

La **foucade**

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER



CQJDC

COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES
EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

Numéro thématique:

**Intervenir auprès des jeunes
issus des Premiers Peuples
et de leur famille**



La *foucade* est réalisée par le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJ-DC). 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
Élizabeth Harvey, révision et rédaction
Jeanne Lagacé-Leblanc, révision et rédaction
Line Massé, éditrice
Ghitza Thermidor, responsable de la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*
Évelyne Touchette, révision et rédaction
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} juin et le 1^{er} décembre de chaque année.

Chères lectrices, chers lecteurs

La *foucade* s'ouvre comme à l'habitude sur un mot de la directrice générale du CQJDC. Ce numéro comporte trois articles sur un thème, soit celui de l'intervention auprès des jeunes issus des Premiers Peuples et de leur famille. Dans un premier article figurant au *Coin de la recherche*, Marie-Pierre Baron et ses collègues exposent les résultats d'une recherche portant sur les mesures d'accompagnement offertes aux personnes étudiantes autochtones afin de favoriser leurs transitions aux études supérieures. Dans le deuxième article, Julie Rock, Danyssa Régis Labbé et Christine Couture répondent à *La question de l'heure* : « Comment accueillir les jeunes et les adultes des Premiers Peuples ? » Enfin, dans le troisième article figurant à *La feuille de route du psychoéducateur*, Rebecca Beaumont décrit un outil pour guider l'évaluation psychoéducative de jeunes issus des premiers peuples en tenant compte des particularités culturelles. Dans le *Coin de la recherche*, un deuxième article sous la plume de Sara Gosselin et Éve Bélanger expose les résultats d'une recherche sur le point de vue d'enfants concernant l'alliance thérapeutique. Dans *Le coin des parents*, Caroline Cellard et ses collègues présentent une trousse interactive sur le fonctionnement du cerveau, les facteurs pouvant l'influencer, les répercussions des difficultés cognitives dans le quotidien et quelques stratégies pouvant être adoptées par l'entourage pour aider les jeunes à mieux fonctionner. Dans *Le CQJDC a lu*, Alicia Bernier présente deux ouvrages pour soutenir les enseignants, dont un portant sur la gestion de classe et l'autre sur l'enseignement explicite des comportements. Dans *Un pas vers l'inclusion*, Aude Gagnon-Tremblay et Nancy Gaudreau discutent des éléments incontournables des programmes de mentorat visant à prévenir le décrochage scolaire des adolescents. Quelques nouvelles brèves du CQJDC complètent ce numéro. Bonne lecture !

Le Conseil d'administration du CQJDC 2023-2024

Mélanie Paré, présidente	Gino Lesage, administrateur
Denise Gosselin, vice-présidente	Julie Beaulieu, administratrice
Jean-Sébastien Ferron, trésorier	Christine Lavoie, administratrice
Jacques Dumais, secrétaire	Mélanie Laviolette, administratrice
Camil Sanfaçon, administrateur	Direction générale : Joudie Dubois
Mohamed Jelassi, administrateur	Chargée de projets : Ariane Fiset
France Michon, administratrice	

Liste des experts du CQJDC

Claire Baudry, professeure, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Campus Québec.
Julie Beaulieu, professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis.
Claire Beaumont, professeure, Faculté d'éducation, Université Laval.
Jean-Yves Bégin, professeur, Département de psychoéducation, UQTR, Campus Québec.
Marie-Lyne Benoit, ergothérapeute en pédiatrie.
Vincent Bernier, professeur, Département de didactique, Université du Québec à Montréal (UQAM).
Jonathan Bluteau, professeur, Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM, et professeur associé, Faculté de psychologie de l'éducation, Cergy Paris Université.
Julie Boissonneault, doctorante en psychopédagogie, Université Laval.
Tania Carpentier, stagiaire postdoctorale en psychoéducation, Université de Sherbrooke.
Caroline Couture, professeure, Département de psychoéducation, UQTR, Campus Québec.
Marie-Pier Duchaine, doctorante, Faculté d'éducation, Université Laval
Nancy Gaudreau, professeure, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval.
Valérie Girard, psychoéducatrice et agente aux services régionaux de soutien et d'expertise (régions 03 et 12) dans les dossiers des troubles du comportement et des troubles relevant de la psychopathologie.
Élizabeth Harvey, professeure, Département des sciences de l'éducation, Université Sainte-Anne.
Jeanne Lagacé-Leblanc, psychoéducatrice et chargée de cours, Département de psychoéducation, UQTR.
Julie Lapière, enseignante et agente aux services régionaux de soutien et d'expertise (régions 03 et 12) dans les dossiers des troubles du comportement et des troubles relevant de la psychopathologie
Christine Lavoie, psychoéducatrice et chargée de cours, Département de psychoéducation, UQTR.
Line Massé, professeure, Département de psychoéducation, UQTR.
Mélanie Paré, professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
Marie-Andrée Pelletier, professeure, Département d'éducation, Université TÉLUQ.
Égide Royer, psychologue et spécialiste en adaptation scolaire.
Camil Sanfaçon, spécialiste en éducation.
Évelyne Touchette, professeure, Département de psychoéducation, UQTR, Campus Québec.

262, rue Racine
Québec, Qc, G2B 1E6

DIRECTION@CQJDC.ORG

418-686-4040, poste 6380

WWW.CQJDC.ORG

Table des matières

MOT DE LA DIRECTRICE

Le vent dans les voiles 4

DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE



La sécurité culturelle au cœur de l'accompagnement des personnes étudiantes autochtones en enseignement supérieur 5

L'art de s'allier avec un enfant : une démarche créative et collaborative axée sur la perspective des enfants 9

QUESTION DE L'HEURE



Comment accueillir les jeunes et les adultes des Premiers Peuples ? Et si on commençait par Kuei ! 14

LE COIN DES PARENTS

La trousse interactive Cerveau : un outil vulgarisé et accessible pour mieux comprendre la cognition 17

LE CQJDC A LU POUR VOUS

Deux ouvrages pour soutenir la gestion de classe 21

LA FEUILLE DE ROUTE DES PSYCHOÉDUCATEURS



Adaptation culturelle de l'évaluation psychoéducative auprès de jeunes autochtones 23

UN PAS VERS L'INCLUSION

Quels sont les éléments incontournables des programmes de mentorat visant à prévenir le décrochage scolaire des adolescents ? 26

NOUVELLES BRÈVES DU CQJDC

Journée de formation 28

Nos webinaires 28

10^e congrès biennal 28

Fascicule portant sur l'apprentissage socioémotionnel à l'adolescence 28

Des épisodes de balado qui présentent les experts du CQJDC 29

Balado Nuance 29

Le balado « L'éducation sous la loupe de l'UMR Synergia » et son volet destiné aux parents 29

Découvrez nos balados ! 29



Mot de la directrice

Le vent dans les voiles



Le CQJDC a le vent dans les voiles !

C'est une phrase que je répète souvent depuis quelque temps.

Au cours des dernières années, l'organisme a stabilisé ses activités régulières, en adoptant une belle couleur qui lui est propre. Ses activités de formation sont bien établies. Elles sont appréciées par leurs formats variés et les thèmes qu'elles couvrent. Les projets ne manquent pas ; ils permettent de créer des ressources informatives qui assurent la pérennité de ce soutien que l'organisme souhaite offrir. Ces projets constituent aussi des occasions privilégiées d'établir des partenariats avec des organisations ou des collaborateurs externes à l'organisme qui ont, tout comme nous, le bien-être des jeunes, des parents et des intervenants à cœur. Comme c'est motivant de se trouver des alliés pour avancer, ensemble, dans la même direction !

Année après année, nos services soutiennent un nombre grandissant de personnes.

Les besoins concernant les jeunes qui vivent des défis sociaux, affectifs et comportementaux sont bien présents dans les milieux. Il est donc rassurant de constater que nos activités de formations et nos ressources informatives trouvent de plus en plus de parents et d'intervenants pour les accompagner au quotidien.

Notre équipe s'agrandit constamment, en accueillant dans ses rangs des administrateurs et des membres experts qui sont motivés et passionnés. Ils se joignent à des membres bénévoles engagés de manière exceptionnelle. La force du CQJDC résidera toujours dans sa belle équipe.

Et les idées de projets ne manquent pas pour l'avenir ! Que serait le CQJDC sans ce vif intérêt de toujours faire plus et mieux ?

Ces constats me font ressentir une joie et une fierté qui me touchent droit au cœur.

Le CQJDC a réellement le vent dans les voiles et je suis impatiente de découvrir où le courant nous portera...

Mon premier mot dans La foucade en tant que directrice générale du CQJDC portait le titre « Ensemble contre vents et marées ». Cette édition de la revue publiée en décembre 2020 s'inscrivait dans la période pandémique, époque pas si lointaine dont nous nous souvenons parfois avec un brin d'étonnement et une absence de réalisme.

En écrivant ce texte, j'ai eu une pensée pour ce mot précédent, dont le titre est aussi lié au thème de la mer, mais dont le contexte est entièrement différent.

C'est ce qui est beau du temps qui passe, il nous permet de vivre de belles aventures au gré du vent. ■



Du côté de la recherche

La sécurité culturelle au cœur de l'accompagnement des personnes étudiantes autochtones en enseignement supérieur



Marie-Pierre Baron¹, Nathalie Sasseville², Josée Thivierge³ et Karolanne Vachon⁴

Pour tous, la transition vers les études post-secondaires est source de stress et d'anxiété (Masdonati, 2012). Les personnes autochtones, quant à elles, sont confrontées à des défis sociaux et socioéconomiques supplémentaires, ainsi qu'à des facteurs culturels liés à leur identité qui peuvent avoir des effets significatifs sur leurs transitions. Ainsi, il importe d'explorer, au regard de la sécurisation culturelle, les mesures d'accompagnement offertes aux personnes étudiantes autochtones afin de favoriser leurs transitions. C'est ce que ce projet de recherche, réalisé en collaboration avec les établissements d'enseignement supérieur du Saguenay-Lac-Saint-Jean, propose de faire.

La transition scolaire au cœur de la persévérance

La transition, concept indissociable du parcours scolaire, est définie comme un changement d'un état à un autre dans une sphère de la vie ou encore d'un croisement dans le chemin emprunté (Doray et al., 2009). Cette définition demeure plus éloignée de la réalité des Autochtones pour qui il s'avère plus pertinent de concevoir la transition de manière plus contextualisée en fonction de leurs réalités et cultures. Blanchet-Cohen et ses collaborateurs (2021), dans une recherche effectuée sur le soutien aux transitions scolaires des Autochtones en milieu urbain, proposent plutôt de concevoir la transition comme étant liée aux capacités et aux opportunités offertes à chaque personne. La transition scolaire est un moment charnière dans un parcours et s'avère déterminante quant à la persévérance scolaire des personnes étudiantes et à la réussite de leur projet d'étude (De Clercq, 2017 ; Rodriguez et Mallinckrodt, 2021).



Les facteurs de risque et les enjeux liés aux transitions scolaires

Cependant, l'accès à l'enseignement supérieur chez les Autochtones est négativement influencé par différents facteurs de risque et enjeux liés aux transitions scolaires. Ces derniers ont été recensés dans le rapport du Comité de recherche sur les transitions aux études supérieures des étudiants autochtones (CRTÉSÉA, 2023).

Sur le plan sociocommunautaire, on retrouve les difficultés d'accès à un emploi, à un logement, ainsi qu'à du soutien financier, et ce, en plus de la discrimination, du racisme, de la barrière de la langue et des différents facteurs sociohistoriques influençant la perception de l'école. En ce qui a trait aux établissements d'enseignement, la qualité du soutien offert et leur localisation en milieu urbain, obligeant de nombreuses personnes étudiantes à déménager, peuvent influencer négativement la transition. Ensuite, la qualité du soutien familial, l'accès à différents modèles, de même que les responsabilités familiales peuvent également avoir des

répercussions sur la transition vécue. Finalement, en ce qui a trait aux personnes étudiantes, une préparation scolaire insuffisante, l'isolement de sa famille et de sa communauté, un rendement scolaire faible ou encore des problématiques de santé physique et mentale sont répertoriés comme étant des facteurs pouvant avoir un effet négatif sur la transition vers les études supérieures.

Les transitions scolaires dépendent aussi des structures mises en place, par exemple, les règles d'admission ou le contingentement pour certains programmes d'études. Cependant, pour les personnes étudiantes autochtones, le schéma linéaire régissant plusieurs règles entourant les transitions scolaires n'est pas adapté (CAPRES, 2018 ; Dufour, 2019), et ce, compte tenu du nombre de transitions vécues entre les établissements et entre les différents milieux urbains ou communautaires (Blanchet-Cohen et al., 2021). En effet, selon Statistique Canada (2016), 75 % des personnes étudiantes autochtones ayant cheminé dans un établissement scolaire en milieu urbain auraient vu leur parcours scolaire interrompu au moins à une reprise. En ce sens, la

1. Ph. D., professeure, Unité d'enseignement en adaptation scolaire et sociale, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

2. Ph. D., professeure, Unité d'enseignement en travail social, UQAC.

3. Conseillère pédagogique et chercheuse, ÉCOBES, Cégep de Jonquière.

4. Étudiante à la maîtrise en travail social, UQAC.

diplomation des Autochtones au post-secondaire peut être gravement affectée par tous ces obstacles, de sorte que le taux de scolarisation des membres des communautés autochtones au Canada est inférieur à celui des allochtones (Blackburn, 2018 ; Ratel et Pilote, 2021 ; Statistiques Canada, 2016).

Accompagner au mieux les personnes étudiantes

Les personnes étudiantes autochtones vivent davantage de transitions dans leur parcours et les établissements d'enseignement post-secondaire ont un rôle à jouer dans leur accompagnement. En effet, la nature de celui-ci peut être déterminante pour les personnes étudiantes tant pour surmonter différents obstacles que pour soutenir la persévérance, et ce, dans le but de vivre des transitions positives. Par contre, il a été documenté que plusieurs des mesures d'accompagnement offertes dans les établissements ont été conçues pour des personnes étudiantes ayant un parcours scolaire linéaire, de sorte qu'elles sont moins adaptées aux personnes étudiantes autochtones (Blanchet-Cohen et al., 2021). De plus, celles-ci sont souvent tributaires de la volonté d'une personne, sont menées en silo et on note que peu d'entre elles sont évaluées (Archambault, 2010). Si la sécurisation culturelle renvoie à une « potentielle résultante d'une offre de services développée dans le respect et la reconnaissance des déterminants historiques, culturels, socioéconomiques, politiques et épistémologiques des populations ciblées » (Dufour, 2019, p. 39), alors il importe de se pencher sur les mesures d'accompagnement existantes et de les documenter afin d'assurer leur pérennité et de les discuter au regard de la sécurisation culturelle. Compte tenu des différentes cultures et réalités des personnes étudiantes autochtones, il est important de réfléchir de manière plus holistique à l'accompagnement offert pour les aider au mieux dans la réussite de leur projet d'étude.

