de ces jeunes. Le récipiendaire est de cette année est Madame Andrée Bourgeois, enseignante de 4^e année à l'école St-Octave à Notre-Dame de Montréal.

Différents prix lui ont été remis lors d'un événement organisé par ses répondants, et ce, en présence d'une représentante du CQJDC. Mme Bourgeois s'est vue remettre un petit trophée confectionné par les élèves de l'unité pédagogique du centre jeunesse l'Escalpe (Cap-Rouge), un chèque d'une valeur de 200 \$ ainsi qu'un certificat témoignage de sa pratique remarquable. Elle pourra assister gratuitement au 6^e Congrès biennal du CQJDC : *Parce qu'on fait une différence* qui se déroulera les 25-26-27 avril 2016 à l'Hôtel Hilton de Québec. Un gros trophée sera remis pendant une année à son école afin de rappeler cette pratique remarquable.



Sur la photo : Benoît Gagné (présentateur), Andrée Bourgeois (gagnante) et Nathalie Pellerin (présentatrice)

Bravo et félicitations à toutes les personnes dont la candidature a été soumise !

Pour de plus amples informations concernant ces prix, nous vous invitons à consulter le site du CQJDC : cqjdc.org/wp/

Caroline Couture, Mélanie Fortin, Ilda Natalia Garcia, Danielle Leclerc, Membres du comité des concours du CQJDC 2014-2015.

Du côté de la recherche (suite références de la page 4)

- Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec Récupéré de : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0402.pdf>.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. doi: 10.3102/003465430298563
- Duggan, G. B., et Payne, S. J. (2001). Interleaving reading and acting while following procedural instructions. *Journal of Experimental Psychology Applied*, 7(4), 297-307.
- Evertson, C. M. et Weinstein, C. S. (dir.). (2006). *Handbook of classroom management*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates inc.
- Garrett, T. (2014). Classroom management: A world of misconceptions. *Teaching & Learning*, 29(1), 36-43.
- Gaudreau, N. (2012). *Programme de formation à la gestion positive des situations de classe (gps)*. Québec Qc : Communications éducatives NG inc.
- Gaudreau, N. (2011). Soigner la relation maître-élève: une façon simple de prévenir les problèmes de comportement en classe. *La foucade*, 11 (2), 6-7.
- Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G. et Bonvin, P. (Soumis). Gestion de classe et inclusion scolaire : Pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans S. Ramel, R. Vienneau, H. Duchesne et P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire : Recherche et développement dans la francophonie*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hickey, D. et Schafer, N. J. (2006). Design-based, participation-centered approaches to classroom management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 281-308). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Larivee, B. (2009). *Authentic classroom management: Creating a community and building reflective practice* (3^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson.
- Le Messurier, M. (2013). *Enseigner à des élèves ayant des comportements difficiles. Des pistes d'action concrète pour une école inclusive* (F. Bélaïr, Adaptation.). Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M. et Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21(3), 345-354.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. et Pickering, D. (2003). *Classroom management that works : Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J. et Toth, M. D. (2013). *Teacher evaluation that makes a difference. A new model for teacher growth and student achievement*. Alexandria, VA : ASCD.
- McKevitt, B. C. et Braaksma, A. D. (2008). Best practices in developing a positive behavior support system at the school level. Dans A. Thomas et J. Grimes (dir.), *Best practices in school psychology* (5^e éd., p. 735-747). Bethesda, MD : National Association of School Psychologists.
- Mercer, S. H. et Derosier, M. E. (2010). A prospective investigation of teacher preference and children's perceptions of the student-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 47(2), 184-192.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : D'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. doi: 10.7202/032009ar
- Olivier, É. et Archambault, I. (2013). Favoriser les relations positives à l'école pour motiver les élèves hyperactifs et inattentifs. *La foucade*, 14 (1), 9-11.
- O'Neill, S. C. et Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: A review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology*, 31(3), 261-299. doi: 10.1080/01443410.2010.545344
- Paré, M. et Trépanier, N. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 287-305). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Reinke, W. M., Herman, K. C. et Sprick, R. (2011). *Motivational interviewing for effective classroom management*. New York, NY : Guilford.
- Sprick, R. S. et Howard, L. M. (1998). *The teacher's encyclopedia of behavior management: 100 problems/500 plans for grades k-9*. Longmont, CO : Sopris West.
- Walker, H. M. (1994). *L'indiscipline en classe : Une approche positive pour les enseignants Québec*, Qc : École et comportement.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications Inc.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. et Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 49(5), 471-488. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x
- Wong, H. K. et Wong, R. T. (2009). *The first days of school: How to be an effective teacher*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.
- Wood, J. W. (2006). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accommodating instruction* (5^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson.
- Woolfolk Hoy, A. W. et Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (p. 181-223). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching education*, 22(2), 113-131. doi: 10.1080/10476210.2011.567838



Le coin des parents

Vivre avec un enfant qui a un trouble d'opposition avec provocation ou un trouble des conduites

Geneviève Gosselin¹

L'adolescence est une période fertile de changements et d'effervescence. Pour certains parents, cette transition peut occasionner des tensions et des difficultés à adapter leur autorité envers un jeune qui évolue. En grandissant, les adolescents ressentent le besoin d'acquiescer une plus grande autonomie. Ce besoin d'affirmation est sain et normal, mais il devient problématique lorsqu'une confrontation des règles parentales et sociales s'installe et devient graduellement systématique. Dans certains cas, cette contestation est telle qu'on parle de trouble d'opposition ou de trouble des conduites. Que doit faire un parent d'un jeune qui présente une telle dynamique ?

Le trouble d'opposition avec provocation (TOP) se caractérise essentiellement par des comportements hostiles, colériques, irritables et une attitude négative principalement envers les figures d'autorité (Steiner et Rensing, 2007). Le jeune qui présente ce trouble se démarque par sa tendance à être colérique, à défier ouvertement l'autorité, à refuser de suivre les règles ou par sa tendance à vouloir se venger de ce qui lui apparaît être des injustices. Parfois, ces comportements ne sont observés qu'à la maison. Le trouble des conduites (TC) se distingue quant à lui par son intensité et la gravité des gestes. Ceux-ci peuvent prendre la forme d'agression envers les personnes ou les animaux, de destruction de biens, de fraude, de vol ou de violations graves de règles (APA, 2013). Ces jeunes s'enlisent graduellement dans des comportements délinquants (violence, intimidation, vols, mensonges, alcool, drogues, etc.), se déresponsabilisent de leurs gestes (« ce n'est pas ma faute ») et tendent à s'affilier avec des pairs déviants (Déry, Lapalme, Toupin, Verlaan et Pausé, 2007). Ces comportements peuvent être observés chez beaucoup d'adolescents, sans qu'on parle pour autant de TOP ou de TC. Ce



Photo : ©iStock.com/Juanmorino

qui différencie ces troubles du cheminement « normal », c'est la fréquence, l'intensité, la durée des comportements problématiques, le fait qu'ils se maintiennent malgré les interventions mises en place et les répercussions négatives observées dans plusieurs sphères de vie (scolaire, familiale et sociale).

