

La **foucade**

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER



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
Ghizta Thermidor, responsable de la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*
Évelyne Touchette, révision et rédaction
Claudia Verret, 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.

Le Conseil d'administration du CQJDC 2024-2025

Mélanie Paré, présidente	France Michon, administratrice
Denise Gosselin, vice-présidente	Mélanie Laviolette, administratrice
Jean-Sébastien Ferron, trésorier	Camille Sanfaçon, administrateur
Christine Lavoie, secrétaire	Martine Sénéchal, administratrice
Julie Beaulieu, administratrice	Direction générale : Joudie Dubois
Rebecca Beaumont, administratrice	Chargée de projets : Katrina Bélanger Cayouette
Jacques Dumais, administrateur	

Liste des experts du CQJDC

Claire Baudry, professeure, Département de psychoéducation et de travail social, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).
Julie Beaulieu, professeure, Unité départementale 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 et de travail social, UQTR
Marie-Lyne Benoit, ergothérapeute en pédiatrie
Vincent Bernier, professeur, faculté des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke
Jonathan Bluteau, professeur, Département d'éducation et formation spécialisée, Université du Québec à Montréal, et professeur associé, Département de psychologie de l'éducation, Cergy Paris Université
Julie C. Boissonneault, doctorante en psychopédagogie, Université Laval
Tania Carpentier, professeure, Département des sciences de l'éducation, UQTR
Caroline Couture, professeure, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR
Marie-Pier Duchaine, professeure suppléante, Département d'éducation, Université TÉLUQ
Nancy Gaudreau, professeure, Faculté d'éducation, 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, Nouvelle-Écosse
Jeanne Lagacé-Leblanc, psychoéducatrice et chargée de cours, Université du Québec à Trois-Rivières
Julie Lapierre, 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 et de travail social, UQTR
Line Massé, professeure, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR
Éric Morissette, professeur agrégé, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
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
Camille Sanfaçon, spécialiste en éducation
Martine Sénéchal, chargée de cours en éducation à l'UQTR et à l'UQAR et spécialiste en éducation à l'UQTR
Évelyne Touchette, professeure, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR

Chères lectrices, chers lecteurs

Le mot de la directrice générale du CQJDC souligne les 30 ans d'existence de l'organisme. Deux articles sont présentés au *Coin de la recherche*. Dans le premier, Daphné Hommery-Boucher et ses collègues partagent des résultats sur l'efficacité des objets de manipulation pour soutenir l'autorégulation des élèves. Le second, par Marc-Pagé et ses collaborateurs, décrit la démarche et les résultats de la refonte du programme *Vers le pacifique*. Ce numéro comprend deux *Coup de cœur des régions*. Dans le premier, Janie Peron et Érica Stella présentent l'approche sociomusicale de Jeunes musiciens du monde et son importance pour l'adaptation des jeunes. Dans le second, Audrey Paquin met en lumière le Centre de pédiatrie sociale de Québec et son impact pour les jeunes et leur famille. Rosalie Ruel et ses collègues répondent à la première *Question de l'heure* : « Les médias sociaux ont-ils vraiment un impact sur le parcours scolaire des personnes adolescentes ? ». William Breton-Bureau et Marilyn Brochu abordent la deuxième : « Pourquoi intégrer la nature à l'école en favorisant une approche inclusive ? » Dans *Le coin des parents*, Annabelle Ross et ses collègues discutent du rôle des parents pour favoriser une expérience sportive positive chez les tout-petits. Dans *La feuille de route du psychoéducateur*, Annie Pouliot et ses collègues présentent un protocole d'intervention auprès des élèves âgés de 5 à 13 ans à risque suicidaire, développé pour le milieu scolaire. Dans *Le CQJDC a lu pour vous*, Alicia Bernier propose deux ouvrages pour comprendre et encadrer l'utilisation des écrans chez les jeunes. Dans *Un pas vers l'inclusion*, Maggie Roy et ses collègues synthétisent les résultats d'une recherche menée au Québec sur les pratiques enseignantes pour prévenir ou gérer les difficultés comportementales. Enfin, une nouvelle chronique fait son apparition dans ce numéro : *De la théorie à la pratique*. Cette chronique vise à illustrer, à partir d'un cas clinique, la mise en application de pratiques basées sur des données probantes. La première, sous la plume de Martine Sénéchal et Jean-Yves Bégin, démontre comment soulager des difficultés de régulation émotionnelle par des mesures individualisées. Quelques nouvelles brèves du CQJDC complètent ce numéro. Bonne lecture !

262, rue Racine
Québec, Qc, G2B 1E6

INFO@CQJDC.ORG

WWW.CQJDC.ORG

Table des matières

MOT DE LA DIRECTRICE

Le CQJDC : riche de ses 30 ans d'existence 4

DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE

Quelle est l'efficacité des objets de manipulation pour soutenir l'autorégulation des élèves ? 5

Vers le pacifique: la refonte d'un programme-phare 9

LE COUP DE COEUR DES RÉGIONS

L'approche musicosociale à Jeunes musiciens du monde : la transformation sociale par la musique 13

Le Centre de pédiatrie sociale de Québec : ensemble, accompagnons les enfants à devenir les héros de leur histoire ! 16

QUESTION DE L'HEURE

Les médias sociaux ont-ils vraiment un impact sur le parcours scolaire des personnes adolescentes ? 18

Pourquoi intégrer la nature à l'école en favorisant une approche inclusive ? 21

LE COIN DES PARENTS

Les parents comme piliers d'une expérience sportive positive chez les tout-petits 24

LE CQJDC A LU POUR VOUS

Comprendre et encadrer l'utilisation des écrans chez les jeunes 28

LA FEUILLE DE ROUTE DES PSYCHOÉDUCATEURS

Développement d'un protocole d'intervention auprès des élèves âgés entre 5 et 13 ans à risque suicidaire en milieu scolaire 29

UN PAS VERS L'INCLUSION

Prévenir ou réagir ? Les pratiques enseignantes sous la loupe des chercheuses 31

DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Soulager des difficultés de régulation émotionnelle par des mesures individualisées, adaptées à la situation 33

NOUVELLES BRÈVES DU CQJDC

Nos activités de formation 35

Des ressources informatives pour vous 35



Mot de la directrice

Le CQJDC : riche de ses 30 ans d'existence

Joudie Dubois¹



À l'hiver 1994, sous l'initiative d'Égide Royer, de Camil Sanfaçon et de Peter Hamilton, une rencontre marque les premiers pas du CQJDC. Initialement, le CQJDC était une subdivision du Council for Children with Behavior Disorders (CCBD), avant de devenir une entité autonome en 2000.