Cet article propose de se pencher sur les mesures d'accompagnement proposées dans les établissements d'enseignement postsecondaire du Québec et, plus précisément, sur celles offertes dans les quatre cégeps du Saguenay-Lac-Saint-Jean [SLSJ] (Cégep de Chicoutimi, Cégep de Jonquière, Collège d'Alma et Cégep de St-Félicien), ainsi qu'à l'Université du Québec à Chicoutimi.

La méthode

En premier lieu, en janvier et février 2022, les sites Internet de tous les établissements d'enseignement supérieur québécois ($n = 66$) ont été visités. Plus précisément, on compte 18 sites web d'universités et 48 sites pour les cégeps publics. La recherche a été effectuée sur les sites en utilisant les mots clés suivants : Autochtones, Premières Nations et Premiers Peuples.

En second lieu, de février à mars 2022, des entrevues téléphoniques d'une durée de 60 à 90 minutes ont été réalisées auprès des personnes intervenantes dédiées à l'accompagnement des Autochtones ($n = 6$) dans les établissements d'enseignement supérieur du SLSJ. Il est à noter que deux personnes intervenantes ont été rencontrées pour l'Université du Québec à Chicoutimi, soit une pour le Centre des Premières Nations Nikanite (Campus de Saguenay) et une seconde œuvrant au Pa-

villon de l'Alouette à Sept-Îles, qui offre également un service à distance pour les personnes étudiantes situées au Saguenay. Les informations ont été consignées dans des fiches techniques dont le contenu a été validé par les personnes intervenantes.

Les résultats au Québec

Au Québec, en 2022, 46 % (30/66) des cégeps et des universités faisaient mention de mesures mises en place en soutien aux personnes étudiantes autochtones sur leur site web. Plus précisément, cela représente 40 % des cégeps (19/48), ainsi que 61 % des universités (11/18). En se penchant un peu plus sur les données recueillies, il est possible de remarquer que 87,5 % des régions accueillant un établissement ayant un site web et des services destinés aux étudiants autochtones se trouvent à proximité d'une communauté ou sur leur territoire. De plus, l'étude des sites web des établissements supérieurs



du Québec a permis de recenser les types d'activités d'accompagnement proposés pour les personnes étudiantes autochtones, ainsi que leur fréquence (voir Figure 1).

On remarque, à la lecture de cette figure, que le soutien aux apprentissages, ainsi que l'organisation d'activités culturelles et sociales occupent une grande proportion de l'offre proposée aux personnes étudiantes autochtones. Ces grandes catégories d'activités recensées se retrouvent dans la collecte effectuée dans les établissements d'enseignement supérieur du SLSJ, collecte qui, par ailleurs, a permis de présenter des exemples concrets.

Et dans les établissements du Saguenay–Lac-Saint-Jean ?

Les entrevues réalisées auprès des personnes intervenantes dédiées aux Autochtones dans les établissements d'enseignement postsecondaire au SLSJ ont permis de recenser les pratiques d'accompagnement mises en place pour ces cinq établissements. Ces pratiques ont été séparées en deux grandes catégories, soit celles réalisées sur le plan institutionnel afin de favoriser l'inclusion et celles offertes directement aux personnes étudiantes.

Les mesures institutionnelles

Sur le plan institutionnel, plusieurs actions sont mises en place pour favoriser la sensibilisation et l'intégration des cultures autochtones. On compte la création de formations et d'ateliers de sensibilisation destinés au personnel allochtone sur les différentes cultures autochtones. L'organisation d'activités d'échanges permettant aux allochtones de découvrir et de mieux comprendre les différentes cultures autochtones, telles que des repas partagés, des événements sportifs et culturels, ainsi que des cours de langue se retrouvent aussi dans les mesures déployées.

De plus, il ressort des entrevues qu'une forme d'accompagnement peut être offerte au personnel enseignant quant à l'intégration de contenus autochtones dans leurs cours, de même que la mise en place de formations spécialisées, notamment sur des sujets tels que la sécurisation culturelle. Finalement, les personnes intervenantes dédiées à l'accompagnement des Autochtones ont mentionné assurer la visibilité des cultures autochtones au sein

des établissements à travers des œuvres d'art, de la littérature, et d'autres contenus culturels dans les espaces communs.

Les mesures personnalisées

En ce qui a trait aux personnes étudiantes autochtones, des mesures spécifiques sont mises en place pour les accompagner de manière personnalisée. Les personnes intervenantes ont partagé offrir un soutien individualisé avec la mise en action de personnes-ressources dédiées, notamment par un soutien dans l'explication des rôles et fonctions des différentes ressources d'aide disponibles. Des programmes de mentorat sont également mis en place pour offrir un soutien supplémentaire. De plus, des visites guidées sont organisées, tant en groupe qu'individuellement, afin de familiariser les personnes étudiantes avec leur environnement.

Les personnes intervenantes ont mis de l'avant l'importance de l'établissement d'un lien, en accueillant les personnes étudiantes, en les rencontrant régulièrement, en les informant, en les écoutant et en respectant leur rythme. L'importance d'aller à la rencontre des personnes étudiantes a été soulevée. En ce sens, une attention particulière est portée à l'explication et à la rassurance des personnes étudiantes, avec une présence quotidienne et un intérêt constant pour leur bien-être. Des rencontres individualisées sont également organisées pour aider les personnes étudiantes dans divers aspects

de leur parcours, tels que l'accès au financement et aux programmes contingents, les demandes d'admission, ainsi que la compréhension de certaines lois et des règlements.

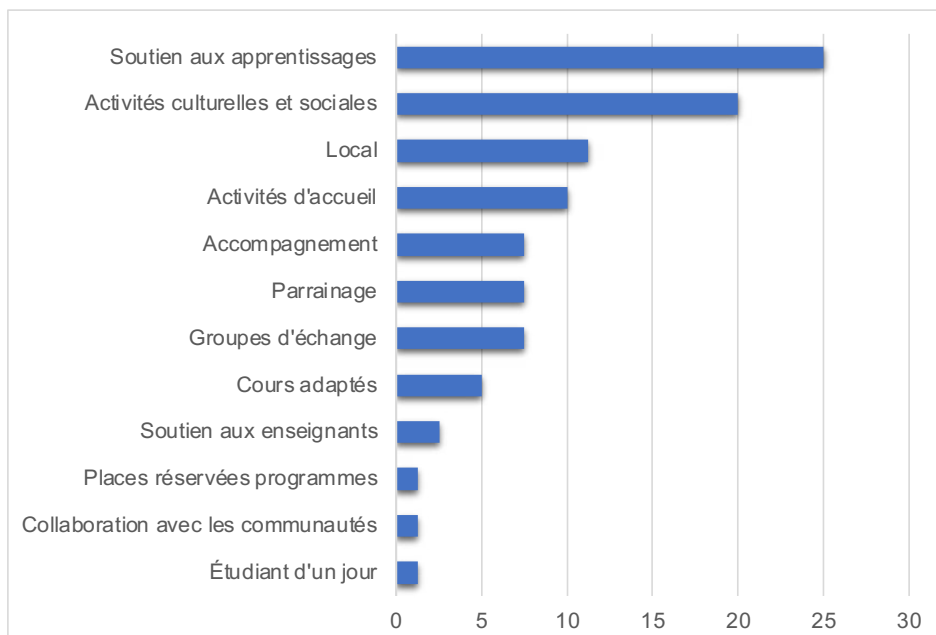
Des espaces sécuritaires

Finalement, des espaces sécuritaires ont été créés pour permettre aux personnes étudiantes de se confier, comme des locaux d'appartenance. De plus, les personnes intervenantes ont fait valoir l'importance d'assurer une présence active dans les lieux autochtones, tels que les Centres d'amitié Autochtones ou les Centres Mamik au SLSJ, pour renforcer le lien et la confiance avec les communautés.

Discussion et conclusion

Le projet de recherche présente des stratégies d'accompagnement mises en place pour faciliter les transitions des personnes étudiantes autochtones au sein des établissements d'enseignement supérieur. Toutes les personnes intervenantes interrogées sont d'accord : il est crucial de favoriser des pratiques visant à protéger la culture, mais celles-ci doivent s'appliquer de manière variable dans les établissements, et ce, dans le respect des intérêts de chaque personne (CRTÉSÉA, 2023). Ainsi, pour parvenir à un accompagnement équitable et sécuritaire culturellement, les personnes intervenantes des établissements scolaires doivent s'enga-

Figure 1
Fréquences des activités d'accompagnement offertes aux personnes étudiantes autochtones



ger, à l'instar des recommandations du CAPRES (2018), avec les personnes étudiantes autochtones dans un processus de changement des pratiques.

En ce sens, il faut comprendre que la sécurisation culturelle est d'abord une question individuelle où les personnes reconnaissent que les personnes étudiantes autochtones ont des besoins uniques et expriment un véritable désir de mieux comprendre leurs réalités et leurs cultures afin de modifier leurs pratiques.

Les changements s'opèreront d'abord de manière individuelle, puis collective à la hauteur des infrastructures afin d'accompagner au mieux les personnes étudiantes autochtones lors de leurs transitions. ■

Mots-clés : autochtone, accompagnement, sécurisation culturelle, collégial, université.

Références

- Archambault, H. (2010). Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones? *First People's Child & Family Review*, 5(2), 107-116. <https://doi.org/10.7202/1068936ar>
- Blackburn, M. (2018). *Apport à la compréhension de l'identité culturelle, du concept de soi et du sens de l'expérience scolaire chez des étudiants universitaires autochtones*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi].
- Blanchet-Cohen, N., Robert-Careau, F. et Pinsonneault, A. (2021). Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain. *Éducation et Francophonie*, 49(1), 112-132. <https://doi.org/10.7202/1077004ar>
- CAPRES. (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*. https://www.oresquebec.ca/wp-content/uploads/2018/12/Dossier_PP_complet_fr.pdf
- Comité de recherche sur les transitions aux études supérieures des étudiants.es autochtones (CRTESEA). (2023). *Favoriser les transitions afin de soutenir la persévérance scolaire des étudiants.es des Premières Nations au Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Université du Québec à Chicoutimi; ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/9262/1/Final_RapportPSPN.pdf
- De Clercq, M. (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire*. Approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique [thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. https://www.researchgate.net/publication/317579528_L'etudiant_face_a_la_transition_universitaire_Approche_multidimensionnelle_et_dynamique_du_processus_de_reussite_academique
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C. et Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires : quelques balises conceptuelles (Projet Transitions, note de recherche 3)*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35111/transitions-resume-note-3-CIRST.pdf>
- Dufour, E. (2019). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones. Une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Collège et société*, 32(3), 14-24. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38023/dufour-32-3-19.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Masonnati, J. (2012). *L'accompagnement dans la transition école-travail*. Dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école* (p. 149-178). Presse de l'Université du Québec.
- Ratel, J.-L. et Pilote, A. (2021). Métamorphoses de l'université et parcours d'étudiants autochtones au Québec : enjeux d'accessibilité aux études et de persévérance scolaire dans une perspective de décolonisation de l'éducation. *Recherches en éducation*, 44. <https://doi.org/10.4000/ree.3398>
- Rodriguez, A. A. et Mallinckrodt, B. (2021). Native American-identified students' transition to college: A theoretical model of coping challenges and resources. *Journal of College Student Retention : Research, Theory & Practice*, 23(1), 96-117. <https://doi.org/10.1177/1521025118799747journals.sagepub.com/home/csr>
- Statistique Canada. (2016). *Profil de la population autochtone, Recensement de 2016*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pb/abpopprof/search-recherche/1st/results-resultats.cfm>

Lexibar
Expertise | Innovation | Réussite

PLUSIEURS DATES DISPONIBLES

FORMATION

Pour les professionnels:
LEXIBAR, LOGICIEL D'AIDE EN LECTURE ET EN ÉCRITURE

En direct avec une Orthopédagogue
Durée: 1h30

LOGICIEL SPÉCIALISÉ pour accompagner les personnes ayant des difficultés à lire et à écrire sur le chemin de la réussite.

Un soutien pour favoriser l'apprentissage.

Lexibar.ca



Du côté de la recherche

L'art de s'allier avec un enfant : une démarche créative et collaborative axée sur la perspective des enfants

Sara Gosselin¹ et Ève Bélanger²

La perspective des enfants en situation de vulnérabilité dans le processus de création de l'alliance thérapeutique est peu étudiée. Plusieurs chercheurs affirment que le déploiement d'une alliance thérapeutique ne se construit pas de la même manière avec un enfant qu'avec un adulte (Baylis et al., 2011 ; Cournede, 2015). Pourtant, la théorie de Bordin (1979) portant sur ce thème, créé initialement pour intervenir auprès d'une clientèle adulte, a été simplement généralisée à la clientèle enfantine. Alors, quelle spécificité accorde-t-on réellement à l'expérience des enfants ? Comment est-il possible de « s'allier » concrètement avec eux, en contexte d'intervention sociale ? Ces questions ont été abordées dans le cadre d'un projet de maîtrise qui avait comme ambition première de donner la parole aux enfants sur ce grand thème de l'alliance thérapeutique.

La problématique

L'alliance thérapeutique est un concept inhérent à tous processus cliniques et son atteinte représente dans l'intervention un prédicteur de succès (Bachelart, 2012 ; Baillargeon et Puskas, 2013). Pour veiller à accompagner les intervenants dans la réussite de leurs interventions, Bordin (1979) a élaboré la théorie de l'alliance thérapeutique. Plus spécifiquement, cette théorie comprend trois dimensions essentielles :

- 1) la présence d'un lien significatif entre la personne aidée et l'intervenant ;
- 2) un accord commun sur les objectifs d'intervention ;
- 3) un accord commun sur les tâches ou sur les activités à réaliser.

Bien que cette théorie soit reconnue et très utilisée dans les processus d'intervention, elle ne semble pas suffisamment adaptée à la réalité singulière des enfants (Baylis et al., 2011 ; Cournede, 2015).



