

La **foucade**

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER



CQJDC

COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES
EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

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

Comité de rédaction

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

À l'intention des auteurs

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

Le Conseil d'administration du CQJDC 2020-2021

Julie Beaulieu, présidente
Denise Gosselin, vice-présidente
Michel Desjardins, trésorier
Jacques Dumais, secrétaire
Julie Boissonneault, administratrice

Caroline Couture, administratrice
Danielle Marquis, administratrice
Mélanie Paré, administratrice
Camil Sanfaçon, administrateur

Direction générale du CQJDC : Joudie Dubois

Liste des experts du CQJDC

Julie Beaulieu, professeure, UQAR – Campus de Lévis
Claire Baudry, professeure, UQTR
Claire Beaumont, professeure, Université Laval
Jean-Yves Bégin, professeur, UQTR
Vincent Bernier, professeur, UQAM
Julie Boissonneault, doctorante, Université Laval
Caroline Couture, professeure, UQTR
Manon Doucet, professeure, UQAC
Nancy Gaudreau, professeure, Université Laval
Line Massé, professeure, UQTR
Égide Royer, professeur retraité, Université Laval
Camil Sanfaçon, consultant en éducation
Evelyne Touchette, professeure, UQTR
Marie-Andrée Pelletier, professeure, Université TÉLUQ

Chères lectrices, chers lecteurs

La foucade s'ouvre sur un mot de la directrice générale du CQJDC, Joudie Dubois. La rubrique *Du côté de la recherche* comprend trois articles. Dans le premier article, Élisabeth Harvey, lauréate de la bourse doctorale des jeunes chercheurs du CQJDC édition 2020, et ses collègues présentent les résultats saillants de sa thèse portant sur les liens entre la qualité de la relation élève-enseignant, le tempérament des enfants et le développement de problèmes de comportement. Dans le deuxième article, Marie-Louise Bolduc et ses collègues font l'état des connaissances concernant les facteurs associés à la parentalité précoce chez les jeunes présentant des troubles du comportement. Dans le troisième article, Claire Baudry et son équipe rapportent des résultats préliminaires sur les problèmes d'adaptation de jeunes ayant un TDAH en contexte de pandémie.

En provenance de la région du grand Montréal, *Le coup de cœur des régions* présente un programme novateur développé pour l'entraînement des habiletés sociales dans un texte de Julie Goulet-Kennedy et ses collègues. Geneviève St-Denis et Mélanie Paré répondent à la *Question de l'heure* : « Comment favoriser l'engagement des élèves en enseignement à distance ? ». *Le coin des parents* propose deux articles. Dans le premier, Annick Asselin et Frédérique Roy exposent comment utiliser la validation émotionnelle lors de la gestion de crise des enfants. Dans le deuxième article, Line Massé et ses collègues proposent des pistes aux parents pour développer l'autodétermination de leur enfant. Dans *Le coin des jeunes*, Isabelle Martineau-Crête et ses collaboratrices divulguent comment utiliser la pleine conscience au quotidien. *Le CQJDC a lu pour vous* propose quatre nouvelles parutions sur la gestion des émotions. Dans *La feuille de route du psychoéducateur*, Yves Hudon et Florence Tremblay présentent un projet novateur pour renforcer l'estime de soi des jeunes : la plateforme UNIMANI. Dans la chronique *Un pas vers l'inclusion*, Cassandre Ouellet et ses collaborateurs discutent des rôles que peuvent jouer les accompagnateurs des élèves en éducation physique et à la santé. Enfin, deux équipes de recherche lancent un avis de recrutement pour des projets de recherche, dont l'un portant sur l'anxiété de performance chez les élèves fréquentant un programme Sport-études et l'autre sur la gestion de crise dans les classes spécialisées en trouble du comportement du primaire.

Quelques nouvelles brèves du CQJDC complètent ce numéro. Bonne lecture !

262, rue Racine
Québec, Qc, G2B 1E6

[DIRECTION@CQJDC.ORG](mailto:direction@cqjdc.org)

418-686-4040, poste 6380

[WWW.CQJDC.ORG](http://www.cqjdc.org)

Table des matières

LE MOT DE LA DIRECTRICE

Ensemble contre vents et marées	4
---	---

DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE

La qualité de la relation élève-enseignant : un modérateur des liens longitudinaux entre le tempérament de l'enfant et les problèmes de comportement	5
--	---

Quels facteurs sont associés à la parentalité précoce chez les jeunes présentant des troubles de comportement ?	9
---	---

Est-ce que les jeunes ayant un TDAH ont plus de difficultés à s'adapter au contexte de pandémie que les autres jeunes ?	12
---	----

LE COUP DE COEUR DES RÉGIONS

Un programme novateur pour l'enseignement des habiletés sociales	16
--	----

QUESTION DE L'HEURE

Comment favoriser l'engagement des élèves en enseignement à distance ?	19
--	----

LE COIN DES PARENTS

La validation émotionnelle : une approche d'intervention en gestion de crise	23
--	----

Comment favoriser l'autodétermination de son enfant ?	25
---	----

LE COIN DES JEUNES

La pleine conscience : un moyen simple pour t'aider à te calmer	27
---	----

LE CQJDC A LU POUR VOUS

Quelques suggestions pour aider les enfants et les adolescents à mieux gérer les émotions comme le stress ou l'anxiété	30
--	----

LA FEUILLE DE ROUTE DES PSYCHOÉDUCATEURS

UNIMANI, c'est vous et c'est nous !	31
---	----

UN PAS VERS L'INCLUSION

Connaître les rôles à jouer pour mieux répondre aux élèves ayant des besoins particuliers en éducation physique et à la santé	33
---	----

RECRUTEMENT POUR PARTICIPER À DES PROJETS DE RECHERCHE

Anxiété de performance chez les élèves athlètes des programmes Sport-études	36
---	----

Groupes de discussion sur les pratiques d'intervention en gestion de crise dans les classes du primaire spécialisées en trouble du comportement	37
---	----

NOUVELLES BRÈVES DU CQJDC

Un nouveau site Internet pour le CQJDC!	38
---	----

Un congrès virtuel au printemps 2021	38
--	----

Le coffre à outils	38
------------------------------	----

Une belle offre de webinaires	39
---	----

Du nouveau pour <i>La foucade</i>	39
---	----

Lauréats 2020 du prix « Je suis capable, j'ai réussi ! »	40
--	----

Lauréats 2020 du prix « Une pratique remarquable ! »	40
--	----

Les bourses Jeunes chercheurs du CQJDC	41
--	----



Le mot de la directrice Ensemble contre vents et marées

Joudie Dubois¹



Nous vivons une période bien étrange, qui semble plus près de la science-fiction que de la réalité. Afin de soutenir les jeunes, les parents, les enseignants et les intervenants pendant cette pandémie, un coffre à outils a été créé en collaboration avec la Fondation Jasmin Roy Sophie Desmarais. Les experts du CQJDC se sont joints à plus de 30 spécialistes, organismes et chaires de recherche pour réaliser en commun ce projet. Ensemble, avec beaucoup de passion et un grand désir d'aider, ces personnes se sont engagées afin de créer des ressources pertinentes et concrètes à utiliser dans les différents milieux offrant des services aux enfants et aux adolescents.

S'il y a bien une chose que nous pouvons retenir de cette pandémie, c'est que lorsque nous nous unissons, nous pouvons réaliser de belles choses ! C'est le cas du coffre à outils, mais aussi de tout ce qui se passe actuellement dans le réseau scolaire. Des enseignants, des intervenants, des équipes-écoles qui, en mettant leur force en synergie, parviennent à assurer une année scolaire la plus harmonieuse possible. Cette pandémie apporte, certes, son lot de défis, mais jamais nous n'avons été aussi unis. L'entraide qui en découle est si riche !

Nous sommes tous dans le même bateau pour réaliser cette traversée dont la durée est indéterminée et le trajet inconnu. Quelle belle façon de rendre le voyage plus agréable en s'unissant et en s'entraidant ! ■

1. Directrice du CQJDC



Du côté de la recherche

La qualité de la relation élève-enseignant : un modérateur des liens longitudinaux entre le tempérament de l'enfant et les problèmes de comportement

Élizabeth Harvey¹, Jean-Pascal Lemelin² et Michèle Déry³

Le tempérament influence la façon dont l'enfant perçoit et interagit avec le monde (McClowry, 2014) ainsi que sa capacité à s'adapter aux divers environnements. Issus d'un des environnements les plus proximaux à l'enfant, les enseignants et autres professionnels de l'éducation sont perçus comme des personnes clés pour favoriser l'adaptation comportementale, sociale et émotionnelle de l'enfant. Toutefois, jusqu'à quel point la qualité de la relation qui se développe entre un élève et son enseignant peut-elle influencer la qualité de l'adaptation comportementale de cet élève lorsque ses caractéristiques tempéramentales le placent davantage à risque de problèmes de comportement (PC) ?

Problématique

Les enfants montrent dès la naissance, voire dès la période prénatale, des caractéristiques tempéramentales qui leur sont propres (DiPietro *et al.*, 2015). Bien qu'il soit admis que les différences tempéramentales sont en partie héréditaires, il est aussi reconnu que les expériences de vie de l'enfant et la maturation façonnent son expression et que ce dernier se développe ainsi avec le temps (Rothbart, 2011). Selon leur tempérament, les enfants diffèrent donc dans leurs réactions (négatives ou positives) face à des stimuli de même nature ou intensité. Certains enfants possèdent des caractéristiques tempéramentales qui sont davantage en harmonie avec les exigences du milieu et favorisent leur adaptation alors que d'autres accumulent les défis adaptatifs. Par exemple, un enfant dont le tempérament est caractérisé par une forte impulsivité et une prédisposition à la colère peut plus difficilement rencontrer les exigences d'un milieu structuré tel que l'école.

Qu'est-ce que le tempérament ?

Le modèle théorique du tempérament de Rothbart et ses collègues (Rothbart, 2011 ; Rothbart et Bates, 2006) est l'un des plus influents dans les écrits scientifiques. Selon ce modèle, le tempérament fait référence aux différences individuelles qui s'observent sur les plans de la *réactivité* et de la *régulation* et se manifestent sur les plans émotionnel, comportemental, attentionnel et moteur. La *réactivité* renvoie à des traits tempéramentaux reliés à l'*affectivité négative*, tels que la prédisposition à la peur, à la colère ou à la tristesse et à l'*extraversion*, par exemple l'absence de timidité, l'impulsivité et la recherche de sensations fortes. Quant à la *régulation*, elle fait principalement référence à la capacité de l'enfant à maintenir son attention, à planifier et à inhiber des réactions inappropriées suivant des directives ou lors de situations nouvelles.

Lorsque les caractéristiques tempéramentales suscitent des réponses défavorables de l'environnement, le risque d'émergence ou de persistance des PC intériorisés et extériorisés chez l'enfant augmente (McClowry *et al.*, 2008). En fait, il ressort des écrits scientifiques qu'un tempérament caractérisé par une forte *réactivité* est associé à un risque accru de PC alors qu'un tempérament caractérisé par des capacités de *régulation* bien développées décroît le risque de développer des PC (Rothbart, 2011). Cependant, il est maintenant reconnu qu'au-delà du tempérament, ce serait l'interaction entre les caractéristiques tempéramentales de l'enfant et la qualité de son environnement qui est le plus souvent déterminante pour le développement des PC (Lahey et Waldman, 2003 ; Moffitt, 2006 ; Rothbart, 2011).

Puisque les enseignants à l'école primaire sont en interaction constante avec les enfants plusieurs heures par jour, ils représentent un élément-clé d'un des environnements les plus importants pour influencer (positivement ou négativement) l'adaptation comportementale des enfants (Hajovsky *et al.*, 2017). Notamment, la *qualité* de la relation qui se construit entre l'élève et l'enseignant est identifiée comme un déterminant de la réussite éducative des élèves, et ce, particulièrement pour les élèves présentant des caractéristiques personnelles pouvant demander une plus grande adaptation de la part du milieu scolaire (Ministère de l'Éducation et

de l'Enseignement supérieur, 2017). Dans les écrits scientifiques, la qualité de la relation élève-enseignant est généralement conceptualisée en trois dimensions, soit la proximité, le conflit et la dépendance (Pianta, 1999 ; Sabol et Pianta, 2012). Alors que le niveau de proximité fait référence au degré d'ouverture, de communication et d'affects positifs entre l'élève et l'enseignant, le niveau de conflits renvoie au niveau d'interactions négatives, discordantes, imprévisibles ou désagréables présents dans la relation. Finalement, le niveau de dépendance fait référence au besoin de l'élève d'être constamment en interaction et rassuré par son enseignant.

Une relation de haute qualité versus une relation de faible qualité

Une relation élève-enseignant de haute qualité est définie comme étant forte en proximité et faible en conflits et en dépendance. À l'inverse, une relation de faible qualité est généralement conceptualisée comme étant forte en conflits ou en dépendance et faible en proximité.

De nombreux travaux ont montré une association entre la qualité de la relation élève-enseignant et les PC : une relation de haute qualité est associée à une probabilité moindre de développer des PC alors qu'une relation de faible qualité est

1. Professeure, Département des sciences de l'éducation, Université Sainte-Anne. Candidate au doctorat en psychoéducation, Département de psychoéducation, Université de Sherbrooke. L'auteure principale est lauréate de la bourse doctorale des jeunes chercheurs du CQJDC, édition 2020.
2. Ph. D., professeur, Département de psychoéducation, Université de Sherbrooke, chercheur régulier au GRISE et au CRUJeF.
3. Ph. D., professeure, Département de psychoéducation, Université de Sherbrooke, chercheure régulière au GRISE.

associée à un risque accru de PC (p. ex. Collins *et al.*, 2017). La question, ici, est de savoir si la relation élève-enseignant, selon sa qualité variable, peut exacerber ou diminuer le risque de développement de PC auprès d'élèves dont les caractéristiques tempéramentales au niveau de la réactivité ou de la régulation les mettent plus à risque de développer des PC en milieu scolaire ? En d'autres mots, est-ce que la qualité de la relation élève-enseignant modère les liens observés entre le tempérament de l'enfant et le développement des PC ?

Objectif

L'objectif de cette étude était de tester l'effet modérateur de la qualité de la relation élève-enseignant sur les liens entre le tempérament et les PC extériorisés et intériorisés auprès d'un échantillon d'élèves d'âge scolaire primaire qui présentaient un niveau variable de PC au début de l'étude.

Méthode

Participants et procédure

De 2008 à 2010, les élèves ont été recrutés dans des écoles primaires de huit centres de services scolaires situées dans quatre régions administratives du Québec. L'échantillon était composé de 744 élèves âgés de 6 à 9 ans à l'entrée dans l'étude, soit au premier temps de mesure (temps 1 [T1]). Environ la moitié des enfants recevaient à ce moment des services complémentaires à l'école pour des PC. Cet échantillon a été suivi annuellement pendant trois ans. Au T1, les parents de ces élèves ont été rencontrés à domicile pour la passation des instruments sur le tempérament et les comportements intériorisés et extériorisés de leur enfant. Avec l'autorisation du parent, l'enseignant principal a rempli le questionnaire sur sa relation avec l'élève, et ce, au T1, au T2 et au T3. Finalement, au T4, l'enfant a rempli l'instrument de mesure sur ses comportements intériorisés et extériorisés.

Mesures

Tempérament de l'enfant. Le *Children's Behavior Questionnaire - Short form* (Putnam et Rothbart, 2006 ; version française de Lemelin *et al.*, 2020) a été rempli par les parents au T1 pour mesurer les caractéristiques tempéramentales sur le plan de la réactivité (*affectivité négative* et *extraversion*) et de la *régulation* de leur enfant.

Qualité de la relation élève-enseignant. Le *Student-Teacher Relationship Scale* (Pianta, 2001) a été utilisé par des enseignants différents à chaque temps de mesure (T1, T2 et T3) pour évaluer annuellement la qualité de la relation élève-enseignant selon trois dimensions : proximité, conflit et dépendance. Les scores obtenus par les trois enseignants ont été agrégés de sorte à créer un seul score représentant le patron de relation de chaque élève.

Problèmes de comportement des élèves. Les échelles de problèmes extériorisés et intériorisés de l'ASEBA (Achenbach et Rescorla, 2001) ont été utilisées au T1 (auprès des parents) et au T4 (auprès des élèves) pour mesurer les PC des élèves.

Variables de contrôle. Le sexe et l'âge de l'enfant ainsi que le revenu familial ont été contrôlés dans les analyses statistiques tout comme le niveau initial de PC de l'enfant, tel qu'établi à l'ASEBA par le parent au T1.

Résultats

Chacune des dimensions de la qualité de la relation élève-enseignant s'est avérée un modérateur significatif des liens entre tempérament et PC *intériorisés*.

- 1) Un haut niveau d'*affectivité négative* était associé à plus de comportements intériorisés, mais uniquement lorsque la relation élève-enseignant était caractérisée par un niveau de conflits ou de dépendance élevé;
- 2) Un niveau élevé de *régulation* était associé à moins de comportements intériorisés, mais uniquement lorsque la relation élève-enseignant était caractérisée par un niveau élevé de proximité.

Cependant, aucune dimension de la qualité de la relation élève-enseignant n'a modéré l'association entre l'*extraversion* et les PC *intériorisés* ultérieurs de l'enfant. Un niveau élevé de ce facteur du tempérament apparaît par contre comme un prédicteur direct sur l'augmentation des PC *intériorisés*.

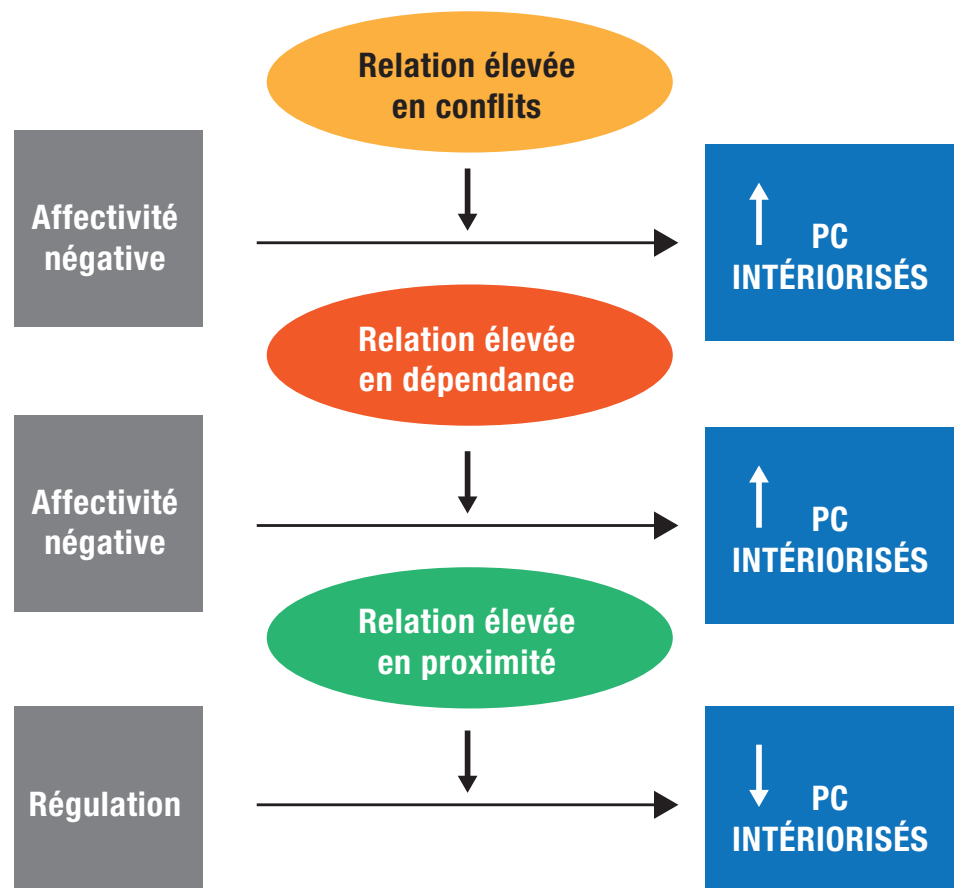


Figure 1. Illustration des effets de modulation significatifs de la qualité de la relation élève-enseignant sur l'association entre le tempérament et les PC intériorisés

De plus, aucune des dimensions de la qualité de la relation élève-enseignant n'a modéré les liens entre le tempérament et les PC *extériorisés*. Nos résultats montrent, cependant, que tant un niveau élevé d'*extraversion* qu'une relation élève-enseignant forte en conflits ou en dépendance sont des prédicteurs des PC extériorisés ultérieurs.

Discussion

Cette étude a permis de dégager deux constats importants. Premièrement, chacune des dimensions de la qualité de la relation élève-enseignant agit comme un modérateur des liens entre le tempérament et les PC intériorisés. Plus précisément, les résultats montrent, d'une part, que la qualité de cette relation peut agir comme un promoteur des effets favorables attendus d'une régulation élevée pour diminuer le risque de développement des PC ou, d'autre part, comme un facteur qui exacerbe les effets négatifs d'un tempérament très réactif pour le développement de ces difficultés. C'est ainsi que les élèves qui présentent un niveau élevé de *régulation*, soit une caractéristique tempéramentale déjà associée à un risque plus faible de développer des PC, ont encore moins de risque de développer des PC intériorisés lorsque la relation avec leurs enseignants est empreinte de proximité.

Par contre, les élèves qui présentent un niveau élevé d'*affectivité négative* ont rapporté davantage de PC intériorisés, lorsque leur relation avec les enseignants est caractérisée par plus de conflits ou de dépendance. Le niveau d'*extraversion* de l'enfant a, quant à lui, été directement associé aux PC intériorisés en ce sens où plus un enfant présentait des traits liés à l'*extraversion* plus son niveau de PC intériorisés était élevé.

Deuxièmement, aucune dimension de la qualité de la relation élève-enseignant n'a été identifiée comme un modérateur des liens entre le tempérament et les PC extériorisés. Pour ce type de difficultés, les résultats de cette étude ont montré que tant le niveau d'*extraversion* de l'enfant qu'une faible qualité de relation élève-enseignant (conflits, dépendance) ont une contribution directe et additive sur l'augmentation de PC ultérieurs de l'enfant.



Conclusion

Notre étude révèle qu'une relation élève-enseignant de faible qualité aggrave les problèmes de comportement intériorisés des élèves dont le tempérament se caractérise par des niveaux élevés de colère, de peur ou de tristesse. Pour ces élèves, le développement d'une relation élève-enseignant de haute qualité est une ressource indispensable. De plus, nos résultats suggèrent que le niveau de proximité apparaît insuffisant pour contrer les risques de PC intériorisés et extériorisés des élèves dont certains traits tempéramentaux, par exemple l'impulsivité et la recherche de sensations fortes, ne cadrent pas avec la structure scolaire.

Ainsi, ces élèves, en plus de leur vulnérabilité sur le plan de l'adaptation comportementale en raison de leur tempérament, semblent plus à risque d'être privés d'une relation élève-enseignant de haute qualité. Afin de favoriser leur adaptation comportementale, le recours à des stratégies efficaces pour maximiser le développe-

ment de relations de haute qualité auprès de ces élèves s'avère essentiel.