Déjà à l'époque, l'accompagnement des jeunes vivant des difficultés sociales, affectives et comportementales représentait un défi majeur pour les parents et les intervenants. Or, peu d'organismes se consacraient au bien-être de ces jeunes, notamment ceux impliqués dans des trajectoires de violence, de décrochage scolaire, de dépendances et de criminalité, des enjeux aux lourdes conséquences. Le CQJDC a donc été créé pour répondre aux besoins de ces jeunes en difficulté.

Au cœur du CQJDC se trouve un regroupement de personnes qui, par leur précieux engagement bénévole, se sont donné pour mission de favoriser le bien-être des jeunes de 0 à 25 ans vivant des difficultés comportementales, sociales, affectives et scolaires, tout en améliorant la qualité des services qui leur sont offerts.

Les membres de l'équipe sont des experts, notamment des professeurs-chercheurs de plusieurs universités québécoises et canadiennes, ainsi que des spécialistes en éducation et des administrateurs. Leur mandat est d'offrir des activités de formation et des ressources informatives de qualité, appuyées par la science, pour soutenir les jeunes, leurs parents et les intervenants. Que ce soit par l'organisation de congrès, l'offre d'activités de formation, la publication de La foucade ou la création de ressources informatives, le CQJDC répond ainsi aux besoins exprimés par les milieux.

Au fil du temps, de nombreuses personnes ont contribué à faire avancer la cause des jeunes en difficulté au sein du CQJDC. Plusieurs membres de l'équipe sont présents depuis sa création, témoignant de l'importance accordée à l'organisme et à sa mission. Aujourd'hui, plus d'une trentaine de membres font partie de la belle famille du CQJDC. Chacune de ces personnes apporte sa couleur et sa richesse, rendant l'organisme unique et précieux.

Chaque année, des milliers de jeunes sont mieux accompagnés, soutenus et aidés par des intervenants et des parents mieux informés et outillés. Le CQJDC est fier de contribuer depuis maintenant 30 ans à l'amélioration de l'accompagnement des jeunes vivant des difficultés comportementales, sociales, affectives et scolaires. ■



Faire un don

Aidez-nous à favoriser le bien-être des jeunes : soutenez notre mission !

Par votre don, vous soutenez directement notre mission de favoriser le bien-être des jeunes de 0 à 25 ans qui vivent des difficultés comportementales, sociales, affectives et scolaires, et de faire progresser la qualité des services qui leur sont offerts.

Merci de votre soutien !

Visitez la page de don sur notre site Internet :
www.cqjdc.org/faire-un-don

1. Directrice du CQJDC



Du côté de la recherche

Quelle est l'efficacité des objets de manipulation pour soutenir l'autorégulation des élèves ?

Daphné Hommery-Boucher¹, Claudia Verret² et Line Massé³

Les élèves présentant des difficultés d'adaptation socioaffectives ou comportementales peuvent vivre des difficultés d'autorégulation pouvant affecter leur fonctionnement en milieu scolaire (Massé et al., 2020). Les difficultés d'autorégulation peuvent toucher un grand nombre d'élèves puisqu'elles sont présentes dans la plupart des problématiques de santé mentale à l'enfance (Nigg, 2017). Elles sont également fréquentes chez les enfants issus de milieux défavorisés (Blair et Raver, 2012).

Pour pallier ces difficultés, certains intervenants scolaires ont recours aux mesures d'autorégulation (Verret et al., 2020). Ces dernières visent à favoriser la régulation émotionnelle et comportementale des élèves par le biais de la modulation sensorielle de leur état physiologique (Sutton et al., 2013). Elles sont variées et incluent notamment les objets de manipulation, aussi connus sous le nom de *fidgets* (Verret et al., 2020). Toutefois, il y a actuellement peu de données scientifiques concernant leur utilisation et leur efficacité auprès d'élèves présentant des difficultés d'autorégulation (Verret et al., 2020). Il importe donc de se questionner quant à leur efficacité. Cet article présente les résultats d'une recension systématique des écrits qui visait à répondre à la question suivante : « Quels sont les effets des mesures d'autorégulation utilisées par les intervenants scolaires pour intervenir auprès d'élèves du primaire présentant des difficultés d'autorégulation ? ».

Après avoir sommairement décrit ce qu'est l'autorégulation et les difficultés d'autorégulation, la méthode de recherche et les résultats des études seront présentés. Puis, ces résultats seront discutés et des conditions d'implantation seront proposées.

L'autorégulation

L'autorégulation réfère à la capacité à observer et à ajuster ses pensées, ses émotions et ses actions afin d'atteindre un but ou de s'adapter à une situation donnée (Berger, 2011). Elle est essentielle pour permettre à l'élève de développer sa compétence sociale et de se comporter en concordance avec les attentes du milieu scolaire (McClelland et al., 2010). Elle est également associée à la réussite éducative de l'élève (McClelland et al., 2010). L'élève ayant une bonne capacité d'autorégulation pourra notamment lever sa main et attendre son tour avant de parler, rester à sa place et se mettre en action lors de périodes de travail individuel, et régler ses conflits calmement avec ses pairs.