Plusieurs auteurs dénotent la complexité du développement de l'alliance thérapeutique avec la clientèle jeunesse, réitérant la nécessité de prendre en compte certaines conditions particulières. On peut penser, par exemple, aux changements fréquents de stades de développement vécus par les enfants, à leur niveau de maturité (connaissance de soi limitée), au fait qu'ils consultent les services d'aide de manière souvent involontaire (ils peuvent être amenés ou influencés par une tierce personne) et à leur plus grande difficulté à percevoir les défis qu'ils rencontrent (Cournede, 2015 ; Marteau et al., 2013 ; McLeod, 2011 ; Pagnotta et al., 2018). Ces différences notables supposent ainsi que la construction de l'alliance thérapeutique serait vécue différemment chez les enfants et que ces distinctions seraient donc à prendre en compte.

À la lumière de l'exploration de la problématique de recherche, il est possible de constater que, malgré de nombreuses recherches sur la question de l'alliance thérapeutique, on en connaît encore trop peu sur l'expérience des enfants à cet égard. Le désir de leur donner une voix et celui de mettre en lumière leurs expertises sont les deux ancrages principaux de ce projet de recherche.

La question de la recherche

Cette recherche tente ainsi de répondre à la question suivante : « Comment favoriser, selon la perspective des enfants, le développement de l'alliance thérapeu-

tique enfant-intervenant, dans le cadre d'une démarche d'intervention ? »

Les objectifs de la recherche

Plus spécifiquement, cette étude vise à :

- 1) Documenter les habiletés/attitudes d'intervention qui influencent le déploiement de l'alliance thérapeutique ;
- 2) Documenter la perception des enfants par rapport aux dimensions de l'alliance thérapeutique et l'importance qu'ils y accordent ;
- 3) Identifier les éléments de l'environnement physique du lieu de l'intervention qui, selon les enfants, viennent faciliter la création de leur alliance avec l'intervenant ;
- 4) Formuler des recommandations aux intervenants qui œuvrent auprès d'une clientèle jeunesse.

La méthode

Cette recherche, de nature qualitative et exploratoire, a été menée auprès de sept enfants, issus de familles en situation de vulnérabilité, âgés de 7 à 11 ans et tous suivis par le centre de pédiatrie sociale, La Ruelle d'Hochelaga (organisme partenaire). Cette étude s'imbrique dans un mouvement créatif des savoirs, c'est-à-dire dans une valorisation de l'expérience des enfants à l'aide de l'approche créative (utilisation de l'art plastique), visuelle (utilisation de la photographie) et collaborative, mises en œuvre lors des groupes de discussion. Au total, six rencontres

1. Étudiante à la maîtrise en travail social, Université du Québec à Rimouski.

2. Ph. D., professeure, Département de psychosociologie et travail social, Université du Québec à Rimouski.

de groupe ont été réalisées. La méthode d'analyse des données par questionnaire analytique a été utilisée (Paillé et Mucchielli, 2021).

Les résultats

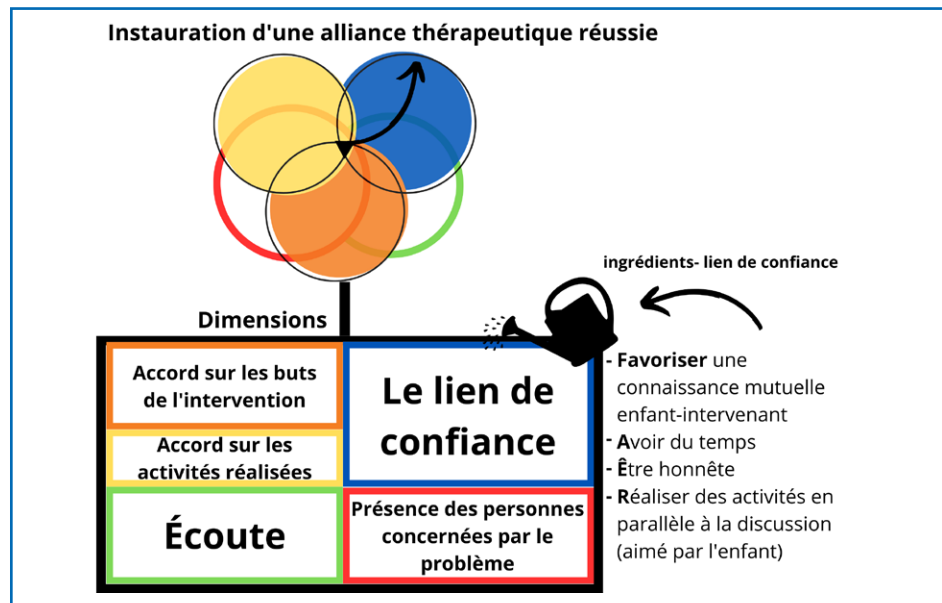
Les résultats sont présentés, en quatre sections, conformément aux objectifs de cette recherche.

Les habiletés et les attitudes d'intervention

Grâce à l'expression orale et artistique des enfants, plusieurs éléments nommés comme facilitateurs et comme obstacles sont mis en lumière quant aux habiletés et attitudes à mettre de l'avant en intervention. Ces éléments sont regroupés à l'intérieur du tableau 1.

En plus de ces divers facilitateurs et obstacles relevés, les enfants s'entendent sur le fait que pour développer un sentiment d'appréciation envers l'intervenant et également envers l'intervention réalisée auprès d'eux, il importe pour l'intervenant d'adopter une « juste » posture. Ces derniers entendent par « juste » posture la capacité de la personne aidante à être sensible au rapport de pouvoir, à être accessible et disponible pour l'enfant, à

Figure 1
Schéma illustrant la construction d'une alliance thérapeutique réussie ; fondations et ingrédients nécessaires aux yeux des enfants



user de souplesse et finalement à être en mesure de s'adapter à lui (p. ex. à sa culture, à son niveau d'habiletés sociales, à ses intérêts, à son vécu, à ses forces et à ses défis). Comme les enfants l'ont dit, il suffit d'adopter une posture de curiosité et de bienveillance, sans « se prendre trop au sérieux ».

Il est intéressant de relever que les enfants mettent en évidence certaines habiletés qui rejoignent davantage l'intervention de groupe ou encore l'intervention familiale. Ils parlent entre autres de la nécessité d'inclure toutes les personnes concernées par le problème, de sorte d'éviter de nommer les choses à plusieurs reprises, d'entendre les versions de chacun et de veiller à ce que l'information puisse circuler; cela dans l'intérêt de trouver un consensus collaboratif.

Ils abordent aussi la nécessité pour l'intervenant d'être sensible aux stéréotypes de genres, et ce, afin que l'approche d'intervention soit la même, peu importe le genre ou le sexe de la personne. À ce propos, les enfants relèvent qu'il arrive que les intervenants adoptent une approche plus permissive et plus douce avec les filles (plus de proximité physique) et une approche plus directive avec les garçons (ton de voix plus autoritaire, plus grande distance physique). Les inégalités observées sont parfois source d'irritants pour les enfants. Leur désir est que chacun ait les mêmes limites d'intervention et que l'approche s'adapte, encore une fois, à la personnalité de la personne aidée plutôt qu'à son genre.

Les perceptions des enfants face aux dimensions de l'alliance thérapeutique

Les enfants reconnaissent des éléments liés aux trois dimensions de la théorie de Bordin pour le déploiement de l'alliance thérapeutique. Ils s'entendent toutefois

Tableau 1
Résumé des attitudes/habiletés facilitatrices et qui font obstacle

FACILITATEURS	OBSTACLES
<p>Être...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poli • Gentil • Appréciable • Souriant (de bonne humeur) • Attentif (sens développés : vue, ouïe) • Curieux (cherche à connaître les intérêts, les forces et les défis de l'enfant) • Sensible au contexte culturel de l'enfant • Calme, relaxe • Drôle ou humoristique • À l'écoute 	<p>Être...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bête (avoir un ton de voix élevé et sec) • De mauvaise humeur • Différent selon l'âge et le sexe des enfants (p. ex. être plus doux avec les filles qu'avec les garçons) • Compétitif (p. ex. ne pas laisser de chance à l'enfant dans un contexte de jeu)
<p>Avoir...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des connaissances sur la problématique • Vécu quelque chose de similaire à l'enfant (p. ex. être maman) • La capacité d'offrir son aide au bon moment (selon la demande) • La capacité d'aborder le problème avec toutes les personnes concernées 	<p>Le manque...</p> <ul style="list-style-type: none"> • D'empathie ou de sensibilité • De passion pour son travail • D'écoute (faire répéter l'enfant par manque d'écoute) • De présence à l'autre • De cohérence dans ses paroles et ses actions • D'explications quant aux buts et aux objectifs de l'intervention • D'interactions avec l'enfant
<p>Connaître l'enfant depuis longtemps</p>	<p>Offrir un délai de réponse trop long à la suite de la demande d'aide de l'enfant</p>

pour dire qu'elles sont d'importances variables. Le lien de confiance est vu, dans leur regard, comme étant la dimension prédominante. En effet, l'aspect affectif de la relation est à primer et tant que cela n'est pas établi, il est, selon eux, difficile d'établir un accord commun sur les deux autres dimensions. Les enfants soulèvent ainsi que pour se confier et être à l'aise de parler de l'ensemble de leur situation problématique, ils doivent sentir cette confiance. En ce sens, les enfants ont proposé plusieurs « ingrédients essentiels » pour favoriser la floraison de ce lien de confiance, tel qu'énoncés dans la figure 1.

En plus d'éléments liés aux trois dimensions de la théorie de Bordin, les enfants ont souhaité mettre en lumière tout particulièrement deux autres habiletés incontournables. Il s'agit de l'écoute et de la participation de toutes les personnes

concernées par le problème, comme mentionné précédemment. Les enfants insistent en effet sur l'importance de se sentir réellement écoutés, sans quoi les trois autres dimensions ne peuvent pas être actualisées. De plus, pour atteindre une démarche participative et engagée, il est important pour eux que chaque personne concernée par le problème relié à la demande d'aide soit incluse dans le processus d'intervention ; cela afin qu'un consensus puisse être décidé et que les accords sur les buts de l'intervention puissent faire sens pour toutes les personnes. Pour les enfants, ces habiletés sont si essentielles qu'elles mériteraient ainsi d'être ajoutées aux dimensions comme telles de l'alliance thérapeutique de la théorie de Bordin, cela dans le simple but qu'elles soient davantage prises en compte.

Les éléments de l'environnement physique du lieu de l'intervention

L'environnement est reconnu comme un aspect pertinent à prendre en compte afin que le lieu réponde aux différents besoins de l'enfant et qu'ainsi, il devienne un élément contributif au développement de l'alliance thérapeutique. Grâce aux photographies prises par les enfants, plusieurs éléments incontournables de l'espace d'intervention ont pu être identifiés. Entre autres, il peut être intéressant d'adapter la salle au fil des rencontres, selon les intérêts de l'enfant. Leur désir est également qu'un coin calme soit aménagé avec du matériel adapté, afin qu'ils puissent s'apaiser et se décharger sensoriellement en cas de besoin. La figure 2 donne également d'autres pistes nommées par les enfants.

Figure 2
Photographies prises par les enfants regroupées par éléments incontournables à retrouver dans un milieu d'intervention



Tableau 2
Bilan des recommandations émises par les enfants

Besoins exprimés par les enfants	Responsabilités associées	Bénéfices estimés
Considération	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer ce que l'enfant aime (ses champs d'intérêt). • Chercher à apprendre à connaître l'enfant (ses forces, ses compétences, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorise la collaboration et la participation de l'enfant. • Favorise l'atteinte de l'accord sur les activités réalisées.
Écoute	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter réellement et pleinement la parole de l'enfant. • Considérer l'importance et la valeur de la parole de l'enfant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorise l'adhésion de l'enfant. • Facilite l'expression de l'enfant. • Favorise l'ouverture et le lien de confiance.
Respect	<ul style="list-style-type: none"> • Éviter les jugements rapides. • Tenter de comprendre et de recueillir tous les points de vue des personnes concernées, avant d'intervenir concernant une situation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Légitimise le vécu de l'enfant. • Favorise la considération du problème dans sa globalité. • Favorise l'autodétermination de l'enfant. • Favorise l'ouverture à l'autre.
Divertissement	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir la possibilité d'effectuer une activité en parallèle de la discussion selon les intérêts (p. ex. dessiner). 	<ul style="list-style-type: none"> • Permet que le moment vécu soit plus agréable pour l'enfant. • Favorise l'envie de l'enfant de revenir.
Action	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir un environnement adapté qui permet à l'enfant de bouger. • Offrir différents endroits où l'enfant peut s'asseoir (p. ex. tapis, chaises berçantes, ballon). 	<ul style="list-style-type: none"> • Permet à l'enfant d'avoir une meilleure concentration, une meilleure écoute et une meilleure participation. • Favorise la décharge motrice.
Équité et égalité	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter une posture égalitaire et équitable selon les différents genres et âges. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorise des relations égalitaires. • Diminue le sentiment d'injustice pouvant être ressenti par certains enfants.

Les recommandations émises par les enfants

Afin de répondre au dernier objectif de la recherche, il a été demandé aux enfants de soulever différentes recommandations qu'ils aimeraient faire part aux intervenants qui œuvrent auprès de la clientèle jeunesse. Leurs idées variées et leurs différents points de vue ont été analysés et regroupés dans le tableau 2.

Celles-ci mettent en évidence les besoins des enfants, les actions qui se doivent d'être entreprises par les intervenants (responsabilités associées), ainsi que les bénéfices potentiels estimés, si tout cela est mis en application.

La discussion

Plusieurs facettes de l'alliance thérapeutique sont abordées dans la présentation des résultats grâce à l'expérience des enfants qui ont participé à cette recherche. Pour notre plus grand bénéfice, leur parole a permis de mettre en évidence leurs besoins et les conditions à créer pour favoriser la création d'un lien porteur en intervention.

Selon les enfants rencontrés, l'intervenant doit d'abord adopter une posture humaine et sensible au vécu et aux intérêts de l'enfant. Dans les débuts de la relation, l'attention doit ainsi être mise sur les aspects affectifs de la relation. On peut penser, par exemple, que des interventions trop axées sur la création rapide d'un plan d'intervention viennent nuire au déploiement du lien de confiance et par le fait même, à l'atteinte de l'alliance thérapeutique.

Il est ainsi pertinent de consacrer, dans les premières rencontres d'intervention, un

temps nécessaire pour entrer doucement en relation avec l'enfant, en misant sur des moments de plaisirs partagés en vue de faire connaissance (p. ex. en dessinant ou en jouant à un jeu avec l'enfant, selon ses intérêts) plutôt que de miser d'emblée sur la « résolution de problème ».