Ces problèmes de comportement ne sont pas sans rappeler « le terrible two », où l'enfant s'opposait systématiquement aux consignes et défilait l'autorité. Cette similitude s'appuie sur une quête légitime d'autonomie, d'indépendance et un désir de se forger une identité qui lui est propre (Rhule, Vitaro et Vachon, 2004). Alors qu'à deux ans l'enfant est encore très dépendant de ses parents, à l'adolescence, l'influence des amis prend davantage de place. Il devient alors plus ardu pour le parent de conjuguer avec ces comportements perturbateurs. Que cela ne tienne, il existe heureusement des moyens de retrouver un peu de quiétude et d'harmonie au sein de la famille.

Un encadrement constant

Même si l'adolescent crie haut et fort à l'injustice, il est essentiel de maintenir un encadrement parental adéquat et constant. Les règles et les consé-

quences doivent être claires, fermes et appliquées de la même manière. L'idée n'est pas de restreindre l'adolescent dans le développement de son autonomie, mais plutôt de mettre en place des balises adaptées à son âge. Cela va favoriser son sentiment de sécurité envers sa famille et augmenter la crédibilité des parents quant à leur autorité. Tous les parents doivent viser à être constants et cohérents, mais encore plus pour ceux qui vivent avec un adolescent qui présente un TOP ou un TC.

Des règles prédéterminées

À l'adolescence, le jeune acquiert une plus grande conscience de son environnement. Cela lui permet de redéfinir la validité des règles parentales instaurées et de participer à l'établissement de nouvelles balises. Lorsque les règles sont établies à l'avance par les parents et l'adolescent, cela laisse peu de place à la négociation, ce qui contribue à maintenir l'équilibre de l'autorité parentale. Les règles instaurées ne doivent faire l'objet de discussions sans fin, surtout avec un adolescent dont l'opposition est volontaire et a souvent pour objectif de tester les limites fixées. Un milieu familial stable diminuera les comportements d'opposition chez l'adolescent. Lorsque le celui-ci fait de nou-

1. Étudiante au baccalauréat en psychoéducation, Université Laval

velles demandes pour lesquelles il n'y a pas de règles, mieux vaut prendre un temps de réflexion et revenir plus tard avec la réponse. Répondre sous la pression du moment risque d'engendrer une négociation qui peut tourner au vinaigre ou de « créer un précédent » qu'il sera difficile de modifier.

L'importance de gérer ses propres émotions

De plus, il importe que les parents ne se laissent pas submerger par les émotions lors d'un conflit avec leur adolescent. Cela pourrait résulter en des punitions spontanées trop sévères et injustes, qui, une fois la tension redescendue, devraient être reconsidérées à la baisse par le parent. Ce manque de constance ne ferait qu'exacerber le sentiment d'injustice chez le jeune et diminuerait la crédibilité de l'autorité parentale. Il viendrait également renforcer l'adolescent dans sa perception qu'il est possible de faire changer les règles à la condition d'être assez insistant. Il est préférable, lors de moments conflictuels, de se retirer, d'attendre que la poussière retombe et de revenir sur la situation problématique calmement pour en discuter avec son enfant.

L'importance des rétroactions

On peut également réussir à diminuer substantiellement les comportements problématiques en appliquant la méthode des récompenses/conséquences. Elle consiste dans un premier temps à renforcer les comportements positifs, soit quand le jeune fait une bonne action, respecte bien les règles ou ne perturbe pas négativement le climat familial. On peut alors renforcer ces comportements adéquats par des félicitations, des récompenses ou des permissions spéciales. Par exemple, un jeune qui est assidu dans ses études durant toute la semaine pourrait se voir octroyer la possibilité de sortir avec

ses amis le vendredi soir. Ces récompenses doivent par contre être établies à l'avance afin de demeurer constant face aux règles en vigueur. Dans une relation marquée par les conflits, comme peuvent l'être les relations avec un jeune qui présente un trouble de comportement, il faut parfois faire un effort pour identifier les comportements positifs. Il faut chercher les comportements qui sont positifs par rapport à son comportement habituel, plutôt que de le comparer à des jeunes qui n'ont pas de telles difficultés, car la comparaison amène souvent à conclure que le jeune ne mérite pas de félicitations. Il faut également se demander quels types de renforcement sont les plus appropriés pour le jeune. Souvent, les adolescents qui présentent ces caractéristiques apprécient peu les félicitations publiques et peuvent y réagir négativement. Un commentaire positif en privé sera souvent mieux reçu.

Par ailleurs, on peut diminuer les comportements inappropriés en appliquant des conséquences. Les conséquences doivent d'être appliquées d'une manière constante et uniforme. Si une règle n'est pas suivie, il faut mettre en place la conséquence qui avait été annoncée, peu importe la réaction de l'adolescent. Il n'est pas facile d'appliquer des conséquences, d'où l'importance de prendre le temps de les choisir avant de les annoncer. Lorsqu'une conséquence est annoncée sous le coup de l'émotion, il est plus risqué que celle-ci soit démesurée ou difficilement applicable. Dans un cas comme dans l'autre, le parent sera tenté de la laisser tomber. Il est important de mentionner que l'application des conséquences est importantes. Celles-ci doivent être logique et en lien avec le manquement (ex. reprendre le temps du retard lors d'une sortie sur la prochaine sortie ou exiger des excuses sincères après avoir envoyé paître un des parents). Un piège serait de ne pas donner de conséquences dans l'espoir

de préserver une relation harmonieuse. Pour un jeune qui présente un TC ou un TOP, l'ignorance de ses attitudes inadéquates n'est pas souhaitable; il a besoin de cadres clairs.

Donner l'exemple

Les parents ne peuvent prétendre avoir une crédibilité et être cohérent face à leur adolescent s'ils ne souscrivent pas eux-mêmes aux règles établies. Comment faire accepter des règles de politesse à un adolescent si l'adhésion envers celles-ci n'est pas inclusive à tous les membres de la famille. Le respect doit être bidirectionnel. En servant de modèle positif, les parents contribuent à instaurer au sein de la famille de bonnes habitudes de vie sociale et de respect mutuel.