Les difficultés d'autorégulation

Inversement, les difficultés d'autorégulation peuvent se manifester par un manque de contrôle attentionnel, la présence de comportements impulsifs, un faible engagement dans les activités scolaires et de faibles performances scolaires (Portilla et al., 2014 ; Rademacher, 2022 ; Rademacher et al., 2022). L'élève peut aussi avoir du mal à entretenir des liens positifs avec ses pairs et la personne enseignante (De Neve et al., 2023 ; Portilla et al., 2014).

La méthode

Deux méthodes ont été utilisées. Dans un premier temps, une recherche d'articles scientifiques dans le domaine de la psychologie, de l'éducation et de la médecine a été effectuée à l'hiver 2023. Les mots clés utilisés se rapportent à trois concepts, c'est-à-dire aux mesures d'autorégulation, aux effets et à la population cible. Dans un second temps, une recherche par boule de neige et références afférentes a été réalisée à partir du chapitre de livre de Verret et ses collaboratrices (2020).

Pour être inclus, les articles devaient inclure des enfants âgés de 5 à 12 ans, être



rédigés en français ou en anglais, être révisés par les pairs et avoir été publiés dans les 20 dernières années. Les articles étaient rejetés s'ils n'abordaient pas d'intervention sensorielle, si l'intervention évaluée n'était pas applicable en contexte de classes ordinaires et si l'autorégulation ou d'autres variables y étant associées (p. ex. : attention) n'étaient pas évaluées.

Les résultats

Dans le cadre de cette recension, seulement quatre articles portant sur les objets de manipulation ont été trouvés. Ceux-ci comportent des études quantitatives ($n = 2$) et qualitatives ($n = 2$).

Les résultats des études quantitatives

Les études quantitatives recensées ont documenté plus spécifiquement les effets d'un *fidget spinner* (Driesen et al., 2023 ; Graziano et al., 2018) et d'une bande élastique (Driesen et al., 2023) à l'aide de devis quasi expérimentaux.

1. Doctorante en éducation, Université du Québec à Montréal (UQAM).

2. Ph. D., professeure titulaire, Département des sciences de l'activité physique, UQAM.

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

Le fidget spinner

Un *fidget spinner* est un petit objet composé d'un moyeu central et de plusieurs bras munis de roulements à billes. Celui-ci peut tourner rapidement autour de son axe central lorsqu'il est maintenu entre les doigts et qu'une force est appliquée.



La bande élastique

Pour ce qui est de la bande élastique, elle s'attache aux pattes de la chaise de l'élève. Il est possible d'y balancer ses pieds ou d'appliquer une force contre résistance.



Note. Tirée du site internet de FDMT. Reproduit avec permission.

L'efficacité du fidget spinner

Graziano et ses collègues (2018) ont évalué les effets de l'utilisation d'un *fidget spinner* sur le niveau d'activité motrice, le comportement et l'attention des élèves ayant un TDAH ainsi que sur le comportement et l'attention des autres élèves de la classe. L'échantillon était composé de 48 élèves ($M_{\text{âge}} = 4,86$ ans) ayant un TDAH. Driesen et ses collègues (2023) ont étudié les effets de l'utilisation d'un *fidget spinner* sur le niveau d'activité motrice et le rendement scolaire des élèves auprès d'un échantillon composé de 233 élèves âgés de 7 à 11 ans ($M_{\text{âge}} = 9,10$ ans), incluant six élèves présentant un diagnostic de TDAH.

Il en ressort que l'utilisation du *fidget spinner* n'augmente pas le niveau d'activité motrice des élèves avec ou sans TDAH (Driesen et al., 2023 ; Graziano et al., 2018) et ne produit pas d'effet sur l'attention et le comportement des autres

Tableau 1

Résumé des effets des objets de manipulation selon deux études quantitatives

Fidget spinner	<ul style="list-style-type: none">• ↓ attention des élèves avec <i>fidget spinner</i> (Graziano et al., 2018)• Aucun effet sur l'attention des autres élèves (Graziano et al., 2018)• ↓ rendement scolaire (Driesen et al., 2023)
Bande élastique	<ul style="list-style-type: none">• ↓ rendement scolaire (Driesen et al., 2023)• ↓ association entre inattention et rendement en mathématiques (Driesen et al., 2023)

élèves de la classe (Graziano et al., 2018). Elle nuit significativement à l'attention des élèves ayant un TDAH, bien qu'elle les aide à rester à leur place (Graziano et al., 2018). De plus, la manipulation d'un *fidget spinner* affecte négativement le rendement scolaire de l'élève avec ou sans TDAH (Driesen et al., 2023). Les résultats marquants concernant l'efficacité du *fidget spinner* sont présentés au Tableau 1.

L'efficacité de la bande élastique

L'étude de Driesen et al. (2023) a également évalué les effets de l'utilisation et d'une bande élastique sur le niveau d'activité motrice et la performance scolaire des élèves. Selon les résultats obtenus, la bande élastique affecte négativement le rendement scolaire de l'élève. Néanmoins, les chercheurs ont démontré qu'il existe une association entre les symptômes d'inattention et le rendement en mathématiques, c'est-à-dire que les élèves présentant des symptômes d'inattention tendent à obtenir un plus faible rendement en mathématiques que leurs pairs (Driesen et al., 2023). Lorsque les élèves présentant de l'inattention utilisent une bande élastique, cette association serait diminuée (Driesen et al., 2023). Elle s'avère donc potentiellement bénéfique pour les élèves inattentifs. Les résultats marquants concernant l'efficacité de la bande élastique sont présentés au Tableau 1.

Les résultats des études qualitatives

En ce qui a trait aux études qualitatives, celles-ci n'ont pas documenté l'utilisation d'objets de manipulation spécifiques, mais plutôt les préférences d'enfants au sujet des comportements de manipulation (*fidgeting*) et de l'utilisation d'objets de manipulation (da Câmara et al., 2018), ainsi que les perceptions de personnes enseignantes (Mugavero et al., 2023).