Au-delà des attitudes et des habiletés à favoriser, les enfants nous ont démontré que les environnements dans lesquels se joue l'intervention ont des effets notables. Ils insistent sur l'importance d'avoir un lieu chaleureux, confortable et « enfantin » (présence de jeux, de sources d'amusement et d'un décor attrayant). Comme les



lieux d'intervention n'incombent pas seulement aux intervenants, il serait important que les institutions et organismes en soient sensibilisés. Il ne faut pas oublier que la participation des enfants dans les décisions peut réellement faire une différence dans leur implication, dans leur collaboration et dans leur mieux-être.

Conclusion

« La vérité sort de la bouche des enfants », voilà un proverbe couramment utilisé qui illustre bien la nécessité de donner et de considérer la voix des enfants. Ceux-ci ont

une réelle capacité d'agentivité et cela se doit d'être davantage valorisé et mis de l'avant dans les processus de recherche. Cette étude avait pour but d'offrir des repères pour guider les intervenants dans leur pratique auprès des enfants. Pour ce faire, il est souhaitable de sensibiliser à la fois les intervenants et les étudiants dans le domaine de la relation d'aide à ces avancées.

La voix de ces enfants doit continuer de rayonner, cela en vue de favoriser des interventions ajustées et sensibles à leurs besoins et à leurs réalités. L'alliance

thérapeutique demeure au cœur de la relation d'aide et il importe d'y accorder une attention soutenue tant dans les programmes de formation que dans la pratique professionnelle. En plus, il importe d'adopter et de maintenir une posture de curiosité et d'intérêt envers eux. Tant de sujets restent inexplorés du point de vue des enfants, pourquoi ne pas co-construire sur d'autres thèmes avec eux ? Voilà là un chemin plein de promesses ! ■

Mots-clés : alliance thérapeutique, intervention auprès des enfants, travail social, approche créative, approche visuelle, approche collaborative.

Références

- Bachelart, M. (2012) L'alliance thérapeutique. Dans A. Bioy (dir.), *L'aide-mémoire de psychologie médicale et de psychologie du soin : en 58 notions* (p. 161-168). Dunod Éditeur.
- Baillargeon, P. et Puskas, D. (2013). L'alliance thérapeutique : conception, pratique. *Défi jeunesse*, 19(3), 4-9.
- Baylis, P. J., Collins, D. et Coleman, H. (2011). Child alliance process theory : A qualitative study of a child centred therapeutic alliance. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 28(2), 79-95 <https://doi.org/10.1007/s10560-011-0224-2>
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy : Theory, Research & Practice*, 16(3), 252-259. <https://doi.org/10.1037/h0085885>
- Cournede, A. (2015). *L'alliance thérapeutique : concept théorique et stratégies de mise en pratique en psychothérapie d'enfants-adolescents* [thèse de doctorat, Université Toulouse III-Paul Sabatier]. <http://thesante.ups-tlse.fr/971/1/2015TOU31557.pdf>
- Marteau, F., Vilette, B. et Rusinek, S. (2013). Alliance thérapeutique et divergences de représentations en psychothérapie de l'enfant. *Revue québécoise de psychologie*, 34(1), 129-150.
- McLeod, B. D. (2011). Relation of the alliance with outcomes in youth psychotherapy : A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 31(4), 603-616. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.02.001>
- Pagnotta, J., Blumberg, F. C., Ponterotto, J. G. et Alvord, M. K. (2018). Adolescents' perceptions of their therapists' social media competency and the therapeutic alliance. *Professional Psychology : Research and Practice*, 49(5-6), 336. <https://doi.org/10.1037/pro0000219>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.



Récupérez votre
badge numérique
de lectures
professionnelles !

Lien direct



POUR EN SAVOIR PLUS

 cadre21.org

 info@cadre21.org



Explorez plus de
35 autoformations offertes
pour le personnel scolaire.



Question de l'heure

Comment accueillir les jeunes et les adultes des Premiers Peuples ? Et si on commençait par Kuei !

Julie Rock², Danysa Régis Labbé³ et Christine Couture⁴



Pour toute personne éducatrice, intervenante, enseignante ou membre du personnel scolaire, bien accueillir un jeune ou un adulte des Premiers Peuples commence par une ouverture à sa culture. Un simple mot, un geste, un regard, une main tendue peuvent faire toute la différence. C'est à partir de l'expérience d'une professeure d'université et d'une enseignante innues que ce texte présente quelques pistes pour bien accueillir les jeunes, les adultes et les familles des Premiers Peuples dans différents milieux éducatifs. Ces pistes s'inscrivent dans un projet d'action concertée en sécurisation culturelle (Couture et al., sous presse) réalisée sur la Côte-Nord (2020-2023).

*En tant que Premiers Peuples, il est valorisant de se faire accueillir dans notre langue, ne serait-ce que pour nous saluer : **kuei** ! C'est une marque de reconnaissance qui ne peut que favoriser la création d'une relation de confiance sécurisante.*

La réalité des jeunes et des familles

La vie familiale, la parenté, la manière dont on prend soin et éduque les enfants font partie de la vision du monde qui est propre à chaque société (Guay, 2015). Notre vision du monde en tant que Premiers Peuples transporte nos valeurs centrées sur l'entraide, le partage, le respect et l'harmonie. Nous accordons un grand respect envers nos aînés : ils sont les porteurs des savoirs culturels et des traditions. Les grands-parents occupent ainsi une place de choix dans l'éducation de nos enfants. La famille et la communauté sont également parties prenantes de cette éducation : il s'agit d'une responsabilité collective. La vie collective peut être représentée à partir de nos valeurs et de nos expériences ancrées dans le territoire. Par exemple, les outardes comptent

sur la force de chacun, ce qui représente l'interdépendance et l'importante responsabilité de prendre soin des uns et des autres. Notre identité prend ancrage dans nos valeurs, nos croyances, notre langue, notre culture et nos savoirs culturels. Nous possédons ainsi notre propre système familial, avec ses valeurs, ses traditions.

Les stéréotypes et les préjugés

Les exigences, les protocoles, les cadres de références actuels qui régissent les organisations nous rappellent l'histoire coloniale (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015) qui a bouleversé nos propres systèmes. Leurs applications ne tiennent souvent pas compte des différences entre nos systèmes respectifs et ne font qu'accroître nos difficultés. En effet, nous avons beaucoup de mal à nous reconnaître à l'intérieur du cadre défini par les milieux éducatifs, ce qui nous place en situation de carences, d'incapacités et de défaillances (Guay, 2015), ne faisant qu'accroître les stéréotypes et les préjugés à notre égard.

Cela dit, il importe de tenir compte des réalités sociohistoriques et contemporaines (Guay, 2015), de comprendre nos réalités, c'est-à-dire de comprendre la personne comme elle est, de considérer son histoire, son vécu et les enjeux auxquels elle fait face pour l'accompagner de façon sécurisante dans les différentes organisations. Nous préconisons un soutien à nos familles réalisé dans le respect de notre langue, de notre culture et de nos modes de vie. La personne qui comprend nos réalités nous permet d'avancer selon notre plein potentiel, en toute reconnaissance de nos savoirs et traditions. Nous souhaitons ainsi être considérés d'égal à égal, au même titre que toute personne qui fréquente les organisations en milieu provincial ou dans nos communautés. Nous reconnaitre comme parents et grands-parents compétents est un premier pas pour établir le lien de confiance si important dans l'accueil et l'accompagnement des jeunes et des familles des Premiers Peuples (Couture et al., sous presse).



Les chocs culturels

En tant que Premiers Peuples, nous entrons en relation avec l'autre d'abord avec le cœur. Par la suite, nous allons nous placer sur le plan intellectuel.

Les chocs culturels que nous vivons en tant que Premiers Peuples relèvent entre autres de notre façon d'entrer en relation. Un premier contact à partir de règles, de normes et de procédures établies par la société nous ramène souvent dans un système où nous avons été contraints (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015) et dont nous portons encore les blessures. En milieu urbain, nos attentes sont teintées de nos valeurs d'entraide, de partage et de respect. Nous sommes portés à interagir de manière collective, dans le « ensemble ». Une approche plus individualiste nous déstabilise et suscite une méfiance héritée des normes et des cadres qui ont tenté de nous déposséder de nos langues et nos cultures.

Ainsi, en respect de son rythme et de son autonomie (Guay, 2015), si un enfant a besoin de bouger et que les espaces le permettent, nous allons le laisser courir. C'est une pratique qui peut laisser place à de mauvaises interprétations sur notre façon d'éduquer les enfants pouvant s'opposer aux pratiques parentales attendues de la société occidentale (Guay, 2015). C'est à ce moment que nous prenons conscience des différences sur le plan des mentalités, des pratiques et que nous

1. Selon les peuples, la salutation peut différer, par exemple, c'est « kuei » pour les Montagnais, « kwe » pour les Hurons, « kwey » pour les Algonquins et « kwaï » pour les Abénakis.

2. Katshishkutamatshesht/professeure, Département de psychoéducation et de travail social, Université du Québec à Trois-Rivières ; doctorante en éducation, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

3. Katshishkutamatshesht/enseignante, Uashat Mak Mani-Utenam ; étudiante au diplôme d'études supérieures en intervention éducative, UQAC.

4. Ph. D., Professeure titulaire, Département des sciences de l'éducation, UQAC.

vivons, ce que nous appelons : « des chocs culturels ». Cela peut entraîner des effets négatifs sur la confiance et l'estime de soi lorsque le milieu éducatif fréquenté nous contraint à adopter des pratiques bien différentes de ce que nous vivons depuis des millénaires. C'est là que les maillages interculturels et interprofessionnels sont si importants pour trouver une façon de naviguer entre les cultures sans perdre nos ancrages culturels (Couture et al., sous presse).

Lorsque vient le moment pour moi d'entrer en relation avec vous, dans votre environnement, je veux être en mesure de vivre mon identité en tant que Première Nation. Je veux m'exprimer en fonction de mes croyances, de mes valeurs et de mes savoirs culturels. Je veux affirmer mon identité dans ma langue et ma culture.

Utitshipin ma kuessipanan tshetshi utetetan, nui shaputuepin e metemeian ne meshkenam e innuian. Ishi ishpitenitaman mak ishi tapueienitaman nui uiten. Teshep nui shaputuepen e pimutaian nitinnu-aitun ashit e patakutaian nitinnu-aimun

**E MINU-UTINITUNANUT (accueil),
MINUTEIEUN (bienveillance),
ISHPITENITAMUN (respect)**

Pour représenter cet équilibre à trouver entre nos cultures, une image de la

sécurisation culturelle (Figure 1) a été développée dans le cadre d'une Action concertée en sécurisation culturelle (Couture et al., sous presse) et réalisée par des artistes innus, Jean St-Onge et sa fille, Shana de Uashat mak Mani-Utenam. L'image évoque le sens coconstruit par les personnes participantes et les chercheurs de l'étude. L'accueil E MINU-UTINITUNANUT, la bienveillance MINUTEIEUN, le respect ISHPITENITAMUN, la langue et la culture INNU AIMUN MAK INNU AITUN sont au cœur de cette image. Le sens accordé pour chaque élément de l'image est en lien avec notre vision du monde. Par exemple, chez les Premiers Peuples, le tambour traditionnel est un objet sacré, il représente la valeur de respect, il fait appel au domaine spirituel et aux messages à transmettre. Les mains tendues représentent la relation établie entre nos deux nations (allochtone et autochtone) rappelant ainsi l'importance de créer et maintenir un lien de confiance, dans un accompagnement respectueux et bienveillant des jeunes, des adultes et des familles. La sécurisation culturelle est considérée en tant que processus de transformations individuelles et collectives de pratiques éducatives, intégrant les langues, les cultures, la transmission culturelle, le rapport au territoire, les modèles d'apprentissage et les principes pédagogiques

autochtones, les savoirs culturels et les pratiques d'enseignement autochtones, dans un partenariat égalitaire, un respect mutuel entre des personnes de cultures différentes. (Ball, 2019 ; Blanchet Garneau et al., 2019 ; Blanchet Garneau et Pépin, 2012 ; Curtis et al. 2019 ; Lévesque et Polèse, 2015 ; Koptie, 2009).

**INNU AIMUN MAK INNU AITUN
(langue et culture)**

C'est un grand défi pour nous en tant que Premiers Peuples de nous exprimer dans une langue autre que la nôtre. Un effort supplémentaire est requis lorsque nous tentons de communiquer dans la langue d'enseignement, notamment le français ; ne serait-ce que pour traduire et même comprendre des concepts qui n'existent pas dans notre langue. Il est donc important de considérer le contexte plurilingue des personnes apprenantes issues des Premiers Peuples (Couture et al., sous presse) pour considérer la langue maternelle non pas comme un obstacle, mais comme un levier pour tous les apprentissages. Parler sa langue, en contexte de classe, peut ainsi soutenir l'apprentissage sans entraver l'apprentissage de la langue d'enseignement.

La présence des Premiers Peuples peut être soulignée à tout moment de l'année,

Figure 1
Une représentation de la sécurisation culturelle (Jean et Shanna St-Onge)



non seulement lors des journées prévues au calendrier. Tout membre du personnel scolaire peut suggérer des projets en tout temps pour valoriser la culture de chaque enfant. Plusieurs pistes sont d'ailleurs à considérer dans les programmes scolaires pour y intégrer des savoirs, réalités et perspectives autochtones (Couture et al., sous presse). Pensons à toutes les possibilités qu'offrent les arts, la culture, la littérature autochtone, les histoires locales, les objets et les modes de vie pouvant contribuer à enrichir toutes les disciplines scolaires. C'est une autre piste à explorer afin de permettre aux personnes apprenantes des Premiers Peuples de bien se reconnaître dans leurs apprentissages.

Fierté et identité culturelles, au cœur de la réussite

En tant que Premiers Peuples, notre langue et notre culture vibrent encore en chacun de nous et elles cherchent à s'affirmer à travers notre identité. De plus en plus, nous entreprenons des actions de réappropriation de nos savoirs culturels et pratiques traditionnelles à travers le développement de nos programmes et nos services. Notre langue, notre culture, nos valeurs, nos systèmes de transmission des savoirs, notre tradition orale et notre lien profond avec la terre revêtent une grande importance dans cette affirmation.

Reconnaître nos langues, nos cultures, nos savoirs et nos valeurs est donc essentiel dans l'accueil des jeunes et des familles des Premiers Peuples. Il est d'ailleurs reconnu que les milieux éducatifs qui valorisent la culture des élèves contribuent à développer un sentiment de fierté identitaire si important dans le parcours scolaire, mais aussi dans le chemin de vie de toute personne apprenante (Pinette et Guillemette, 2016).

Et si on commençait par Kuei, ce serait déjà un pas pour apprendre à naviguer ensemble afin d'accompagner chaque enfant, chaque élève et chaque adulte des Premiers Peuples vers sa réussite. ■

Mots-clés : Premières Nations, accueil, bienveillance, sécurisation culturelle, identité culturelle.