Conclusion

Être un parent n'est pas toujours facile et ce rôle est encore plus exigeant lorsque l'enfant présente des troubles du comportement. Le rôle du parent est toutefois très important. Les adolescents ayant des comportements d'opposition ou délinquants peuvent se sentir incompris. Ils sont sujets à vivre des difficultés émotives, sociales ou scolaires. Le soutien du parent demeure primordial, peu importe la nature des conflits qui s'expriment dans la famille. Le parent doit conserver des moments de qualité avec son enfant, lui démontrer qu'il a confiance en lui, encourager ses succès, le responsabiliser face à ses actes et réussir à préserver une complicité et une authenticité dans la relation. Ce faisant, l'adolescent sera plus à l'aise de se confier, de parler de ses problèmes, se sentira moins seul et ce besoin de confronter, de défier l'autorité, aura tendance à diminuer. Compte tenu de ces défis, il est nécessaire que le parent demande du soutien que ce soit auprès de groupes de parents ou en consultation, même si le jeune ne veut pas y participer. ■

Références

- American psychiatric association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). Arlington, VA: American psychiatric publishing.
- American Academy of Child and Adolescent. (2007). Practice Parameter for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Oppositional Defiant Disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1):126-141.
- Brestan, E. et Eyberg, S. (1998). Effective psychosocial treatments of conduct-disordered children and adolescents: 29 years, 82 studies and 5272 kids. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(2), 180-189.
- Déry, M., Lapalme, M., Toupin, J., Verlaan, P. et Pauzé, R. (2007). Hétérogénéité des troubles du comportement au primaire et perceptions de la situation sociale et familiale des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 109-126.
- Fonagy, P., Butler, S., Goodyer, I., Cottrell, D., Scott, S., Pilling, S., ... Haley, R. (2013). Evaluation of multisystemic therapy pilot services in the Systemic Therapy for At Risk Teens (START) trial: study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 14(265), 1-19.
- Rhule, D., Vitaro, F. et Vachon, J. (2004). La prévention des problèmes de comportement chez les enfants: le modèle de Fast Track. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 177-203.
- Steiner, H. et Remsing, L. (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with oppositional behaviors. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1), 126-141.
- Van Ryzin, M. et Dishion, T. (2012). The impact of a family-centered intervention on the ecology of adolescent antisocial behavior: Modeling developmental sequelae and trajectories during adolescence. *Development and Psychopathology*, 24(4), 1139-1155.



Le coin des jeunes

La pleine conscience : une technique qui peut t'aider à mieux vivre le stress

Sylvie Moisan¹

T'arrive-t-il de te sentir préoccupé, tendu ou stressé? Sans doute, car cela arrive à tout le monde. Par contre, certains vivent ces états plus souvent que les autres et ils en souffrent. Si tu fais partie de ces personnes, tu peux utiliser différentes stratégies pour diminuer les impacts négatifs du stress ou pour diminuer le stress vécu. Le présent article te présente une de ces stratégies : la pleine conscience.

Les formes de stress

Le stress fait partie de la vie. Même si tu entends autour de toi les gens s'en plaindre, il ne faut pas oublier que le stress est nécessaire. En fait, une *certaine quantité* est nécessaire. Le stress avant une présentation orale, une performance sportive ou artistique est utile : il envoie le message à ton corps qu'il faut se préparer à quelque chose d'important et d'exigeant. Lorsque tu es dans cet état, ton attention augmente, tu as plus d'énergie. Quand l'événement stressant a lieu, l'énergie que ton corps a emmagasinée pour s'y préparer est libérée.

Le stress peut être utile, mais il est exigeant pour ton corps. Pour cette raison, le stress devient un problème lorsqu'il est subi pendant de longues périodes. Le stress t'aide à te préparer à un examen ou à jouer une pièce de théâtre, mais beaucoup de stress peut nuire à ton sommeil, à la qualité de ta préparation et faire en sorte que, pendant l'examen ou ta pièce de théâtre, tes idées s'embrouillent et ta mémoire te joue des tours. Lorsque le stress dure pendant de longues périodes, il s'agit de stress chronique.

Certaines personnes sont plus enclines à vivre du stress chronique et donc à souffrir des effets nuisibles du stress. Il est possible de faire des choses pour diminuer ce stress ou limiter ses effets.

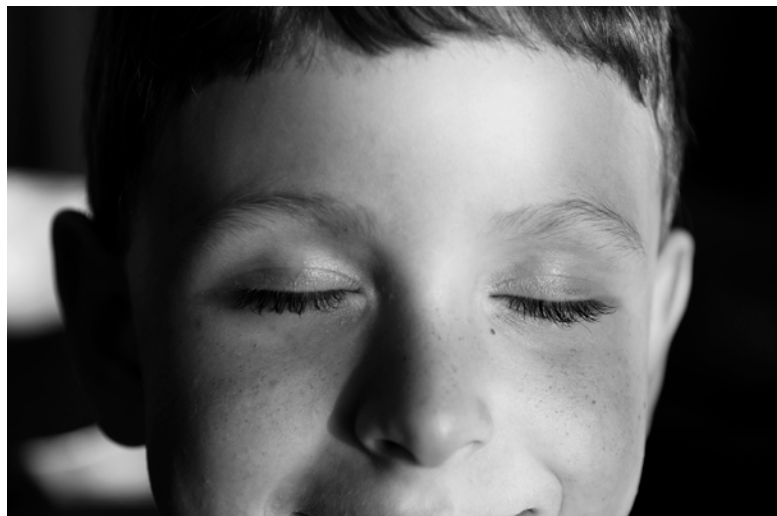


Photo : ©iStock.com/gaïmoments

Limiter les effets du stress

Comme écrit plus haut, le stress est utile, car il envoie à tout ton corps le message de se préparer à une activité importante. Idéalement, l'énergie emmagasinée doit être dépensée pour permettre à ton corps de reprendre son rythme habituel (respiration normale, cœur qui bat moins vite, moins de sueurs, etc.). Si tu vis du stress et que tu n'as pas l'occasion de dépenser l'énergie accumulée, ton corps en garde plus longtemps les traces. Tu peux avoir des maux de tête, des raideurs dans le cou, de la fatigue. Tu peux aussi ressentir de l'irritation, de la tension, de l'agressivité. Une bonne façon de limiter ces impacts est de faire des activités pour expulser ce surplus d'énergie. Marcher, prendre des respirations profondes, le sport, la danse, le chant en sont des exemples.