Dans le cadre de la première étude, da Câmara et al. (2018) ont observé et interrogé vingt-huit enfants, réalisé des entretiens en sous-groupes avec vingt-quatre parents et effectué des entrevues individuelles semi-dirigées avec deux personnes enseignantes afin de mieux comprendre les comportements de manipulation et les préférences des enfants. Dans la seconde étude, Mugavero et al. (2023) ont réalisé des entrevues semi-dirigées auprès de huit personnes enseignantes en adaptation scolaire afin de décrire leurs expériences et leurs perceptions concernant l'utilisation d'objets de manipulation auprès d'élèves.

Objets de manipulation

Celles-ci ont permis de faire ressortir les caractéristiques des objets qui sont appréciées, les situations ou les raisons pour lesquelles ils peuvent être utilisés (da Câmara et al., 2018 ; Mugavero et al., 2023), ainsi que les conditions qui favorisent une bonne utilisation (Mugavero et al., 2023). Un résumé de ces résultats est présenté à la Figure 1.

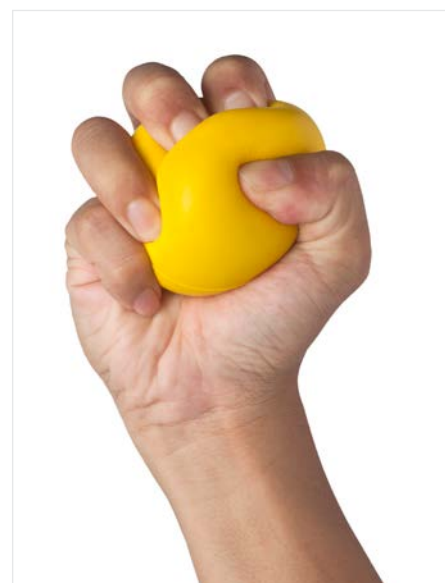
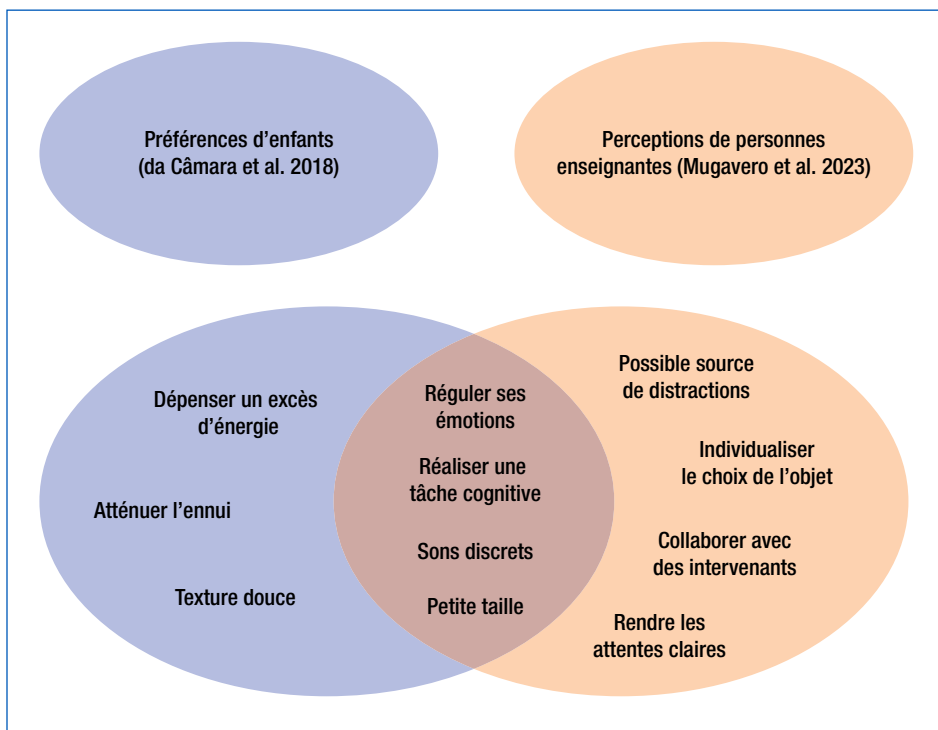


Figure 1
Comparaison des données des études qualitatives (n = 2) sur les objets de manipulation



Les caractéristiques appréciées

La majorité des élèves préfèrent les objets de petite taille, peu bruyants et de texture douce (da Câmara et al., 2018). Ils affectionnent également les objets permettant les interactions suivantes : serrer, étirer, écraser, cliquer, presser, taper, tirer, rouler ou tordre (da Câmara et al. 2018). Pour ce qui est des personnes enseignantes, elles privilégient les objets de petite taille pouvant être tenus en main (Mugavero et al., 2023). Elles préfèrent aussi qu'ils soient discrets puisqu'ils peuvent être source de distractions auditives ou visuelles (Mugavero et al., 2023).

Les situations ou les raisons pour les utiliser

Les comportements de manipulation des élèves se produisent plus fréquemment pour faciliter la réalisation d'une tâche cognitive, atténuer l'ennui, réguler ses émotions ou dépenser un excès d'énergie (da Câmara et al., 2018). Lorsque les objets sont bien utilisés, les personnes enseignantes perçoivent une augmentation de l'attention à la tâche (Mugavero et al., 2023). Elles perçoivent également que ceux-ci peuvent favoriser la régulation émotionnelle notamment lorsque les élèves vivent de la colère ou de l'anxiété (Mugavero et al., 2023)

D'ailleurs, da Câmara et ses collègues (2018) ont noté une relation possible entre le type d'interaction recherché avec l'objet et la raison de son utilisation. Lorsque les élèves vivent de l'ennui ou qu'ils réalisent une tâche cognitive, ils ont tendance à opter pour un objet qui permet de cliquer, presser ou taper l'une de ses composantes. Lorsqu'ils vivent du stress ou de la colère, ils optent davantage pour des objets à serrer ou à écraser.