Références

- Ball, J. (2019). *Cultural safety in practice with children, families, and communities*. Early childhood development intercultural partnership. <https://ecdip.org/wp-content/uploads/2022/01/Cultural-Safety-Poster.pdf>
- Blanchet Garneau, A., Browne, A. J. et Varcoe, C. (2019). Understanding competing discourses as a basis for promoting equity in primary health care. *BMC Health Services Research*, 19(1), 764. <https://doi.org/10.1186/s12913-019-4602-3>
- Blanchet Garneau, A. et Pépin, J. (2012). La sécurité culturelle : une analyse du concept. *Recherches en soins infirmiers*, 4(111), 22-35. <https://doi.org/10.3917/rsi.111.0022>
- Curtis, E., Jones R., Tipene-Leach, D., Walker, C., Loring, B., Paine, S. J. et Reid, P. (2019). Why cultural safety rather than cultural competency is required to achieve health equity: A literature review and recommended definition. *International Journal for Equity in Health*, 18(1), 174. <https://doi.org/10.1186/s12939-019-1082-3>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. https://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf
- Couture, C., Kaine, E., Rock, J., Pinette, S., Arousseau, E., Blanchet-Garneau, A., Baron, M.-P., Cook, M., Dion, J., Duquette, C., Jacob, E., Marchand, A., Pulido, L., Tremblay, M.-L., Vachon, J.-F. (Sous presse). *Étude de pratiques de sécurisation culturelle développées sur la Côte-Nord pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative d'apprenant.e.s innu.e.s. Rapport de recherche : action concertée en sécurisation culturelle*. FRQSC. Chaire UNESCO en transmission culturelle, UQAC.
- Guay, C. (2015). Les familles autochtones : des réalités sociohistoriques et contemporaines aux pratiques éducatives singulières. *Intervention*, (141), 17-27. https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2020/05/intervention_141_2_familles_autochtones_des_realites_sociohistoriques_c_guay.pdf
- Koptie, S. (2009). Irihapeti Ramsden : The public narrative on cultural safety. *First Peoples Child & Family Review*, 4(2), 30-43. <https://fpcfr.com/index.php/FPCFR/article/view/136>
- Lévesque, C. et Polèse, G. (2015). *Synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS) éd., Vol. 2015-01. <https://espace.inrs.ca/id/eprint/2810/1/CahierDIALOG2015-01-R%C3%A9ussitepers%C3%A9v%C3%A9rancescolaires-Levesque%202015.pdf>
- Pinette, S. et Guillemette, C. (2016). La reconnaissance culturelle innue au sein d'une école primaire. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 2, 18-21. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_depotes_a_la_Commission/P-185.pdf



Le coin des parents

La trousse interactive Cerveau : un outil vulgarisé et accessible pour mieux comprendre la cognition

Caroline Cellard¹, Caroline East-Richard² et Ariane Giguère-Rancourt²

Attention divisée ? Cognition sociale ? Mémoire de travail ? Neuropsychologie ? ... Ce sont tous des termes reliés au fonctionnement du cerveau qui ne sont pas faciles à expliquer, encore moins quand on éprouve des difficultés ! Le besoin d'information pour mieux comprendre les manifestations des difficultés cognitives dans le quotidien est important tant pour les professionnels que les personnes qui présentent les difficultés et leur famille.

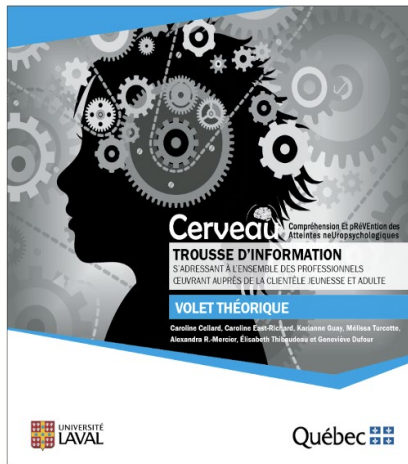
C'est justement le but de la trousse Cerveau développée par l'équipe de la professeure Caroline Cellard en collaboration avec le CIUSSS de la Capitale-Nationale à Québec : expliquer ce qu'est le fonctionnement cognitif, les facteurs pouvant l'influencer et les répercussions des difficultés cognitives dans le quotidien, le tout dans un langage vulgarisé et dans un format accessible gratuitement.

Les volets de la trousse

La trousse Cerveau se compose de quatre volets, disponibles en format électronique (PDF) et en format papier, soit un volet théorique et trois volets cliniques.

Le volet théorique

S'adressant aux professionnels, ce volet explique le fonctionnement cognitif (voir Figure 1) et présente les facteurs de risque et de protection associés à une bonne santé cognitive.



Les volets cliniques

Quant aux trois volets cliniques, chacun d'eux vise une clientèle spécifique : les adolescents, les jeunes adultes et les membres de l'entourage d'une personne ayant des difficultés cognitives. Ces trois volets s'adressent également aux professionnels. Dans chacun des volets cliniques, une explication de chaque fonction cognitive est fournie (p. ex., la mémoire de travail), de même que des mises en situation présentant une personne ayant des difficultés cognitives et des stratégies aidantes pour tenter d'atténuer les répercussions associées à ces difficultés (voir Figure 2). Afin de s'assurer de la pertinence et du niveau de vulgarisation du contenu abordé dans les volets, ceux-ci ont été développés en collaboration avec des professionnels, des adolescents, des jeunes adultes et des proches.



1. Ph. D., neuropsychologue et professeure titulaire à l'École de psychologie, Université Laval ; chercheuse au Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles (CRUJeF), au Centre de recherche CERVO et au Centre d'études et d'interventions en santé mentale (CEISM).
2. Ph. D., neuropsychologues et professionnelles de recherche, Université Laval.

Figure 1
Le cerveau et les processus cognitifs

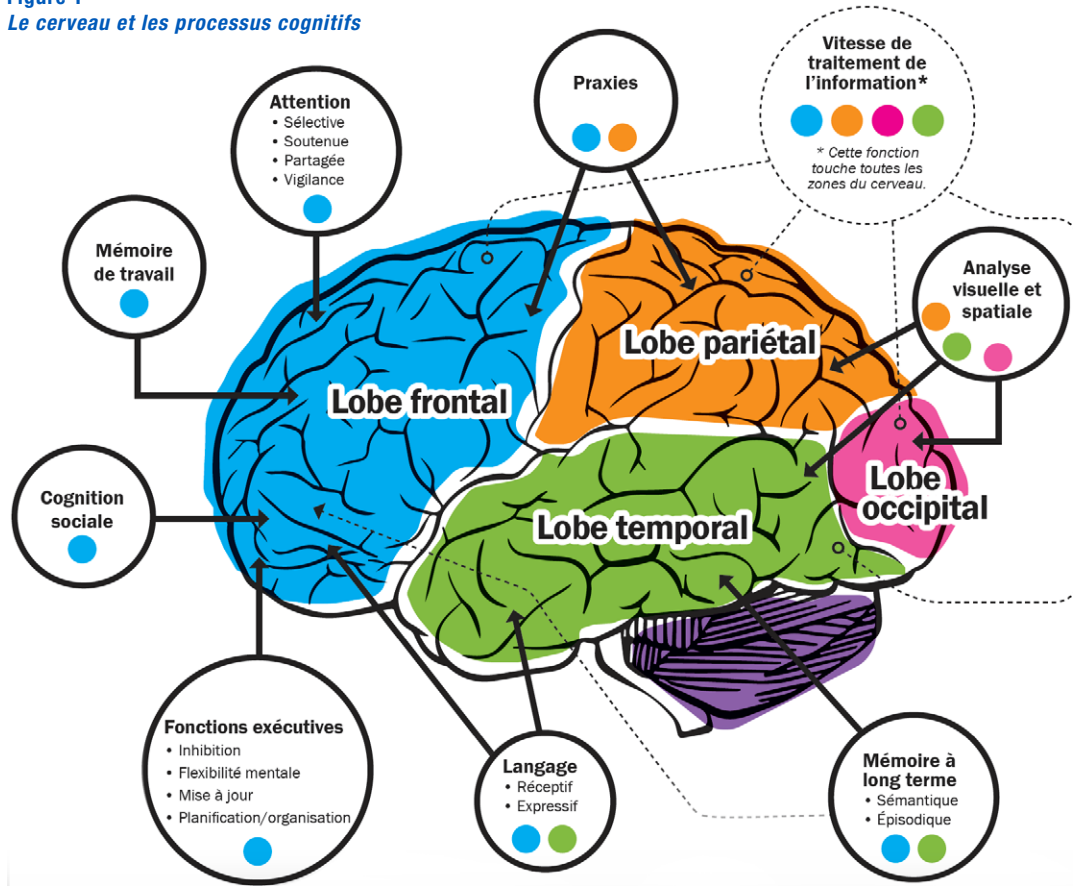



Figure 2
Un exemple de mise en situation

La mémoire de travail


ANTOINE

Antoine a remarqué depuis quelque temps que ses résultats scolaires ne cessent de diminuer parce qu'il a des problèmes de mémoire de travail. Il a donc décidé de les prendre en main afin de réussir son année scolaire.



DIFFICULTÉS DE MÉMOIRE DE TRAVAIL

Antoine a découvert qu'il avait des problèmes avec sa **mémoire de travail**. Cette dernière permet de garder en mémoire de l'information lue/vue/entendue dans les dernières secondes ou dans la dernière minute. Elle permet aussi de « manipuler » ces informations.



Ce type de mémoire est très utile lorsqu'Antoine doit résoudre mentalement une opération mathématique (p. ex. : 7×11). Il doit alors retenir les chiffres et l'opération à faire temporairement en mémoire de travail tout en effectuant les calculs. Antoine a d'ailleurs beaucoup de difficultés en mathématiques, puisqu'il ne se souvient jamais de toute l'opération à effectuer. Les problèmes de mémoire de travail d'Antoine ont aussi des répercussions lors de ses examens. En effet, il a de la difficulté à comprendre les consignes dans ses examens parce qu'il n'arrive pas à considérer toutes les informations en même temps. C'est encore pire quand les consignes sont trop longues puisque sa mémoire de travail devient surchargée.

Stratégies pour améliorer la mémoire de travail

- Répéter la même information plusieurs fois dans sa tête.
- Demander à son professeur ou à ses proches de dire seulement une consigne à la fois.
- Écrire et simplifier les consignes/instructions d'une tâche pour pouvoir s'y référer.

LA MÉMOIRE DE TRAVAIL

VOILET CLINIQUE 9

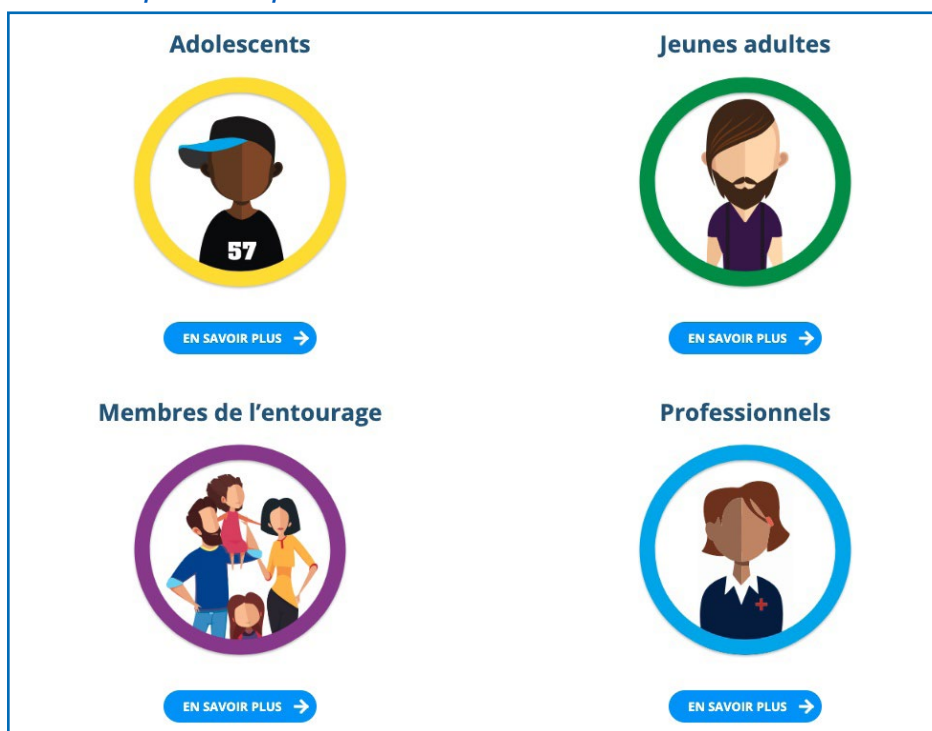
Une plateforme Web pour une meilleure diffusion

Depuis 2021, l'équipe a intégré ce travail de vulgarisation en développant un site Web : la trousse interactive Cerveau (www.cerveau.psy.ulaval.ca). Il s'agit d'un site Web interactif, où chaque personne choisit l'information dont elle a besoin. Pour chacune des fonctions cognitives, des capsules vidéo ont été incluses, traduisant des exemples concrets de difficultés cognitives dans le quotidien, avec des stratégies pour s'y adapter (voir Figure 3).

Figure 3
Capture d'écran d'un extrait de la capsule vidéo sur l'attention



Figure 4
Les différents profils sur la plateforme Web



Afin de produire ces capsules vidéo, une collaboration unique a été faite avec l'École de design de l'Université Laval (professeur Jean-Jacques Tremblay et une équipe de six étudiants-artistes au baccalauréat en art et science de l'animation). Pour ce qui est du développement du site Web, des rencontres d'échanges ont eu lieu avec des représentants de différents groupes susceptibles d'utiliser le matériel, ce qui a permis d'ajuster le contenu. En somme, le croisement de ces différents savoirs aura permis l'élaboration de capsules de qualité et d'un site Web bien vulgarisé et attrayant.

Utilisation du site Web et des volets de la trousse Cerveau

Le site Web et les différents volets de la trousse Cerveau visent à favoriser une meilleure compréhension du fonctionnement cognitif ainsi qu'un repérage plus précoce des difficultés cognitives. Ils visent aussi à mieux outiller la personne présentant des difficultés cognitives en proposant des stratégies pouvant être mises en place afin de tenter d'atténuer les répercussions de ces difficultés. Ils ont donc été conçus de façon à être consultés tant par les professionnels que par la population générale. Pour chacune des populations ciblées par les trois volets cliniques (adolescents, jeunes adultes, membres de l'entourage), une section spécifique a été conçue sur le site Web (voir Figure 4). Ainsi, selon la population qui vous intéresse, vous pouvez consulter certaines sections en particulier.