Diminuer la source du stress

Si tu vis souvent du stress, il n'est pas suffisant de faire des activités pour en limiter les effets. Tu dois chercher à en comprendre la source pour voir si quelque chose peut être changé.

Il n'est pas possible d'éliminer tous les événements stressants. D'ailleurs, ce

n'est pas souhaitable, car ils peuvent être une source de satisfaction. Le plaisir d'avoir surmonté son tract ou d'avoir fait quelque chose qu'on pensait impossible, en est un exemple. Par contre, si tu vis des conflits, si tu subis de la violence ou de l'intimidation, ces stress n'apportent rien de bon et la situation doit être changée. Tu dois demander de l'aide pour les modifier.

Le stress est causé par les événements, mais surtout par les pensées. Penser à un événement qui va peut-être arriver ou repenser à des événements qui ont eu lieu provoque des effets similaires que vivre l'événement. Ton corps et ton cerveau ne font pas la différence. Si tu te préoccupes souvent du futur ou du passé, ton corps génère chaque fois la même énergie et tu risques d'en souffrir. Il est possible de diminuer le stress associé aux pensées. Une technique qui peut aider est celle de la pleine conscience.

La pleine conscience : une façon de se centrer sur le moment présent

Une façon de diminuer le stress est de vivre davantage dans le « moment présent ». La pleine conscience vise à t'attarder à ce que tu vis et non à ce qui est arrivé ou pourrait se produire. Il ne

1. Professeure en psychoéducation à l'Université Laval et psychoéducatrice

s'agit donc pas de faire le vide et de ne penser à rien.

Concrètement, il s'agit de s'arrêter à ta respiration, aux sensations que tu ressens, à ce qui t'entoure, à tes pensées. Ça semble facile, mais ça l'est moins qu'il n'y paraît. En effet, lorsqu'on s'arrête, les idées continuent de circuler dans notre tête et souvent elles concernent le passé (« je n'aurai pas dû dire ceci », « tel élève avait l'air fâché, j'ai dû dire quelque chose qui l'a choqué ») ou le futur (« je ne vais pas être prêt pour mon examen », « je vais sans doute oublier ma réplique dans la pièce de théâtre »). Ces idées concernent rarement le moment présent. Le but de cet exercice est de leur donner moins d'importance et surtout de ne pas se juger.

Comme ça fonctionne concrètement

Il est difficile de décrire dans un article toute la démarche, mais il est possible d'en broser les grandes lignes pour te donner une idée et, peut-être, le goût d'en savoir plus.

Les yeux fermés, dans un premier temps, tu te centres sur ta respiration, sans la changer. Imagine que tu es quelqu'un d'autre qui observe ta respiration, sans jugement. Tu ne dois pas te dire que tu devrais respirer de telle ou telle façon ou te reprocher de ne pas respirer correctement, tu observes, c'est tout. Ta respiration est-elle longue, courte, calme, rapide? Peu importe comment elle est : tu

l' observes, sans la changer. Pendant que tu observes ta respiration, il y aura sûrement des pensées qui vont surgir. *Pourquoi je fais cet exercice? J'ai autre chose à faire! Est-ce que je fais ça comme il le faut?* Il est normal d'avoir des pensées. Le but de l'exercice est de les regarder, un peu comme on regarde les nuages passer dans le ciel. Il ne faut pas te reprocher d'avoir des pensées; il est impossible pour la plupart d'entre nous d'arrêter de penser. Être dans le moment présent, c'est constater qu'on a des pensées. L'important (et le plus difficile) c'est de les laisser passer et de revenir à l'observation de la respiration. Change-t-elle? Est-elle plus lente? Plus rapide? Reste-t-elle la même? Il n'y a pas de bonne réponse, il n'y a rien à viser. Tu dois observer, c'est tout.

Ensuite, tu fais passer ton attention sur ton corps. Quelles sensations ressens-tu : au niveau de la tête, du cou, des épaules, des jambes? Ton corps est-il détendu? As-tu froid, as-tu chaud? Es-tu inconfortable? Ton ventre gargouille-t-il? À nouveau, tu ne dois pas porter de jugement; ton corps est comme il est à ce moment précis et toi, tu l' observes comme s'il était le corps d'une autre personne. Tu auras des pensées; tu les observes quelques instants, puis tu les laisses passer pour revenir à tes sensations sans te reprocher quoi que ce soit.

Comme tu le vois, cette technique vise à prendre du temps pour toi et à porter ton attention sur le moment présent. Surtout, elle vise à accepter ce que

tu vis et penses sans porter de jugements. Elle est particulièrement utile pour les personnes qui ont tendance à se préoccuper de l'avenir ou à se reprocher le passé. Sa pratique te permet de faire une pause et d'apprendre à te connaître. Sa pratique régulière peut t'aider à diminuer le stress vécu.

Cette technique peut être pratiquée dans plusieurs contextes : dans l'autobus, dans un lieu public, chez toi. Certains la pratiquent en faisant la file au cinéma (mais sans fermer les yeux!). Au début, mieux vaut la pratiquer quand tu es seul, ou dans un groupe de pratique. Tu peux écouter des enregistrements disponibles sur Internet pour t'aider (des ressources sont indiquées à la fin de l'article).

La pleine conscience est une technique plus en plus populaire. Plusieurs études démontrent son efficacité. Les personnes qui la pratiquent régulièrement constatent qu'elle permet de diminuer le stress associé aux pensées à propos de passé ou du futur. L'objectif de cette technique n'est pas de ne plus vivre de stress, car il est nécessaire, mais de diminuer celui qui épuise et qui n'apporte rien de positif. ■

Quelques ressources pour te permettre d'explorer cette technique :

Quelques ressources pour te permettre d'explorer cette technique :

Livre

Dewulf, D. (2015). *Mindfulness : la pleine conscience pour les ados. Mieux gérer son stress et ses émotions*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Vidéos disponibles en ligne (gratuit)

Snel, E. (2015, 13 avril). *Méditation guidée pour les ados*. Récupéré à : www.youtube.com/watch?v=ZPpx4F5KfKU

Faculté de médecine de l'Université de Montréal. (2015, 15 Mai) *Atelier 1 : Introduction à la méditation et s'ouvrir à l'expérience de l'instant présent*. Récupéré à : www.youtube.com/watch?v=i909scFrPA

Site francophone sur la pleine conscience (Mindfulness) en psychothérapie (2015, 15 mai). *Série de vidéo pour enfants ou pour adolescents*. Récupéré à : www.cps-emotions.be/mindfulness/materiel-mindfulness.php