Les enfants qui présentent des PC sont certes un défi important pour l'école inclusive (Gaudreau *et al.*, 2018), mais l'adoption d'une approche d'intervention centrée sur le tempérament de l'enfant est également une avenue prometteuse pour favoriser l'inclusion de ces élèves. Le recours à une telle approche permet de favoriser une meilleure adaptation de l'élève aux exigences du milieu scolaire par le développement de compétences spécifiques chez l'élève, mais également de cibler le développement de connaissances et de compétences chez les adultes qui entourent l'élève. Les parents, enseignants et autres professionnels de l'éducation doivent être en mesure de reconnaître et tenir compte des besoins de l'élève sur le plan tempéramentale. Intervenir selon les caractéristiques tempéramentales de l'enfant signifie favoriser une meilleure cohérence entre l'élève et son milieu et ainsi diminuer les risques d'émergence ou de maintien de PC. ■

Stratégies gagnantes pour favoriser l'inclusion des élèves qui présentent des PC

- 1) Former les professionnels de l'éducation sur la qualité de la relation élève-enseignant et sur le tempérament de l'enfant ainsi que sur leur influence respective dans le développement de problèmes de comportement en contexte scolaire.
- 2) Favoriser une relation élève-enseignant de haute qualité avec chacun des élèves : augmenter le niveau de proximité, diminuer le niveau de conflit et de dépendance. Certains programmes probants comme *Banking Time* (Driscoll et Pianta, 2010) sont disponibles et représentent des ressources efficaces pour aider les enseignants.
- 3) Adopter une approche centrée sur le tempérament : développer des compétences de régulation chez l'enfant et maximiser l'harmonie entre les caractéristiques du tempérament de l'élève et les exigences du milieu. Le programme *INSIGHTS into Children's Temperament* (McClowry *et al.*, 2005) représente une pratique probante qui permet une intervention auprès de l'enfant, de ses parents et de l'enseignant basée sur les profils de tempérament de l'enfant.



Mots-clés : Tempérament, réactivité, régulation, relation élève-enseignant, problèmes de comportement extériorisés, problèmes de comportement intériorisés.

Références

- Achenbach, T. M. et Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms et profiles*. University of Vermont Research Center for Children, Youth, and Families.
- Collins, B. A., O'Connor, E. E., Supplee, L. et Shaw, D. S. (2017). Behavior problems in elementary school among low-income boys: The role of teacher-child relationships. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 72-84. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1039113>
- DiPietro, J. A., Costigan, K. A. et Voegtline, K. M. (2015). Studies in fetal behavior: Revisited, renewed, and reimagined: VI Fetal motor activity. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 80(3), 33-42. <https://doi-org/10.1111/mono.12176>
- Driscoll, K. C. et Pianta, R. C. (2010). Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development*, 21(1), 38-64. <https://doi.org/10.1080/10409280802657449>
- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M. F. et Picher, M. J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales : analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Canadian Journal of Education*, 41(2), 554-583.
- Hajovsky, D. B., Mason, B. A. et McCune, L. A. (2017). Teacher-student relationship quality and academic achievement in elementary school: A longitudinal examination of gender differences. *Journal of School Psychology*, 63, 119-133. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.001>
- Lahey, B. B. et Waldman, I. D. (2003). A developmental propensity model of the origins of conduct problems during childhood and adolescence. Dans B. B. Lahey, T. E. Moffitt et A. Caspi (dir.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (p. 76-117). Guilford Press.
- Lemelin, J.-P., Poirier, M., Le Corff, Y., Toupin, J. et Déry, M. (2020). Validation de la version canadienne francophone du Children's Behavior Questionnaire – Short Form. *Bulletin de psychologie*, 567-568 (3), 167-180.
- McClowry, S. G. (2014). *Temperament-based elementary classroom management*. Rowman et Littlefield.
- McClowry, S. G., Rodriguez, E. T. et Koslowitz, R. (2008). Temperament-based intervention: Re-examining Goodness of Fit. *International Journal of Developmental Science*, 2(1-2), 120-135. <https://doi.org/10.3233/DEV-2008-21208>
- McClowry, S. G., Snow, D. L. et Tamis-LeMonda, C. S. (2005). An evaluation of the effects of INSIGHTS on the behavior of inner city primary school children. *Journal of Primary Prevention*, 26, 567-584.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Moffitt, T. E. (2006). Life-course-persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. Dans D. Cicchetti et D. J. Cohen (dir.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (p. 570-598). John Wiley et Sons, Inc.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale-short form*. Psychological Assessment Resources.
- Putnam, S. P. et Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 102-112. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa8701_09
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. Guilford Press.
- Rothbart, M. K. et Bates, J. E. (2006). Temperament. Dans N. Eisenberg, W. Damon et R. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (6^e éd., p. 99-166). John Wiley et Sons Inc.
- Sabol, T. J. et Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment et Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>



Du côté de la recherche

Quels facteurs sont associés à la parentalité précoce chez les jeunes présentant des troubles de comportement ?

Marie-Louise Bolduc², Geneviève Paquette³ et Jean-Pascal Lemelin⁴

La Société des obstétriciens et gynécologues du Canada définit la parentalité précoce (PP) comme celle se produisant avant l'âge de 20 ans (Fleming *et al.*, 2015). D'autres chercheurs la qualifient de précoce lorsqu'elle survient à un âge plus avancé, pouvant aller jusqu'à 26 ans (voir par exemple Jaffee *et al.*, 2001). Au Québec, l'âge moyen des mères à la naissance de leur premier enfant est maintenant d'environ 29 ans (Institut de la statistique du Québec, 2019). Les naissances chez les jeunes femmes sont relativement rares : 1 153 des 84 200 naissances en 2019 provenaient des femmes de 15 à 19 ans et 8919 des naissances étaient de femmes de 20 à 24 ans (Institut de la statistique du Québec, 2020).

Malgré sa prévalence relativement faible au Québec, la PP est associée à plusieurs difficultés, autant pour le parent que pour son enfant. Une personne qui devient parent tôt dans sa vie est, entre autres, plus à risque de vivre dans un contexte de pauvreté, d'être en situation de monoparentalité, d'avoir des problèmes de consommation de substances et de santé mentale (Jaffee, 2002 ; Bamishigbin *et al.*, 2019). La PP peut aussi exercer une influence délétère sur le développement de l'enfant jusqu'à l'adolescence. Par exemple, des études relèvent que les enfants de jeunes parents démontrent des compétences cognitives et scolaires moins élevées que les enfants de parents plus âgés (Dahinten *et al.*, 2007 ; Tremblay *et al.*, 2017). Les enfants de jeunes parents sont aussi plus souvent exposés à des pratiques parentales inconstantes et sévères (Coyne et D'Onofrio, 2012) ainsi qu'à moins de sensibilité maternelle (Lemelin *et al.*, 2006). À l'adolescence, ces jeunes sont plus à risque de présenter des problèmes intérieurs et extérieurs (Dahinten *et al.*, 2007) et d'avoir des démêlés avec la justice (Coyne et D'Onofrio, 2012).



Une population à risque de parentalité précoce

Parmi les populations à risque de s'engager dans la PP se trouvent les jeunes avec des troubles de comportement (Bamishigbin *et al.*, 2019 ; Cavazos-Rehg *et al.*, 2010 ; Zoccolillo *et al.*, 1997). Le terme trouble de comportement (TC) renvoie à des problèmes d'adaptation sérieux. « Le jeune qui en est atteint présente des dysfonctions dans plusieurs secteurs de sa vie (scolaire, familial, santé mentale). Il manifeste plusieurs problèmes d'adaptation à l'école et à la maison et peut souffrir d'autres problèmes de santé mentale » (Massé *et al.*, 2020). Les TC incluent le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité, le trouble d'opposition avec provocation, le trouble des conduites et les problèmes de délinquance (Massé *et al.*, 2020). Présentant déjà des difficultés dans diverses sphères développementales, les jeunes présentant des TC apparaissent plus à risque de devenir parents tôt dans leur vie, alors que cet événement est susceptible de les confronter à diverses difficultés supplémentaires d'ordre socioéconomique, social et personnel.

En effet, plusieurs études montrent que, peu importe leur sexe, les jeunes adultes devenus parents précocement ont plus de risque de manifester des TC actuellement ou d'en avoir présenté dans le pas-

sé (Barrett *et al.*, 2015 ; Cavazos-Rehg *et al.*, 2010 ; Jaffee *et al.*, 2001 ; Tabet *et al.*, 2016 ; Tremblay *et al.*, 2017 ; Yampolskaya *et al.*, 2002). Conséquemment, mieux identifier les facteurs de risque menant à la PP chez les jeunes avec des TC permettrait l'ajustement des interventions offertes à cette population de manière à retarder la parentalité ou à réduire les difficultés des jeunes parents avec un TC, ainsi que celles de leurs enfants. Cette recension d'écrits scientifiques vise à identifier les facteurs de risque plaçant les jeunes avec des TC à s'engager dans la voie d'une PP.

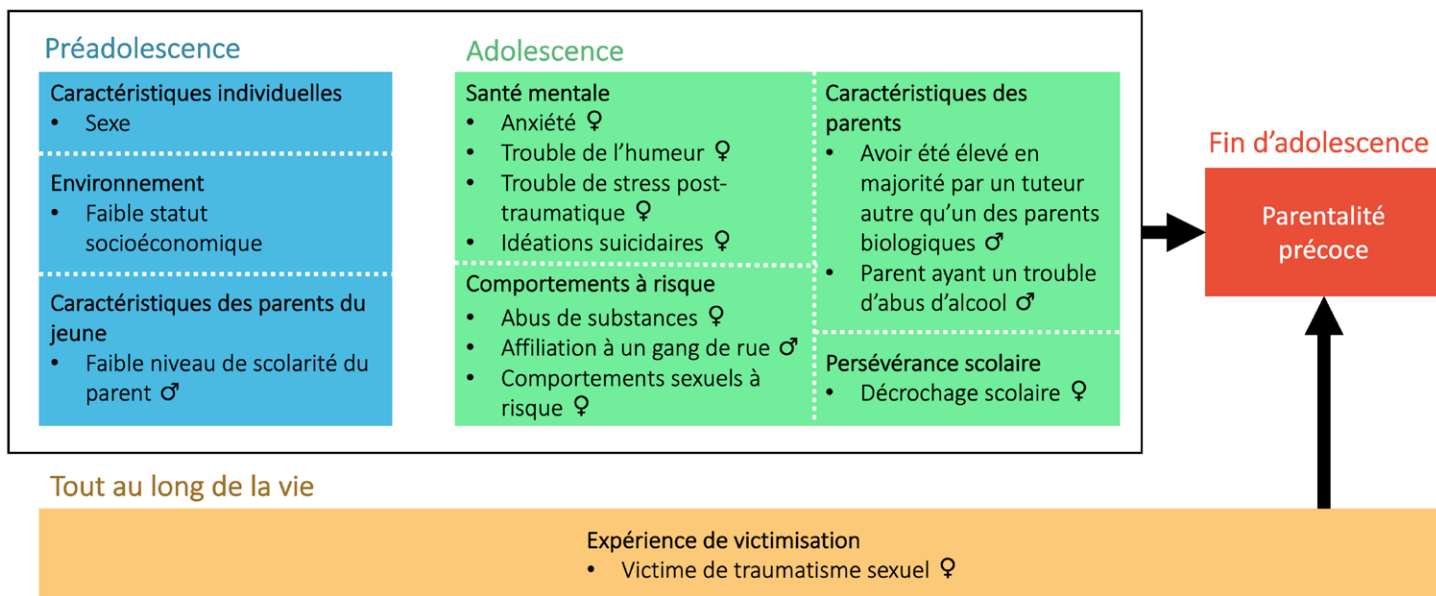
Méthode

Afin de réaliser cette recension des écrits, les banques de données *PsycINFO*, *ERIC*, *MEDLINE with Full Text*, *PsycARTICLES*, *Psychology and Behavioral Sciences Collection* et *SocINDEX* ont été consultées. Seuls les articles révisés par les pairs, issus de revues scientifiques avec un processus de révision par les pairs et publiés entre 2000 et 2019, ont été considérés. De plus, les articles ciblés portent sur une population de jeunes adultes avec des TC (actuels ou passés) et qui sont devenus parents de manière précoce (ou attendant un enfant à un âge précoce) ont été inclus. Un total de huit articles empiriques a été retenu (Barrett *et al.*, 2015 ; Hamerlynck *et al.*, 2007 ; Huschek et Blokland, 2016 ; Khurana *et al.*, 2011 ; Tabet *et al.*, 2016 ; Tremblay *et al.*, 2017 ; Unruh *et al.*, 2004 ; Yampolskaya *et al.*, 2002). Selon ces études, l'âge considéré comme de la PP varie de 18 à 25 ans.

Résultats

Les facteurs recensés significativement associés à la survenue de la PP chez les jeunes avec un TC ont été classés suivant un modèle présenté à la Figure 1. Celui-ci a été développé en s'inspirant de la classification des facteurs selon les étapes développementales de l'individu de Kogan *et al.* (2013) qui vise à prédire l'évitement d'une grossesse à l'adolescence, c'est-à-dire une PP, auprès de jeunes d'origine

1. Cet article a été publié grâce au soutien d'une bourse de stage d'initiation à la recherche au premier cycle en sciences humaines de l'Université de Sherbrooke et d'une bourse de soutien à la vulgarisation scientifique de l'équipe sur les difficultés de comportement et l'adaptation sociale selon le sexe/le genre du Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
2. Candidate à la maîtrise en psychoéducation de l'Université de Sherbrooke; auxiliaire de recherche du Groupe de recherche et d'intervention sur les adaptations sociales de l'enfance de l'Université de Sherbrooke (GRISE).
3. Ph. D., professeure titulaire, Département de psychoéducation, Université de Sherbrooke; directrice scientifique du GRISE, membre chercheuse régulière au CRIPCAS.
4. Ph. D., professeur agrégé, Département de psychoéducation, Université de Sherbrooke; membre chercheur régulier au GRISE, au GRIN et au CRUJeF.



♀ : ne s'applique qu'aux femmes ♂ : ne s'applique qu'aux hommes

Figure 1. Modèle des facteurs de risque associés à la parentalité précoce chez les jeunes avec un TC

afro-américaine. Le modèle prend en compte les facteurs de risque associés à la préadolescence, l'adolescence et la fin de l'adolescence. Une catégorie intitulée « tout au long de la vie » a été ajoutée pour tenir compte de certains facteurs pouvant survenir tout au long du développement.

Les facteurs étudiés au cours de la préadolescence

Le sexe des jeunes

Les études ont tendance à utiliser des échantillons exclusivement composés de femmes ou d'hommes, laissant croire que les facteurs de risque de la PP doivent être étudiés en fonction du sexe. Seule l'étude de Huschek et Blokland (2016) a inclus un échantillon comprenant des hommes et des femmes. Par inspection visuelle des données, il est possible d'observer qu'un pourcentage plus élevé de femmes que d'hommes avec des TC ont eu un enfant de manière précoce.

L'environnement des jeunes

Un faible statut socio-économique dans le milieu familial d'origine est associé à la PP, autant chez les hommes que chez les femmes avec un TC (Yampolskaya *et al.*, 2002 ; Unruh *et al.*, 2004).

Les caractéristiques des parents des jeunes

Le niveau de scolarité des parents du jeune avec un TC est associé à la PP chez les hommes. Les jeunes pères sont 1,28 fois plus susceptibles d'avoir des parents avec un faible niveau de scolarité que leurs pairs qui ne sont pas de jeunes pères (Tremblay *et al.*, 2017), alors que ce n'est pas le cas chez les femmes (Hamerlynck *et al.*, 2007).

Les facteurs étudiés au cours de l'adolescence

La persévérance scolaire

Ce facteur n'a été étudié que chez les femmes avec un TC : celles ayant abandonné l'école sont 3,59 fois plus susceptibles de tomber enceintes que celles n'ayant pas abandonné l'école (Yampolskaya *et al.*, 2002).

Les comportements à risque des jeunes

L'abus d'alcool et de drogues est associé à la PP chez les femmes avec des TC (Yampolskaya *et al.*, 2002). Avoir un nombre élevé de partenaires sexuels (Hamerlynck *et al.*, 2007 ; Khurana et Gavazzi, 2011),

se livrer à des activités sexuelles sans protection ou ne pas avoir fait de bilan de santé annuel (Khurana et Gavazzi, 2011) sont liés à la PP chez les femmes avec un TC. Quant à eux, les jeunes hommes avec un TC ayant été affiliés à un gang de rue ont 4,74 fois plus de risque de devenir pères de manière précoce que ceux n'ayant pas été affiliés à un gang de rue (Unruh *et al.*, 2004).

La santé mentale des jeunes

Les problèmes de santé mentale en lien avec la PP chez les jeunes avec des TC ont seulement été étudiés chez les femmes. Les résultats montrent que l'anxiété, le trouble de l'humeur, le trouble de stress post-traumatique (Barrett *et al.*, 2015 ; Tabet *et al.*, 2016) et les idéations suicidaires (Hamerlynck *et al.*, 2007) sont liés à la PP.

Les caractéristiques des parents des jeunes

Certaines caractéristiques des parents des jeunes ont aussi été étudiées à l'adolescence, mais seulement auprès des hommes. L'étude d'Unruh et ses collègues (2004) montre que les jeunes avec des TC ayant été élevés la majorité de leur vie par un tuteur ont 3,45 fois plus de risque

de devenir père tôt dans leur vie que les autres jeunes avec des TC. De plus, selon cette même étude, les jeunes avec des TC et ayant un parent présentant un trouble d'abus d'alcool présentent 2,18 fois plus de risque de devenir parents que les autres jeunes avec des TC.

La victimisation tout au long de la vie

Parmi les études recensées, l'expérience de victimisation a été étudiée dans une seule étude et uniquement auprès des femmes. Le fait d'avoir vécu un abus sexuel commis par une personne au minimum de cinq ans son aîné est associé au fait d'avoir un enfant de manière précoce chez les jeunes femmes avec des TC (Hammerlynnck *et al.*, 2007).

Conclusion

Différents facteurs sont associés à la PP chez les jeunes avec des TC, et ce, à toutes les étapes de leur développement. Il importe de poursuivre les recherches pour identifier les facteurs les plus importants pouvant expliquer la relation entre les TC chez les jeunes et la PP, et ce, autant chez les hommes que les femmes. Au Québec, au moins trois programmes se consacrent spécifiquement aux jeunes présentant des difficultés de comportement (Prends le volant, Potvin *et al.*, 1994 ; *Trait d'Union*, Fortin, 2012 ; *Différents mais pas indifférents*, Thiffault *et al.*, 2008). Par ailleurs, certains programmes offerts par les services sociaux québécois visent le soutien à la parentalité auprès de parents vulnérables (p. ex. les services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance, SIPPE) (Gaudreau *et al.*, 2016 ; Fondation OLO, 2018) ainsi que la sensibilisation aux enjeux liés à la PP chez les populations de filles à risque (Enjeux liés à la parentalité précoce et à la sexualité, ELAPPS, Marcotte *et al.*, 2015). Même si les jeunes parents avec un TC peuvent avoir recours à ces services sociaux, nous ne savons pas dans quelle mesure ils sont ajustés à cette population spécifique et aux facteurs de risque qui la caractérisent. Ainsi, il importe d'évaluer les effets des programmes d'intervention offerts aux enfants avec un TC ou aux parents vulnérables afin de vérifier s'ils permettent de retarder la PP ou d'amoinrir les conséquences négatives associées à la PP. ■

Mots-clés : parentalité précoce, troubles du comportement, facteurs de risque, recension d'écrits.

Références

- Bamishigbin Jr, O. N., Schetter, C. D. et Stanton, A. L. (2019). The antecedents and consequences of adolescent fatherhood: A systematic review. *Social Science & Medicine*, 232, 106-119. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.04.031>
- Barrett, D. E., Katsiyannis, A., Zhang, D. et Kingree, J. B. (2015). Predictors of teen childbearing among delinquent and non-delinquent females. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 970-978. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9907-6>
- Cavazos-Rehg, P. A., Spitznagel, E. L., Krauss, M. J., Schootman, M., Bucholz, K. K., Cottler, L. B. et Bierut, L. J. (2010). Understanding adolescent parenthood from a multisystemic perspective. *Journal of Adolescent Health*, 46(6), 525-531. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.11.209>
- Coyne, C. A. et D'Onofrio, B. M. (2012). Some (but not much) progress toward understanding teenage childbearing: A review of research from the past decade. *Advances in Child Development and Behavior*, 42(1), 113-152. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-394388-0.00004-6>
- Dahinten, V. S., Shapka, J. D. et Willms, J. D. (2007). Adolescent children of adolescent mothers: The impact of family functioning on trajectories of development. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(2), 195-212. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9140-8>
- Fleming, N., O'Driscoll, T., Becker, G. et Spitzer, R. F. (2015). Adolescent pregnancy guidelines. *Journal of Obstetrics and Gynaecology Canada*, 37(8), 740-756. [https://doi.org/10.1016/S1701-2163\(15\)30180-8](https://doi.org/10.1016/S1701-2163(15)30180-8)
- Fondation OLO (2018). *L'histoire de la Fondation OLO*. <https://fondationolo.ca/wp-content/uploads/2018/07/fondation-olo-historique-1991-2018.pdf>
- Fortin, Laurier. (2012) *Trait d'Union : programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire : guide explicatif destiné aux accompagnateurs et aux directions*. CTREQ. http://www.unipsed.net/wp-content/uploads/2014/09/Guide_TraitUnion.pdf
- Gaudreau, S., Massuard, M. et Gohier, C. (2016). *Les services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité – Guide de pratiques pour accompagner les familles*. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2016/16-836-01W.pdf>
- Hammerlynnck, S. M., Cohen-Kettenis, P. T., Vermeiren, R., Jansen, L. M., Bezemer, P. D. et Doreleijers, T. A. (2007). Sexual risk behavior and pregnancy in detained adolescent females: A study in Dutch detention centers. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 1(1). <https://doi.org/10.1186/1753-2000-1-4>
- Huschek, D. et Blokland, A. (2016). Crime and parenthood: Age and gender differences in the association between criminal careers and parenthood. *Advances in Life Course Research*, 28(1), 65-80. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2015.09.006>
- Institut de la statistique du Québec (2019). *Le bilan démographique du Québec – Édition 2019*. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2019.pdf#page=35>
- Institut de la statistique du Québec (2020). *Naissances selon le rang et le groupe d'âge de la mère, Québec, 2009-2019*. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/naissance-fecondite/406.htm>
- Jaffee, S. R. (2002). Pathways to adversity in young adulthood among early child-bearers. *Journal of Family Psychology*, 16(1), 38. <https://doi.org/10.1037//0893-3200.16.1.38>
- Jaffee, S. R., Caspi, A., Moffitt, T. E., Taylor, A. et Dickson, N. (2001). Predicting early fatherhood and whether young fathers live with their children: Prospective findings and policy reconsiderations. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(6), 803-815. <https://doi.org/10.1017/S0021963001007570>
- Khurana, A. et Gavazzi, S. M. (2011). Juvenile delinquency and adolescent fatherhood. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(5), 756-770. <https://doi.org/10.1177/0306624X10372109>
- Kogan, S. M., Cho, J., Allen, K., Lei, M.-K., Beach, S. R. H., Gibbons, F. X., Simons, L. G., Simons, R. L. et Brody, G. H. (2013). Avoiding adolescent pregnancy: A longitudinal analysis of african-american youth. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 14-20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.01.024>
- Lemelin, J. P., Tarabulsy, G. M. et Provost, M. A. (2006). Predicting preschool cognitive development from infant temperament, maternal sensitivity, and psychosocial risk. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 779-806. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0038>
- Marcotte, J., Côté, M., Vrakas, G. et Lachance, M.-H. (2015). Enjeux liés à la parentalité précoce et à la sexualité (ELAPPS) : une pratique de groupe prometteuse en contexte de protection de la jeunesse. Dans C. Plourde et G. Paquette (dir.), *Au cœur de l'intervention de groupe* (p. 125-141). Béliveau.
- Massé, L., Lanaris, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y., Bluteau, J., Verret, C. et Baudry, C. (2020). Les difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris, C. (2013). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (3^e éd., p. 5-36). Gaëtan Morin éditeur.
- Potvin, P., Massé, L., Veillet, M., Desruisseaux, M., Letendre, M. et Goulet, N. (1994). *Prends le volant : Programme pour développer les habiletés sociales et l'autocontrôle des adolescents ayant des troubles du comportement* (2^e éd.). Commission scolaire du Chemin-du-Roy et Université du Québec
- Tabet, M., Flick, L. H., Cook, C. A. L., Xian, H. et Chang, J. J. (2016). Age at first birth and psychiatric disorders in low-income pregnant women. *Journal of Women's Health*, 25(8), 810-817. <https://doi.org/10.1089/jwh.2015.5236>
- Thiffault, N., Ducas V. et Audet, J. (2008). *Différents, mais pas indifférents : outil de prévention de la violence et de promotion des conduites pacifiques : secondaire (1er et 2e cycle)*. Institut Pacifique.
- Tremblay, M. D., Sutherland, J. E. et Day, D. M. (2017). Fatherhood and delinquency: An examination of risk factors and offending patterns associated with fatherhood status among serious juvenile offenders. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 677-689. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0590-7>
- Unruh, D., Bullis, M. et Yovanoff, P. (2004). Adolescent fathers who are incarcerated juvenile offenders: Explanatory study of the co-occurrence of two problem behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 13(4), 405-419. <https://doi.org/10.1023/B:JCFS.0000044724.18773.74>
- Yampolskaya, S., Brown, E. C. et Greenbaum, P. E. (2002). Early pregnancy among adolescent females with serious emotional disturbances: Risk factors and outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 108-115. <https://doi.org/10.1177/10634266020100020501>
- Zoccolillo, M., Meyers, J. et Assiter, S. (1997). Conduct disorder, substance dependence, and adolescent motherhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(1), 152-157. <https://doi.org/10.1037/h0080220>



Du côté de la recherche

Est-ce que les jeunes ayant un TDAH ont plus de difficultés à s'adapter au contexte de pandémie que les autres jeunes ?