Toutes ces sections ont été conçues de façon similaire, mais adaptées selon la population ciblée. En ce sens, on y retrouve toujours une explication pour chacune des fonctions cognitives, de même que des exemples de difficultés cognitives au quotidien, avec une capsule vidéo illustrant les difficultés vécues. Pour chaque fonction cognitive et chaque population ciblée, une capsule vidéo différente est présentée. On y trouve également des stratégies aidantes pour les difficultés cognitives. Cela dit, dans la section pour les membres de l'entourage, les stratégies proposées ont été formulées de sorte qu'elles soient applicables par le membre de l'entourage lui-même, et ce, dans le but de soutenir son proche qui présente des difficultés cognitives. Chacune des mises en situation présentées dans les volets cliniques et dans les sections du

site Web sont adaptées selon la population ciblée. Par exemple, les mises en situation pour la clientèle adolescente sont notamment orientées vers la sphère scolaire, tandis que celles pour la clientèle de jeunes adultes sont plutôt orientées vers la sphère du travail ou vers des défis liés à l'autonomie (p. ex. début de la vie en appartement).

Enfin, dans la section pour les membres de l'entourage, on retrouve également des informations sur le rétablissement en lien avec les difficultés cognitives, de même que des informations sur l'importance de prendre soin de soi afin de pouvoir, en retour, prendre soin de son proche (p. ex., pour les parents qui vivent avec un enfant ayant des besoins particuliers).

Par ailleurs, en plus de ces trois sections (adolescents, jeunes adultes, membres de l'entourage), on retrouve aussi une section destinée aux professionnels sur le site Web. Cette section contient notamment des informations sur les facteurs de risque et de protection au développement de difficultés cognitives. Elle contient également des informations sur la plasticité cérébrale et sur les conséquences pouvant découler de l'absence de prise en charge des difficultés cognitives. L'objectif de cette section est d'outiller un professionnel qui aimerait aborder le fonctionnement cognitif avec une personne présentant des difficultés.

À noter que nous ne traitons pas de diagnostics spécifiques dans ce site Web, mais plutôt des difficultés cognitives plus globalement, sans égard à la cause sous-jacente (et sans étiquette!). Également, il est important de rappeler que le site Web et les volets écrits de la trousse Cerveau ne remplacent aucunement l'expertise d'un professionnel qualifié. Ils ont été conçus dans le but de rendre accessibles certains concepts de la neuropsychologie, et plus largement, afin de favoriser un repérage plus précoce des difficultés cognitives. Les différentes mises en situation dans les volets cliniques et les capsules vidéo présentées sur le site Web

peuvent susciter différentes réflexions ou différents questionnements quant à la présence de difficultés cognitives chez un proche ou soi-même. Lorsque de telles difficultés sont importantes ou nuisent au fonctionnement au quotidien, il est important de consulter un professionnel qualifié. Des ressources sont également présentées en ce sens dans les différents volets de la trousse Cerveau.

Un travail d'équipe

L'équipe de la trousse Cerveau tient à souligner l'implication de ses partenaires. Le site Web ainsi que la production et la diffusion des capsules vidéo ont été rendus possibles grâce au soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) ainsi que la Chaire Richelieu de recherche sur la jeunesse, l'enfance et la famille dont la professeure Caroline Cellard a été la titulaire (2012-2022). Nous avons également pu compter sur l'appui de nombreux partenaires à toutes les étapes du projet: le CIUSSS

de la Capitale-Nationale, l'Association québécoise des neuropsychologues, l'Association Francophone de Remédiation Cognitive, le Groupe Cap-Rétablissement, l'organisme La Boussole, le Réseau Avant de Craquer, ainsi que le Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles (CRUJeF).

Nous tenons à remercier chaleureusement les autrices de la trousse Cerveau, soit Élisabeth Thibaudeau, Éva Racine, Mélissa Turcotte, Alexandra R.-Mercier, Karianne Guay, Andréanne Simard, Gabriel Demers et Geneviève Dufour. Nous souhaitons enfin remercier toutes les personnes qui ont participé aux différents échanges qui ont permis d'adapter les différents volets et de développer un contenu de qualité. ■

Pour en apprendre un peu plus !

Vous pouvez naviguer sur la plateforme Web : www.cerveau.psy.ulaval.ca



Mots-clés : neuropsychologie, cognition, vulgarisation, transfert de connaissances, outils, Web.

Références

- Cellard, C., East-Richard, C., Dufour, G., Giguère-Rancourt, A., Tremblay, J.-J., Thibaudeau, É., Racine, É., Turcotte, M., R.-Mercier, A., Guay, K., Simard, A. et Demers, G. *Compréhension Et Prévention des Atteintes neuropsychologiques : volet interactif de la Trousse Cerveau*. <https://www.cerveau.psy.ulaval.ca/>
- Cellard, C., East-Richard, C., Guay, K., Turcotte, M., R.-Mercier, A., Thibaudeau, E. et Dufour, G. (2017). *Cerveau : trousse d'information s'adressant à l'ensemble des professionnels œuvrant auprès de la clientèle jeunesse et adulte (volet théorique)*. Université Laval. https://www.fss.ulaval.ca/sites/fss.ulaval.ca/files/fss/psychologie/professeurs/Trousse%20Cerveau_Volet%20th%C3%A9orique.pdf
- Cellard, C., East-Richard, C., Guay, K., Turcotte, M., R.-Mercier, A., Thibaudeau, É. et Dufour, G. (2017). *Cerveau : trousse d'accompagnement s'adressant aux adolescents (12-17 ans) et aux professionnels œuvrant auprès de la clientèle jeunesse (volet clinique)*. Université Laval. https://www.fss.ulaval.ca/sites/fss.ulaval.ca/files/fss/psychologie/professeurs/Trousse%20Cerveau_Volet%20clinique%2012-17%20ans.pdf
- Cellard, C., East-Richard, C., Racine, E., Simard, A., Thibaudeau, É., Guay, K., Turcotte, M., R.-Mercier, A., Demers, G. et Dufour, G. (2022). *Cerveau : trousse d'accompagnement s'adressant aux professionnels et aux membres de l'entourage d'une personne ayant des atteintes neuropsychologiques (Volet clinique)*. Université Laval. https://www.fss.ulaval.ca/sites/fss.ulaval.ca/files/fss/psychologie/professeurs/Trousse%20Cerveau_Volet%20clinique%20membres%20de%20l'entourage.pdf
- Cellard, C., Racine, E., East-Richard, C., Thibaudeau, E., Turcotte, M., R.-Mercier, A., Guay, K. et Dufour, G. (2020). *Cerveau : trousse d'accompagnement s'adressant aux professionnels et aux jeunes adultes (volet clinique)*. https://www.fss.ulaval.ca/sites/fss.ulaval.ca/files/fss/psychologie/professeurs/Trousse%20Cerveau_Volet%20clinique%2018-30%20ans.pdf



Le CQJDC a lu pour vous

Deux ouvrages pour soutenir la gestion de classe

Alicia Bernier¹

Deux nouvelles parutions qui pourront aider les enseignants et les personnes qui les accompagnent à mettre en place des interventions pour gérer plus efficacement la classe ou les comportements des élèves.



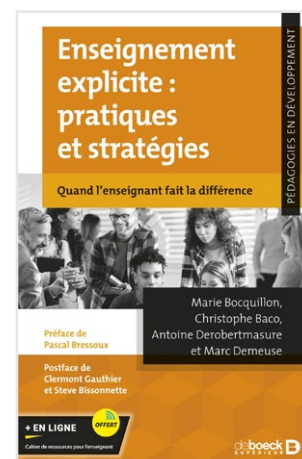
Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels (2^e éd.)*. Presses de l'Université du Québec.

« Un maître est lui-même un enseignement : chacun de ses gestes, de ses regards est une leçon. »
Marc Fisher

Cet ouvrage, conçu pour répondre aux besoins d'un public diversifié, s'adresse à tous les enseignants, indépendamment de la matière enseignée ou du niveau scolaire concerné. L'objectif principal de cet ouvrage est de soutenir les enseignants dans le développement de leurs compétences en gestion de classe en leur offrant un cadre de référence favorisant une réflexion sur leurs pratiques pédagogiques. En parcourant ce livre, le lecteur est invité à approfondir sa compréhension des différents aspects de la gestion de classe et à acquérir des connaissances sur les principales stratégies éducatives recommandées. Toutes les informations présentées, qu'il s'agisse de connaissances ou de stratégies, reposent sur des données issues de la recherche. Les deux premiers chapitres traitent des fondements conceptuels de la gestion de classe, tandis que les chapitres suivants explorent les six composantes essentielles de celle-ci, soit : la personne enseignante, la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, le développement de relations positives, l'engagement des élèves et la gestion des comportements difficiles. Ces éléments constituent le cœur de l'ouvrage. Pour évaluer leur propre pratique, neuf autotests sont proposés aux enseignants, suivis de conseils pratiques pour amorcer un changements. En outre, chaque chapitre se clôture par une série de réflexions visant à encourager le développement professionnel du lecteur. Une section « À retenir » récapitule les points essentiels à retenir à la fin de chaque chapitre, facilitant ainsi la compréhension et la consolidation des connaissances. En résumé, cet ouvrage constitue un lien précieux entre la recherche et la pratique enseignante, offrant des connaissances basées sur des données scientifiques et proposant des méthodes concrètes pour faciliter leur mise en œuvre. Il s'agit d'une ressource pertinente pour tout enseignant désireux d'améliorer ses compétences en gestion de classe et de développer une approche réflexive quant à leur pratique enseignante.

Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmasure, A. et Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite : pratiques et stratégies*. De Boeck Supérieur.

Destiné aux enseignants, formateurs, parents et à toute autre personne intéressée par l'éducation, ce livre propose une approche à la fois théorique et pratique à propos de l'enseignement explicite. Cet ouvrage vise à contribuer au développement professionnel des enseignants en leur offrant un cadre de référence clair et concret issu des recherches menées directement auprès des enseignants et de leurs élèves. Les trois premiers chapitres abordent les fondements théoriques de l'enseignement explicite, l'analyse critique des propositions pédagogiques et les effets associés à cette approche. Des questions sont également formulées afin d'inciter l'enseignant à adopter une posture réflexive quant à ses choix de pratiques, leur pertinence, ainsi que les moments appropriés pour les mettre en œuvre. Les trois autres chapitres proposent des stratégies d'enseignement explicite concrètes afin de faciliter la mise en œuvre des pratiques liées à la gestion des apprentissages et de la classe. Entre autres, les gestes professionnels fondamentaux liés à cette approche, les différentes étapes afin de planifier l'enseignement explicite et des moyens afin d'évaluer sa propre pratique enseignante sont abordés. Plusieurs outils pratiques sous forme de grilles d'observation des gestes professionnels, disponibles en versions imprimées et numériques, sont également inclus pour soutenir l'enseignant dans la mise en œuvre de l'enseignement explicite. Bref, cet ouvrage constitue une référence intéressante pour quiconque cherchant à s'approprier des informations appuyées par des données probantes et des stratégies concrètes à appliquer dans le milieu éducatif. Il offre un équilibre parfait entre la théorie et la pratique, fournissant aux lecteurs une compréhension approfondie de l'enseignement explicite et les moyens de le mettre en action de manière efficace.



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

LES PARENTS ACCOMPAGNENT LEURS ENFANTS DANS LEUR PARCOURS SCOLAIRE.

NOUS ACCOMPAGNONS LES PARENTS DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE.



Les parents sont des partenaires de première ligne dans notre système d'éducation. Ils partagent quotidiennement les joies, les craintes, les espoirs, les peines, les plaisirs, les déceptions et les succès de leurs enfants.

Si vous avez besoin de support ou d'information pour accompagner vos enfants dans leurs parcours scolaires, n'hésitez pas à utiliser le service du RCPAQ.

rcpaq.org

Service direct d'accompagnement et d'assistance des parents par téléphone et courriel.

Représentation auprès du MEQ, du gouvernement, des instances scolaires, des partenaires et des médias.

Formation et information : des guides, conférences, ateliers, séminaires, gabarits, vidéos et plus encore.

Collaborations avec des organismes, des centres de recherche et des partenaires de l'éducation.





La feuille de route des psychoéducateurs

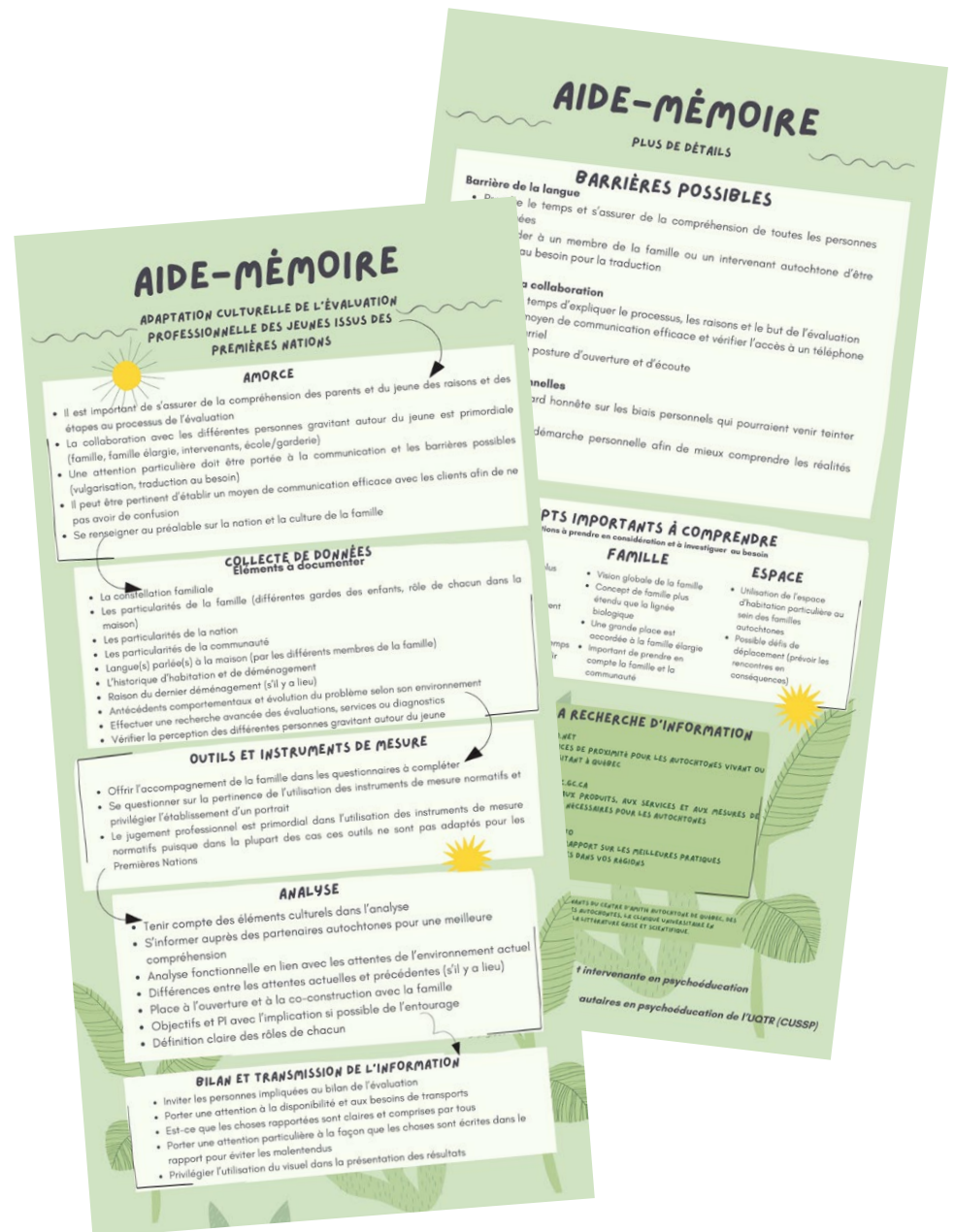
Adaptation culturelle de l'évaluation psychoéducative auprès de jeunes autochtones