Les conditions favorables à une bonne utilisation

Mugavero et ses collègues (2023) ont fait ressortir de bonnes et de mauvaises utilisations des objets de manipulation, telles que perçues par les personnes enseignantes. Celles-ci sont présentées dans le Tableau 2.

Tableau 2
Résumé des mauvaises et bonnes utilisations des objets de manipulation rapportées par les personnes enseignantes (Mugavero et al., 2023)

Mauvaises utilisations	Bonnes utilisations
<ul style="list-style-type: none"> • Source de distractions auditives ou visuelles pour l'élève ou autrui ; • Évitement de la tâche ; • Bris des objets de manipulation par l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation n'affectant pas la réalisation des activités d'apprentissage (p. ex. : manipuler avec la main non dominante lors de tâches d'écriture) ; • Utilisation discrète.

Tout comme les personnes enseignantes (Mugavero et al., 2023), da Câmara et ses collègues (2018) ont observé que de nombreux enfants tendent à devenir brusques lors de l'utilisation des objets de manipulation et à tester les limites physiques de ceux-ci. Cela peut mener à des bris. Les personnes enseignantes rapportent que les objets de manipulation peuvent être source de distractions ou être utilisés pour éviter une tâche (Mugavero et al., 2023).

Pour en faciliter une bonne utilisation, c'est-à-dire une utilisation discrète et n'affectant pas les activités d'apprentissage, les personnes enseignantes rapportent certaines conditions qui leur semblent favorables (Mugavero et al., 2023). Celles-ci comprennent la collaboration avec d'autres professionnels, dont les ergothérapeutes, pour le choix et l'utilisation de l'objet, l'individualisation du choix de l'objet et les attentes claires et explicites à l'élève concernant son utilisation (Mugavero et al., 2023).

Les autres considérations

Pour terminer, les personnes enseignantes ont noté que les objets de manipulation sont généralement utilisés plus adéquatement par les élèves ne présentant pas d'hyperactivité (Mugavero et al., 2023). Elles ont également noté que les élèves qui perçoivent des bénéfices à l'utilisation d'un objet de manipulation ont tendance à plaider pour avoir accès à celui-ci (Mugavero et al., 2023).

La discussion

Il ressort des études quantitatives (Driesen et al., 2023 ; Graziano et al., 2018) mesurant l'efficacité d'objets de manipulation, soit du *fidget spinner* et de la bande élastique, que l'utilisation d'un *fidget spinner* lors d'activités d'apprentissage nuit à l'attention (Graziano et al., 2018) et au

rendement scolaire (Driesen et al., 2023) des élèves. Il n'est donc pas recommandé de les utiliser lors d'activités d'apprentissages (Graziano et al., 2018).

Pour ce qui est des bandes élastiques, il n'est pas recommandé de les utiliser comme intervention universelle, car elles peuvent affecter le rendement scolaire de l'élève. Toutefois, elles pourraient potentiellement devenir bénéfiques pour les élèves présentant des symptômes d'inattention plus importants (Driesen et al., 2023).

Les deux études qualitatives (da Câmara et al., 2018 ; Mugavero et al., 2023) ont également permis d'identifier les préférences d'élèves (da Câmara et al., 2018) et les perceptions de personnes enseignantes (Mugavero et al., 2023) concernant l'utilisation d'objets de manipulation. Les préférences des élèves et les perceptions des personnes enseignantes démontrent qu'ils peuvent être utilisés notamment pour soutenir la régulation émotionnelle (da Câmara et al., 2018 ; Mugavero et al., 2023). De plus, les objets de petite taille et discrets sont les plus appréciés des élèves et des personnes enseignantes (da Câmara et al., 2018 ; Mugavero et al., 2023). Enfin, certaines conditions favorisent une bonne utilisation des outils de manipulation (Mugavero et al., 2023).

Conclusion

L'utilisation d'un *fidget spinner* n'est pas recommandée lors d'activités d'apprentissage (Driesen et al., 2023 ; Graziano et al., 2018). Bien qu'elle puisse devenir bénéfique pour les élèves inattentifs, il n'est pas suggéré non plus de recourir à la bande élastique comme intervention universelle (Driesen et al., 2023). Cependant, les objets de manipulation peuvent favoriser la régulation émotionnelle et comportementale des élèves (da Câmara et al., 2018 ; Mugavero et al., 2023).

Afin qu'ils puissent potentiellement être efficaces, certaines conditions d'implantation semblent essentielles. Il est nécessaire de former et d'accompagner les intervenants (Mugavero et al., 2023), de tenir compte des besoins et des préférences de l'élève (Mugavero et al., 2023), de permettre l'exploration d'une variété de mesures d'autorégulation (da Câmara et al., 2018) et d'accompagner l'élève dans son utilisation (Mugavero et al., 2023). De plus, Driesen et ses collègues (2023) recommandent de tenir compte de l'état d'éveil de l'élève. Ces conditions pourraient favoriser leur efficacité. Pour les prochaines études, il sera pertinent de s'assurer de les mettre en œuvre. ■

Mots-clés : Objets de manipulation, *fidget*, autorégulation, modulation sensorielle, bande élastique, efficacité, conditions d'implantation.