PARCE QU'ON FAIT UNE DIFFÉRENCE
BECAUSE WE MAKE A DIFFERENCE

25 · 26 · 27
AVRIL / APRIL 2016

6 CONGRÈS BIENNAL
BIENNIAL CONGRESS
HILTON QUÉBEC, QUÉBEC, CANADA



www.cqjdc.org

Le coup de coeur des régions

Pratiques innovantes spécialement conçues pour les garçons à l'école secondaire : un exemple de succès dans la région de Sherbrooke

Isabelle Renaud¹ et Jean-Yves Bégin²

La problématique du décrochage scolaire au Québec est préoccupante. Bien que nous assistions à une décroissance du phénomène depuis quelques années, il n'en demeure pas moins que c'est au Québec que l'on enregistre le plus haut taux de décrochage scolaire parmi l'ensemble des provinces et territoires canadiens (Statistique Canada, 2012). Comparativement aux filles (11,9 %), les garçons (18,8 %) quittent les bancs d'école en plus grande proportion avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires (MELS, 2014). Cette réalité a amené le Collège du Mont Sainte-Anne (CMSA) à innover en matière d'éducation pour les garçons. Le COJDC a rencontré pour vous la directrice générale de cette institution. Voici un portrait des actions mises en place dans cette école pour répondre aux besoins des garçons.

Le collège du Mont Sainte-Anne

Situé dans la région de Sherbrooke, le CMSA est le seul établissement secondaire privé francophone au Québec qui est réservé aux garçons. Le service de résidence et d'externat qui y est offert accueille des élèves des quatre coins des Cantons de l'Est, de la Montérégie et de la région de Montréal. Plus de 250 garçons fréquentent cette école dont 30 % de la clientèle présentent des difficultés comportementales ou d'apprentissage. Une refonte majeure de l'offre de services aux élèves s'est amorcée en 2008. Cette dernière vise, entre autres, à adapter les pratiques pédagogiques, les techniques d'enseignement et d'intervention pour répondre plus adéquatement à la réalité des garçons.

La direction et l'équipe d'enseignants

Lors de ses études de doctorat, la directrice générale du Collège MSA, Mme Nathalie Marceau, s'est intéressée à l'enseignement et aux interventions spécifiques auprès des garçons, réflexions qu'elle met à profit pour les élèves de son école. Sous son aile, on retrouve un corps enseignant formé en proportion égale d'hommes et de femmes. Cette situation est plutôt unique, dans un domaine où le genre féminin prédomine habituellement.

De cette grande représentation d'enseignants masculins découlent des « communications d'homme ». Mme Marceau illustre ce concept en spécifiant qu'elle a observé qu'il faut peu de mots pour avoir des interactions significatives entre garçons. C'est dans l'action, bien souvent plus que par voie orale, que l'on réussit à communiquer avec ceux-ci.

De surcroît, les enseignants participent activement au développement et au renouvellement continu du programme pédagogique. Pour ce faire, en 2011 et 2013, le CMSA a organisé deux congrès sur l'éducation auprès des garçons pendant lequel la contribution de toute l'équipe d'enseignants a été mise à profit. La première édition de ce congrès avait pour thème la transmission de connaissances issues d'« impressions terrains » qui ont été observées et mesurées auprès de cette clientèle. Lors de cette occasion, plusieurs chercheurs sont venus présenter des résultats d'études sur le sujet. Le deuxième congrès visait la remise en question



Photo : ©iStock.com/monkeybusinessimages

d'approches d'intervention spécifiques aux garçons en prenant le pouls de professionnels et de chercheurs sur le thème de la communication. Ces activités ont permis de valider certains éléments éducatifs et ainsi améliorer les services offerts aux élèves. Un troisième congrès sera initié prochainement et portera sur le point de vue des élèves quant à leur vécu au CMSA et leurs opinions sur le programme.

Mission, théorie et objectifs du programme

Le collège souhaite permettre aux garçons de se développer en tant qu'être global et équilibré. On mise donc sur les forces de l'élève et on l'encourage à les mettre en action au quotidien dans différents projets éducatifs. On permet aussi aux garçons d'explorer leur potentiel dans différentes sphères de vie telles qu'intellectuelle, spirituelle, sociale, culturelle, artistique et sportive. Ultiment, on vise à développer des « garçons d'honneurs » dotés d'un esprit sain dans un corps sain.

Les orientations générales du programme pédagogique reposent sur deux modèles théoriques. D'une part, la *masculinité affirmative* (Hammer et Good, 2010) qui cible les potentiels de chacun de manière à contourner les mécanismes de lecture subjective des situations trop souvent négative chez certains. D'autre part, le programme éducatif est appuyé sur un modèle multidimensionnel de soutien pédagogique, émotionnel et d'encadre-



COLLÈGE DU MONT-SAINTE-ANNE
RÉSIDENCE SCOLAIRE-EXTERNAT POUR GARÇONS

1. Étudiante au baccalauréat en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

2. Professeur et psychoéducateur, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

ment (Lessard *et al.*, 2013). Dans ce modèle, les axes de soutien pédagogique incluent les stratégies des enseignants à transmettre les contenus et les concepts, la prise en compte du niveau et du rythme de l'élève, l'importance de la rétroaction rapide et le dialogue pédagogique qui permet le développement des connaissances dans un processus réflexif. Quant aux axes du soutien émotionnel, on mise sur une communication positive empreinte de respect, de sensibilité, de soutien dans les apprentissages et d'engagement de la part des enseignants. À cela s'ajoute un bon encadrement de classe qui passe entre autres par l'implantation d'une routine bien établie de manière à ce que l'environnement soit sécurisant.

Besoins des garçons et spécificités du programme

L'apprentissage chez les garçons

Partant d'un constat issu d'expériences terrain et d'évidences scientifiques, Mme Marceau rapporte que les garçons ont des modes d'apprentissage bien différents de ceux des filles. Pour apprendre, les garçons ont besoin de manipuler et d'identifier les applications concrètes des notions. Les enseignants misent sur ces éléments comme levier afin de favoriser les apprentissages. On répond systématiquement au « pourquoi? » si souvent soulevé par les élèves, ce qui permet aux garçons d'ancrer leurs apprentissages sur du concret. Ainsi, on favorise la pleine compréhension des concepts enseignés.

L'enseignement du français

On éveille l'intérêt pour la lecture chez les élèves en ciblant des livres dont les thématiques sont spécifiquement adressées aux garçons tout en tenant compte des « modes littéraires ». À l'heure actuelle, dans le cadre des cours de français les élèves lisent le livre « C'est la faute à Ovechkin », un livre sur le hockey ou encore les livres de la série Amos Daragon qui rejoignent les intérêts des garçons.