Rebecca Beaumont¹



La méconnaissance des réalités autochtones et la mauvaise compréhension de la situation familiale autochtone par les services sociaux ou scolaires peuvent mener à des évaluations ou à des analyses partielles. Dans le cadre d'un projet de stage à la maîtrise en psychoéducation au Centre d'amitié autochtone de Québec, un outil a été développé afin de répondre au besoin d'adaptation de l'évaluation psychoéducative pour les jeunes issus des Premières Nations. Le Centre d'amitié autochtone de Québec offre depuis 1979 des services culturellement adaptés pour toutes les nations, un milieu d'accueil ainsi qu'un accompagnement pour les personnes autochtones vivant ou transitant dans la ville de Québec. Le Centre a développé une collaboration étroite avec les diverses instances touchant la clientèle autochtone en milieu urbain et des programmes variés viennent répondre aux besoins psychosociaux, médicaux, culturels et économiques de sa clientèle. C'est à travers de ces collaborations avec le secteur public que l'objectif de sensibiliser les professionnels aux particularités culturelles dans l'évaluation des capacités adaptatives des jeunes issus des Premières Nations s'est dessiné.

L'évaluation psychoéducative peut être un bon outil afin de faciliter l'accès et l'utilisation des services par le public (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2014). Dans une optique de collaboration entre les services, les communautés et les familles, un portrait complet de la situation par le biais de l'évaluation psychoéducative peut permettre à tous les acteurs de bien comprendre les forces, les limites et les besoins de la cible de l'intervention. Ceci est d'autant plus vrai, lorsque vient le temps d'intervenir auprès d'une famille autochtone. En effet, une évaluation



culturellement sécurisante intégrant la compréhension des réalités autochtones et les concepts culturels propres à l'enfant ou à la famille peut réellement faciliter la suite des interventions et surmonter certains obstacles (Regroupement des Centres d'Amitié Autochtones du Québec

[RCAAQ, 2017]). Il est important pour la personne psychoéducatrice de prendre en compte qu'une évaluation culturellement sécuritaire implique son jugement professionnel face aux outils et aux instruments de mesure afin d'avoir un portrait juste de la situation.

1. Psychoéducatrice, Centre d'amitié autochtone de Québec.

L'aide-mémoire

L'aide-mémoire est à l'intention des professionnels afin d'appuyer leur jugement professionnel. Il a été développé avec le soutien des intervenants du Centre d'amitié ainsi que d'autres collaborateurs autochtones. L'outil couvre trois opérations de l'évaluation, soit la collecte de données, l'analyse et le bilan (OPPQ, 2014). Nous décrivons dans ce qui suit les principales sections de l'outil.

Amorce

L'amorce résume les éléments importants à considérer par les professionnels avant d'entreprendre une évaluation psychoéducative, notamment leur positionnement et leurs connaissances des réalités autochtones. L'accent est mis sur la compréhension et la collaboration de toutes les parties impliquées dans l'évaluation.

Collecte de données

Pour ce qui est de l'évaluation même, la première section se penche sur la collecte de données. Cette collecte d'information vise à décrire et à comprendre la situation problématique, c'est donc une partie charnière dans toute évaluation. Les principaux éléments à documenter sont décrits succinctement. Les professionnels doivent prendre le temps d'aller chercher l'information, autant auprès de la famille, dans la littérature comme les rapports des différentes commissions d'enquêtes sur les conditions des personnes autochtones ou auprès des partenaires autochtones. Ces éléments peuvent changer la compréhension d'une situation. Par exemple, dans une situation où un jeune vient de déménager en ville et présente des difficultés de communication et comportementales à l'école, il serait important de se renseigner sur la langue parlée à la maison et dans sa communauté ainsi que les attentes de la famille vis-à-vis de l'encadrement. Il est en effet possible que la langue de scolarisation mette des barrières à la compréhension des consignes et entraînent des frustrations (RCAAQ, 2019). De plus, il est possible que les attentes de la famille ne sont pas les mêmes que celles de l'école. Ces informations peuvent orienter grandement l'évaluation.

Outils et instruments de mesure

Les outils et instruments de mesure sont généralement basés sur des normes et des références culturelles dominantes qui peuvent ne pas prendre en compte les spécificités culturelles des jeunes autochtones. Cela peut conduire à une mauvaise interprétation de leurs difficultés ainsi qu'à des recommandations de traitements inadaptées. Il est donc important d'utiliser le jugement professionnel dans leur utilisation et se questionner sur leur nécessité.

Analyse

Cette section oriente les professionnels dans leur analyse clinique afin de s'assurer d'avoir pris en compte les éléments culturels relevés dans la collecte de données ainsi que d'établir des liens avec les différentes attentes environnementales. Également, une ouverture à la co-construction et à une définition claire des rôles de chacun peut être bénéfique à l'adhésion aux résultats et aux objectifs qui suivront.

Bilan et transmission de l'information

Une partie importante est la transmission de l'information ainsi que la rédaction du bilan. Des idées sont avancées dans l'aide-mémoire, comme privilégier l'utilisation du visuel dans la présentation des résultats, porter une attention particulière à la façon de dire et d'écrire les choses ainsi que d'inviter toutes les personnes impliquées auprès de la famille.



Barrières possibles

Cette partie propose aux professionnels de prendre conscience de leurs biais personnels et d'effectuer un travail d'introspection avant d'émettre leurs hypothèses cliniques ou leurs conclusions. Aussi, un problème de santé mentale est le résultat d'une interaction complexe des différents facteurs et les solutions doivent donc découler d'une compréhension complète. La barrière de la langue peut jouer un grand rôle dans l'évaluation, et ce, sur plusieurs plans. Autant dans le passage de tests, dans les entrevues ou dans la présentation des résultats, des bris de communication peuvent s'infiltrer. Il est important de demander du soutien pour la traduction si nécessaire. Également, des familles ont rapporté des incidents lors desquels leur silence ou le fait de ne pas regarder dans les yeux avaient été perçus, à tort, comme un manque d'intérêt ou de respect. Il est important d'écouter attentivement les familles et de s'interroger afin de ne pas présumer de leur compréhension. Il importe aussi d'adopter une posture d'ouverture.

Concepts importants

Trois concepts importants à considérer sont par la suite soulevés afin de guider les professionnels dans leur exploration des réalités autochtones. Il est important de noter qu'il est impossible de généraliser lorsqu'on parle des personnes autochtones vu l'hétérogénéité des onze nations, des 41 communautés et de chaque histoire de vie. Toutefois, les concepts de temps, de la famille et de l'espace sont souvent perçus comme communs (RCAAQ, 2019 ; Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador [CSSSPNQ], 2022 ; Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux, 2021).

Temps

Le concept de temps varie considérablement d'une culture à l'autre, y compris pour les peuples autochtones. Une vision plus flexible du temps peut être remarquée. Il est donc important d'assurer cette flexibilité également dans les services, autant en accordant plus de temps aux rencontres ou en étant plus flexible sur l'heure des rendez-vous. Également, il faut noter que plusieurs facteurs peuvent mener à des retards ou à des absences aux rencontres (RCAAQ, 2019). Outre la vision plus malléable du temps, une multitude de défis quotidiens en lien avec leur situation de vulnérabilité (déplacement difficile, horaire des enfants) peuvent expliquer cette réalité.

Famille

Le concept de famille chez les peuples autochtones est une des particularités culturelles qui doit être prise en compte. La famille peut être plus nombreuse. Elle peut aussi inclure la famille élargie et comporter des rôles différents qu'attendus chez les personnes allochtones. En fait, la famille élargie peut jouer un rôle de groupe de soutien de proximité dans l'utilisation et l'accès aux services en offrant un soutien financier et culturel (CSSSPNQ, 2022). Il est donc important d'explorer cette réalité et comment chaque personne définit sa famille.

Espace

L'utilisation de l'espace peut être différente, principalement dans l'utilisation de l'espace d'habitation au sein d'une famille. Il est possible d'avoir plusieurs membres de la famille et de la famille élargie dans le même espace (RCAAQ, 2019).

AIDE-MÉMOIRE
PLUS DE DÉTAILS

BARRIÈRES POSSIBLES

Barrière de la langue

- Prendre le temps d'expliquer et s'assurer de la compréhension de toutes les personnes impliquées
- Demander à un membre de la famille ou un intervenant autochtone d'être présent au besoin pour la traduction

Barrières à la collaboration

- Prendre le temps d'expliquer le processus, les raisons et le but de l'évaluation
- Établir un moyen de communication efficace et vérifier l'accès à un téléphone ou à un courriel
- Adopter une posture d'ouverture et d'écoute

Barrières personnelles

- Porter un regard honnête sur les biais personnels qui pourraient venir teinter l'évaluation
- Effectuer une démarche personnelle afin de mieux comprendre les réalités autochtones

CONCEPTS IMPORTANTS À COMPRENDRE
Informations à prendre en considération et à investiguer au besoin

TEMPS	FAMILLE	ESPACE
<ul style="list-style-type: none">Une conception du temps plus malléableImportant d'être flexibleDes défis quotidiens qui peuvent engendrer des retards ou des absencesImportant d'accorder plus de temps pour la création du lien et établir de bonnes bases	<ul style="list-style-type: none">Vision globale de la familleConcept de famille plus étendu que la lignée biologiqueUne grande place est accordée à la famille élargieImportant de prendre en compte la famille et la communauté	<ul style="list-style-type: none">Utilisation de l'espace d'habitation particulière au sein des familles autochtonesPossible défis de déplacement (prévoir les rencontres en conséquences)

PISTES POUR LA RECHERCHE D'INFORMATION

- CRAQ.NET SERVICES DE PROXIMITÉ POUR LES AUTOCHTONES VIVANT OU TRAVAILANT À QUÉBEC
- SRC-ISC.GC.CA ACCÈS AUX PRODUITS, AUX SERVICES ET AUX MESURES DE SOUTIEN NÉCESSAIRES POUR LES AUTOCHTONES
- SCAAD.INFO GUIDE ET RAPPORT SUR LES MEILLEURES PRATIQUES RESSOURCES PAR VOS RÉGIONS

NOTA: DÉVELOPPÉ AVEC L'APPUI DES INTERVENANTS DU CENTRE D'AMITIÉ AUTOCHTONE DE QUÉBEC, DES PROFESSIONNELS TRAVAILANT AVEC LES AUTOCHTONES, LA CLINIQUE UNIVERSITAIRE DE PSYCHOÉDUCATION DE L'UQTR ET LA LITTÉRATURE GRISÉE ET SCIENTIFIQUE.

Rebecca Beaumont
Étudiante à la maîtrise en psychoéducation et intervenante en psychoéducation
Centre d'amitié autochtone de Québec
Centre universitaire de services sociocommunautaires en psychoéducation de l'UQTR (CUSSP)

Conclusion

L'aide-mémoire sert de point de départ pour les professionnels dans leur familiarisation avec les réalités autochtones et à les sensibiliser à l'importance de prendre en compte les réalités culturelles dans leurs évaluations. Des ressources sont également proposées sur l'outil afin d'aider les professionnels à pousser plus loin leurs réflexions sur les réalités autochtones. ■

Mots-clés : jeunes autochtones, évaluation psychoéducative, familles autochtones, Premières Nations.

Références

- Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador. (2022). *Mieux comprendre le phénomène de la négligence envers les enfants dans le contexte des Premières Nations au Québec*. Wendake.
- Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux. (2021). *La sécurisation culturelle en santé et en services sociaux : vers des soins et des services culturellement sécurisants pour les Premières Nations et les Inuits*. Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2020/20-613-02W.pdf>
- Ordre des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec. (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation*. Lignes directrices. Auteur.
- Regroupement des Centres d'Amitié Autochtones du Québec. (2019). *Mémoire présenté à la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse*. <https://www.rcaa.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/Mémoire-RCAAQ-Commission-spéciale-sur-les-droits-des-enfants-et-la-protection-de-la-jeunesse.pdf>
- Regroupement des Centres d'Amitié Autochtones du Québec. (2017). *Soutenir les familles autochtones vivant en milieu urbain*. <https://www.rcaa.qc.ca/wp-content/uploads/2018/01/RCAAQ-Mémoire-enfance-familles.pdf>



Un pas vers l'inclusion

Quels sont les éléments incontournables des programmes de mentorat visant à prévenir le décrochage scolaire des adolescents ?

Aude Gagnon-Tremblay¹ et Nancy Gaudreau²

Au Québec, le taux de décrochage occupe le premier rang parmi les provinces canadiennes (Bellei-Rodriguez, Larivée et Morizot, 2020). En plus de contribuer aux inégalités sociales, le décrochage scolaire entraîne aussi des problèmes de santé physique et mentale et augmente le risque de consommer de la drogue ou de l'alcool et d'être sur le chômage (Itzhaki, 2019). Bien que les facteurs amenant un jeune à décrocher varient d'un adolescent à un autre, il existe des similitudes dans la trajectoire qui les conduit à l'inadaptation sociale et scolaire. Par exemple, un refus de participer aux activités scolaires, le développement d'une perception négative des autres élèves, de l'absentéisme fréquent et une aversion pour le milieu scolaire peuvent mener au décrochage scolaire (Potvin et al., 2007). Afin de prévenir le décrochage scolaire des adolescents, il importe de mettre en place des interventions préventives, tel que le mentorat, dès le début de cette trajectoire (Heppen et al., 2017).