Références

- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5-TR (5^e éd.)*. American Psychiatric Association Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Ayres, A. J. (1972). *Sensory integration and learning disorders*. Western Psychological Services.
- Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. (2023). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2021-2022*. Gouvernement du Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606
- Berger, A. (2011). *Self-regulation : Brain, cognition, and development*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12327-000>
- Blair, C. et Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity : Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67(4), 309–318. <https://doi.org/10.1037/a0027493>
- da Câmara, S. B., Agrawal, R. et Isbister, K. (2018). *Identifying children's fidget object preferences : Toward exploring the impacts of fidgeting and fidget-friendly tangibles*. Designing Interactive Systems Conference. <https://doi.org/10.1145/3196709.3196790>
- De Neve, D., Bronstein, M. V., Leroy, A., Truyts, A. et Everaert, J. (2023). Emotion regulation in the classroom : A network approach to model relations among emotion regulation difficulties, engagement to learning, and relationships with peers and teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 52, 273–286. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2>
- Driesen, M., Rijmen, J., Hulsbosch, A. K., Danckaerts, M., Wiersma, J. R. et Van der Oord, S. (2023). Tools or toys ? The effect of fidget spinners and bouncy bands on the academic performance in children with varying ADHD-symptomatology. *Contemporary Educational Psychology*, 75, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102214>
- Graziano, P. A., Garcia, A. M. et Landis, T. D. (2018). To fidget or not to fidget, that is the question : A systematic classroom evaluation of fidget spinners among young children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 24(1), 1–9. <https://doi.org/10.1177/1087054718770009>
- Massé, L., Lanaris, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y., Bluteau, J., Verret, C. et Baudry, C. (2020a). Les difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd., p. 5–36). Chenelière Éducation.
- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. E. et Tominey, S. (2010). Self-regulation : Integration of cognition and emotion. Dans R. M. Lerner, M. E. Lamb et A. M. Freund. (dir.), *The handbook of life-span development, Volume 1 : Developmental cognition, biology, and methods* (p. 509–553). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470880166.hlsd001015>
- Mugavero, S., Skuthan, A. et Christopher, K. (2023). Fidgets and attention deficit hyperactivity disorder : Teacher perceptions. *Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 0(0), 1–14. <https://doi.org/10.1080/19411243.2023.2275568>
- Nigg, J. T. (2017). Annual research review : On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 361–383. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12675>
- Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T. et Obradović, J. (2014). An integrative view of school functioning : Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child Development*, 85(5), 1915–1931. <https://doi.org/10.1111/cdev.12259>
- Rademacher, A. (2022). The longitudinal influence of self-regulation on school performance and behavior problems from preschool to elementary school. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 112–125. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1847219>
- Rademacher, A., Zumbach, J. et Koglin, U. (2022). Cross-lagged effects of self-regulation skills and behaviour problems in the transition from preschool to elementary school. *Early Child Development and Care*, 192(4), 631–637. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1784891>
- Verret, C., Massé, L. et Chesnais, N. (2020). La mise en place de mesures d'apaisement pour favoriser l'autocontrôle des élèves du primaire et du secondaire. Dans N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école* (p. 229–252). Presses de l'Université du Québec.



Du côté de la recherche

Vers le pacifique: la refonte d'un programme-phare

Marc Pagé¹

Créé en 1994 par l'équipe de l'Institut Pacifique, *Vers le pacifique: la résolution de conflits au préscolaire et au primaire* (Institut Pacifique, 2016) est un programme universel visant à prévenir la violence par la promotion des conduites pacifiques. Ses objectifs généraux sont de développer chez les élèves du préscolaire à la 6^e année des habiletés permettant l'établissement de relations interpersonnelles pacifiques et de les former à la résolution de conflits (Institut Pacifique, 2016).

Cet article présente les impacts connus du programme actuel *Vers le pacifique*, le processus de mise à jour du programme ainsi que les résultats obtenus lors d'une recherche-action qui a eu lieu dans les écoles ayant expérimenté les ateliers mis à jour.

Les impacts connus du programme *Vers le pacifique*

Après deux ans d'exposition élevée à *Vers le pacifique* et en respectant les conditions d'implantations du programme, des améliorations sont observées chez les élèves sur différents aspects (Bowen et al., 2005) :

- La gestion de leurs émotions lors des situations conflictuelles ;
- La capacité d'identifier les causes d'un conflit et de proposer des solutions de réparation afin de le résoudre ;
- L'habileté d'exprimer ce qu'ils ressentent ;
- L'autocontrôle ;
- Les habiletés à la résolution des conflits ;
- L'utilisation de conduites prosociales.

Après 3 ans, les gains suivants sont observés :

- Une généralisation des apprentissages sur le plan sociocognitif pour tous les élèves ;
- Une diminution de l'agressivité ;
- La capacité d'identifier les conséquences positives de plusieurs solutions.

Vers le Pacifique

Bien avec soi et avec l'autre

L'origine de la mise à jour du programme

Afin de remettre à l'avant-plan l'importance de la prévention de la violence, arrimer le programme aux nouvelles réalités numériques et aux besoins des acteurs du milieu scolaire et des élèves, une refonte complète de *Vers le pacifique*, du primaire à la 6^e année, a été entamée. Dans cette optique, nous nous sommes demandé comment améliorer le programme, tout en conservant ses impacts connus, afin d'en faire profiter les élèves d'un grand nombre de milieux scolaires.

L'étude de besoins des milieux scolaires

Au début de l'année 2022, 126 acteurs du milieu scolaire, dont 45 % d'enseignants et 35 % de professionnels de la santé mentale, ont été sondés quant à leur perception du programme *Vers le pacifique*, afin de mieux comprendre leurs besoins et ceux des élèves. Plusieurs de ces besoins étaient déjà pris en compte par le programme : une variété des méthodes pédagogiques, des formations pour le personnel scolaire, un accompagnement dans l'implantation du programme, une progression des apprentissages à l'âge des élèves ainsi que du matériel de réinvestissement pour la classe et la maison.

Cependant, la plupart des besoins à combler étaient liés aux changements dans le

contexte scolaire des dernières années : accès à du matériel multimédia, réduction du temps nécessaire pour l'animation en classe et sa préparation, facilitation du travail d'animation, alignement avec les orientations actuelles du ministère de l'Éducation et prise en compte la mobilité du personnel. Il est à noter que certains répondants souhaitaient une plus grande diversité de sujets abordés, tandis que d'autres préféraient un nombre réduit d'ateliers.