Claire Baudry¹, L. Massé¹, J. Pearson¹, G. Ouellet², J.-Y. Bégin¹, A. Hébert³, S. Racine-Maurice³, J. Lagacé-Leblanc², C. Couture¹, E. Gilbert⁴, E. Slater⁵ et K. Burton⁵

Le 11 mars 2020, l'écllosion de la COVID-19 est déclarée pandémie par l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Alors qu'elle sévit déjà dans de nombreux pays, elle débute officiellement au Canada en février 2020. Face à la propagation fulgurante du virus et à la mortalité qu'il entraîne, le 12 mars 2020, le gouvernement québécois met en place des mesures d'isolement sanitaire et de confinement (Statistique Canada, 2020). Ces mesures strictes ont duré jusqu'au 15 mai 2020, date à laquelle le déconfinement graduel a débuté. Pendant ces neuf semaines, les familles ont vécu différentes sources de stress associées à la situation pandémique, s'ajoutant à des facteurs de stress préexistants. Les premières études permettent déjà d'établir certaines répercussions sur l'adaptation psychosociale et la santé mentale des jeunes (Imran *et al.*, 2020; Jiao *et al.*, 2020; Pisano *et al.*, 2020), notamment ceux présentant un développement atypique (Baudry *et al.*, sous presse).

L'adaptation des jeunes ayant un TDAH en contexte de pandémie

En effet, certaines particularités dans le fonctionnement des jeunes peuvent avoir une incidence marquée quant à la perception et le vécu d'événements. Ainsi, les jeunes présentant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) sont plus réactifs aux situations et événements stressants, car la perception des émotions, qu'elles soient positives ou négatives, est plus intense (Graziano et Garcia, 2016). Les difficultés à encoder et à réguler les informations émotionnelles peuvent aussi être liées chez certains d'entre eux à des difficultés dans les relations sociales. Il est également documenté qu'ils tolèrent moins bien les situations frustrantes (Seymour *et al.*, 2016). De plus, le TDAH as-



socié à des comportements d'opposition (prévalence de 45 à 80 %), de l'anxiété (prévalence de 25 à 50 %), de la dépression (prévalence jusqu'à 30 %), des difficultés de régulation émotionnelle (allant jusqu'à 30 %) et parfois même des comportements agressifs et des difficultés de sommeil (Reale *et al.*, 2017). L'ensemble de ces éléments pourraient faire en sorte que ces jeunes puissent être plus à risque durant cette période pandémique.

Alors qu'ils représentent 3,4 % de la population mondiale (Polanczyk *et al.*, 2015) et 4,8 % des enfants au Canada (Boyle et Georgiades, 2010), il est important de s'intéresser aux difficultés vécues durant le contexte de pandémie par les jeunes vivant avec un TDAH.

Une première étude réalisée par Bobo et ses collègues (2020) portant sur ces jeunes dévoile certains résultats encourageants et d'autres moins. Les chercheurs rapportent à l'aide de données qualitatives recueillies en France auprès de 538 enfants et adolescents qu'ils ne présentent pas d'aggravation des symptômes pendant le confinement et semblent même bénéficier de celui-ci. Une diminution de l'anxiété mise en lien avec l'interruption de la scolarité en présentiel et un rythme d'apprentissage sur mesure semblent mieux leur convenir et agir positivement sur leur sentiment de bien-être. Bien que globalement encourageants, les résultats de cette étude révèlent aussi que certains d'entre eux présentent des

difficultés sur le plan comportemental et émotionnel (Bobo *et al.*, 2020). Un niveau d'inattention et de découragement face aux activités scolaires est aussi rapporté par les parents. Ces derniers nomment que l'encadrement des activités pose plus de difficultés, les jeunes se montrant plus opposants et évitants face aux tâches demandées. En conclusion, la scolarisation des jeunes à la maison vécue positivement pour certains l'est moins pour d'autres, mettant en lumière, jusqu'à maintenant, des résultats mitigés.

À notre connaissance, au Québec, aucune étude ne s'est encore penchée sur l'adaptation des jeunes vivant en confinement en prêtant une attention particulière à ceux vivant avec un TDAH.

Objectifs de l'étude

Cette étude vise à :

- 1) Dresser le portrait de l'adaptation psychosociale et de la santé mentale des jeunes âgés de 6 à 17 ans présentant un TDAH diagnostiqué avant la pandémie;
- 2) Examiner les liens entre l'adaptation psychosociale de ces jeunes en contexte de pandémie et certaines caractéristiques propres au jeune (âge, sexe);
- 3) Documenter comment les jeunes présentant un TDAH se portent dans ce contexte de vie particulier lorsqu'ils sont comparés à des jeunes sans vulnérabilité.

1. Ph. D., professeurs, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
2. Candidates au doctorat en psychologie et en psychoéducation respectivement, Université du Québec à Trois-Rivières.
3. Bachelière en psychologie, Université Laval.
4. Ph. D., professeure, Département de sciences de la santé, Université du Québec à Rimouski.
5. Ph. D., professeurs, Département d'éducation, Edith Cowan University.

Méthode

Procédure et recrutement des participants

Le recrutement a eu lieu entre le 1^{er} et le 27 mai 2020, alors que la population québécoise, à l'exception des travailleurs essentiels, devait demeurer en confinement à domicile depuis 7 à 10 semaines. L'échantillon total se compose de 161 participants (57,8 % de garçons) de 6 à 17 ans ($M = 10,09$, $ÉT = 3,2$) vivant au Québec, dont 53 jeunes présentant un TDAH (77 % de garçons) et 108 ne présentant aucune difficulté d'adaptation antérieure à la pandémie. Après avoir consenti à participer au projet, les parents ont rempli le sondage en ligne via la plateforme sécurisée *Survey Monkey*. Toutes les procédures ont été approuvées par le comité d'éthique en recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (CER-20-266-10.23).

Sur les 161 répondants (95 % de mères, dont 49,7 % âgé de 40 à 49 ans), 75,3 % travaillent habituellement à temps plein (c.-à-d. avant la pandémie). La majorité des jeunes provient de familles nucléaires (71,4 %). Près de la moitié des parents détient un diplôme universitaire de premier cycle (46,6 %) et 54,5 % des familles ont un salaire annuel supérieur à 76 000 \$.

Instruments de mesure

Deux questionnaires ont été remplis : 1) un questionnaire général concernant les informations sociodémographiques ainsi que des questions en lien avec le vécu dans un contexte de pandémie COVID-19 et 2) Le *Achenbach System of Empirically Based Assessment – Children Behavior Checklist (ASEBA-CBCL; Achenbach et Rescorla, 2000)* évaluant la santé mentale et le fonctionnement adaptatif des enfants et des adolescents.

Analyses

Des statistiques descriptives ont été menées afin de décrire l'échantillon. Sur le plan des statistiques inférentielles, des test-t indépendants et des analyses de la variance ont été effectués à l'aide des données démographiques comme variable indépendante et l'adaptation/santé mentale comme variable dépendante.

Résultats

Prévalence des problèmes d'adaptation chez les jeunes présentant un TDAH

Concernant le fonctionnement adaptatif global, 57,7 % des jeunes TDAH présentent un fonctionnement global dans la norme. Un peu plus d'un tiers de l'échantillon présente toutefois des symptômes en nombre suffisant pour traduire des difficultés d'adaptation : 17,3 % des jeunes se situent au niveau du seuil à risque de présenter des difficultés (révélant plusieurs symptômes chez les jeunes) et 25 % présentent des difficultés cliniquement significatives (révélant la présence possible d'un trouble).

Concernant les échelles des comportements intériorisés et extériorisés, 25 % de l'échantillon présente des comportements intériorisés cliniquement significatifs (p. ex. de l'anxiété associée à des craintes et des peurs) et 7,7 % se situent sur le seuil à risque et 30,8 % de l'échantillon présentent des comportements extériorisés cliniquement significatifs (p. ex. agressivité, résistance aux règles) et 11,8 % se situent sur le seuil à risque.

De façon plus spécifique, 69,2 % des jeunes présentent au moins un résultat situé au niveau du seuil à risque ou cliniquement significatif pour au moins une des sous-échelles du ASEBA-CBCL (voir Figure 1).

Variables associées à l'adaptation des jeunes ayant un TDAH

Différentes analyses de comparaison de moyennes ont été effectuées pour vérifier l'influence de certaines caractéristiques individuelles ou familiales.

- **Sexe** : Il n'y a pas de différence significative entre les garçons et les filles ayant un TDAH quant à l'adaptation globale, aux comportements intériorisés et extériorisés. Toutefois les filles tendent à briser les règles plus souvent que les garçons et ces derniers tendent à adopter des comportements plus agressifs que les filles comme se battre, crier, argumenter ou encore avoir des sautes d'humeur.
- **Âge** : De façon générale, les enfants (6-12 ans) ne vivent pas plus de difficultés que les adolescents (13-17 ans).
- **Milieu socio-économique** : Aucune différence significative n'est observée selon le niveau socio-économique de la famille.

Comparaison avec les jeunes n'ayant aucun diagnostic

Les enfants présentant un TDAH ont plus de difficultés d'adaptation globale pendant le confinement comparativement aux enfants n'ayant aucun diagnostic. Bien que les enfants ayant un TDAH ne présentent pas plus de difficultés sur le plan des comportements intériorisés, ils en présentent significativement plus de difficultés sur le plan des comportements extériorisés (problèmes d'attention, comportements agressifs et non-respect des règles, voir Figure 1).

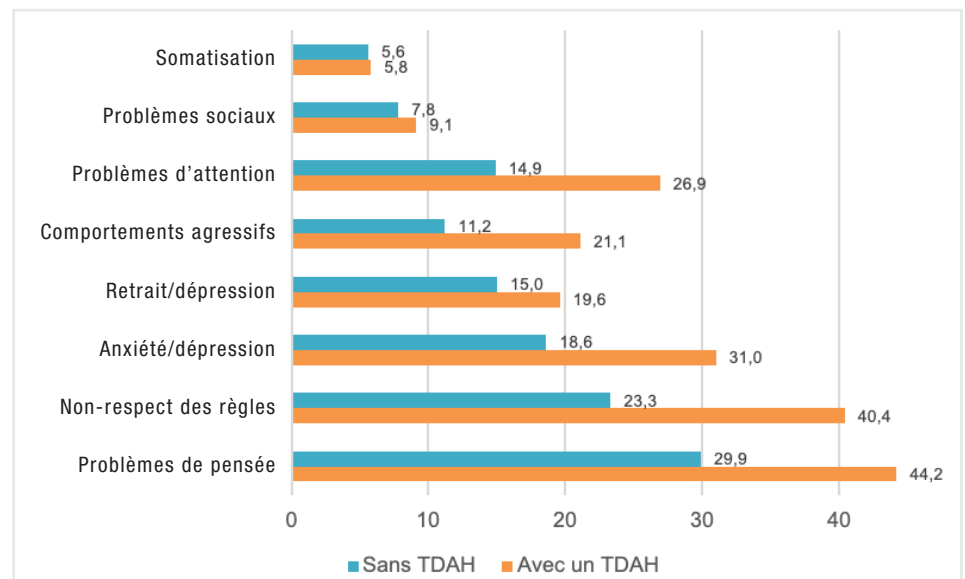


Figure 1. Prévalence des enfants avec ou sans TDAH à risque de développer des difficultés ou présentant des difficultés.

Ceux-ci montrent aussi plus de :

- Problèmes d'attention se traduisant entre autres par des difficultés à se concentrer à la tâche;
- Agressivité;
- Problèmes de la pensée (difficultés de sommeil, cauchemars, idées confuses);
- Non-respect des règles avec provocation tel qu'utiliser un langage grossier ou encore mentir.

Discussion

L'objectif de la présente étude menée en contexte québécois est de décrire l'adaptation des enfants âgés entre 6 et 17 ans présentant un diagnostic de TDAH antérieur à la pandémie liée à la COVID-19.

Adaptation à la pandémie des enfants présentant un TDAH

La prévalence de difficultés comorbides au TDAH en contexte hors pandémie mettent en perspective les pourcentages obtenus dans la présente étude puisqu'ils sont dans des proportions similaires. Les jeunes ayant un TDAH ne semblent alors pas aller plus mal ni mieux qu'avant la pandémie si l'on se fie à l'appréciation qualitative de ces pourcentages. Il semble, tout comme les autres jeunes n'ayant aucun diagnostic, présenter une adaptation similaire à celle rapportée, en dehors du contexte de la pandémie.

En effet, un peu plus de la moitié des enfants de l'échantillon présentant un TDAH ne vivent pas de difficultés globales d'adaptation, ni de problème de santé mentale à l'échelle globale du ASE-BA-CBCL en contexte de pandémie et de confinement. Ces résultats sont cohérents avec ceux d'autres études (Bobo *et al.*, 2020; Imran *et al.*, 2020; Jiao *et al.*, 2020; Pisano *et al.*, 2020). Certains chercheurs évoquent la capacité de résilience de certaines familles ainsi que le bienfait du temps passé en famille et des activités qu'ils n'ont pas le temps de faire habituellement (p. ex. marcher, faire du vélo et réaliser les devoirs à la maison) pour expliquer ces résultats (Bobo *et al.*, 2020). Les activités proposées aux enfants orientées vers leurs goûts et réalisées avec soutien des parents semblent favorables à l'adaptation des enfants. Jouer à des jeux, faire de la peinture et du dessin, écouter de la musique et la télévision tout en privilégiant les échanges et la communication entre les membres de la famille semblent

être bénéfiques. À cela s'ajoute, le fait de suivre l'école à la maison qui pour certains offre la possibilité de s'adapter à leur rythme et leurs besoins (Bobo *et al.*, 2020).

De plus, pour favoriser les échanges avec d'autres enfants et ainsi éviter que les enfants ne s'isolent, de nombreuses familles ont facilité les échanges entre amis et avec la famille élargie sur internet ou encore par téléphone (Goldschmidt, 2020).

Difficultés d'adaptation psychosociale des enfants ayant un TDAH

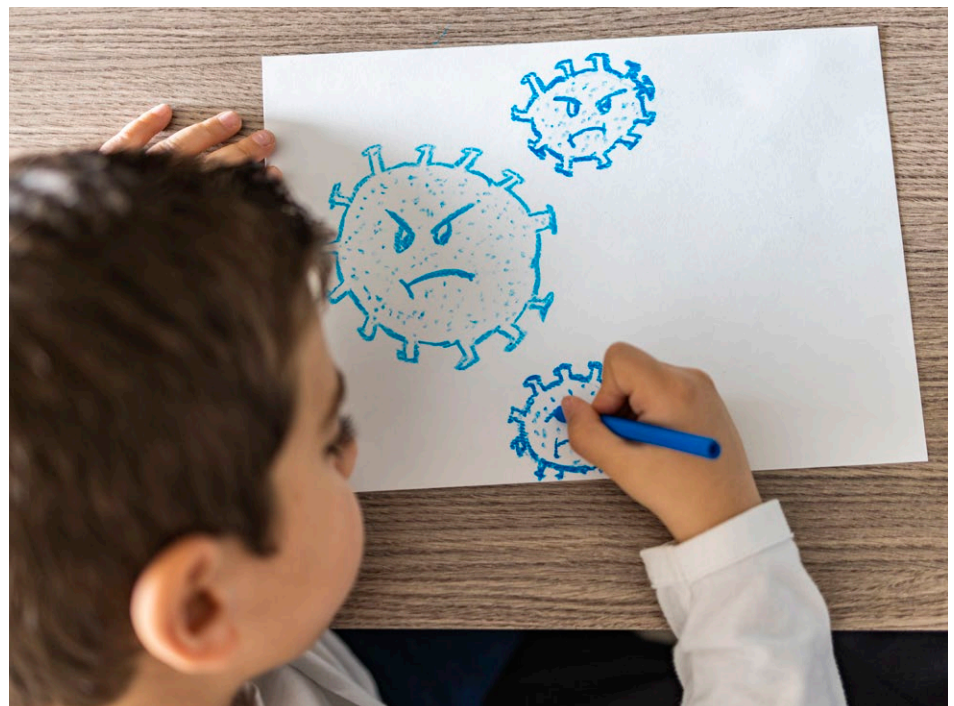
Bien qu'un peu plus de la moitié des enfants présente un fonctionnement adaptatif normatif à l'échelle globale, les deux tiers de l'échantillon (66,5 %) présentent au moins un résultat à risque ou cliniquement significatif aux échelles de comportements intériorisés, extériorisés ou à une autre sous-échelle, révélant la présence de symptômes suffisamment nombreux pour témoigner de difficultés d'adaptation. La présence de difficultés de sommeil et des cauchemars, de somnambulisme, de tensions nerveuses, de comportements de non-respect des règles, d'opposition et d'agressivité tout comme des symptômes de dépression, d'anxiété, des problèmes d'attention pourrait, même si en pourcentage similaire à ce qui est rencontré habituellement au sein de cette population TDAH, être perçue comme une vulnérabilité plus grande à considérer dans un contexte particulièrement exigeant sur le plan de l'adaptation.

En effet, les changements importants de mode de vie induit par le confinement imposant un isolement social, le bris de la routine et une proximité familiale pourraient alimenter une augmentation des symptômes d'autant plus fragilisés à l'approche d'une seconde vague. À cela s'ajoute un possible stress psychologique engendré par la crainte d'attraper la maladie ou de la transmettre.

Pour expliquer la présence de symptômes, d'autres chercheurs évoquent aussi le fait que le confinement et la proximité avec leurs enfants offrent aux parents un contact direct, privilégié et sur de longues périodes avec leurs enfants, leur permettant ainsi de réaliser et de rapporter certaines difficultés présentes, avec exactitude notamment quant aux symptômes liés au TDAH et troubles comorbides (Bobo *et al.*, 2020).

Influence des caractéristiques de l'enfant, de sa famille et de la pandémie

Les filles ayant un TDAH tendent à briser les règles davantage que les garçons ayant un TDAH. Alors que cette différence pourrait être préexistante à la pandémie, il se pourrait également que la détresse vécue se manifeste plus par des comportements de types extériorisés chez les filles ou encore que les frustrations potentiellement plus nombreuses dans le contexte de confinement les conduisent à réagir davantage.



En cohérence avec la littérature issue de la recherche sur l'adaptation des enfants en contexte de pandémie, les garçons tendent à adopter des comportements plus agressifs que les filles. Il est reconnu dans les écrits scientifiques que cette tendance est également observée en contexte de vie dite normale (APA, 2013).

Comparaison avec les jeunes n'ayant pas de diagnostics

Alors que les écrits démontrent la présence d'une différence entre les difficultés d'adaptation des jeunes ayant TDAH et celle des autres jeunes sans diagnostics en contexte hors pandémie, il est difficile d'attribuer les différences entre les deux groupes et la présence de difficultés chez les enfants TDAH à la pandémie et au confinement. En effet, les pourcentages de la présente étude étant très similaires à ceux rapportés habituellement pourraient rendre l'attribution de difficultés à la pandémie arbitraire à ce stade-ci des analyses.

Toutefois, alors que les jeunes présentant un TDAH sont décrits comme plus réactifs aux situations et événements stressants à cause de la perception plus intense des émotions, le stress entourant la pandémie pourrait être moins bien vécu. Dans un contexte de confinement, les frustrations plus nombreuses pourraient les rendre aussi plus à risque alors qu'ils tendent à moins bien les tolérer. Ce niveau de risque est d'autant plus présent que la suspension de l'offre de services et de soutien scolaire et psychologique normalement

offerts à ces enfants en ayant besoin, pourrait faire en sorte qu'ils soient plus susceptibles de présenter davantage de comportements problématiques avec le temps (Bertelli *et al.*, 2020).

Limites de l'étude

La principale limite réside dans le fait qu'un seul temps de mesure est pris en considération dans le contexte de la pandémie. Il devient alors important de considérer la nécessité de poursuivre cette étude en proposant une nouvelle collecte de données aux familles ayant accepté de participer à un second temps de mesure. Cela permettra alors de comparer les enfants à eux même et de voir si la présence de difficultés d'adaptation a évolué ou non avec le temps.

Conclusion

Alors qu'un peu plus de la moitié de l'échantillon des jeunes TDAH ne présentent pas de difficultés d'adaptation en contexte de pandémie, il n'en demeure pas moins qu'un grand nombre d'enfants ayant un TDAH rencontre des difficultés d'adaptation. Dans le contexte actuel de la seconde vague, il est important d'assurer un suivi et de vérifier comment les enfants continuent de s'adapter à la situation sur le plan psychosocial, mais aussi scolaire. La poursuite des travaux de recherche devrait être au cœur de nos préoccupations et encore plus pour les enfants présentant des besoins particuliers. ■



Mots-clés : COVID-19, pandémie, adaptation psychosociale, trouble de déficit d'attention/hyperactivité, enfant, adolescent.