Le besoin de bouger

Les périodes de cours sont d'une durée de 65 minutes, un choix ait pour permettre aux élèves de maintenir leur attention et de créer du dynamisme dans l'horaire. Ce dynamisme se transpose

aussi dans le choix de donner des cours à l'extérieur dès que le temps le permet.

L'une des valeurs principales du CMSA est le sport. Les élèves arborent fièrement les couleurs des Marquis, le nom des équipes de compétition interscolaire du collège. Constat bien établi, les adolescents ont un grand besoin de bouger. C'est pourquoi le collège offre plus d'une occasion d'être actif au quotidien. Dans l'horaire type d'un élève, on retrouve plus d'heures de cours d'éducation physique comparativement à ce qui est exigé par la programmation du Ministère. À cela s'ajoutent plusieurs programmes de sports enrichis, intramurales et interscolaires. Les installations sportives du collège permettent la pratique du hockey à un niveau élite, de l'escalade, du basketball, du golf, du soccer, etc. Issu d'une initiative des élèves, un comité sport a été mis sur pied et la mission est d'organiser des activités sportives à toutes heures du jour ou du soir pour et par les élèves du CMSA.

Effets du programme

Mme Marceau relève plusieurs effets positifs du virage pédagogique que le collège a entrepris il y a quelques années. Tout d'abord, le taux de diplomation est de 98 % ce qui est bien au-dessus des taux enregistrés au Québec. D'ailleurs, on constate qu'il y a une bonne rétention des élèves, la majorité de ceux-ci font l'ensemble de leurs cinq années d'études secondaires au CMSA. On observe aussi ce même phénomène de rétention chez les enseignants, apportant ainsi beaucoup de stabilité au sein de l'équipe. Selon Mme Marceau, l'atmosphère générale qui règne dans l'école est très sereine et peu ou pas de comportements violents ne sont observés. Elle conclut en nous faisant part de la transparence qu'elle observe souvent dans les propos des garçons, ce qui contribue à créer un mode de communication très ouvert avec les enseignants favorisant ainsi l'harmonie dans l'école.

Un regard vers le futur

Mme Marceau identifie un besoin dans le domaine de l'intervention et de l'enseignement auprès des garçons au Québec soit celui de développer une expertise scientifique spécifique en ce sens. En effet, très peu de littérature scientifique en français provenant du Québec est disponible sur ce sujet. Cela constitue une barrière pour les professionnels désirant baser

leurs interventions sur des pratiques de pointes appuyées sur des données probantes. Selon Mme Marceau, l'un des obstacles à cet axe de recherche est la croyance populaire selon laquelle les recherches spécifiquement menées auprès des garçons pourraient polariser le monde de la recherche en éducation et contrebalancer les connaissances au détriment des filles. Cela dit, une vision de l'intervention spécifique auprès des garçons devrait contribuer à la réussite scolaire en général et à l'épanouissement des élèves, profitant ainsi à la société dans son ensemble.

Conclusion

En terminant, il découle de ce qui a été dit précédemment que l'éducation spécifique aux garçons pourrait faire partie d'une action préventive afin d'inscrire ces élèves dans une trajectoire de vie positive dès le début de l'adolescence. En effet, la surreprésentation du genre masculin dans les diverses problématiques d'inadaptation sociale nous indique que des changements doivent être faits sur plusieurs plans (Cloutier et Drapeau, 2008). Mme Marceau admet que d'une certaine façon les enseignants et l'équipe du CMSA ont la vie « plus facile » par le fait qu'ils ne sont pas dans un contexte mixité. En effet, puisqu'il n'y a qu'une réalité « masculine », les décisions adoptées peuvent être plus rapidement et spécifiquement adaptées à leur situation. Il serait donc intéressant de voir si une éducation faite « sur mesure » pourrait être la réponse à la réalité actuelle des garçons au Québec et comment une telle approche pourrait être ajustée afin qu'elle puisse voir le jour à plus grande échelle dans des établissements scolaires mixtes. ■

Références

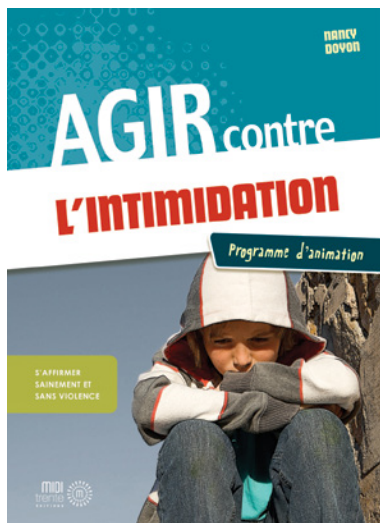
- Cloutier, R. et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence* (3^e éd.). Montréal, Qc : Gaëtan Morin éditeur.
- Hammer, J. H. et Good, G. (2010). Positive psychology: An empirical examination of beneficial aspects of endorsement of masculine norms. *Psychology of Men and Masculinity*, 11(4), 303-318.
- Lessard, A., Lopez, A., Poirier, M., Nadeau, S., Poulin, C. et Fortin, M.-P. (2013). *Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire*. Québec, Qc : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2012-2013*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Statistiques Canada. (2014). *Enquête sur la population active 2012*. Ottawa, Ont. : Auteur.

Le CQJDC a lu pour vous

Quelques suggestions pour mieux contrer la violence à l'école

Line Massé¹, Jeanne Lagacé-Leblanc² et Marie-Josée Picher³

La prévention de la violence est un sujet de préoccupation pour l'ensemble des milieux scolaires. Voici quelques suggestions de publications récentes pour mettre en place des mesures pertinentes et efficaces pour prévenir et réduire la violence et l'intimidation à l'école.



Doyon, N. (2014). *Agir contre l'intimidation : programme d'animation*. Québec, Qc : Éditions Midi trente.

Ce programme a pour but de sensibiliser les enfants au phénomène de l'intimidation et de les outiller afin qu'ils puissent se défendre efficacement sans violence. Il vise à prévenir l'intimidation par l'enseignement de l'affirmation de soi et l'acquisition d'habiletés sociales positives. Les activités s'adressent tant aux intimidateurs, aux victimes, qu'aux témoins d'intimidation et peuvent être utilisées à partir de la première année du primaire.

Neuf thèmes sont abordés :

- 1) Qu'est-ce que l'intimidation ?
- 2) Est-ce de l'intimidation ?
- 3) Les acteurs de l'intimidation.
- 4) L'importance d'en parler.
- 5) L'affirmation de soi.
- 6) Apprendre à s'affirmer.
- 7) Les degrés d'affirmation.
- 8) Les habiletés sociales (ex. : se faire des amis, garder ses amis, gérer ses émotions et les contrôler, régler ses conflits).
- 9) Choisir les bons amis.