Un comité scientifique a été mis en place pour consultation, ce qui nous a permis de compléter l'étude de besoins. Ce comité est composé des professeurs François Bowen et Éric Morissette de l'Université de Montréal, Claire Beaumont de l'Université de Laval, Martin Gendron de l'Université du Québec à Rimouski, ainsi que du psychoéducateur Dominique Hainault du Centre de services scolaires de



1. Conseiller principal en recherche et développement, Institut Pacifique.

Laval. Nous saluons leurs contributions et recommandations concernant le développement des compétences socioémotionnelles, l'évaluation de programme par la recherche-action, l'implantation dans les milieux scolaires et le modèle de déploiement à adopter.

L'équipe de l'Institut Pacifique a analysé plusieurs documents de référence afin de nous assurer que les contenus existants de *Vers le pacifique* répondent aux exigences et aux attentes des milieux scolaires, du ministère de l'Éducation et du ministère de la Santé et des Services sociaux, notamment celles du *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006) et du référent EKIP (Gouvernement du Québec, 2024). Notons en particulier les contenus du cours *Culture et citoyenneté québécoise* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2024), dont plusieurs concepts étaient déjà présents dans le programme depuis ses débuts. Le modèle écosystémique de l'apprentissage socioémotionnel pour le bien-être personnel et collectif à l'école (Beaumont et al., 2021a) a également été préféré au modèle américain CASEL étant donné sa pertinence et sa présence dans les documents gouvernementaux et lors des congrès, colloques et journée de formation organisés par les organismes québécois.

Plusieurs autres documents de référence, majoritairement québécois, ont également complété nos réflexions, concernant plusieurs sujets : l'importance des enseignements explicites et du réinvestissement des contenus au quotidien (Boissonneault et al., 2021), les avantages et les inconvénients des programmes universels implantés dans les écoles (Beaumont et al., 2021b), ainsi que les limites et les avantages des pédagogies technologiques (Clark et Mayer, 2016 ; Tremblay et Laforest, 2023).

La nouvelle version du programme

À la suite de l'étude de besoins et de la revue des écrits scientifique, la révision des contenus actuels de *Vers le pacifique* nous a permis d'établir une liste de 19 ateliers ayant le potentiel d'être développés à long terme, pour chacun des cycles, pour un total de 76 ateliers à créer. Chacun des ateliers de *Vers le pacifique* s'accompagne d'une courte formation continue à l'intention des enseignants et animateurs, de deux questions d'autoré-

flexion et d'actions à utiliser au quotidien pour faire vivre les notions enseignées. Un plan d'animation est fourni pour chacun des ateliers. À la suite de la projection d'un vidéo sur tableau interactif, la personne animatrice conduit une discussion ou réalise une activité afin de faire réfléchir les élèves sur le sujet abordé. Afin de réinvestir les contenus dans tous les milieux de vie des élèves, des affiches rappelant les contenus des ateliers et des activités écrites pour les élèves et leurs parents sont proposées pour chacun des ateliers.

La recherche-action

Nous avons priorisé l'expérimentation de 32 de ces ateliers, huit par cycle, afin de valider l'appréciation de nos outils d'animation et des visuels accompagnant le programme. Les ateliers ont été animés par les formatrices-conseillères de l'Institut Pacifique dans trois des écoles, par le personnel spécialisé dans trois des écoles et par les enseignantes dans l'une des écoles.

Les participants

Au total, 49 élèves du 2^e et 3^e cycle participant aux expérimentations ont rempli tous les questionnaires alors que dix enseignants ont participé à des groupes de discussion et ont rempli des questionnaires.

Les questionnaires

Les élèves ont rempli un questionnaire

créé par l'équipe de l'Institut Pacifique avec l'appui de Normand Rondeau (chercheur associé). Sur une échelle en trois points, soit « jamais », « parfois » et « souvent », les élèves ont été invités à évaluer leurs propres comportements de résolution de conflits, les types de comportements de violence dont ils se sont sentis victimes et leurs propres comportements de violence sur les autres. Les enseignants ont quant à eux rempli un questionnaire portant sur la mise en pratique de 15 comportements associés à des contenus théoriques de *Vers le pacifique* par l'ensemble des élèves de leur classe.

Les résultats observés chez les élèves

Des résultats encourageants ont été notés malgré la petitesse des échantillons ayant pu expérimenter l'entièreté des ateliers tout en remplissant les questionnaires.

Le point de vue des élèves

Les élèves n'ont pas rapporté de changement significatif sur leur propre comportement, mais une diminution significative de certains comportements de violence à leur égard (« Je fais rire de moi à cause de mon apparence physique » et « Je reçois des coups. Exemples : coups de poing, coups de pied »).

Le point de vue des enseignantes

Les enseignantes rapportent avoir observé une légère augmentation de la qualité des compétences socioémotionnelles de

Tableau 1
Comparaison des évaluations des comportements des élèves par les enseignants au prétest et au post test

Les élèves de mon groupe sont globalement capables de :	Prétest	Post test	<i>p</i>
Nommer les émotions qu'ils ressentent	3,1	3,9	0,043
Reconnaître qu'il est temps de se calmer	2,0	2,9	0,005
Nommer ce qui les aide à se calmer	2,7	3,5	0,043
Nommer les situations dans lesquelles ils pourraient avoir besoin de prendre un moyen pour se calmer	2,6	3,4	0,034
Démontrer qu'ils sont à l'écoute	2,6	3,5	0,002
S'affirmer de façon pacifique	2,2	3,1	0,002
Identifier l'émotion vécue par une autre personne	2,2	3,1	0,021
Se mettre à la place des autres	1,9	2,8	0,002
Reconnaître qu'ils vivent un conflit	3,0	3,9	0,027
Chercher des solutions pour résoudre un conflit de façon pacifique	1,9	2,8	0,005

leur groupe (voir le tableau 1).