Références

- Achenbach, T. et Rescorla, L. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms and profiles*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5^e éd.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Baudry, C., Pearson, J., Massé, L., Ouellet, G., Bégin, J.-Y., Couture, C., Gilbert, E., Slater, E. et Burton, K. (Sous presse). Adaptation psychosociale et santé mentale des jeunes vivant en contexte de pandémie liées à la COVID-19 au Québec, Canada : données descriptives et préliminaires. *Revue de psychologie canadienne*.
- Bertelli, A., Hassan, M., Honig, D., Rogger, D., et Williams, M. (2020). An agenda for the study of Public administration in developing countries. *Governance*, 33(4), 735-748. <https://doi.org/10.1111/gove.12520>
- Bobo, E., Lin, L., Acquaviva, E., Caci, H., Franc, N., Gamon, L., Picot, M.-C., Pupier, M., Speranza, M., Falissard, B. et Purper-Ouakil, D. (2020). Comment les enfants et adolescents avec le trouble déficit d'attention/hyperactivité (TDAH) vivent-ils le confinement durant la pandémie COVID-19? *L'Encéphale*, 46(3), 585-592. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2020.05.011>
- Boyle, M. H. et Georgiades, K. (2010). Perspectives on child psychiatric disorder in Canada. Dans J. Cairney et D. L. Streiner (Dir.), *Mental Disorder in Canada* (p. 205-226). University of Toronto Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3138/9781442698574.13>
- Graziano, P. A., et Garcia, A. (2016). Attention-deficit hyperactivity disorder and children's emotion dysregulation: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 46, 106-123. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.04.011>
- Goldschmidt, K. (2020). The COVID-19 pandemic: Technology use to support the wellbeing of children. *Journal of Pediatric Nursing*, 53, 88-90. <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.pedn.2020.04.013>
- IBM Corp. (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows* (version 26.0) IBM Corp. <https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software>
- Imran, N., Zeshan, M. et Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children and adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan journal of medical sciences*, 36(4), 67-72. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759>
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M. et Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *European Paediatric Association*, 221, 264-266. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Pisano, L., Galimi, D. et Cerniglia, L. (2020, 14 avril). *A qualitative report on exploratory data on the possible emotional/behavioral correlates of Covid-19 lockdown in 4-10 years children in Italy*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/stwbn>
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A. et Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal Children Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345-365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Reale, L., Bartoli, B., Cartabia, M., Zanetti, M., Costantino, M. A., Canevini, M. P., Termine, C. et Bonati, M. (2017). Comorbidity prevalence and treatment outcome in children and adolescents with ADHD. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 26(12), 1443-1457. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1005-z>
- Seymour, K. E., Mostofsky, S. H. et Rosch, K. S. (2016). Cognitive load differentially impacts response control in girls and boys with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 141-154. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-9976-z>
- Statistiques Canada. (2020). *Situation du coronavirus (COVID-19) au Québec*. <https://www.quebec.ca/sante/problemes-de-sante/a-z/coronavirus-2019/situation-coronavirus-quebec/>
- World Health Organization (WHO). (2020, 13 mars) *WHO director-general's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020*. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>



Le coup de coeur des régions

Un programme novateur pour l'enseignement des habiletés sociales

Julie Goulet-Kennedy¹, Olivier Fradet-Turcotte² et Lucile Querin³

« N'oublie pas ton matériel! »

« Si tu ne comprends pas,
pose des questions! »

« Regarde les amis, ils jouent
aux cartes, va jouer avec eux! »

Pour plusieurs enfants, ces consignes sont relativement faciles à mettre en place. Ils ont intuitivement observé comment s'y prendre et ont assez confiance en leurs habiletés pour passer à l'action et vivre des réussites sans trop s'en rendre compte.

Cependant, pour d'autres enfants, ces consignes, qui peuvent sembler si simples à première vue, représentent un défi. Elles demandent des habiletés sociales que nous pouvons juger de base, mais ces dernières ne font pas nécessairement

partie du bagage de tous les enfants. Cet écart qui s'imisce entre nos attentes et les capacités des enfants peut faire émerger des frustrations de part et d'autre et contribuer aux difficultés de comportement.

Comment intervenir auprès des enfants afin de les aider à développer leurs habiletés sociales? Un système qui a fait ses preuves est le Soutien au comportement positif (SCP). Il s'agit d'un cadre d'intervention à trois niveaux, bâti à partir du modèle de réponse à l'intervention (RAI). L'enseignement de ces habiletés est l'une des interventions préconisées dans le 2^e niveau de ce modèle.

Afin de développer une batterie d'outils pour soutenir un enseignement explicite de 24 habiletés sociales jugées importantes dans la réussite des élèves au primaire, trois organisations de renom ont uni leurs forces. Voici le fruit de leur collaboration.

Le modèle SCP, en quelques mots

Le SCP est un modèle qui s'implante graduellement dans les écoles au Canada. Très présent dans le milieu scolaire aux États-Unis sous l'appellation *Positive Behavioral Interventions and Supports* (PBIS), cet ensemble de pratiques et de stratégies éducatives gagne à être connu. Initialement adaptée au contexte éducatif québécois par Boscoville et l'équipe de recherche composée de Steve Bissonnette (TÉLUQ), Carl Bouchard (UQO) et Normand St-Georges (TÉLUQ), l'idée générale de ce système repose sur la nécessité d'implanter des écoles bienveillantes, sécuritaires, ordonnées et positives afin de prévenir et de gérer efficacement les écarts de conduite des élèves (Bissonnette *et al.*, 2016).

Sur le plan comportemental, le SCP applique le modèle de la réponse à l'intervention (RAI). On y retrouve trois paliers regroupant chacune des modalités d'intervention particulières pour un groupe donné (Desrochers *et al.*, 2015). Allant de la prévention, grâce à des mesures universelles, à l'intervention plus intensive pour un élève en particulier, le SCP propose une progression afin de répondre aux besoins de tous les élèves. En plus d'intégrer les concepts de paliers et de progression, le SCP prend ancrage dans le principe qu'il est indispensable d'enseigner explicitement les comportements attendus en classe et hors classe.

De nombreuses études scientifiques suggèrent que le SCP est associé à des répercussions positives sur les élèves, dont la diminution de la fréquence d'apparition des comportements perturbateurs (Bradshaw *et al.*, 2010), l'amélioration des performances scolaires (Horner *et al.*, 2009) et la diminution des comportements d'intimidation (Ross et Horner, 2009). En misant sur la promotion de comportements prosociaux et l'acquisition d'habiletés sociales et organisationnelles importantes, cette approche contribue à la prévention des difficultés de comportement et favorise l'apprentissage. Elle aide les élèves à mieux répondre aux exigences de l'école tout en développant leur

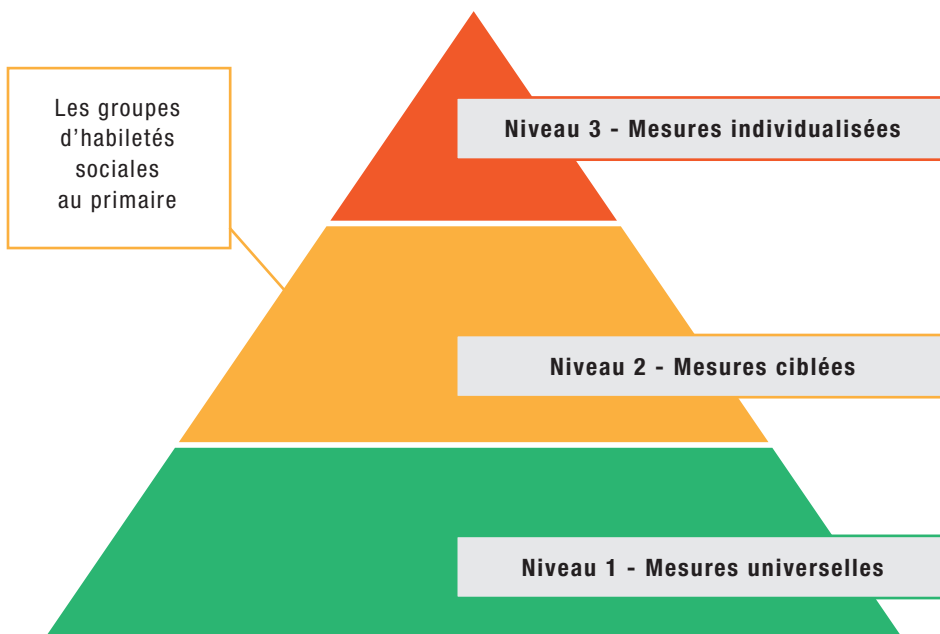


Figure 1. Les groupes d'habiletés sociales dans le cadre du modèle de réponse à l'intervention

1. Conseillère en innovation et transfert de connaissances, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
2. Agent de développement, Boscoville.
3. Agente de projets, Humanov-is.

capacité d'agir sur leur environnement de façon responsable. L'implantation fidèle de l'approche SCP est aussi associée à un nombre moins élevé de cas d'épuisement professionnel chez les enseignants et les autres membres du personnel scolaire (Ross *et al.*, 2012).

Partout au Québec, Boscoville offre aux centres de services scolaires un service de SCP qui comprend des interventions et des programmes adaptés aux milieux.

Des expertises qui se rencontrent!

En 2018, Boscoville s'est uni à deux organismes de liaison et de transfert en innovation sociale (OLTIS), le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et Humanov-is, afin de développer et d'enrichir le programme les *Groupes d'habiletés sociales au primaire*. Ce programme, qui correspond à une intervention ciblée de 2^e niveau, vise des enfants de 8 à 12 ans qui manifestent

des difficultés de comportement, d'engagement ou d'organisation du travail. Ces élèves représentent généralement entre 5 et 15 % de la population scolaire. Ils présentent des difficultés d'adaptation malgré les interventions universelles de niveau 1, mais ne présentent pas de problèmes graves du comportement qui pourraient engendrer un risque important pour autrui ou pour eux-mêmes (Anderson et Borgmeier, 2010; Hawken *et al.*, 2009). Les objectifs des interventions de niveau 2 sont de réduire la fréquence des problèmes de comportement de ces élèves et de prévenir leur escalade (Peshak-George *et al.*, 2009).

Financé en majorité par le ministère de l'Économie et de l'Innovation (MEI), ce projet de codéveloppement a permis de briser les silos, de rallier les expertises de chacun et d'enrichir la démarche et les retombées au profit des jeunes.

Des objectifs concrets pour soutenir les milieux

Pour appuyer le développement des habiletés sociales et organisationnelles chez les élèves de 8 à 12 ans présentant des difficultés de comportement, d'engagement ou d'organisation, les partenaires ont développé une panoplie d'outils qui permettent d'atteindre les objectifs suivants :

- Soutenir un enseignement explicite de qualité des habiletés sociales et organisationnelles;
- Susciter l'intérêt et capter l'attention des élèves pour maximiser leur engagement;
- Soutenir les intervenants scolaires dans l'animation des ateliers;
- Uniformiser les stratégies mises en œuvre dans les écoles afin de mieux en apprécier les retombées;
- Améliorer la gestion du programme dans les écoles (p. ex. réduction du temps de planification).

De nombreux outils à portée de main

Ce projet matérialise une première collaboration comme copporteur entre deux OLTIS complémentaires, le CTREQ avec son expertise en matière d'éducation et Humanov-is avec ses compétences sur le plan social. Ces regards, croisés à celui de Boscoville, représentent une grande fierté parce qu'ils permettent de rallier et de consolider les savoirs provenant de la pratique et les connaissances issues de la recherche.

RESPECTER LES CONSIGNES ET LES DEMANDES

Matériel

- La présentation PowerPoint *Respecter les consignes et les demandes*
- L'affiche présentant les étapes de l'habileté
- Les cartes présentant les étapes de l'habileté
- L'affiche *Les 5 clés de la communication non verbale*
- Des renforçateurs tangibles universels (2 par animateurs)

1. Retour sur le défi choisi à la séance précédente

Animateur :

- Vérifiez la fiche **MON DÉFI** de chaque élève. Donnez un renforcement tangible à ceux qui ont tenté de relever leur défi.
- Demandez à quelques élèves de partager leurs réponses aux questions **AVEC QUI, QUAND ET COMMENT** ça s'est passé. Félicitez publiquement les élèves qui ont tenté de relever leur défi.

2. Présentation de l'habileté

- Expliquez aux élèves que cette rencontre porte sur l'habileté **RESPECTER LES CONSIGNES ET LES DEMANDES**.
- Vérifiez les connaissances antérieures des élèves en leur posant les trois questions suivantes :
 1. Pouvez-vous expliquer dans vos mots ce que signifie RESPECTER LES CONSIGNES ET LES DEMANDES?

Animateur :

Complétez au besoin :

 - RESPECTER LES CONSIGNES ET LES DEMANDES signifie **écouter attentivement** les consignes ou les demandes faites par les adultes. Cela signifie également **les exécuter rapidement** (de 3 à 5 secondes).
 2. Pouvez-vous partager des exemples de demandes et de consignes formulées par un adulte à l'école ou à la maison?

Animateur :

Complétez au besoin :

<ul style="list-style-type: none"> • Arrête de parler pendant l'émission. • Range ton matériel. • Mets-toi au travail. • Lave tes mains avant le repas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marche dans le corridor. • Mets-toi en rang. • Range ta chambre. • Recommence cette partie du travail.
---	---

* Le genre masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

Légende

 Mise en situation

Question aux élèves


Explication

Figure 2. Exemple de plan d'apprentissage

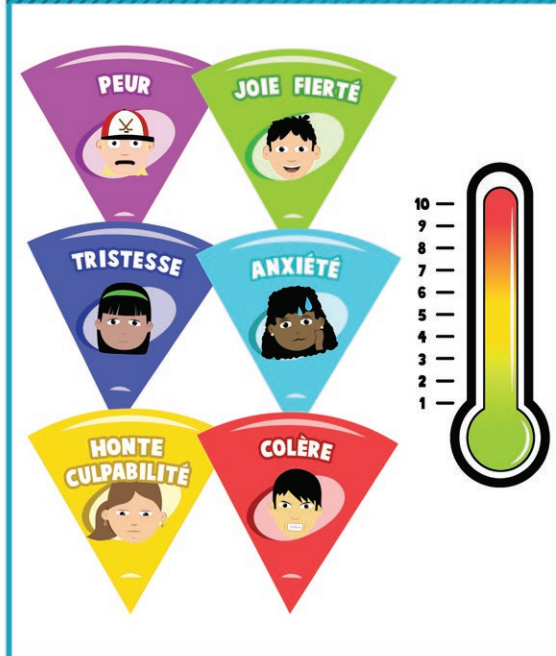
Accompagnés d'un guide de mise en œuvre, les outils développés ont permis de soutenir Boscoville dans l'enseignement explicite des habiletés sociales grâce à :

- Des plans d'apprentissage pour guider l'animation de chaque habileté (voir Figure 2 pour un exemple à la page précédente);
- Des affiches qui décortiquent les étapes de chaque habileté (voir Figure 3 pour un exemple);
- Des petites cartes qui agissent à titre d'aide-mémoire lors des jeux de rôle (voir Figure 4 pour un exemple);
- Des fiches de défi hebdomadaire pour la pratique des habiletés ciblées (voir Figure 5 pour un exemple);
- Des vidéos de personnages animés qui modélisent chaque étape de l'habileté.

RESPECTER LES CONSIGNES ET LES DEMANDES

1. Écoute attentivement la consigne ou la demande.
 - Regarde l'adulte.
2. Démontre à l'adulte que tu as bien compris.
 - Réponds « Oui », « OK » ou hoche la tête.
3. Pose une question à l'adulte si tu ne comprends pas sa consigne ou sa demande.
4. Exécute immédiatement la consigne ou la demande (de 3 à 5 secondes). 

Mon éventail des émotions







Réalisé par :    S'inscrit dans : 

Figure 4. Exemple de carte

Figure 3. Exemple d'affiche

Nom : _____ Date : _____




Mon défi

1. Je mets en pratique l'habileté une fois cette semaine et je remplis la fiche MON DÉFI pour expliquer comment ça s'est passé.

a) Avec qui? (Par exemple : mon enseignant, un autre élève, mes amis, mes parents)

b) Quand? (Par exemple : dans la classe, à la récréation, au dîner)

c) Comment ça s'est passé?






d) Décris ce qui s'est passé lorsque tu as mis l'habileté en pratique.

2. Lorsque tu as réussi ton défi, continue de mettre en pratique l'habileté! Trace un X dans le tableau ci-dessous chaque fois que tu l'as mise en pratique!

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi

RESPECTER LES CONSIGNES ET LES DEMANDES

1. Écoute attentivement la consigne ou la demande.
 - Regarde l'adulte.
2. Démontre à l'adulte que tu as bien compris.
 - Réponds « Oui », « OK » ou hoche la tête.
3. Pose une question à l'adulte si tu ne comprends pas sa consigne ou sa demande.
4. Exécute immédiatement la consigne ou la demande (de 3 à 5 secondes). 

Continue tes efforts! Tu es capable!

Figure 5. Exemple de défi

Ces outils favorisent le développement de 24 habiletés sociales liées à des difficultés extériorisées (opposition, colère, etc.), intériorisées (anxiété, dépression, etc.) ou reliées à l'engagement scolaire (travaux perdus, distractions fréquentes, etc.) (voir Tableau 1).

Pour chaque habileté, les élèves apprennent à reconnaître les situations où les habiletés sociales peuvent être mises en pratique et reçoivent un enseignement systématique des comportements attendus. Le modelage, la pratique guidée ainsi que la pratique autonome leur permettent de s'approprier positivement les comportements à adopter. Le tout est complété par l'élaboration d'un système de renforcements stimulant et encourageant les manifestations des comportements enseignés.

Des milieux déjà impliqués

À ce jour, Boscoville a accompagné quatre écoles dans la mise en place des *Groupes d'habiletés sociales au primaire* : l'école Notre-Dame-de-l'Assomption du Centre de services scolaire des Bois-Francs et les écoles Jonathan-Wilson, Enfants-du-Monde et Dollard-Des-Ormeaux du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys. Ces écoles se sont approprié les nouveaux outils développés et y apportent leurs commentaires pour procéder à quelques dernières bonifications. Près de 400 élèves ont déjà été exposés à l'enseignement des habiletés sociales et ce chiffre est amené à grossir dans les prochains mois avec l'ajout de deux écoles du Centre de services scolaire des Appalaches. L'année 2021 s'amorcera donc sous le signe de la continuité avec un accompagnement SCP bonifié, documenté et peaufiné. ■

Tableau 1
24 habiletés sociales travaillées dans le programme

Reconnaître et exprimer ses émotions	Commencer une conversation
Reconnaître et comprendre les émotions des autres	Entretenir une conversation
Respecter les consignes et les demandes	Se joindre à un groupe
Faire face à une accusation	Offrir son aide
Accepter de se faire dire « non »	Proposer une activité
Accepter les conséquences	Apporter son matériel
Faire face à la taquinerie	Écouter attentivement
Résoudre les désaccords	Effectuer le travail demandé en classe
Poser une question ou faire une demande	Participer aux discussions en classe
Remercier	Ignorer les distractions
S'excuser	Faire ses devoirs
Faire un compliment	Jouer avec les autres de façon collaborative

Ce programme vous intéresse?

L'équipe de Boscoville se fera un plaisir de vous parler de ses activités de formation et de son service d'accompagnement et de programmes adaptés aux milieux. Écrivez-lui quelques lignes à info@boscoville.ca et une personne-ressource entrera rapidement en contact avec vous.

Mots-clés : habiletés sociales, entraînement, modèle RAI, primaire, soutien au comportement positif.

Références

- Anderson, C. et Borgmeier, C. (2010). Tier II Interventions within the framework of school-wide Positive Behavior Support: Essential features for design, implementation, and maintenance. *Behavior Analysis in Practice*, 3(1), 33-45. <https://doi.org/10.1007/BF03391756>.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Bissonnette, S. et St-Georges, N. (2014). Implantation du Soutien au comportement positif (SCP) dans les écoles québécoises: influence des directions d'écoles. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(3), 177-194. <https://doi.org/10.1177/0829573514542219>
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M. et Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133-149. <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2015). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/Contributions about learning to read and write. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et G. Gonçalves (dir.), *Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL) 2015* (p. 290-314). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/10274/015_SILE2015_Desrochers_Laplante_Brodeur.pdf?sequence=3
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. Routledge.
- Hawken, L., Adolphson, L., MacLeod, K. et Schumann, J. (2009). Secondary-tier interventions and supports. Dans W. Sailor, G. Sugai, G. Dunlap et R. Horner (dir.), *Handbook of positive behavior support* (p. 395-420). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09632-2_17.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127-155. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.1.127>
- Nelson, J. R., Martella, R. M. et Marchand-Martella, N. (2002). Maximizing student learning : The effects of a comprehensive school-based program for preventing problem behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 136-148. <https://doi.org/10.1177/10634266020100030201>
- Peshak-George, H., Kincaid, D. et Pollard-Sage, J. (2009). Primary-tier interventions and supports. Dans W. Sailor, Sugai, G., Dunlap, G. et Horner, R. (dir.), *Handbook of positive behavior support* (p. 375-394). Springer.
- Rhode, G., Jensen, W. R. et Morgan, D. (2009). *The tough kid new teacher book*. Pacific Northwest Publishing.
- Ross, S. et Horner, R. (2009). Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 747-759. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009>
- Ross, S., Romer, N. et Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118-128. <https://doi.org/10.1177/1098300711413820>

Ce projet a été rendu possible grâce au soutien du





Question de l'heure

Comment favoriser l'engagement des élèves en enseignement à distance ?

Geneviève St-Denis¹ et Mélanie Paré²

Nous n'avons pas choisi d'enseigner ou d'intervenir à distance et nos élèves préfèrent être à l'école qu'à la maison. Nos premiers pas dans l'enseignement à distance au printemps 2020 nous ont montré les limites de nos compétences tout en nous lançant un défi stimulant. Si personne n'a pu vraiment se préparer à la pandémie et aux interruptions scolaires, on a tous rapidement pris conscience de l'importance pour les jeunes de la présence et du soutien de leurs éducateurs et enseignants. Les services d'enseignement et d'intervention psychosociale sont indispensables pour tous les élèves, à fortiori pour ceux d'entre eux qui éprouvent des difficultés d'adaptation et de comportement. Cet article s'appuie sur les concepts d'accessibilité et d'engagement pour offrir des exemples de pratiques d'enseignement et d'interventions motivantes susceptibles de contrer l'ennui, l'évitement et le décrochage associés à l'apprentissage à distance.

Les obstacles rencontrés par les élèves

Différents obstacles vécus par les élèves qui apprennent à distance peuvent avoir un impact sur leur réussite. Ces obstacles concernent entre autres la réalisation des tâches individuelles, les difficultés à trouver et obtenir du soutien et à tirer profit des rencontres à distance.

La réalisation des tâches individuelles

Les tâches individuelles sont plus complexes lorsqu'elles se réalisent à distance. Les élèves, seuls devant leur travail, peuvent avoir de la difficulté à s'intéresser aux sujets proposés, à se souvenir des consignes données par l'enseignant ou à lire et comprendre les consignes écrites. Certains ont de la difficulté à établir par eux-mêmes les étapes de réalisation d'une tâche, à s'organiser lorsqu'il y en a plusieurs et à persévérer jusqu'à la fin.

Enfin, les élèves peuvent éprouver des difficultés à manipuler les fichiers et les ressources sur les plateformes d'apprentissage à distance.

Le soutien de l'enseignant et les communications asynchrones³

Le soutien indirect de l'enseignant peut engendrer un engagement plus faible. En effet, il y aura des délais entre les interactions, par exemple lorsque l'élève pose une question et attend la réponse. De plus, les démonstrations, les modélisations et les explications préenregistrées ou présentées par différentes ressources numériques peuvent être difficiles à comprendre ou mal interprétées par certains élèves. Enfin, les élèves ne peuvent pas non plus profiter des interactions avec les autres élèves ni les imiter, ce qui se produit au quotidien en classe.

La participation lors des rencontres virtuelles

Les rencontres virtuelles engendrent d'autres obstacles pour certains élèves. L'absence de support visuel lors de la transmission d'informations verbales, les difficultés techniques, les difficultés d'attention pendant les présentations ou les discussions. De nouvelles modalités de participation, comme la conversation écrite, peuvent gêner la participation ou favoriser l'apparition de comportements inadéquats.

Considérant ces quelques exemples d'obstacles possibles lors de l'enseignement à distance, il est essentiel de se questionner sur l'accessibilité aux contenus d'apprentissage que nous désirons transmettre aux élèves à travers les activités et tâches proposées. L'accès facilité à ces contenus favorisera l'engagement des élèves et leur permettra de faire des progrès (Figure 1).