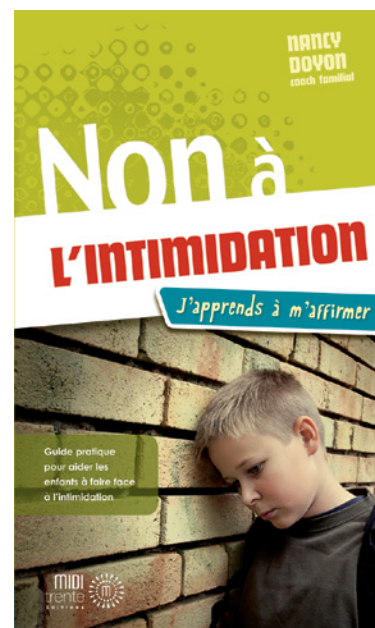
Le programme utilise des moyens de mise en relation variés : discussion, mises en situation, allégories, exercices pratiques, travail sur la posture et le ton de la voix, etc.

Doyon, N. (2011). *Non à l'intimidation : j'apprends à m'affirmer*. Québec, Qc : Éditions Midi trente.

Ce guide s'adresse aux enfants de huit ans et plus qui font face à l'intimidation. Il a pour but d'outiller les enfants afin de les aider à se défendre efficacement contre l'intimidation. Les objectifs généraux suivants sont visés :

- Apprendre ce que sont l'intimidation et les autres formes de violence.
- Apprendre comment éviter d'être la victime en apprenant comment s'affirmer et garder des amis.
- Apprendre comment réagir à l'intimidation sans utiliser la violence.

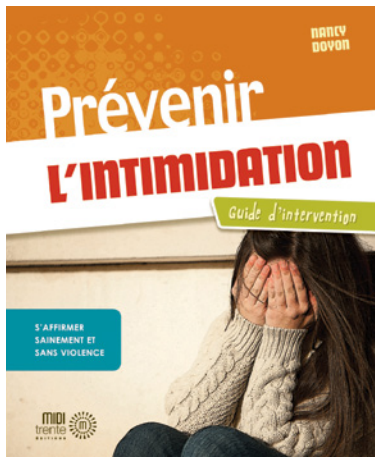
Le guide est conçu pour une utilisation directe par le jeune. Il peut toutefois être utile pour l'accompagnement individuel des jeunes confrontés à des situations de violence ou d'intimidation.



1. Professeure titulaire, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

2. Assistante de recherche, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

3. Professionnelle de recherche, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières



Doyon, N. (2014). *Prévenir l'intimidation, Guide d'intervention*. Québec, Qc : Éditions Midi trente.

Ce guide a pour but d'aider les adultes intervenant auprès des jeunes à mieux comprendre le phénomène de l'intimidation et de l'affirmation de soi. Il vise également à les outiller afin d'enseigner les attitudes qui permettront aux enfants ou aux adolescents de se développer de façon harmonieuse dans le respect des autres et de soi. Il propose des outils pour sensibiliser les jeunes au phénomène de l'intimidation et des pistes d'intervention auprès de trois catégories de types d'acteurs dans les situations d'intimidation, soit les victimes, les intimidateurs et les témoins. Les sujets suivants sont abordés:

- Définition du phénomène de l'intimidation et conséquences sur la personne qui en est victime.
- Description des acteurs de l'intimidation, soit les victimes, les intimidateurs et les témoins.
- Réactions et rôles des parents.
- Accompagnement pouvant être offert aux parents.
- Stratégies d'intervention préventive.
- Intervention auprès des intimidateurs, des témoins ou des victimes.
- Entraînement des habiletés sociales.
- Renforcement de l'estime de soi.
- Gestion des émotions.

MA CULTURE DANS LE RESPAIX

Institut pacifique. (2013). *Ma culture dans le respaix*. Montréal, Qc : Auteur.

Ce programme s'adresse aux élèves du troisième cycle du primaire (5^e et 6^e année). Il vise à prévenir la violence par la promotion des conduites pacifiques.

Les objectifs généraux sont les suivants :

- Développer chez les élèves des habiletés permettant des relations interpersonnelles pacifiques par l'ouverture à la diversité.
- Apprendre à mieux vivre ensemble au sein d'une société pluraliste.

Le programme propose quatre ateliers. Les deux premiers se centrent sur l'introspection identitaire (identité et valeurs) et les deux derniers sur les défis liés aux relations interpersonnelles dans la diversité et le respect mutuel. Le guide d'animation décrit en détail les quatre ateliers ainsi que les fondements théoriques leur étant sous-jacents.

Ometz et Sanfaçon, C. (2013). *Le coffret « Non à l'intimidation »*. Montréal, Qc : Fondation Jasmin Roy.

Le coffret a pour but d'aider concrètement les écoles primaires ou secondaires à répondre aux exigences du projet de loi 56 en se dotant de mécanismes pertinents et efficaces pour prévenir et réduire la violence et l'intimidation. Le coffret présente une démarche d'élaboration et de mise en œuvre d'un plan d'action pour contrer la violence et l'intimidation à l'école et fournit plusieurs outils pour soutenir cette démarche.



Il comprend un guide plus général s'adressant à l'ensemble du personnel scolaire (*Coffret d'aide pour le personnel scolaire*) ainsi que six guides pratiques (*Coffret d'outils*) s'adressant plus particulièrement aux directions d'école, aux écoles, aux enseignants, aux professionnels, aux élèves et à leurs familles. L'élaboration des outils est basée sur les données probantes concernant la prévention de la violence et de l'intimidation.

Les résultats des différentes recherches sont disponibles sur le site de la Fondation Wallace (www.wallacefoundation.org).

La feuille de route du psychoéducateur

Une activité psychoéducative pour faire face au stress

Joël Cliche¹, Julie Riposo¹ et Jessica Germain²

Que ce soit à l'école ou dans leur vie personnelle, la majorité des adolescents rencontrent des défis particuliers et ressentent à un moment ou à un autre les impacts du stress. Les faits le démontrent, le stress peut générer des conflits, des tensions interpersonnelles et de l'anxiété tant sur le plan personnel que scolaire. D'où notre intérêt pour des interventions universelles pouvant contribuer à la prévention de la problématique et diminuer l'intervention d'urgence. La transmission d'informations sur les effets du stress et sur les outils existants pour lutter contre nous est alors apparue comme l'approche à privilégier. Les apprentissages proposés permettraient alors aux élèves de développer une certaine autonomie et d'augmenter leur sentiment de compétence pour faire face au stress. Cet article présente le programme utilisé dans le cadre de notre pratique, à savoir le programme *DéStresse et Progresse*®.