Qu'est-ce que le mentorat ?

Le mentorat constitue une pratique d'accompagnement qui se définit comme un soutien offert par une personne expérimentée (le mentor) à une personne novice (le mentoré) (Larose et al., 2011). Il peut être formel, c'est-à-dire organisé, ou encore informel, émergeant de façon naturelle entre deux personnes. Le mentorat formel repose sur une relation structurée entre un jeune et un adulte qui est basée sur l'aide, la confiance et le respect (Gagnon et al., 2021). Une relation positive et significative entre un adulte et un adolescent à risque de décrochage scolaire peut s'avérer suffisante pour stimuler le développement sain de ce dernier et contrer la trajectoire de décrochage scolaire (Itzhaki, 2019).



Conditions d'efficacité des programmes de mentorat formel

Les programmes de mentorat formel font partie des pratiques les plus populaires et les plus utilisées en Amérique du Nord afin de prévenir le décrochage scolaire (Lyons et Edwards, 2022). Or, les recherches démontrent que ces programmes sont parfois associés à des effets faibles ou modérés chez les participants. Afin d'améliorer leur efficacité, certains éléments doivent être considérés, notamment les caractéristiques des mentors, le lien de confiance entre le mentor et le mentoré ainsi que la structure du programme de mentorat.

Caractéristiques et sélection des mentors

Afin d'assurer un accompagnement efficace, les mentors doivent avoir un haut sentiment d'efficacité personnelle, un concept qui se définit comme la croyance qu'un individu a de ses propres capacités à réussir (Supervia, Salavera et Robres, 2022). Ce sentiment permettrait au mentor d'initier des contacts réguliers avec le mentoré, de fixer des objectifs réalistes et de persévérer lorsque la relation devient plus difficile. Il est identifié par plusieurs auteurs comme un prédicteur de la qualité de la relation mentor-mentoré (Larose et al., 2011). Le mentor doit également posséder certaines compétences relationnelles et sociales comme l'empathie, l'écoute et des habiletés de collaboration et de résolution de problèmes (Heppen et al., 2017 ; Itzhaki 2019). Enfin, il doit détenir une expérience professionnelle pertinente selon les objectifs du programme de mentorat. En effet, il est recommandé

de sélectionner les mentors selon leurs études, leur parcours scolaire ou de vie, leur expérience passée de tutorat ou de mentorat ou encore selon leurs habiletés à gérer des conflits personnels et professionnels (Larose et al., 2011).

Lien de confiance et jumelage mentor-mentoré

Le lien de confiance entre le mentor et le mentoré représente un élément essentiel de tout programme de mentorat. À court terme, cette relation favoriserait un meilleur fonctionnement scolaire, social et relationnel, augmenterait l'estime personnelle du jeune et contribuerait au développement identitaire de l'adolescent (Heath et Dagri, 2022 ; Itzhaki, 2019). À long terme, le soutien du mentor permettrait au jeune d'explorer de nouvelles options et opportunités, notamment en ce qui concerne les perspectives de carrière.

Afin de favoriser le développement de ce lien de confiance, la dyade mentor-mentoré doit être déterminée adéquatement. Il est recommandé de jumeler les mentors et les mentorés selon leurs intérêts professionnels et personnels ainsi que selon leur genre et leur ethnicité (Larose et al., 2011). En effet, s'identifier à un mentor partageant des expériences, des caractéristiques ainsi que des attributs similaires contribue à la persévérance dans le programme et au succès scolaire des mentorés (Heath et Dagri, 2022). De plus, il importe de mesurer de façon hebdomadaire ou mensuelle la relation entre les mentors et les mentorés. Cela permettrait de repérer les dyades qui éprouvent davantage de difficultés et d'intervenir précocement auprès de ceux-ci (Lyons et Edwards, 2022).

1. Doctorante en psychopédagogie, Université Laval.

2. Professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Structure du programme de mentorat

Formation préalable et suivi régulier

Les mentors devraient recevoir une formation sur les objectifs généraux et spécifiques du programme de mentorat ainsi que sur les bonnes pratiques à adopter en tant que mentors, comme la fréquence minimale d'interactions et de rencontres à réaliser ou encore les limites de la relation de mentorat (Heppen et al., 2017). En plus de cette formation, un suivi étroit et régulier doit être réalisé auprès des mentors, et ce, durant la totalité du programme. Par exemple, les mentors peuvent se rencontrer chaque mois afin de discuter du programme et des défis rencontrés. Enfin, le temps passé par les mentors avec les jeunes et la fréquence des interactions entre ceux-ci devraient être consignés rigoureusement. Des outils comme des journaux de bord peuvent être utilisés afin de faciliter le suivi.

Nombre et modalités des rencontres de mentorat

Un minimum de 16 rencontres de mentorat favoriserait le développement de la relation de confiance dans la dyade et permettrait aux mentorés de relever davantage de défis et d'en discuter avec leur mentor (Larose et al., 2011). Selon Rhodes (2005), les programmes de mentorat de moins de trois mois se révèlent souvent inefficaces, car les participants n'ont pas le temps de développer une relation positive avec leur mentor. Ainsi, il importe que les rencontres de mentorat soient réparties uniformément sur une longue période.

Enfin, certains auteurs avancent que la relation de confiance se développerait davantage lors des rencontres en personne que par messages textes ou par courriels (Heath et Dagri, 2022). Ainsi, il importe que les mentors et les mentorés se rencontrent fréquemment, en personne ou par vidéoconférence, afin de développer ce lien essentiel, et ce, dès le début du programme.



Conclusion

Le décrochage scolaire représente un enjeu important au Québec (Bellei-Rodriguez, Larivée et Morizot, 2020). Ce phénomène social complexe et multidimensionnel peut toutefois être prévenu par la mise en place d'interventions dès l'apparition des difficultés scolaires des jeunes (Potvin et al., 2007). Le mentorat formel représente une pratique d'accompagnement populaire qui repose sur l'établissement d'une relation entre un adulte significatif et un jeune (Itzhaki, 2019). Afin d'assurer l'efficacité de ce dispositif, il importe de sélectionner des mentors possédant des caractéristiques personnelles et relationnelles comme un haut sentiment d'efficacité personnelle et de l'empathie, et ayant reçu des formations appropriées. De plus, afin de favoriser le développement d'un lien de confiance entre le mentor et le mentoré, un élément crucial au succès de l'intervention qui déterminera si le jeune s'implique ou non dans le programme, un nombre élevé de rencontres doit être planifié sur une longue période. Lorsque réunies, ces conditions contribuent au succès de l'intervention et réduisent les risques de décrochage scolaire des adolescents. ■

Tableau 1
Conditions d'efficacité des programmes de mentorat

Caractéristiques des mentors	Sélection des mentors	Jumelage des dyades	Formation et suivi	Nombres et modalités de rencontre
<ul style="list-style-type: none">- Haut sentiment d'efficacité personnelle.- Capacité d'empathie, d'écoute et de collaboration.	<ul style="list-style-type: none">- Études ou travail dans un domaine connexe.- Parcours de vie et expériences antérieures.	<ul style="list-style-type: none">- Intérêts professionnels et personnels.- Expériences, caractéristiques et attributs similaires.	<ul style="list-style-type: none">- Formation sur les objectifs généraux et spécifiques du programme de mentorat.- Suivi régulier et fréquent.- Consignation des données (p. ex. journaux de bord).	<ul style="list-style-type: none">- Minimum de 16 rencontres.- Accompagnement sur 3 mois et plus.- En présentiel ou en vidéoconférence.

Mots-clés : décrochage scolaire, programme de prévention, mentorat formel, recommandations, conditions d'efficacité.

Références

- Bellei-Rodriguez, C.-É., Larivée, S. et Morizot, J. (2020). Décrochage scolaire : la relation élève enseignant peut-elle l'emporter contre le quotient intellectuel ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 439-462. <https://doi.org/10.7202/1077976ar>
- Gagnon, C., Desmarais, M.-E., Trépanier, N. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). Le tutorat et le mentorat : les dispositifs de développement professionnel s'appuyant sur l'assistance par un pair. Dans Gaudreau, N., Trépanier N. S. et Daigle S. (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 199-231). Presses de l'Université du Québec.
- Heath, J. et Dagri, E. (2022). Peer Mentor Program Initiative pilot year discoveries : Two approaches for engaging students through peer mentoring. *About Campus*, 27(5), 19-25. <https://doi.org/10.1177/10864822221138256>
- Heppen, J. B., Zeiser, K., Holtzman, D. J., O'Cummings, M., Christenson, S. et Pohl, A. (2018). Efficacy of the Check & Connect Mentoring Program for at-risk general education high school students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(1), 56-82. <https://doi.org/10.1080/19345747.2017.1318990>
- Itzhaki, Y. (2019). The different role of mentor support along the high-school dropout process. *Youth & Society*, 51(7), 981-1008. <https://doi.org/10.1177/0044118X18803260>
- Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Guay, F., Godin, F., Tarabulsky, G. M. et Deschênes, C. (2011). Academic mentoring and dropout prevention for students in math, science and technology. *Mentoring & Tutoring : Partnership in Learning*, 19(4), 419-439. <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.622078>
- Lyons, M. D. et Edwards, K. D. (2022). Strategies for monitoring mentoring relationship quality to predict early program dropout. *American Journal of Community Psychology*, 70(1-2), 127-138. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/ajcp.12585>
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2007). *Y'a une place pour toi ! Guide de prévention du décrochage scolaire* (2^e édition). Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3452139>
- Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. Dans D. L. DuBois et M. J. Karcher (dir.), *Handbook of youth mentoring* (p. 30-43). Sage Publications.
- Supervia, P. U., Salavera, C. et Robres, A. O. (2022). *Self-efficacy, optimism, and academic performance as psychoeducational variables : Mediation approach in students*. *Children*, 9(3), 420. <https://doi.org/10.3390/children9030420>



10^e congrès biennal

La 10^e édition du congrès biennal aura lieu les 7, 8 et 9 mai 2025 au Centre des congrès de Lévis, ainsi qu'en ligne. Lancé sous le thème Accompagner pour mieux soutenir, cet événement présentera plus de 60 communications et conférences abordant les difficultés sociales, affectives et comportementales que peuvent vivre les jeunes et les bonnes pratiques pour les soutenir au quotidien.

Que vous soyez enseignant, éducateur spécialisé, psychoéducateur, travailleur social, psychologue, directeur d'établissement, conseiller pédagogique ou tout autre intervenant des milieux de l'éducation, de la santé et des services sociaux, c'est un événement à ne pas manquer !

Les inscriptions ouvriront en septembre 2024.

Pour toutes les informations : <https://cqjdc.org/congres>



Fascicule portant sur l'apprentissage socioémotionnel à l'adolescence

Un fascicule portant sur l'apprentissage socioémotionnel à l'adolescence a été créé pour le personnel scolaire afin de l'outiller dans l'accompagnement des jeunes lors de cet apprentissage important. Ce fascicule se joint à ceux déjà publiés pour les enfants du primaire destinés aux parents et aux intervenants.

Pour les consulter :

<https://cqjdc.org/ressources-informatives/fascicules-portant-sur-l-apprentissage-socioemotionnel>

L'équipe de réalisation : Claire Beaumont, Julie Boissonneault et Joudie Dubois

Journée de formation

Une journée de formation entièrement dédiée aux compétences socioémotionnelles chez les jeunes du pré-scolaire, du primaire et du secondaire se tiendra le 1^{er} novembre 2024 en présence, à l'École des Échos à Vaudreuil-Dorion. Animées par des experts dans le domaine et appuyées sur les connaissances de pointe, les formations offertes dans le cadre de cette journée sauront répondre aux besoins des enseignants et des intervenants scolaires. Cette journée de formation est organisée en partenariat avec le Centre de services scolaire des Trois-Lacs.

Pour en savoir plus : <https://cqjdc.org/journee-de-formation-competences-socioemotionnelles>



Nos webinaires

Le CQJDC propose en tout temps de nombreuses activités de formation pour répondre aux besoins actuels des parents, des enseignants et des intervenants. Nous avons notamment 25 webinaires qui permettent, en 60 à 90 minutes, de couvrir l'essentiel d'un thème et qui peuvent être visionnés au moment de votre choix. Ils sont réellement appréciés par les participants ! Découvrez la programmation complète sur notre site Internet : <https://cqjdc.org/activites-de-formation>.

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



Découvrez nos balados !

Des épisodes de balado qui présentent les experts du CQJDC

Les experts du CQJDC sont mis en valeur dans le balado de La psychoed. Ces épisodes de balado sont l'occasion parfaite pour apprendre à connaître les différents membres experts œuvrant au sein du CQJDC. Vous pourrez également en apprendre davantage sur divers sujets, aussi pertinents les uns que les autres.

Pour le consulter : <https://cqjdc.org/balado-experts>

L'équipe de réalisation : Christine Lavoie (La psychoed)

Psst ! De nouvelles pages ont d'ailleurs été créées pour présenter nos membres experts. Nous vous laissons maintenant les découvrir : <https://cqjdc.org/equipe>



Balado Nuance

Nuance est un balado captivant conçu spécialement pour les jeunes adultes, offrant une exploration audacieuse et approfondie de divers mythes entourant les défis d'adaptation auxquels ils sont confrontés. À travers des conversations authentiques et des témoignages inspirants, ce balado démystifie les idées préconçues et offre des perspectives nuancées sur des sujets diversifiés. Vous aimeriez en apprendre davantage sur le TDAH, l'anxiété, l'image corporelle, la cyberdépendance et plus encore ? Nuance, c'est votre rendez-vous avec la réflexion !

Écoutez dès maintenant les épisodes de ce balado : <https://cqjdc.org/balado-nuance>

L'équipe de réalisation : Ariane Fiset et Marie-Pier Duchaine



Le balado « L'éducation sous la loupe de l'UMR Synergia » et son volet destiné aux parents

« L'éducation sous la loupe de l'UMR Synergia » est un balado destiné à toute personne qui s'intéresse aux enjeux entourant l'éducation des jeunes présentant des difficultés d'adaptation. Réalisés en partenariat avec le CQJDC, les épisodes du volet parents permettent l'exploration de pistes d'action pour les outiller afin de mieux accompagner leur jeune.

Écoutez dès maintenant les épisodes de ce balado : <https://cqjdc.org/balado-l-education-sous-la-loupe>

L'équipe de réalisation : Nancy Gaudreau et Marie-Pier Duchaine