Les comportements de désengagement de types sous-réactifs ou inappropriés nous indiquent que les élèves rencontrent des obstacles qui peuvent être identifiés. La section suivante permet de mieux comprendre le concept d'engagement.

L'engagement a plusieurs formes

L'engagement des élèves a une dimension cognitive, une dimension affective et une dimension comportementale. La mesure de ces dimensions d'engagement chez les élèves est utilisée dans les recherches pour expliquer, entre autres, les phénomènes de réussite et d'échec scolaire, la relation entre les pratiques de différenciation pédagogique en classe et la réussite aux examens de langue et de mathématiques, ainsi que les probabilités d'abandon des études (Fredricks *et al.*, 2011; VanTassel-Baska *et al.*, 2008).

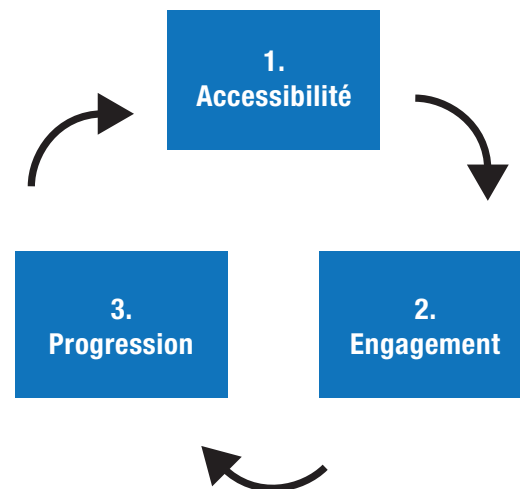


Figure 1. Accès, engagement, progrès (Rose *et al.*, 2005)

1. Doctorante et chargée de cours en psychopédagogie, Université de Montréal.

2. Ph. D., professeure agrégée en psychopédagogie, Université de Montréal.

3. Activités et communications en différé où la participation n'est pas requise au même moment pour toutes les personnes concernées.



La dimension comportementale

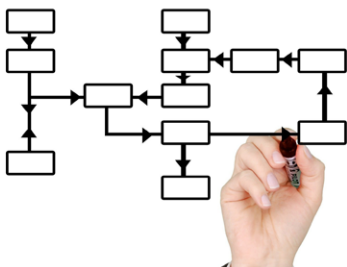
L'engagement comportemental se reflète par les conduites de l'élève et l'implication active de celui-ci dans son processus d'apprentissage (Fredricks *et al.* 2004) telles que la participation de l'élève lors des discussions ou le respect des consignes (Figure 2).

Toutefois, le seul fait de voir un élève participer ou accomplir une tâche n'est pas garant d'apprentissages tangibles ou d'une utilisation adéquate des stratégies cognitives par l'élève.



La dimension affective

La dimension affective fait référence aux réactions émotionnelles et affectives de l'élève. Elle peut s'observer par l'enthousiasme de l'élève à accomplir des tâches scolaires ou l'ennui (Fredricks et McColskey, 2012).



La dimension cognitive

L'engagement cognitif se traduit par l'autorégulation et l'investissement de l'élève dans les tâches par l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives (Fredricks *et al.*, 2004).

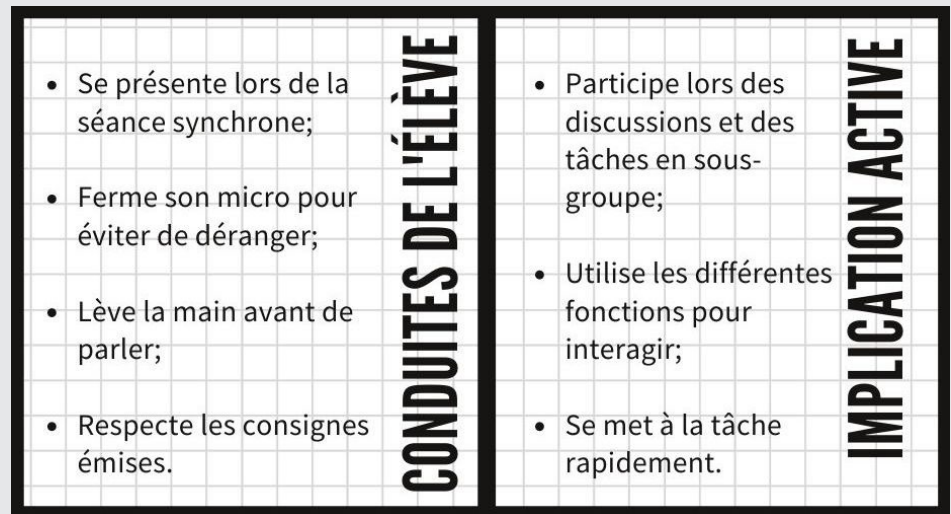


Figure 2. Indicateurs de l'engagement comportemental

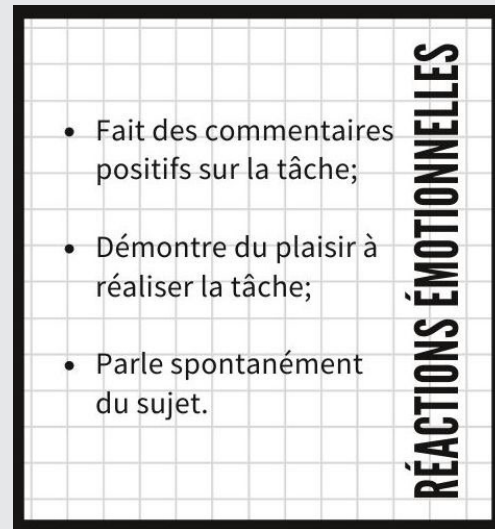


Figure 3. Indicateurs de l'engagement affectif

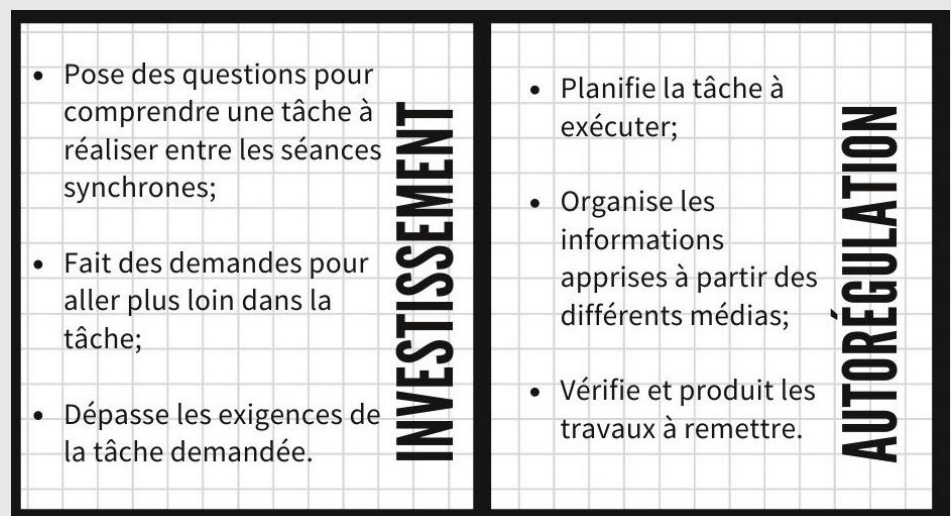


Figure 4. Indicateurs de l'engagement cognitif

L'accessibilité d'abord

Dans une réalité complètement nouvelle comme celle de l'enseignement à distance, il peut être complexe d'identifier des pratiques motivantes susceptibles de limiter les difficultés d'adaptation et de comportement des élèves. Le processus

de planification pour tous les apprenants (PAL - Planning For All Learners) (CAST, 2004; Meo, 2008) offre une démarche pour faciliter la mise en place d'activités d'enseignement à distance accessibles et engageantes pour les élèves. La Figure 5

présente les étapes de la démarche de planification de la conception universelle de l'apprentissage (CUA).

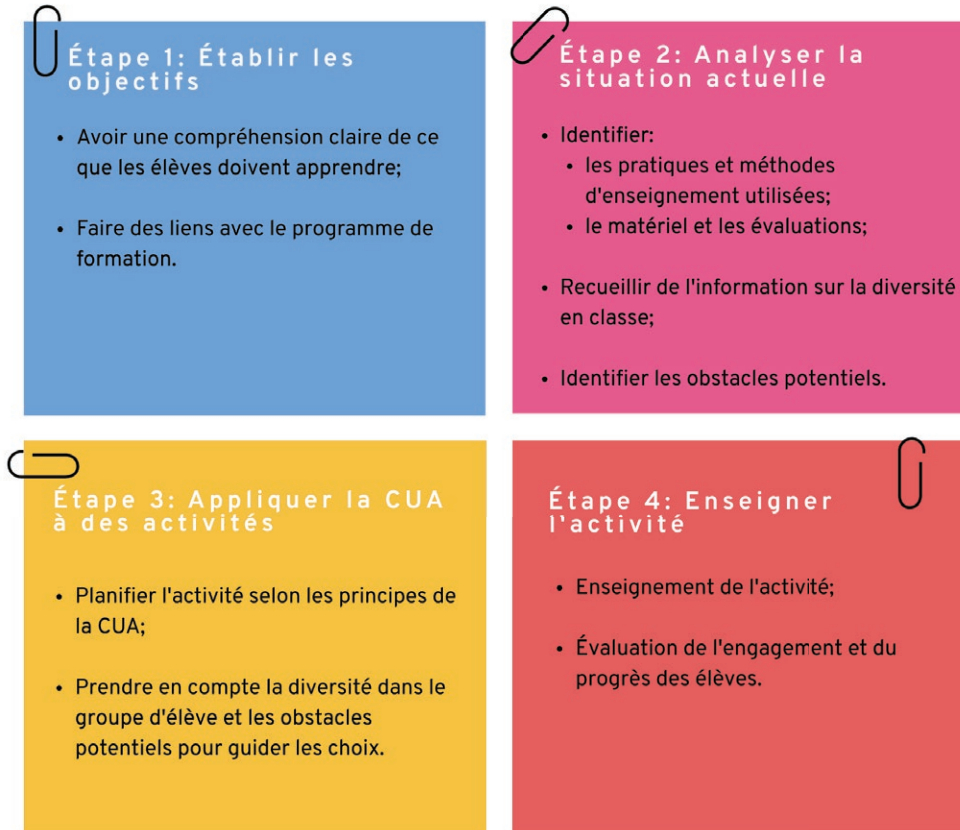


Figure 5. Étapes de la démarche de planification de la conception universelle de l'apprentissage (CUA)

Étape 1

La première étape de ce processus amène les professionnels à clarifier et à nommer les objectifs de ses activités d'apprentissage. Que doivent apprendre nos élèves? Quelles sont les compétences du programme impliquées? Quels sont les critères d'évaluation?

Étape 2

L'étape 2 suggère d'analyser la situation de départ. Quelles sont les pratiques ou les méthodes utilisées pour enseigner aux élèves? Utilise-t-on des cahiers et des manuels pour réaliser les différentes tâches? Cette analyse permet d'identifier les obstacles potentiels. La lecture d'un texte imprimé en univers social peut-elle être un obstacle pour un élève seul à la maison qui éprouve des difficultés de lecture? L'écriture des réponses peut-elle devenir un obstacle pour certains élèves qui ne disposent que d'un téléphone pour suivre l'enseignement à distance ?

Étape 3

L'application des principes de la CUA lors de la planification des activités se fait en considérant des obstacles possibles, des caractéristiques des élèves et des ressources dont ils disposent. On choisit parmi différents moyens pour faire participer les élèves, pour leur présenter des leçons et pour réaliser des activités d'apprentissage et d'évaluation.

Étape 4

Lors de l'enseignement de l'activité, on observe et on consigne des informations sur l'engagement et la progression des élèves. L'ajustement des moyens à privilégier sera facilité lors des prochaines activités.

Le cas d'une enseignante de 2^e année

Dans le cadre d'un projet de recherche mené en juin 2020, une enseignante de 2^e année a planifié une activité en suivant la démarche de planification. Son objectif était d'enseigner la notion de l'heure à ses élèves, à distance.

L'analyse de la situation a permis de faire ressortir les principaux obstacles rencontrés par les élèves lors de la rencontre virtuelle: le travail seul derrière leur écran, le manque de matériel de manipulation ainsi que la compréhension d'une notion abstraite.

Pour favoriser l'accessibilité, l'enseignante a préparé une présentation **Prezi** présentant l'information de plusieurs façons à l'aide de vidéos et d'images pour offrir une alternative aux informations écrites. Ce document, accessible en tout temps, pouvait être consulté à plusieurs reprises tant par les élèves que par les parents. Par la suite, les élèves étaient invités à manipuler des horloges virtuelles via un **site de jeux éducatifs en ligne**. La rétroaction immédiate offerte par l'outil offrait aux élèves la possibilité de se réajuster au cours de l'exercice.

Selon l'enseignante, ces ressources et ces activités conçues à partir de la démarche de planification pour tous les apprenants ont permis à ses élèves de s'engager et de mieux comprendre la notion que lors des séances à distance précédentes.

Conclusion

Plusieurs formations permettent de s'approprier de nouveaux outils numériques et d'approfondir la conception universelle de l'apprentissage. Des ressources sont aussi disponibles pour soutenir les professionnels dans la planification d'activités à distance, telles que le document *La pédagogie inclusive: conception universelle de l'apprentissage* (Sénécal *et al.*, 2018). L'engagement de tous les élèves est tributaire de l'accessibilité des ressources et à des activités mises à leur disposition. L'identification des obstacles connus ou potentiels rencontrés par les élèves permet d'en tenir compte dans la planification des prochaines activités à distance. ■

D'autres exemples permettant de soutenir l'engagement

- Enseigner l'utilisation de la reconnaissance vocale pour écrire dans l'espace clavier. Les élèves moins habiles à utiliser un clavier ou ceux qui ont de grandes difficultés à orthographier pourront aussi participer;
- Susciter l'intérêt et capter l'attention des élèves en leur demandant de trouver un objet dans la maison en lien avec la notion travaillée;
- Soutenir l'organisation des élèves lors de la réalisation des tâches en utilisant des outils permettant la collaboration entre l'élève et l'enseignant (p. ex. Trello, Classroom, Class Dojo);
- Enseigner l'utilisation de la synthèse vocale pour permettre une lecture efficace des textes ou des consignes d'activités (p. ex. Read n write, Word en ligne);
- Créer un espace collaboratif de discussions en lien avec les tâches à réaliser (p. ex. Google docs, Word en ligne, TEAMS).

Mots-clés : engagement, enseignement à distance, accessibilité, planification, numérique.

Références

- Center for Applied Special Technology (CAST). (2004). *Planning for all learners (PAL) toolkit*, Auteur.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A. et McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. Dans S. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 763-782). Springer.
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B. et Mooney, K. (2011). Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments. (Issues & Answers Report, REL 2011–No. 098). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 21-30. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/PSFL.52.2.21-30>
- Rose, D. H., Meyer, A. et Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Harvard Education Press.
- Sénécal, I. et Brazeau, C., avec la collaboration de Quirion, I. (2018). *La pédagogie inclusive: conception universelle de l'apprentissage*. Innovation Sainte-Anne. http://innovation.sainteanne.ca/wp-content/uploads/2018/03/Conception_universelle_apprentissage.pdf
- VanTassel-Baska, J., Xuemei Feng, A., Brown, E., Bracken, B., Stambaugh, T., French, H., McGowan, S., Worley, B., Quek, C. et Wenyu, B. (2008). A study of differentiated instructional change over 3 years. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 297-312. <https://doi.org/10.1177/0016986208321809>
- Crédit image: Pixabay



Selon différentes études, entre 1 et 11 % des enfants d'âge scolaire ont des difficultés comportementales pouvant engendrer des crises au sein des milieux de vie qu'ils fréquentent (Canino *et al.*, 2010). Plusieurs parents se sentent démunis devant les comportements d'agressivité verbale et physique de leur enfant et aucune des stratégies déployées pour accompagner leur enfant dans la crise ne semble réussir. La validation émotionnelle s'avère une approche novatrice qui décrit le type de communication à utiliser, soit l'écoute empathique, ainsi que la posture à assumer pendant la situation de crise, soit la bienveillance.

La validation émotionnelle consiste à reconnaître les émotions et réactions de l'enfant et à les accepter, en leur accordant de l'importance (Buczynski et Linehan, 2020). Ainsi, l'enfant se sent compris et entendu par son parent, ce qui facilite la désescalade de sa crise. Cette méthode est tout particulièrement pertinente pendant les premières phases de la crise (Gaudreau, 2019), soit l'agitation, l'accélération et le sommet. La validation émotionnelle s'explique par plusieurs techniques d'intervention liées à deux compétences : l'écoute empathique et la posture de bienveillance



L'écoute empathique

Lorsqu'un enfant réagit émotionnellement à une situation (p. ex. il s'agite physiquement ou il s'oppose ou reste silencieux), cela nous indique qu'il a de la difficulté à gérer ses émotions et qu'une crise peut s'amorcer. Une fois la crise débutée, il est fréquent que l'enfant ne soit ni ouvert aux suggestions de solutions, ni prêt à utiliser des outils de retour au calme. C'est à ce moment que l'écoute empathique devient capitale. Elle permet à l'enfant en crise de sentir que l'adulte à ses côtés entend et comprend sa réaction émotionnelle, et ce, sans jugement (ASSTSAS, 2006). Afin de développer cette compétence, il est nécessaire de revoir sous un angle différent trois techniques d'intervention connues.

Le silence

La technique du silence est utilisée couramment auprès des enfants en situation de crise. Pour faire preuve d'une écoute empathique, l'adulte doit mettre l'accent sur son observation des signaux physiques de l'enfant afin de déterminer la durée et la fréquence des silences. Ainsi, certains auront besoin de quelques secondes de silence de l'adulte tandis que d'autres auront besoin de plusieurs minutes. De plus, pendant le moment de silence, il est suggéré d'adapter la communication non verbale selon les réactions de l'enfant, par exemple en le regardant avec empathie, en hochant la tête en signe de compréhension du moment difficile vécu par l'enfant ou tout simplement en ne le regardant pas. Le message que l'on veut transmettre est : « je suis là, je te comprends, je sais que ce que tu vis n'est pas facile », et ce, peu importe la raison de la crise.

Le reflet de l'émotion

Entre les moments de silence, le parent est encouragé à parler à son enfant. Cependant, plusieurs enfants dont la crise escalade rapidement vers des manifestations agressives verbales et physiques se fâchent davantage lorsque l'adulte essaie de le convaincre, de le raisonner ou lui annonce des conséquences. Il est suggéré d'utiliser la technique du reflet des émo-

tions, qui valide ce que vit l'enfant, pour désamorcer la crise.

Le reflet consiste à exprimer ce que nous percevons sans jugement (Renou, 2005). Par exemple, le parent peut dire à l'enfant : « je vois que tu es en colère, tu sembles triste ou déçu ». Ensuite, le parent est encouragé à observer la réaction de l'enfant, et constater si cela l'apaise ou non.

Lorsque l'enfant s'agite, l'adulte peut prendre un moment de silence et ensuite enchaîner en signalant quelques signes physiques observés ; « je vois que tu as les sourcils froncés et les poings serrés, je vois que tu ne vas pas bien », sans toutefois nommer d'émotion. Ainsi, le parent s'adapte à ce que l'enfant est capable de recevoir comme information à ce moment précis.

La formulation d'hypothèses de l'élément déclencheur

Dans la démarche d'écoute empathique, les moments de silence et le reflet des émotions alternent. Il peut aussi être utile d'utiliser la technique de verbalisation des hypothèses pouvant causer l'état émotif de l'enfant. Ainsi, le parent peut nommer à l'enfant ce qui pourrait avoir déclenché sa colère, sa frustration, sans toutefois prétendre qu'il est certain d'avoir raison. Par exemple, l'adulte pourrait dire : « je pense que tu es fâché parce que j'ai refusé que tu fasses..., est-ce possible que tu sois fâché parce que.... ». Si l'enfant s'active plus, il est suggéré d'utiliser la technique du silence et d'observer l'enfant. Ensuite, le parent est encouragé à reformuler son hypothèse, sans nommer l'émotion directement, mais plutôt les signes physiques : « je pense que tu n'as pas aimé quand je t'ai dit non..., car tu as commencé à crier et à taper du pied ». Selon les réactions de l'enfant, le parent évalue s'il doit garder le silence, poursuivre le reflet des émotions ou des signes physiques, ou envisager d'autres hypothèses.

La démarche d'écoute empathique n'est pas une méthode d'intervention par étape : elle doit être accompagnée d'une observa-

1. Psychoéducatrice au CIUSSS du Nord-de-l'Île-de-Montréal, Hôpital en santé mentale Albert-Prévost
2. Psychoéducatrice au Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

tion continue des réactions de l'enfant. Le parent pourra ainsi choisir les techniques à prioriser ou, si nécessaire, arrêter les interventions qui activent l'enfant.

La posture de bienveillance

Au cours d'une intervention auprès d'un enfant en crise, l'adulte qui souhaite que l'enfant retrouve son calme doit adopter une posture psychologiquement bienveillante. Cette posture se définit par une présence réconfortante et cohérente de l'adulte et elle vise à offrir des repères constructifs à l'enfant lui permettant d'utiliser son potentiel actuel pour retrouver son calme (Monzée, 2018). La bienveillance transmet à l'enfant le message suivant : « je t'accompagne pendant un moment difficile en m'adaptant à tes besoins, sans jugement et avec une acceptation inconditionnelle de qui tu es et ce que tu vis ».



La normalisation des réactions émotionnelles

Pour permettre la bienveillance, il est essentiel de normaliser au préalable les réactions émotionnelles de l'enfant en crise. En effet, même si certains comportements semblent parfois exagérés par rapport à la situation, il est peu efficace de confronter l'enfant à cette observation

alors qu'il est peu disponible. Lui faire comprendre que son émotion est justifiée, en plus de rappeler que l'expérience émotionnelle est un phénomène normal, peut désamorcer la crise et favoriser une désescalade. Ainsi, exprimer à un enfant que « beaucoup d'enfants seraient fâchés s'ils perdaient leur jouet » est une façon de valider l'émotion ressentie, alors que lui dire « tu as plein d'autres jouets de toute façon, ce n'est pas grave », en niant ses émotions, pourrait faire escalader la crise.

La distance physique et émotionnelle du parent

Le parent qui tente d'aider son enfant en crise à se calmer peut devenir découragé pour plusieurs raisons (p. ex. voit la crise en escalade, se sent blessé par les propos de l'enfant, vit des échecs répétés) et cela peut nuire à son intervention. Cependant, une distance physique autant qu'émotionnelle doit être maintenue. La distance physique consiste à s'éloigner de la crise soit pour prendre une pause ou pour éviter l'escalade des comportements ; cette distance n'est possible que si l'enfant n'est pas en danger. Quand cela est possible, un autre parent prend la relève. En ce qui concerne la distance émotionnelle, c'est la prise de conscience par le parent que la situation de crise l'affecte et nuit à son intervention. Le parent peut demeurer sur les lieux de la crise et la gérer autrement : soit en se calmant, soit en quittant la situation de crise s'il considère ne pas être la meilleure personne pour intervenir. Ces deux suggestions d'intervention s'insèrent dans la posture de bienveillance et nécessitent que le parent observe les réactions de son enfant et s'ajuste rapidement afin d'éviter les interventions qui accélèrent la crise.

L'invalidation émotionnelle

Certaines interventions invalident les émotions de l'enfant pendant la crise et sont contre-productives au retour au calme et à la diminution de la fréquence des crises à plus long terme. L'invalidation émotionnelle consiste à ignorer, rejeter ou poser un jugement sur l'émotion vécue par l'enfant.