Le programme *DéStresse et Progresse*® du Centre d'études sur le stress humain (CESH) est fort intéressant de par son contenu, sa facilité d'implantation et sa durée, qui est relativement courte. Le programme répond parfaitement aux besoins des adolescents face à l'amélioration de leur santé mentale et physique. L'animation des cinq activités interactives sur le stress a su éveiller l'intérêt et la curiosité des élèves qui ont participé au programme. De plus, l'animation a permis à ces derniers de connaître les ingrédients composant le stress.

L'objectif général du programme est de fournir aux élèves des connaissances sur le stress et de proposer des méthodes pour être en mesure d'y faire face. Les objectifs spécifiques proposés par le programme « *DéStresse et Progresse*® » sont les suivants : acquisition par les élèves de nouvelles connaissances théoriques sur la biologie du stress, reconnais-

sance des quatre ingrédients déterminant du stress que l'on désigne par l'acronyme SPIN (Sens de contrôle faible, Personnalité menacée, Imprévisibilité et Nouveauté), reconnaissance de situations pouvant générer leur propre stress, reconnaissance des réactions physiques au stress, mobilisation de l'énergie générée par le stress et comment la liquider et finalement, prévention, actualisation et mise en place des stratégies enseignées dans des situations de la vie courante.

Au plan opérationnel, l'animation de nos ateliers prenait des formes variées : présentations magistrales appuyées par des acétates électroniques (PowerPoint), périodes de discussions, mises en situation, présentations vidéo, présentation et enseignement d'exercices physiques efficaces pour dépenser l'énergie mobilisée, utilisation d'un journal de bord, enseignement de stratégies d'adaptation (coping) centrées sur les problèmes, les émotions et les situations faisant appel au vécu personnel des élèves.

Concernant les retombées du programme, nous observons principalement que les élèves sont plus aptes à identifier les éléments générateurs de stress. On relève également un accroissement du sentiment de sécurité, de compétence et d'assurance; des progrès que l'on peut expliquer par le fait qu'ils sont conscients des éléments générant le stress et qu'ils possèdent de nouveaux outils pour y faire face.

De même, parce que les enseignants furent présents, impliqués et actifs lors des ateliers et qu'ils se sont appropriés le programme, ils ont été en mesure de soutenir davantage leurs élèves en leur rappelant, tout au long de l'année, les enseignements vus lors des ateliers. De notre côté nous avons été en mesure, grâce aux activités de vécu éducatif partagé, de voir la progression, l'intégration des contenus et de soutenir les adolescents aux moments opportuns.



Son contenu est très accessible, son animation est facile et il favorise le travail en équipe avec les enseignants, un atout majeur si on vise la généralisation.

Pour implanter le programme, certaines conditions s'appliquent. Tout d'abord, il est obligatoire de suivre la formation donnée par les concepteurs du programme, Pierrich Plusquellec et Sonia Lupien, chercheurs à l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal. La deuxième condition concerne l'engagement ferme des enseignants à l'égard du programme. D'abord, parce qu'ils doivent prévoir, pour chaque groupe, une période dédiée aux activités sur le stress, et ce, pendant cinq semaines consécutives. Leur engagement est aussi nécessaire pour assurer l'accompagnement des élèves à travers le temps, assurer la maîtrise des notions théoriques et des outils pratiques et enfin, favoriser la généralisation des apprentissages.

En conclusion, nous constatons que le programme permet aux adolescents participants d'identifier le stress, de comprendre sa mécanique et d'acquiescer des façons de faire. Nous avons observé qu'il permet de réduire les effets négatifs liés au stress, et ce, en un court laps de temps. Nous reconnaissons plusieurs qualités au programme *DéStresse et Progresse*®. Son contenu est très accessible, son animation est facile et il favorise le travail en équipe avec les enseignants, un atout majeur si on vise la généralisation. Nous avons pris beaucoup de plaisir à mettre en place le programme et nous y voyons une avenue prometteuse pour nos élèves. ■



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

1. Psychoéducateurs, École secondaire Chanoine-Racicot de la Commission scolaire Des Hautes Rives
2. Stagiaire et étudiante à la maîtrise en psychoéducation

Référence : Centre d'études sur le stress humain (CESH) (2011). *DéStresse et Progresse*. Montréal, Qc : CESH

Nouvelles brèves du CQJDC Nouvelles brèves Nouvelles brèves du CQJDC

Les Concours du CQJDC

Édition 2014-2015



Les lauréats du prix Je suis capable, j'ai réussi !

Ce prix veut reconnaître les efforts des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental de type introverti (sous-réactif) ou de type extraverti (sur-réactif) qui fréquentent des écoles primaires et secondaires. Le CQJDC veut ainsi les encourager et les récompenser pour leur persévérance et leur implication dans un processus de changement. Cette année, dix élèves ont été récompensés dans le cadre de ce concours. Les récipiendaires, qui ont reçu chacun un prix d'une valeur de 200 \$, sont :

Christopher Marin, École Zénon-Soucy, Matane

Zoé Turcotte, École Dominique Savio, Stafford

Bálint Galfóczi, École Jean-de-Brébeuf, Gatineau

Hervé Nizigiyimana, École secondaire de la Cité, Québec

Tamang Drupa, École secondaire de la Cité, Québec

Mathieu Mercier, École secondaire de la Cité, Québec

Alexis Desterres, École secondaire Bourdeau, Vanier

Raphael Langelier, École du Boisé, pavillon 1, Québec

Sabrina Turcotte, École secondaire Boudreau, Vanier

Zachary Leboeuf, École secondaire Havre-Jeunesse, Ste-Julienne

Félicitations à tous ces jeunes élèves et à tous les candidats à ce concours ! Un merci tout particulier aux personnes qui ont présenté leur candidature.

Nous tenons à remercier l'ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ) qui a commandité deux des prix remis à nos récipiendaires. ■

Quelques récipiendaires avec leurs prix



Mathieu Mercier, École secondaire de la Cité, Québec



Raphael Langelier, École du Boisé, pavillon 1, Québec



Bálint Galfóczi, École Jean-de-Brébeuf, Gatineau



Zoé Turcotte, École Dominique Savio, Stafford

Nouvelle
adresse du
CQJDC



262 rue Racine
Québec, QC, G2B 1E6
Tél : 418-686-4040 poste : 6380
www.cqjdc.org