Conclusion

Les techniques d'intervention courantes en gestion de crise ne conviennent pas à tous les enfants dans toutes les situations. Certains parents peuvent se sentir découragés par la fréquence et l'intensité des crises de leur enfant, et ce, même après avoir tenté plusieurs stratégies de gestion de crise au sein du milieu familial. La validation émotionnelle telle que décrite dans cet article et les techniques qui en découlent visent à outiller les parents dans la gestion des crises de leurs enfants, dans l'espoir d'alléger les difficultés psychologiques et physiques de ces familles. ■

Mots-clés : parents, gestion de crise, enfant, validation émotionnelle, bienveillance.

Références

- Association paritaire pour la santé et la sécurité du travail du secteur affaires sociales (ASSTSAS). (2006) *Formation Omega : cahier du participant*. Auteur.
- Buczynski, R. et Linehan, M. (2020). *A quickstart guide: Dialectical behavior therapy : A new approach to treating extreme emotions*. National institute for the clinical application of behavioral medicine. https://s3.amazonaws.com/nicabm-stealthseminar/Mindfulness13New/Linehan/NICABM-Marsha_Linehan_Part4-Quickstart.pdf
- Canino, G., Polanczyk, G., Bauermeister, J. J., Rohde, L. A. et Frick, P. J. (2010). Does the prevalence of CD and ODD vary across cultures? *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45(7), 695-704. <https://doi.org/10.1007/s00127-010-0242-y>
- Gaudreau, N. (2019). Comment prévenir et gérer les crises de manière éducative? *La foucade*, 19(2), 110-113. <https://cqjdc.org/storage/publications/foucade/471f51e8a31906f23960c-36798c9d1d5.pdf>
- Monzée, J. (2018). *Et si on les laissait vivre ? Accompagner avec bienveillance les enfants et les adolescents*. Le Dauphin Blanc.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation, une conception, une méthode*. Sciences et culture.



Le coin des parents

Comment favoriser l'autodétermination de son enfant ?

Line Massé¹, Nancy Gaudreau², Karine Roberge³ et Marie-Pier Guimont⁴

L'autodétermination est une qualité essentielle à développer chez son enfant afin qu'il puisse développer son plein potentiel en congruence avec ses valeurs et ses intérêts personnels. L'autodétermination permet à l'individu d'agir directement sur sa vie pour répondre à ses besoins ou poursuivre un but, tout en effectuant librement des choix qui ne sont pas trop influencés par son entourage.

Ainsi, l'autodétermination est la capacité d'une personne à définir et à atteindre des buts basés sur la connaissance de soi et sur la reconnaissance de sa valeur personnelle. Elle réfère au droit et à l'habileté de diriger sa propre vie, à faire des choix et à prendre des décisions qui vont améliorer sa qualité de vie. Après avoir décrit sommairement ce qu'est un comportement autodéterminé, cet article propose des pistes pour favoriser le développement de l'autodétermination de son enfant.

Qu'est-ce qu'un comportement autodéterminé ?

Deci et Ryan (2012) identifient quatre caractéristiques essentielles à un comportement autodéterminé chez une personne :

- 1) La personne agit de manière autonome : elle résout ses problèmes et initie elle-même ses actions ;
- 2) La personne agit de manière autoréglée : elle contrôle ses actions; elle les choisit, les planifie, les met en place et en évalue les résultats ;
- 3) La personne renforce son autonomie : elle croit en ses capacités selon ses propres volontés et se valorise ;
- 4) La personne agit de manière autoréalisée : elle se connaît et répond à des motivations intrinsèques (attentes personnelles) plutôt qu'extrinsèques (attentes de l'entourage).



Quelques pistes pour favoriser l'autodétermination de son enfant

Voici quelques pistes pour favoriser le développement de l'autodétermination de votre enfant selon les composantes clés de l'autodétermination (L'm determined, 2016; Ryan et Deci, 2017).

Conscience et connaissance de soi

Il s'agit d'aider l'enfant à reconnaître ses forces, ses difficultés, ses capacités et ses limites afin qu'il puisse utiliser ses caractéristiques uniques pour influencer de manière positive sa propre vie. Cela peut se faire par des actions simples:

- Proposez à l'enfant différentes activités à la maison ou à l'extérieur de la maison afin qu'il puisse explorer ses goûts et ses intérêts ;
- Soulignez à l'enfant ses forces et ses qualités personnelles ;
- Discutez avec l'enfant afin de l'aider à mieux se connaître ;
- Expliquez à l'enfant ses difficultés ou ses diagnostics le cas échéant ;
- Reconnaissez les défis qu'il a à relever en raison de ses difficultés.

Choix et prise de décision

Pour l'enfant, il s'agit d'être en mesure de faire des choix judicieux pour lui-même et de baser ses choix sur une bonne analyse de la situation.

Au quotidien, permettez à votre enfant de faire des choix ou de prendre des décisions comme :

- Quels vêtements porter à l'école ;
- Quels aliments prendre pour son dîner ;
- Quelles activités parascolaires pratiquer.

Aidez l'enfant à identifier des critères sur lesquels il pourrait se baser pour faire ses choix (p. ex. l'efficacité, l'équité, la justice ou l'économie). Faites la promotion de l'atteinte de ses aspirations et de ses buts personnels et évitez d'exercer des pressions indues pour qu'il réponde à vos propres attentes.

Résolution de problème

Discutez avec votre enfant des façons de résoudre des situations problématiques pour lui, par exemple :

- Comment résoudre un conflit avec un camarade de classe, un ami ou un membre de la famille ;
- Quoi faire quand il y a des devoirs à effectuer, mais qu'un ami l'invite à faire une activité ;
- Comment résoudre une situation qui le rend malheureux.

Lorsque l'enfant rencontre un problème, évitez de lui dire quoi faire, de lui donner les réponses ou de lui proposer trop rapidement vos propres solutions, mais interrogez-le plutôt pour qu'il trouve ses propres solutions.

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

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

3. Psychoéducatrice, École Saint-François, Québec

4. Psychologue, Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île.

Il peut aussi être opportun d'agir comme médiateur lors de conflits où les enfants n'arrivent pas à s'entendre afin d'offrir un modèle positif de résolution de conflits. Dans la même veine, la mise au point d'un conseil de famille hebdomadaire pour faire le point sur la vie familiale peut permettre à l'enfant d'exercer ses habiletés de communication et de résolution de problème. Ce conseil peut comporter trois phases :

- 1) Les félicitations et les remerciements ;
- 2) Les mises au point « critiques » pour résoudre des problèmes rencontrés dans la vie familiale et prévenir les conflits ;
- 3) Les suggestions pour agrémenter la vie familiale.

Établissement et atteinte des objectifs

Cette habileté implique que l'enfant soit en mesure d'établir ses objectifs personnels, de planifier leur mise en œuvre et d'en évaluer l'atteinte. Modelez ces comportements en :

- Affichant votre emploi du temps de la journée et en cochant au fur et à mesure les tâches réalisées ;
- Discutant de vos plans pour atteindre vos objectifs (comment préparer efficacement le repas, comment faire le potager, etc.) ;
- Impliquant votre enfant dans la planification des activités familiales (soirée, anniversaire, vacances, etc.).

Autorégulation

L'autorégulation consiste à :

- Contrôler ses propres comportements afin d'atteindre les objectifs désirés ;
- Être en mesure de s'auto-observer et de s'autoévaluer pour faire des ajustements nécessaires au besoin ;
- Être capable de s'autorenforcer (se féliciter, se donner une récompense, etc.) lorsqu'on atteint les objectifs désirés ;
- Utiliser son langage intérieur pour résoudre des problèmes ou contrôler ses comportements.

Voici quelques actions pour favoriser l'autorégulation de l'enfant :

- Incitez l'enfant à reconnaître les signaux liés aux différentes émotions et les facteurs qui déclenchent ces émotions ;
- Proposez à l'enfant différents moyens afin de se calmer lorsqu'il devient frustré (p. ex. balle antistress, respiration, mandala, retrait dans sa chambre, etc.) ;
- Amenez l'enfant à prendre conscience de ses propres comportements lors de situations problématiques ou non et des conséquences de ses comportements ;
- Aidez l'enfant à accepter les frustrations inévitables de la vie ;
- Incitez l'enfant à exprimer verbalement les émotions qu'il vit ;
- Modelez ces différents comportements lorsque l'occasion se présente ;
- Évitez les récompenses matérielles pour l'adoption de certains comportements ou les menaces pour les comportements à éviter ;
- Fournissez une rétroaction positive concernant les actions accomplies.

Autoreprésentation

L'autoreprésentation consiste à être en mesure de prendre la parole afin de défendre une cause personnelle. Lorsque l'occasion se présente, encouragez l'enfant à prendre la parole afin de défendre ses idées. Incitez-le à organiser des activités familiales ou à suggérer des idées pour agrémenter la vie familiale. Lors de conflits familiaux, encouragez l'enfant à défendre son point de vue en l'écoutant jusqu'au bout.

Efficacité personnelle

L'enfant doit croire qu'il sera en mesure d'atteindre ses objectifs personnels. Assurez-vous que les défis lancés à l'enfant ou les objectifs à atteindre sont réalistes pour ses capacités. Exprimez-lui que vous croyez en ses capacités de relever ces défis. Incitez-le à utiliser les stratégies qu'il a apprises à l'école pour réaliser ses travaux scolaires, résoudre ses problèmes ou interagir avec les autres. Réflétez à votre enfant qu'il a déjà rencontré ce problème

et qu'il a trouvé des solutions, rappelez-lui les stratégies et la démarche qu'il a suivie pour le résoudre.

Attentes d'efficacité

Les attentes d'efficacité renvoient à la croyance que si un comportement spécifique est adopté, il conduira aux résultats attendus. Encouragez votre enfant lorsqu'il rencontre une difficulté en lui rappelant d'autres situations semblables qu'il a réussi à surmonter. Établissez avec lui des attentes réalistes. Mettez davantage sur l'effort et la persévérance plutôt que sur les résultats obtenus.

Locus de contrôle interne

Avoir un locus de contrôle interne consiste à croire que l'on contrôle les résultats importants pour sa vie. Lorsque l'enfant rencontre un succès, faites-lui prendre conscience des actions positives qu'il a entreprises et qui y ont contribué.

Conclusion

L'enfant pourra développer son autodétermination dans un contexte où il pourra exercer son autonomie et se sentir responsable de ses choix. En tant que parents, vous pouvez encourager l'apprentissage des comportements favorisant l'autodétermination chez votre enfant en leur servant de modèle, en favorisant son autonomie et en le responsabilisant. La capacité de l'enfant à s'autodiscipliner, donc à assumer ses responsabilités ainsi que les conséquences de ses choix, est intimement liée au sentiment d'autodétermination et à l'acquisition de l'autonomie. ■

Mots-clés : autodétermination; enfant; parent; développement; accompagnement parental.

Références

- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. Tory Higgins (dir.), *Handbook of theories of social psychology* (p. 416-437). SAGE.
- I'm determined. (2016). *How self-determined are you? A toolbox of resources to help build self-determination skills*. https://www.imdetermined.org/wp-content/uploads/2018/06/toolbox_for_self-determination_2.pdf
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.



Le coin des jeunes

La pleine conscience : un moyen simple pour t'aider à te calmer

Isabelle Martineau-Crête¹, Jeanne Lagacé-Leblanc¹ et Line Massé²

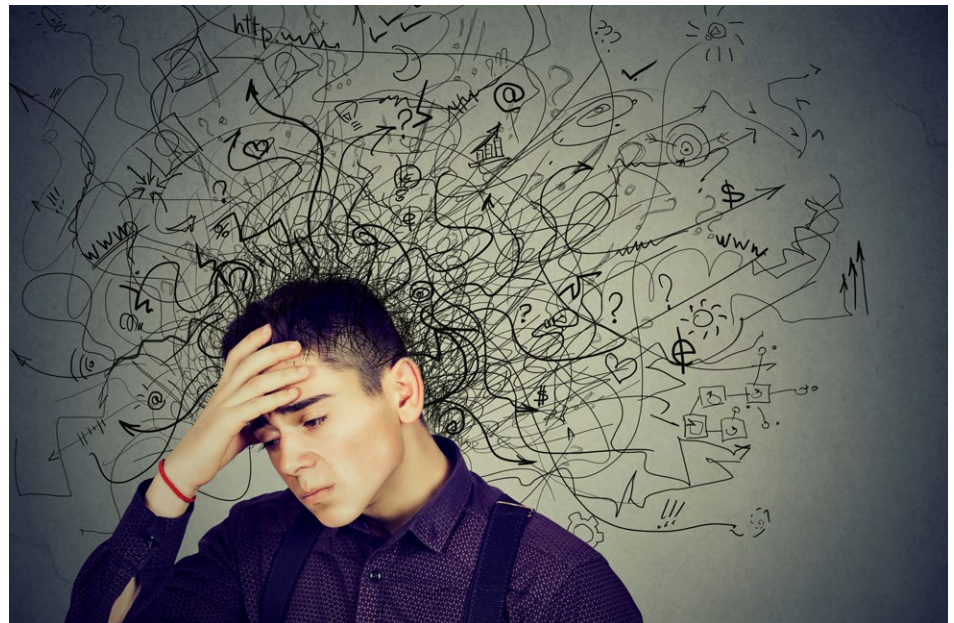
As-tu déjà eu l'impression de te sentir dépassé par les événements que tu vis ou de penser que tout va trop vite autour de toi? Dans ces situations, certaines personnes ont l'impression qu'il y a des tempêtes dans leur tête tellement les choses se bousculent. D'autres personnes peuvent aussi ressentir des symptômes physiques comme des maux de ventre ou encore des douleurs à la mâchoire parce qu'elles serrent les dents. Lorsque tu sens que tes émotions t'envahissent et que tu as peur de perdre le contrôle, il est important de connaître des moyens pour pouvoir t'apaiser. La pleine conscience peut s'avérer une option intéressante à explorer à cet effet. Cet article propose un aperçu de cette approche ainsi que différentes techniques pour la mettre en pratique.

Qu'est-ce que la pleine conscience ?

La pleine conscience peut t'aider à mieux gérer tes émotions au quotidien et à retrouver ton calme plus facilement, notamment lorsque tu vis des situations difficiles. Ce moyen t'incite à t'ancrer dans ta réalité actuelle en centrant ton attention sur ce qui se passe à l'intérieur et à l'extérieur de toi, dans « l'ici et maintenant ». En d'autres mots, c'est de se centrer sur l'instant présent.

Cela implique d'accepter les émotions et les pensées négatives sans les éviter. Tu les évites, par exemple lorsque tu t'empares de ton cellulaire pour naviguer sur les réseaux sociaux quand tu sens la panique monter en toi. Rester dans l'instant présent peut paraître simple, mais cela exige un entraînement soutenu (Rouleau, 2019).

La pratique de la pleine conscience t'amène à prendre un pas de recul quant aux pensées présentes dans ta tête et aux émotions que tu vis. Elle t'amène à accepter tes émotions qui sont temporaires



sans y réagir dans l'immédiat. En entraînant ton cerveau à se focaliser sur le moment présent, il est moins porté à penser aux événements passés ou à ce qui peut arriver dans le futur, ce qui peut te faire vivre des émotions négatives (Rouleau, 2019). En utilisant la pleine conscience, tu auras une meilleure connaissance de ton monde intérieur et tu seras capable de poser des actions par la suite correspondant à tes valeurs personnelles.

Pourquoi pratiquer la pleine conscience ?

La pleine conscience procure plusieurs effets bénéfiques. En effet, de manière générale, elle favorise un meilleur bien-être, une plus grande estime de soi et des relations plus positives avec les autres (Rouleau, 2019). Elle améliore aussi l'attention et la mémoire (Chiesa *et al.*, 2011). Elle aide à diminuer le stress et l'anxiété en plus d'améliorer la satisfaction dans la vie (Bluth *et al.*, 2016 ; Zenner *et al.*, 2014). Bien que la pratique de la pleine conscience s'avère particulièrement utile pour t'aider à faire face à des situations stressantes, elle peut aussi être utilisée lorsque tu te sens calme. En effet, si tu t'exerces déjà lorsque tout va bien, il sera plus facile de la mettre en application quand tu vivras des émotions intenses.

Quelques stratégies pour pratiquer la pleine conscience

La pleine conscience peut se pratiquer tant en individuel qu'en groupe, à l'école ou à la maison, en bougeant ou en restant immobile. On retrouve principalement deux types de techniques pour pratiquer la pleine conscience, c'est-à-dire les techniques physiques et celles centrées sur les pensées (Dionne et Bergevin, 2018). Dans tous les cas, tu seras amené à observer ta respiration et les sensations ressenties dans ton corps en utilisant tes cinq sens (vue, ouïe, odorat, goût, toucher) (Servant, 2009).

Les techniques physiques

Les techniques physiques visent à diminuer les tensions physiques liées aux émotions intenses. Trois types de techniques te sont présentées ici.

1) Les techniques de respiration et de cohérence cardiaque

Ces techniques utilisent la respiration lente et profonde pour diminuer le stress. Les techniques de respiration et de cohérence cardiaque permettent de réduire ta fréquence cardiaque, d'élargir tes vaisseaux sanguins, d'apporter plus d'oxygène dans ton sang et de procurer davantage

1. Candidates au doctorat en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

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

d'oxygénation à ton cerveau (Marchand et Letarte, 2018). Ces différents changements dans le corps favorisent le calme, le relâchement musculaire et la concentration. Ces techniques te permettent de maîtriser davantage tes émotions et tes sensations physiques, ce qui fera en sorte que tu retrouveras ton calme plus rapidement.

En respirant profondément, tu ouvres ton diaphragme, ce muscle très large qui sépare la poitrine de l'abdomen. Lorsque tu utilises ton diaphragme et que ta cage thoracique est en mouvement, un signal est envoyé à ton cerveau pour te calmer. La respiration utilisant uniquement l'air au niveau du haut de la poitrine (comme lorsqu'une personne fait de l'hyperventilation) ne procure pas les mêmes avantages que la respiration impliquant le diaphragme.

Si tu veux t'exercer à respirer profondément, tu peux imaginer que ton ventre est un ballon. Lorsque tu inspires et expires profondément, visualise que ton ballon se gonfle et se dégonfle. Tu peux répéter l'exercice autant de fois que nécessaire. Pour t'aider, tu peux placer tes mains sur ton ventre.

Quant à la cohérence cardiaque, elle demande aussi une respiration profonde, mais cette fois-ci, au lieu de respirer selon ton propre rythme, tu essaies de coordonner ta respiration selon un certain rythme, par exemple celui donné par des directives enregistrées ou celui proposé par une application électronique.

Voici trois suggestions d'applications gratuites que tu peux télécharger sur ton ordinateur, ta tablette ou ton téléphone pour pratiquer la cohérence cardiaque :

- CardioZen ;
- Kardia ;
- Respirelax.



2) Les techniques de relaxation musculaire

Ces techniques visent à détendre les muscles pour diminuer les tensions psychologiques et physiques vécues. L'idée est de centrer ton attention sur les diverses sensations à l'intérieur de toi. À travers ce type d'exercices, tu es amené à bien distinguer la tension et la détente dans tes muscles. Parmi les exercices de relaxation musculaire, il est possible de retrouver des techniques centrées sur l'étirement-relâchement, sur l'affaissement et sur la contraction-relâchement. Pour t'illustrer comment ces techniques peuvent s'appliquer, un exemple est donné pour chacun d'entre eux au tableau 1.

Voici quelques suggestions pour t'aider à pratiquer la relaxation :

- Nadeau, M. (2014). *La méthode multiaxe : 9 techniques d'éveil à la relaxation pour les adolescents*. Les éditions Québec-Livres.
- Peretti, N. (2018). *Relaxations thérapeutiques pour enfants et ados*. Chrysalide.



3) Le yoga

Le yoga constitue une autre manière d'appliquer la pleine conscience. Cette technique combine plusieurs postures, des exercices physiques, des exercices de respiration ainsi que des pratiques de méditation. La pratique du yoga produit des effets bénéfiques sur la santé physique et mentale des jeunes (Khalsa et Butzer, 2016). Cette technique permet d'améliorer la concentration, la mémoire, l'estime de soi, le rendement scolaire, les comportements, la coordination motrice et neuromusculaire, la force, l'endurance, la flexibilité et la respiration. Plusieurs exercices sont disponibles sur Internet pour t'aider à le pratiquer, notamment sur YouTube.

Les techniques centrées sur les pensées

Les techniques centrées sur les pensées visent à éliminer les émotions et les pensées négatives que tu peux ressentir en orientant ton attention vers des éléments positifs comme des images, des sons ou des mots. Par exemple, si tu fermes les yeux, tu peux prêter attention au bruit de ta respiration ou encore aux différents sons que tu entends dans la pièce.

Essentiellement, deux types de techniques centrées sur les pensées sont utilisées pour pratiquer la pleine conscience : la visualisation et la méditation.

1) La visualisation

La visualisation consiste à préciser un but à atteindre, puis à se créer une image, une scène ou encore une sensation agréable associée à ce but. En situation de stress, on essaie de visualiser cette image afin de diminuer les tensions psychologiques ou physiques vécues. Par exemple, si une personne se sent stressée à l'idée de performer dans un spectacle d'humour à son école, elle peut penser à la fierté qu'elle

Tableau 1
Exemples de techniques de relaxation musculaire

L'ÉTIREMENT-RELÂCHEMENT	Choisis une partie de ton corps. Étire-la en l'allongeant le plus loin possible. Garde cette position pendant quelques secondes. Relâche tranquillement cette partie de ton corps et fais ensuite des mouvements de balancement avec cette dernière. Tu peux faire cet exercice avec d'autres parties de ton corps par la suite.
L'AFFAISSEMENT	Place-toi en position assise ou debout. Soulève une partie de ton corps pendant quelques secondes. Utilise ensuite la gravité pour la faire redescendre, sans mouvement brusque. Tu peux faire cet exercice le nombre de fois que tu le veux.
LA CONTRACTION-RELÂCHEMENT	Place-toi en position assise ou couchée. Contracte la partie supérieure de ton corps (cou, bras et épaules). Maintiens cette contraction pendant quelques secondes. Sois attentif aux sensations que tu ressens pendant cette contraction. Détends ensuite doucement cette partie de ton corps. Ton attention doit se porter sur la détente de tes muscles. Tu peux ensuite faire l'exercice sur la partie inférieure de ton corps (jambes, pieds, orteils).

ressentira une fois qu'elle aura réussi son numéro et que les spectateurs auront bien ri. Cette technique est particulièrement pertinente lorsque tu te sens agité, inquiet ou stressé avant une performance. La pratique de la visualisation peut t'aider à améliorer ta concentration ou encore tes difficultés à t'endormir (Massé *et al.*, 2020). Cette technique s'avère fortement utilisée par les sportifs pour contrer l'anxiété de performance avant une compétition.

2) La méditation

Ce type de technique met l'accent sur l'utilisation d'un mot, d'un son, d'une phrase ou d'une image pour détourner l'attention des idées qui préoccupent un individu (Servant, 2009). Par exemple, tu peux penser à une fleur et à tout ce qui la compose : sa tige, ses pétales, etc. Tu peux pratiquer cette technique pendant une période de 20 à 60 minutes ou selon tes capacités à rester concentré.

Voici quelques suggestions pour t'aider à pratiquer la méditation :

- Champeaux-Cunin, M.-C. (2018). *La méditation pour les ados : le chemin vers une vie de famille apaisée*. Marabout.
- Dewulf, D. (2017). *Aider son ado grâce à la méditation*. Deboeck supérieur.
- Michelot, S. et Assier, A. (2016). *Comment ne pas finir comme tes parents : la méditation pour les 15-25 ans*. Les arènes.

Conclusion

Enfin, comme tu peux le remarquer, la pleine conscience peut se pratiquer de différentes façons et dans différents contextes (école, maison, etc.). Dans la vie de tous les jours, tu peux utiliser le jeu, tes cinq sens ou encore avoir recours à des objets présents dans ton quotidien pour t'aider à faire de la méditation. Tu peux aussi opter pour des exercices utilisant des images ou qui mettent ton corps

en mouvement afin de te permettre de centrer ton attention sur tes sensations. Si des adultes veulent t'accompagner dans ces techniques, tu peux leur demander de les pratiquer avec toi, de te guider en parole ou encore de te faire des rappels pour les exercer. Cela t'aidera à établir une routine à tes journées. Une des clés de la pratique de la pleine conscience est d'ajuster ta pratique selon ta personnalité, ton horaire du temps et tes préférences. ■



Mots-clés : pleine conscience, gestion des émotions, adolescents, outils, gestion du stress.

Références

- Bluth, K., Gaylord, S. A., Campo, R. A., Mullarkey, M. C. et Hobbs, L. (2016). Making Friends with Yourself: A mixed methods pilot study of a mindful self-compassion program for adolescents. *Mindfulness*, 7(2), 479-492. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0476-6>
- Chiesa, A., Calati, R. et Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review*, 31(3), 449-464. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.11.003>
- Dionne, F. et Bergevin, S. (2018). Les pensées et les émotions difficiles en contexte scolaire : mieux les comprendre pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 281-289). Presses de l'Université du Québec.
- Khalsa, S. B. et Butzer, B. (2016). Yoga in school settings: A research review. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1373(1), 45-44. <https://doi.org/10.1111/nyas.13025>
- Marchand, A. et Letarte, A. (2018). *La peur d'avoir peur : guide de traitement du trouble panique avec agoraphobie*. Trécarré.
- Massé, L., Bluteau, J., Verret, C. et Dumont, M. (2020). Les interventions cognitivo-comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd., p. 289-318). Chenelière Éducation.
- Rouleau, N. (2019). Les approches de pleine conscience pour soutenir les jeunes présentant un TDAH. *La foucade*, 19(2), 31-33.
- Servant, D. (2009). *La relaxation : nouvelles approches, nouvelles pratiques*. Elsevier Masson SAS.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. et Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(2014), 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>



Le CQJDC a lu pour vous

Quelques suggestions pour aider les enfants et les adolescents à mieux gérer les émotions comme le stress ou l'anxiété

Majorie Dubuc¹ et Jeanne Lagacé-Leblanc²

Selon une recension récente (Picher *et al.*, 2017), les troubles anxieux et dépressifs sont relativement fréquents (de 2,9 % à 33 %) chez les enfants et adolescents anxieux. Voici quelques outils pour soutenir l'intervention auprès de ces jeunes.

Le Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale destiné aux enfants, adolescents et adolescentes et aux jeunes adultes. (2016). Le programme HORS-PISTE. Centre intégré de santé et de services sociaux de la Montérégie-Centre.

HORS-PISTE est un programme clé en main de prévention des troubles anxieux visant le développement et la promotion des compétences psychosociales qui constituent des déterminants de la santé et du bien-être. Ce programme s'adresse aux élèves du 1^{er} et du 2^e cycle du secondaire. Pour les élèves du 1^{er} cycle, deux volets sont offerts : le volet de prévention universelle et le volet d'intervention précoce. L'animation des ateliers de ces deux volets peut être effectuée par les professionnels de l'école ou des CIUSSS, de façon conjointe ou séparée. Les thèmes discutés portent, entre autres, sur l'estime de soi, les pressions sociales et les comportements prosociaux. Le programme du 2^e cycle vise le réinvestissement des apprentissages réalisés dans le cadre de leur première participation et prend la forme d'activités plutôt que d'ateliers.



Halloran, J. (2019). 75 trucs et stratégies d'adaptation pour composer avec le stress, l'anxiété et la colère. Midi trente.

Ce recueil d'activités s'adresse aux enseignants, aux intervenants et aux parents soucieux d'accompagner les jeunes dans l'apprentissage de stratégies d'adaptation pour mieux gérer les émotions comme le stress, l'anxiété et la colère. Il regroupe plus de 75 activités que l'enfant peut effectuer seul ou accompagné. Ces activités abordent :

- Des stratégies d'adaptation axées sur les techniques de retour au calme ;
- Des moyens de se changer les idées ;
- Des exercices utiles pour s'activer ou pour dépenser le surplus d'énergie ;
- Des stratégies d'adaptation axées sur la reconnaissance et l'expression des pensées et des émotions.

Turgeon, L. et Brousseau, L. (2018). Programme Super l'écureuil pour l'intervention auprès des enfants et des adolescents présentant des problèmes d'anxiété. JFD.

Ce programme s'adresse aux intervenants qui œuvrent auprès d'enfants et d'adolescents présentant des problèmes d'anxiété. Il offre des outils concrets et des pratiques se basant sur l'approche cognitivo-comportementale. Chaque module propose une stratégie d'intervention (p. ex. entraînement à l'expression des émotions, relaxation, résolution de problèmes, restructuration cognitive, exposition). De plus, le programme comprend des fiches visuelles et des feuilles d'exercices permettant aux jeunes de bien comprendre les stratégies proposées et de les mettre en application.



Romain, T. et Verdick, E. (2019). Le stress, ça me stresse !!! Midi trente.

Ce guide pratique abondamment illustré et rempli d'humour s'adresse aux enfants de huit ans et plus ayant des difficultés à s'adapter à des situations stressantes. Pouvant être lu par l'enfant seul ou accompagné de son parent, il vise à l'aider à comprendre ce qu'est le stress afin de pouvoir le surmonter. On y présente les sources de stress dans la vie quotidienne, ses manifestations physiques et émotionnelles, plusieurs stratégies pour mieux s'adapter, des conseils utiles pour gérer les médias sociaux et les écrans et des trucs concrets pour remplir son coffre à outils.

1. Assistante de recherche, Projet du Répertoire d'instruments de mesure, de programmes et d'outils d'intervention de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
2. Professionnelle de recherche, Projet du Répertoire d'instruments de mesure, de programmes et d'outils d'intervention de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Mots clés : enfants, adolescents, anxiété, gestion du stress, troubles intérieurs.

Références

Piché, G., Cournoyer, M., Bergeron, L., Clément, M. E. et Smolla, N. (2017). Épidémiologie des troubles dépressifs et anxieux chez les enfants et les adolescents québécois. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 19-42. <https://doi.org/10.7202/1040242ar>



La feuille de route des psychoéducateurs

UNIMANI, c'est vous et c'est nous !

Yves Hudon¹ et Florence Tremblay²

L'estime de soi peut se définir de différentes façons, mais pour plusieurs auteurs, il a un impact sur l'adaptation psychosociale d'un jeune (Bardou *et al.*, 2012). Ainsi, un jeune ayant une estime de soi positive sera plus sujet à l'épanouissement et à l'affirmation de sa personnalité ainsi qu'à une meilleure résistance au stress (Bardou *et al.*, 2012). Elle constitue également un facteur de motivation, par exemple dans le domaine scolaire (Bardou *et al.*, 2012). À l'inverse, une faible estime de soi chez l'adolescent est un facteur de risque important qui augmente sa vulnérabilité à la dépression (Beck, 1967; Orth *et al.* 2016, cités dans Masselink *et al.*, 2017) et possiblement associé à un décrochage scolaire prématuré (Bardou *et al.*, 2012).

La littérature nous apprend que le soutien social joue un rôle primordial dans la construction de l'estime de soi. Celui-ci apparaît comme un facteur de protection à plusieurs niveaux en contribuant à l'équilibre émotionnel du jeune (Dorard *et al.*, 2013). À l'adolescence, le soutien social permet de réduire les effets négatifs, tant sur le plan psychologique que physiologique, des événements de vie stressants et contribue à réduire le risque de présenter un certain nombre de troubles psychiatriques et présenterait également un effet de protection sur les comportements suicidaires (Houle *et al.*, 2005, cités dans Dorard *et al.*, 2013).

Le modèle d'intervention UNIMANI

En se basant sur les données probantes concernant l'estime de soi et l'importance du soutien social, UNIMANI propose un modèle d'intervention psychosociale. Il a pour objectifs d'optimiser l'influence positive du réseau naturel du jeune pour bonifier son sentiment de compétence et son estime de soi, et d'un autre côté, de mettre en lumière l'influence et les retombées des intervenants scolaires sur

l'expérience scolaire du jeune. Le modèle s'adresse aux élèves du 3^e cycle du primaire et du secondaire. UNIMANI est une plateforme d'information qui regroupe autour d'un participant des personnes de son entourage qui l'accompagneront positivement lors de différents défis proposés par un intervenant du milieu scolaire. Ces accompagnateurs sont souvent présents dans l'environnement de l'élève, comme les parents, un ami, un oncle ou les grands-parents.

Le début de l'aventure

Dans le quotidien d'une école, il n'est pas rare que les intervenants du milieu scolaire commencent différents projets ou ateliers ayant comme objectif la réussite scolaire, le développement de certaines habiletés, le respect du code de vie ou le bien-être des élèves. Ces activités offrent aux élèves des opportunités de dépassement de soi sur les plans personnel, social et scolaire. Ces activités sont le moteur du modèle UNIMANI. Par exemple, un psychoéducateur qui anime un groupe sur les habiletés sociales, un orthopédagogue ayant un suivi individuel auprès d'un élève, un enseignant qui souhaite encourager sa classe en français ou une éducatrice qui souhaite organiser un spectacle amateur.

Ainsi, les axes d'intervention sont multiples (voir Tableau 1). La plateforme peut être utilisée pour favoriser la persévérance scolaire, l'entrepreneuriat ou le bénévolat sans oublier le développement de l'esprit sportif, l'intérêt pour les arts et la culture ou sensibiliser à poser des gestes écoresponsables. Bref, tous les domaines qu'un milieu scolaire veut valoriser.



Lorsqu'un intervenant du milieu scolaire décide d'utiliser la plateforme dans le cadre de son projet, il s'entretient à ce sujet avec le responsable (pilote du projet). Ils discutent des compétences à valoriser, comme l'empathie, la résilience, l'entraide ou la fierté. C'est aussi la possibilité de valoriser tout ce que le jeune peut accomplir de positif et qui pourra se traduire sous forme de compétences. Par la suite, le projet et la plateforme sont présentés aux élèves et aux parents. Lors de cette rencontre, les parents sont sensibilisés à l'importance de l'impact des états émotionnels positifs du jeune sur le développement de son estime de soi. Dans les jours qui suivent, le jeune doit fournir la liste ainsi que les adresses électroniques de ceux qui l'appuient. À cette étape, le responsable vérifie si chaque élève peut compter sur son réseau de soutien. Certaines situations peuvent survenir où le responsable est appelé à intervenir plus spécifiquement. Par exemple, un jeune qui n'arrive pas à trouver de l'appui dans son réseau, le responsable entamera une démarche auprès des intervenants scolaires et amis, afin que ce dernier puisse profiter de cette expérience. D'un autre côté, il est possible d'observer qu'un jeune qui a une

Tableau 1
Axes d'interventions possibles dans le cadre du modèle UNIMANI

Formation personnelle et sociale	Bonheur
Sport	Saines habitudes de vie
Entrepreneuriat	Arts et culture
Bénévolat	Image de soi/Diversité corporelle
Persévérance scolaire	Écologique

1. Psychoéducateur, Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay.
2. Psychoéducatrice, CIUSSS Saguenay-Lac-Saint-Jean.

faible estime de lui peut refuser d'aller chercher des gens pour le soutenir. Ainsi, le responsable pourra assurer un suivi plus individualisé auprès de cet élève.

Tout au long du projet, il s'agira de promouvoir les petites et grandes réussites du jeune afin qu'il puisse bénéficier du soutien de son équipe. Ces derniers pourront le valoriser dès que l'intervenant responsable de l'activité lui enverra un message positif, c'est-à-dire une compétence. Ainsi, chaque fois que quelqu'un encourage un jeune, il est espéré que ce dernier vive des émotions positives. L'hypothèse du modèle UNIMANI est que plus le jeune cumulera de messages positifs, plus cela enrichira son estime de soi, plus il se sentira compétent et deviendra davantage motivé (voir Figure 1).

Le principe des défis

Les défis sont une modalité qui peut être utilisée par les acteurs du milieu scolaire

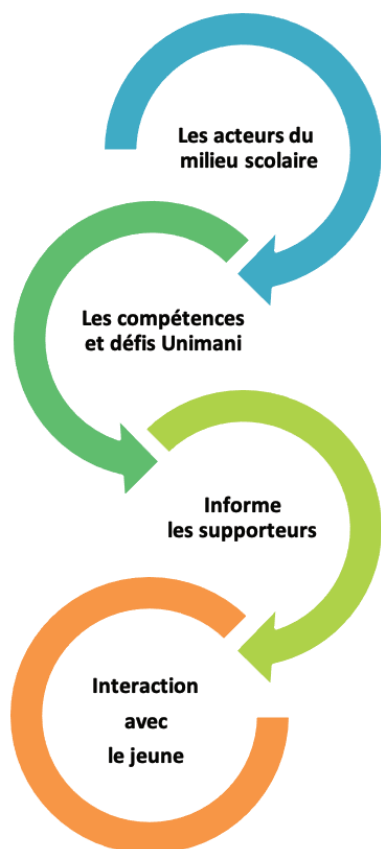


Figure 1. Hypothèse du modèle UNIMANI

permettant de créer des interactions positives entre le jeune et ses personnes qui l'appuient en sollicitant la participation de l'entourage. Par exemple, suite à une activité de groupe avec la conseillère en orientation, la compétence est envoyée aux supporteurs et le défi suivant leur est proposé : « Pouvez-vous nommer un métier dans lequel vous verriez le jeune que vous soutenez ? De plus, nous vous demandons d'expliquer votre choix en le précisant par des qualités que vous lui trouvez. »

Des retombées à tous les plans

Le modèle UNIMANI existe depuis sept ans. Trois plateformes ont déjà été testées. Un projet-pilote a été mis en place en février 2019 à l'École secondaire des Grandes-Marées de la Baie avec l'appui de la Commission scolaire des Rives-de-Saguenay. Cinq groupes ont utilisé la plateforme, principalement, des élèves de 1^{re} secondaire et des classes d'adaptation scolaire participaient au projet pilote. Plusieurs intervenants de cette école ont

intégré la plateforme dans leurs activités. Le Tableau 2 présente quelques résultats observés.

Un projet qui fera boule de neige

UNIMANI offre aux jeunes des façons diversifiées de se mobiliser, de cette manière l'expérience scolaire est bonifiée puisqu'elle n'est pas centrée uniquement sur les compétences académiques. Le rôle clé du réseau social dans la construction de l'estime de soi est considéré et mis de l'avant... Imaginez l'impact possible au Québec. ■

Si 10 % des jeunes embarquent, c'est plus de 600 000 personnes qui appuient l'éducation et soutiennent nos jeunes dans leurs réussites scolaire et sociale.

Tableau 2
Résultats observés lors du projet pilote

<p>Utilisation de la plateforme</p> <ul style="list-style-type: none"> • 100 % des parents approchés ont participé en tant que personne de soutien. • En moyenne, six personnes de soutien étaient de la famille de l'élève. • En moyenne, neuf personnes soutenaient l'élève en ajoutant les intervenants scolaires. • Une compétence était envoyée aux deux semaines aux personnes de soutien.
<p>Impacts observés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Renforce les liens familiaux en présentant les actions positives effectuées par l'élève. • Valorise la compétence parentale par la réception des bonnes actions de son enfant. • Apporte de nouveaux sujets positifs de conversation à la maison. • Valorise le travail des intervenants du milieu scolaire.
<p>Que disent les jeunes ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • « C'est de la confiance en moi : à m'organiser, à apprendre à travailler en équipe et à gérer mes émotions. Tout ça dans tous les ateliers ». • « Parce que j'aime qu'il y ait des personnes qui m'appellent pour me féliciter. Ça me fait du bien ».
<p>Que disent les intervenants du milieu scolaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance de leur travail au quotidien, car leurs interventions sont partagées avec la communauté. • Engagement positif au développement du jeune. • Utilisation facile de la plateforme.

Mots-clés : estime de soi, sentiment de compétence, renforcement, parents, enseignants, intervenants scolaires, réseaux sociaux de soutien.

Références

- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N. et Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilité scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60(6), 435-440. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neurenf.2012.07.003>
- Dorard, G., Bungener, C. et Berthoz, S. (2013). Estime de soi, soutien social perçu, stratégies de coping, et usage de produits psychoactifs à l'adolescence. *Psychologie française*, 58(2), 107-121. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2013.01.003>
- Masselink, M., Van Roekel, E. et Oldehinkel, A. J. (2017). Self-esteem in early adolescence as predictor of depressive symptoms in late adolescence and early adulthood : The mediating role of motivational and social factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 932-946. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-017-0727-z>



Un pas vers l'inclusion

Connaître les rôles à jouer pour mieux répondre aux élèves ayant des besoins particuliers en éducation physique et à la santé

Cassandre Ouellet¹, Claudia Verret² et Mathieu Bisson³

Mise en situation

Alexa est une technicienne en éducation spécialisée qui accompagne Théo, un élève du primaire ayant un trouble du spectre de l'autisme. Cet élève a besoin d'assistance dans le cours d'éducation physique et à la santé (ÉPS) en raison de ses difficultés motrices et cognitives. Lorsqu'Alexa va dans le cours d'ÉPS, elle valide la compréhension de Théo quant aux consignes des tâches d'apprentissage, elle l'aide s'il a des difficultés à réussir et s'assure qu'il parti-

cipe de façon optimale. Toutefois, l'ÉPS est un contexte différent des classes ordinaires dans lequel Alexa n'est pas habituée à accompagner des élèves. En plus des nombreuses interactions que suscite le cours d'ÉPS entre les élèves, il y a beaucoup de matériel utilisé dans les tâches d'apprentissage et elle se retrouve parfois à accompagner Théo dans des plateaux variés (p. ex. à l'extérieur dans la cour d'école, à la patinoire ou à la piscine). De plus, le programme d'ÉPS évalue trois compétences (agir et interagir dans divers

contextes de pratique d'activités physiques et adopter un mode de vie sain et actif) avec lesquelles elle n'est pas familière, puisqu'elle n'a pas eu de formation. Malgré ses interventions, elle ne sait pas ce que l'enseignante du cours attend d'elle exactement. Elles n'ont jamais organisé de rencontre pour discuter de la répartition des tâches et de la meilleure façon de collaborer. Ainsi, la plupart du temps, elle n'interagit qu'avec Théo, alors que l'enseignante interagit avec le reste du groupe.

Contexte d'enseignement québécois en éducation physique et à la santé

L'éducation inclusive est une voie à suivre dans les visées des systèmes éducatifs de qualité qui sont justes et équitables (Arnaiz Sánchez *et al.*, 2019). Dans cette visée, l'UNESCO (McLennan, et Thompson, 2015) reconnaît que la discipline de ÉPS a un grand potentiel inclusif. Entre autres, elle peut amener les élèves ayant des besoins particuliers à développer leur sentiment d'appartenance à leur groupe et favoriser leur amélioration sur les plans physiques, moteurs et psychologiques (Tant et Watelin, 2018). Elle promeut aussi les interactions sociales entre tous les élèves et des expériences personnelles qui peuvent les préparer à la vie en société (Tant et Watelin, 2018). Toutefois, il peut être difficile pour un enseignant d'ÉPS de répondre efficacement aux besoins hétérogènes de tous les élèves qu'il rencontre chaque semaine.

En effet, l'enquête provinciale de Verret et ses collègues (2017) menée auprès de 297 enseignants d'ÉPS réparti dans 50 centres de services scolaires au Québec expose la difficulté de ce contexte. Les résultats relèvent que les enseignants d'ÉPS avaient un grand nombre d'élèves (une moyenne de 236 au primaire et de 190 au secondaire). La plupart enseignaient à au moins un élève ayant des besoins particuliers de façon hebdomadaire. Or, moins de la moitié des enseignants en ÉPS interrogés avaient reçu de la formation initiale ou continue en ce qui a trait aux élèves à besoins particuliers.

En ce sens, la collaboration avec les personnes qui accompagnent les élèves ayant des besoins particuliers en classe est un levier d'aide formidable pour mieux enseigner dans le contexte de diversité propre à l'ÉPS (Maher, 2016). Plusieurs pays ont recours à des enseignants spécialistes, comme des « paraeducators » aux États-Unis (Bryan *et al.*, 2013) ou encore des assistants d'enseignement qui sont en soutien à l'apprentissage en Angleterre (Vickerman et Blundell, 2012). Au Québec, ce rôle d'accompagnement est souvent tenu par des techniciens en éducation spécialisée.

Collaboration entre les enseignants d'éducation physique et les accompagnateurs

Il est important pour l'enseignant d'ÉPS d'établir une collaboration avec les accompagnateurs des élèves ayant des besoins particuliers. Les accompagnateurs amènent les élèves ayant des besoins particuliers à participer aux tâches d'apprentissage et à socialiser avec leurs pairs (Haycock et Smith, 2011). Les recherches montrent que ces personnes peuvent apporter leur soutien aux enseignants d'ÉPS de différentes façons. Ils peuvent, par exemple, participer à la préparation générale des cours, aider les élèves avec des aspects théoriques ou pratiques des cours ou encore leur proposer des adaptations ou des modifications dans les tâches (Vickerman et Blundell, 2012).

Ces accompagnateurs jouent un rôle important lorsqu'ils s'engagent dans la planifi-

cation et le pilotage des tâches, lorsqu'ils soutiennent la gestion de classe et qu'ils répondent aux besoins des élèves (Haycock et Smith, 2011). Ils peuvent développer une relation solide avec les élèves qu'ils accompagnent (Lee et Haegele, 2016). Ils sont donc en mesure d'identifier leurs besoins spécifiques (Haegele et Kozub, 2010) et de leur proposer des stratégies d'intervention efficaces.

Obstacles possibles à la collaboration

Bien que les écrits scientifiques internationaux exposent plusieurs avantages à cette collaboration entre les accompagnateurs et les enseignants d'ÉPS en contexte inclusif, ce sujet est peu étudié au Québec (Massey, 2009). Selon des opinions d'enseignants recueillies dans la revue professionnelle *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* (2019), le cours d'ÉPS est parfois perçu comme une pause dans la journée des accompagnateurs. Tremblay (2015) mentionne aussi que le cours d'ÉPS peut être utilisé comme un moment de planification pour l'accompagnateur. Ainsi, ces quelques indicateurs semblent montrer que ces personnes sont moins présentes dans les cours d'ÉPS.

Un autre obstacle provient du manque de repères des interventions à mettre en œuvre en ÉPS. Les trois grandes sphères d'intervention qui balisent les finalités de l'accompagnement concernent l'appren-

1. Candidate au doctorat, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal.

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

3. Candidat à la maîtrise, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal.

tissage des habiletés fonctionnelles, les apprentissages scolaires ou les apprentissages sociaux. Ces interventions peuvent être en soutien direct à l'élève ou en soutien de l'enseignant (Langevin, Sénéchal et Larivée, 2011). Or, Maher (2016) souligne que 71 % des accompagnateurs de son étude révèlent ne pas avoir assez de connaissances, d'habiletés et d'expériences pour intervenir efficacement sur le plan des apprentissages des élèves en ÉPS. Cela peut en partie s'expliquer par le manque de connaissance des accompagnateurs sur ce milieu spécialisé d'enseignement. En effet, au Québec, les accompagnateurs ou les techniciens en éducation spécialisée ne reçoivent pas de cours directement en lien avec l'ÉPS. Tout comme le reflète la mise en situation avec Alexa, il peut être

déroutant de collaborer avec un spécialiste de cette discipline, car les compétences à développer chez les élèves sont différentes de celles sur le plan des apprentissages scolaires. De plus, les cours se déroulent sur plusieurs plateaux qui demandent du matériel varié et qui amènent les élèves à être en mouvement et à interagir intensément entre eux. Les interventions de socialisation sont donc aussi nécessaires pour soutenir ces apprentissages essentiels en ÉPS (Tant et Watelain, 2018). Ces cibles variées d'intervention peuvent conduire au phénomène exposé dans la mise en situation avec Alexa, soit l'ambiguïté des rôles (Maher, 2016). Cette ambiguïté peut également reposer sur des attentes mutuelles contradictoires et un manque de communication. Par ailleurs, comme l'accompagna-

teur se concentre sur un seul élève, cela peut conduire à l'isoler de ses pairs et de son enseignant, puisque l'accompagnateur peut interférer dans ses relations sociales (Bryan *et al.*, 2013). Cela va donc à l'encontre des visées inclusives permises par la collaboration entre les accompagnateurs et les enseignants.

La démarche collaborative entre les accompagnateurs

Pour faciliter la collaboration entre les accompagnateurs et les enseignants d'ÉPS, le Tableau 1 propose une démarche collaborative adaptée, entre autres, de Morrison et Gleddie (2019). Cette démarche en cinq étapes permet d'établir clairement les attentes mutuelles au regard du développement de l'autonomie de l'élève dans le respect des rôles de chacun.

Tableau 1
Démarche collaborative en éducation physique et à la santé et pistes d'action

1. APPRENDRE À SE CONNAÎTRE

Planifier une rencontre de préparation.

- Exposer le type de gestion utilisée en gymnase et la planification.
- Valider les visions mutuelles de la collaboration.
- Montrer l'environnement intérieur et extérieur dans lequel ils travailleront ainsi que le matériel disponible.
- Partager les tâches communes.
- Discuter des défis professionnels.
- Partager leur matériel didactique.

2. ÉTABLIR LE RÔLE DE L'ACCOMPAGNATEUR

Pour soutenir l'élève

- Motiver l'élève : établir une relation de confiance, souligner les réussites, renforcer les comportements attendus.
- Entraîner l'élève : assister l'élève dans les actions motrices, reformuler les directives, soutenir son attention.
- Faciliter l'apprentissage : encadrer l'élève en fonction des exigences, gérer les transitions, aider l'élève à réguler ses progrès.

Pour soutenir l'enseignant

- Pour l'ensemble du groupe : gérer certaines aires de travail, superviser des élèves pendant que l'enseignant est avec un sous-groupe, donner du soutien pour répondre aux besoins des autres élèves.
- Pour un élève ayant des besoins particuliers : chercher ensemble des solutions novatrices à ses besoins, guider les pairs dans leur façon d'intervenir auprès de cet élève.

3. COLLABORER DANS LA PLANIFICATION

En cours de l'année :

- Informer l'accompagnateur de l'intention pédagogique des cours pour mieux cibler ses interventions et avoir du temps pour s'approprier les contenus.
- Organiser des rencontres de planification afin d'adapter des plans de cours en fonction des élèves à besoins particuliers au regard de leurs objectifs et de leur plan d'intervention.

4. SE DONNER DES RÉTROACTIONS DANS UNE RÉFLEXION COLLABORATIVE

En cours de l'année :

- Faire un retour réflexif pour écouter son partenaire ; réviser les rôles et les responsabilités ; exprimer les problèmes vécus.
- S'inspirer du questionnaire de Massey (2009) qui amène les collaborateurs à évaluer leurs pratiques en ÉPS sur la communication, la gestion de classe, la différenciation, la planification et l'évaluation.

5. METTRE EN PLACE DES POSSIBILITÉS DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

- Suivre des formations en commun qui portent sur le programme de formation ou sur les besoins des élèves.

Sources : Bourdages et Lachance, 2007; Haegele et Kozub, 2010; Lee et Haegele, 2016; Massey, 2009; Miller *et al.*, 2019; Morrison et Gleddie, 2019; Piotrowski *et al.*, 2010; Vickerman et Blundell, 2012; Wilson *et al.*, 2013).

Conclusion

Ce texte amène l'idée qu'une plus grande collaboration entre les accompagnateurs et les enseignants d'ÉPS serait pertinente pour l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers au Québec, compte tenu des avantages associés. Toutefois, des obstacles peuvent entraver cette collaboration (peu de présence des accompagnateurs en ÉPS, manque de repères, manque de formation, ambiguïté des rôles). La démarche proposée dans cet article pourra faciliter la collaboration entre eux. Cette démarche est surtout axée sur l'importance de planifier la collaboration afin d'optimiser son enseignement et ses interventions auprès des élèves. ■

Suggestions de lectures pour approfondir le sujet

- Piotrowski, G., Fafard, M. et Rousseau, A. (2010). *Le coenseignement, une démarche intentionnelle pour un travail d'équipe efficace*. Commission scolaire des Affluents. https://www.csr.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/Education_physique/Primaire/referentiel_coenseignement.pdf
- Tremblay, P. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 26-33. https://crises.ulaval.ca/sites/default/files/full-text/le_coenseignement_en_inclusion_scolaire_un_mariage_naturel_.pdf



Mots-clés : plan d'intervention, autodétermination, difficultés de comportement, accompagnateur, éducation physique et à la santé.

Références

- Arnaiz Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R. et Maldonado Martínez, R. M. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.321>
- Bourdages, R., et Lachance, N. (2007). Le rôle de l'accompagnateur dans la réussite de l'élève. Un guide pour le praticien réflexif. *Services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire*. https://www.csbe.qc.ca/csbe/services_eleves/EHDAA/Guide%20Le%20r%C3%B4le%20de%20l'_accompagnateur%20dans%20la%20r%C3%A9ussite%20de%20l'_%C3%A9l%C3%A8ve.pdf
- Bryan, R. R., McCubbin, J. A. et van der Mars, H. (2013). The ambiguous role of the paraeducator in the general physical education environment. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 164-183.
- Haeghele, J. A. et Kozub, F. M. (2010). A continuum of paraeducator support for utilization in adapted physical education. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6(5), 1-11.
- Haycock, D. et Smith, A. (2011). To assist or not to assist? A study of teachers' views of the roles of learning support assistants in the provision of inclusive physical education in England. *International Journal of Inclusive Education*, 15(8), 835-849. <https://doi.org/10.1080/13603110903452325>
- Langevin, R., Sénéchal, C. et Larivée, S. (2011). Les aides-enseignants (AE) : un service utile et controversé en adaptation scolaire. *Éducation et Francophonie*, 39(1), 67-79.
- Lee, S. H. et Haeghele, J. A. (2016). Tips for effectively utilizing paraprofessionals in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(1), 46-48. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1110479>
- Maier, A. J. (2016). Special educational needs in mainstream secondary school physical education: Learning support assistants have their say. *Sport, Education and Society*, 21(2), 262-278. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.905464>
- Massey, M. (2009). *Élaboration d'un instrument de mesure visant à établir le niveau de collaboration entre deux co-enseignants en enseignement de l'éducation physique et à la santé au primaire* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- McLennan, N. et Thompson, J. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy makers*. UNESCO Publishing.
- Miller, A., Lieberman, L., Lane, K. et Owens, R. (2019). Preparing your paraeducator for success. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(5), 47-51. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1583026>
- Morrison, H. J. et Gleddie, D. (2019). Playing on the same team: Collaboration between teachers and educational assistants for inclusive physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(8), 34-41. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1644257>
- Tant, M. et Watelain, E. (2018). La situation de handicap. Dans *Dossier EP&S. L'engagement de l'élève en EPS : d'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles*. 85(1), 47-53.
- Tremblay, P. (2015, juin). *Le coenseignement et l'inclusion scolaire : pertinence et pratiques enseignantes*. Communication par affiche présentée au congrès CNAM 2015-Coopérer.
- Verret, C., Grenier, J., Massé, L. et Bergeron, G. (2017). Enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers en ÉPS: quels défis pour l'inclusion? *Journal Propulsion*, 30(2), 21-24.
- Vickerman, P. et Blundell, M. (2012). English learning support assistants' experiences of including children with special educational needs in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 143-156. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.645585>
- Wilson, W. J., Stone, K. A. et Cardinal, B. J. (2013). Have you spoken with your paraeducator today? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(8), 18-18. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.827078>



Recrutement pour participer à des projets de recherche Anxiété de performance chez les élèves athlètes des programmes Sport-études



Vous êtes le parent d'un élève athlète inscrit dans un programme de Sport-études au secondaire et qui éprouve de la difficulté à gérer son anxiété de performance ? Nous avons besoin de votre collaboration pour participer à une étude.

Cette étude vise à mieux comprendre les facteurs qui influencent positivement et négativement l'anxiété de performance que vit votre enfant. Cette étude nécessite votre participation, celle de votre enfant et celle de son entraîneur. Les résultats permettront d'émettre des lignes directrices quant aux formations à offrir sur cette problématique. La collecte de données se termine le 31 janvier 2020.

Votre participation au projet consiste à remplir un questionnaire de renseignement personnel en ligne et à participer à une entrevue individuelle via la plateforme Zoom. Ces tâches sont d'une durée approximative de 10 à 45 minutes. Votre participation est volontaire.

Avantages

- Vous recevrez une carte cadeau Sports Experts de 20 \$.
- Vous recevrez un feuillet explicatif des résultats de la recherche

Vous souhaitez participer au projet ? Voici les liens à cliquer selon votre statut pour accéder au questionnaire :

Parent : <https://limesurvey.uqam.ca/index.php/122243?lang=fr>

Élève athlète : <https://limesurvey.uqam.ca/index.php/288925?lang=fr>

Entraîneur : <https://limesurvey.uqam.ca/index.php/357831?lang=fr>

Si vous rencontrez des problèmes ou pour toutes questions, veuillez contacter la responsable du projet Nicia Langlois-Pelletier à l'adresse de courriel suivante :

Langlois-pelletier.nicia@courrier.uqam.ca

Le projet a été accepté par le comité éthique de l'UQAM.

Merci à l'avance pour votre précieuse collaboration !

Membres de l'équipe de recherche :

Nicia Langlois-Pelletier¹, Claudia Verret² et Line Massé³

1. Candidate au doctorat en éducation, Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal.

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

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



Recrutement pour participer à des projets de recherche

Groupes de discussion sur les pratiques d'intervention en gestion de crise dans les classes du primaire spécialisées en trouble du comportement



Vous êtes éducateur spécialisé, enseignant, psychologue, psychoéducateur ou membre du personnel des services complémentaires en milieu scolaire?

Vous œuvrez en milieu scolaire primaire depuis plus d'un an?

Vous travaillez dans des classes spécialisées en difficultés comportementales, affectives, sociales ou relevant de la psychopathologie ?

Nous avons besoin de vous ! Venez discuter avec nous en virtuel des pratiques d'intervention en situation de crise auprès des enfants afin de participer au développement des connaissances sur le sujet.

En quoi cela consiste? Se joindre à un petit groupe de discussion entre intervenants par vidéoconférence pour une durée approximative de 120 minutes.

Quand? Les groupes auront lieu de novembre 2020 jusqu'à mars 2021 à votre convenance.

Heure? Pas durant vos heures de travail.

Écrivez à cassandra.blais@uqtr.ca pour davantage d'informations sur le projet de recherche ou pour s'inscrire comme participant.

Cette recherche est approuvée par le Comité d'éthique de la recherche sur les êtres humains de l'UQTR (numéro de certification : CER-20-268-07.26)

Membres de l'équipe de recherche
Cassandra Blais¹, Jean-Yves Bégin² et Évelyne Touchette²



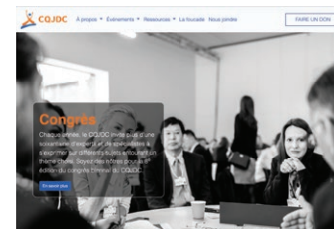
Conseil de recherches
en sciences humaines
du Canada



1. Candidate à la maîtrise, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
2. Ph. D., professeurs agrégés, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Un nouveau site Internet pour le CQJDC!

Le CQJDC est heureux de présenter son tout nouveau site Internet : www.cqjdc.org. Vous y trouverez la présentation de notre équipe et de belles ressources, comme le coffre à outils et les dernières éditions de *La foucade*, nos activités de formation, telles que les webinaires et le congrès, et plus encore! N'hésitez pas à le consulter fréquemment et à le partager dans vos réseaux!



8^e CONGRÈS BIENNAL
5-6-7 MAI 2021 • HÔTEL LE CONCORDE QUÉBEC

PARCE QUE CHACUN
EST **UNIQUE!**



Un congrès virtuel au printemps 2021

Le 8^e congrès biennal aura lieu les 5, 6 et 7 mai 2021. Pour la première fois de son histoire, le congrès du CQJDC sera réalisé en mode virtuel. Ne manquez pas cet événement qui présentera plus de 50 ateliers, conférences et communications tous plus intéressants les uns que les autres, et ce, dans le confort de votre demeure!

La journée de formation du précongrès se tiendra le 4 mai 2021, également en mode virtuel. Deux excellents choix de formation vous sont offerts, soit *Aider les élèves présentant un TDAH à mieux réussir à l'école*, par Line Massé, et *Prévenir l'émergence des problèmes de comportement : l'accompagnement du personnel enseignant dans la mise en œuvre d'une gestion de classe efficace*, par Nancy Gaudreau.

Les renseignements liés à ce changement en mode virtuel seront transmis au cours des prochaines semaines par courriel à toutes les personnes inscrites tant au congrès qu'à la journée du précongrès, ainsi qu'à tous les exposants et les commanditaires. Pour plus d'informations, nous vous invitons à visiter la page Internet suivante : www.cqjdc.org/congres.

Au plaisir de vivre cette nouvelle aventure avec vous!

Le coffre à outils

En partenariat avec la Fondation Jasmin Roy Sophie Desmarais, le CQJDC a créé un coffre à outils dont l'objectif est de soutenir le personnel scolaire et les parents afin de mieux accompagner les jeunes dans leurs besoins émotionnels et relationnels en contexte de pandémie. Les nombreuses ressources qu'il offre abordent notamment la gestion des émotions, l'anxiété et le stress, le deuil, les difficultés liées à la motivation et les troubles du sommeil. En plus des experts du CQJDC, près de 30 spécialistes, organismes et chaires de recherche ont participé à la création des outils. Le coffre à outils propose plus de 80 ressources! Il est disponible sur le site Internet du CQJDC à l'adresse suivante : www.cqjdc.org/outils.



Une belle offre de webinaires

Au moment qui vous convient le mieux, vous pouvez visionner des webinaires en différé! Le site Internet du CQJDC annonce actuellement les webinaires suivants :

- *L'anxiété chez les enfants d'âge primaire : mieux comprendre pour mieux agir à l'école et à la maison*, par Julie Beaulieu. Ce webinaire se destine aux parents, enseignants et intervenants d'enfants du primaire (www.cqjdc.org/evenements/webinaire/1).
- *Gérer les comportements difficiles : portrait de pratiques exemplaires pour l'école et la maison*, par Vincent Bernier. Ce webinaire concerne les parents, enseignants et intervenants d'élèves du primaire et du secondaire (www.cqjdc.org/evenements/webinaire/2).
- *L'intimidation à l'école : charme et déceptions*, par Julie Boissonneault. Ce webinaire d'adresse aux parents, enseignants et intervenants d'élèves du primaire et du secondaire (www.cqjdc.org/evenements/webinaire/3).

Rendez-vous à l'adresse suivante pour vous inscrire : www.cqjdc.org/evenements

Le 26 janvier prochain à 19h00 aura lieu le webinaire en direct *Les enseignants ont eux aussi des émotions!* qui s'adresse aux enseignants et intervenants à l'éducation préscolaire. Le webinaire, d'une durée d'une heure, est suivi d'une période de questions! Inscrivez-vous au www.cqjdc.org/evenements/webinaire/4.

Vous désirez une formation touchant les difficultés comportementales, sociales ou affectives auprès des jeunes en vue de mieux outiller les intervenants de votre milieu, contactez-nous pour planifier un événement répondant spécifiquement à vos besoins à l'adresse suivante : direction@cqjdc.org.

Du nouveau pour *La foucade*

Depuis l'hiver dernier, les numéros de *La foucade* sont indexés dans le moteur de recherche *Repère*. Cela facilitera la recherche des articles publiés, notamment pour les étudiants, à partir de mots clés. Merci à Nancy Gaudreau pour l'initiative et les démarches entreprises.





Nous vous aidons à les aider





Livres et outils éducatifs, pratiques et sympathiques pour soutenir vos interventions



ÉDITIONS  **MIDI TRENTE**

Lauréats 2020 du prix « Je suis capable, j'ai réussi ! »

Le Comité des prix 2019-2020 a reçu 24 candidatures pour le prix « Je suis capable, j'ai réussi ». Les candidats proviennent de 15 écoles primaires et de 19 écoles secondaires de la province de Québec, plus précisément des villes de Québec, Montréal, Trois-Rivières, St-Pierre-de-Broughton, Shannon, St-Agathe-des-Monts, Coaticook, Thurso, St-André Avellin, St-Bruno de Montarville, Manawan, Ripon, Papineauville, Laval et Ayer's Cliff. Les membres du jury de l'édition 2019-2020 furent Monsieur Robert Nolin et Madame Danielle Leclerc.

Huit candidatures ont été retenues. Les gagnants ont reçu un certificat authentifiant leur mention et ils se sont mérités un prix d'une valeur de 200 \$ chacun, et ce, en fonction de leurs intérêts respectifs. Pour leur part, les jeunes non-gagnants ont reçu un certificat reconnaissant les efforts fournis au cours de l'année pour l'amélioration de leur comportement.

Voici les noms des gagnants :

- Zack Cloutier, primaire, École Notre-Dame-de-Foy, Québec ;
- Gabriel Deschamps, primaire, École Le Baluchon, Laval ;
- Sultan Ghazal, primaire, École Notre-Dame-de-Foy, Québec ;
- William Pitre, primaire, École Dollard-des-Ormeaux, Shannon ;
- Kalyann Tardif, primaire, École Sacré-Cœur, Québec ;
- Vincent Germain-Brassard, secondaire, École de la Traversée, Montréal ;
- Tommy Rancourt, secondaire, École Sainte-Famille aux Trois-Chemins, Thurso ;
- Marco Saingelain, secondaire, École secondaire Anjou, Montréal.

Ces prix sont rendus possible grâce au don que nous font les autrices des livres *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (Massé, Desbiens et Lanaris, 2020) et *Mieux gérer sa frustration et sa colère* (Massé, Verret et Boudreault, 2012), tous deux publiés chez Chenelière éducation. Chaque année, elles offrent une partie de leurs redevances au CQJDC afin qu'il soit en mesure d'offrir les prix « Je suis capable, j'ai réussi ! ».

Lauréats 2020 du prix « Une pratique remarquable ! »

Le prix « une pratique remarquable » est remis chaque année à un intervenant afin de reconnaître et récompenser sa pratique professionnelle et son implication remarquable auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement. Le récipiendaire se voit remettre un prix d'une valeur de 200 \$, une gratuité au congrès biennal du CQJDC ainsi qu'un trophée. Ce prix est subventionné par l'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ). Les candidats non gagnants ont reçu un certificat faisant mention que leur pratique professionnelle a été remarquable par leurs collègues.

Cette année, nous avons reçu six candidatures en provenance de Maniwaki, Trois-Rivières, Lévis, St-Bruno-de-Montarville et Montréal. Il s'agit de techniciens en éducation spécialisée et de psychoéducateurs.

La lauréate du prix est Madame Guylaine Beaumier, éducatrice spécialisée à l'école secondaire Chavigny de Trois-Rivières. Sa candidature a été proposée par mesdames Annie Plante et Geneviève Bergeron, respectivement directrice adjointe de l'école secondaire et professeur à l'UQTR et partenaire d'un projet de recherche d'intervention par la nature et l'aventure mené à cette école. Madame Beaumier est technicienne en éducation spécialisée depuis 25 ans. Elle se démarque par son ouverture à sortir des sentiers battus et à trouver des moyens novateurs pour aider les jeunes vivant des difficultés comportementales et émotionnelles. À titre d'exemple, pendant deux ans, madame Beaumier s'est impliquée, à titre d'intervenante principale, dans un projet d'intervention par la nature et l'aventure auprès d'adolescents d'un groupe de FMS. Dans son milieu, elle est une personne-ressource importante, très sollicitée et reconnue par ses pairs.



Les bourses Jeunes chercheurs du CQJDC

Le comité québécois pour les jeunes en difficulté du comportement (CQJDC) souhaite, par ces bourses, soutenir la formation des nouveaux chercheurs de pointe s'intéressant au domaine des jeunes présentant des difficultés comportementales. Il désire ainsi les aider à terminer leur formation et leur projet de recherche.

Le comité d'évaluation externe au CQJDC formé de Michel Rousseau et Georgia Vrakas, professeurs au Département de psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, ont pris connaissance et analysé les candidatures soumises. Deux candidatures ont été retenues pour la qualité de leur dossier académique et du projet réalisé.

Bourse de maîtrise

Solène Aubenas, étudiante à la maîtrise en éducation et formation spécialisée à l'Université du Québec à Montréal, obtient la bourse de maîtrise. Elle termine un mémoire sur l'influence de l'aménagement physique de la classe sur la santé mentale et le bien-être des élèves du primaire. À l'aide d'un devis de recherche quasi expérimental avec groupe de comparaison, l'étude vise à examiner pendant une année scolaire l'évolution de la santé mentale et du bien-être d'élèves qui fréquentent des classes à aménagement fixe traditionnel (un bureau par élève, aménagement stable) en les comparant à des élèves qui sont dans des classes à aménagement flexible (disposition d'espaces différenciés privilégiant le choix, le mouvement, le confort, la vie en communauté et la coopération). Les membres du comité tiennent à souligner la pertinence du projet en lien avec la mission du CQJDC et la qualité du devis de recherche proposé.



Solène Aubenas, lauréate de la bourse de maîtrise.



Bourse de doctorat

Élisabeth Harvey, étudiante au doctorat en psychoéducation à l'Université de Sherbrooke, termine un doctorat dont la thèse porte sur l'influence de relation élève-enseignant sur les liens entre le tempérament et les problèmes de comportement des élèves. Le comité a porté son attention sur la profondeur du plan d'analyses statistiques proposé dans le devis de recherche et sur les retombées de l'étude. Elles mettent de l'avant la mise en place d'interventions efficaces pour favoriser l'adaptation d'élèves à risque de présenter des problèmes de comportement en raison de certaines caractéristiques associées au tempérament. Les résultats de l'étude pourront ainsi contribuer au développement de parcours scolaires plus positifs d'élèves vulnérables sur le plan des capacités adaptatives tout en soutenant le développement d'environnements scolaires positifs. Enfin, le comité souligne la qualité du dossier académique de Madame Harvey.

Élisabeth Harvey, lauréate de la bourse de doctorat.

Les prix Jeunes chercheurs sont subventionnés par Financière Banque Nationale.

Félicitations à ces deux récipiendaires !

Groupes d'habiletés sociales au primaire



Un programme d'enseignement explicite basé sur les meilleures pratiques pour promouvoir les comportements positifs dans nos écoles.

Conçu pour les élèves à risque de développer des troubles du comportement, les *Groupes d'habiletés sociales au primaire* est un programme de 2^e niveau d'un système bien connu : le **Soutien au comportement positif**.

Trois organisations de renom se sont unies pour développer des outils d'accompagnement dynamiques, efficaces et adaptés.

Des guides, des plans d'apprentissage, des vidéos, des affiches.



Tout y est pour vous accompagner dans l'enseignement des habiletés sociales qui favorisent la réussite des élèves!

Pour plus d'information contactez Boscoville.
info@boscoville.ca ou
514 648-6006 poste 2135.



Grâce au soutien du :