Les résultats de l'implantation du programme

Dans le cadre des trois rencontres de suivi utilisant des questions semi-dirigées pour sonder les personnes animant les ateliers du programme, il a été observé que les élèves se rappellent mieux des contenus présentés à l'écran lors de l'animation des ateliers de la nouvelle édition, comparativement aux contenus de l'édition actuelle et à d'autres programmes équivalents testés par les écoles. Les élèves se rappellent et s'identifient facilement aux dix personnages d'enfants présentés dans le cadre des ateliers. Ces dix personnes grandissent tout au long du programme, vivent et règlent des conflits et présentent les contenus au 2^e et 3^e cycle. La présence de madame Pacifique et de ses amis au préscolaire et au 1^{er} cycle est également appréciée des élèves et jugée importante par les personnes sondées.

Quant aux outils développés lors de la refonte, les questionnaires et suivis nous indiquent que le temps de préparation à l'animation des ateliers est moindre que dans l'édition actuelle et est facilité par l'utilisation du tableau numérique interactif. Les sections « Trucs d'animation » et « Points de vigilance » (lorsque les sujets touchés peuvent provoquer des réactions à surveiller chez certains élèves) des plans d'animation ont été considérées comme pertinentes et aidantes. La formation continue et le journal de bord offert aux enseignants et permettant une réflexion personnelle sur les compétences socioémotionnelles à utiliser en classe ont été appréciés par une majorité d'enseignants. Les directions d'école, les conseillers pédagogiques et notre comité consultatif ont particulièrement apprécié cet ajout au programme. Les fiches d'activités ont facilité la discussion entre enfant et parent concernant les contenus vus en classe,

particulièrement lorsqu'un espace pour écrire est réservé aux parents. De plus, certains des nouveaux visuels créés pour la refonte ont été revus conformément aux rétroactions reçues.

Bien que nous ayons préféré ne pas intégrer de voix dans les vidéos afin de privilégier l'implication des personnes qui animent, plusieurs enseignants ont mentionné s'être attendus à ce qu'il y ait des voix et de la musique. C'est un aspect à nommer clairement lors de la promotion du programme, pour éviter ces attentes. De plus, le personnel des services de garde s'est montré spontanément intéressé par les affiches et les contenus utilisés lors des animations. Dans au moins trois écoles, il a été noté que des enseignants présents dans la classe et ayant choisi de laisser l'animation avoir lieu sans leur implication, ont rapidement montré de l'intérêt envers le programme, délaissé les tâches auxquels ils vauquaient et se sont impliqués activement dans l'atelier animé.

La discussion

Bien que la taille des échantillons ne nous permette pas de généraliser les impacts, les résultats rapportés par les élèves et les enseignantes laissent déjà voir une baisse des actes de violence vécus par les élèves et une hausse des compétences des élèves perçues par leurs enseignantes. Considérant que le matériel était en expérimentation et sera révisé selon les rétroactions récoltées lors de la recherche-action, ces résultats tendent à démontrer que les impacts connus du programme *Vers le pacifique* actuel seront

maintenus et bonifiés par la nouvelle édition.

Par contre, la qualité de l'implantation du programme (réinvestissement au quotidien en classe ou au service de garde, utilisation du coin calme, affichage hors classe) n'a pas été évaluée formellement et a varié entre les écoles, avec les effets des moyens de pression et de la grève dans les milieux scolaires. La qualité de l'implantation d'un programme est généralement liée à ses impacts sur les élèves (Bowen et al., 2005) et au climat scolaire d'une école (Institut Pacifique, 2011).

Le déploiement à venir

Le déploiement de *Vers le pacifique* aura lieu au cours de l'année scolaire 2025-2026, avec six à neuf ateliers par cycle, de façon à répondre aux besoins des élèves tout en évitant le sentiment de charge de travail dans les équipes-écoles. Des ateliers de formation et d'accompagnement des écoles auront également lieu afin de faciliter l'implantation dans les écoles. Connaissant l'importance d'un accompagnement constant des écoles, nous souhaitons faciliter la compréhension des impacts et aider les milieux à identifier les solutions qui conviennent à leur personnel et à leurs élèves. Nous collaborons toujours avec les experts du milieu de la recherche dans l'optique de démontrer les impacts de notre programme et les meilleures pratiques pour mobiliser les milieux, notamment en gardant l'œil ouvert sur les résultats des consultations du projet Mobilisation-CVI. ■

Un grand merci à nos sept écoles partenaires, aux 2136 élèves et aux 115 enseignants et professionnels ayant participé aux expérimentations : l'école Villemaire à Laval, Notre-Dame-de-la-Garde à Verdun, Émile-Nelligan à Kirkland, Guy-Drummond à Montréal, des Quatre-Vents à Laval, Sainte-Béatrice à Laval et Marguerite-Bourgeoys à Montréal. Certaines autres écoles de Montréal, de Laval, des Outaouais et de la région de Québec ont également démontré de l'intérêt, mais ont été affectées par les moyens de pression et la grève du milieu scolaire.

Mots-clés : *Vers le pacifique*, gestion des conflits, élèves du primaire, socialisation, prévention de la violence.

Références

- Beaumont, C., Langri, S., Wilkie, T., Marquis, D. et Garcia, N. (2021b). *Modèle écosystémique de l'apprentissage socioémotionnel pour le bien-être personnel et collectif à l'école. Document de formation, Nanoprogramme : enseigner des compétences sociales et émotionnelles au primaire*. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval et IESE.
- Beaumont, C., Langri, S., Wilkie, T., Marquis, D. et Garcia, N. (2021b). *Nanoprogramme : enseigner des compétences sociales et émotionnelles au primaire, Matériel pédagogique*. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Boissonneau, J. C., Beaumont, C., Pelletier, M.-A. et Beaulieu, J. (2021). *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : un guide pour le personnel scolaire. Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC) et Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence*, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. https://cqjdc.org/files/Fascicules/CQJDC_Soutenir_l'apprentissage_socioemotional_Personnel_scolaire.pdf
- Bowen, F., Fortin, F., Gagnon, I., Bélanger, J., Desbiens, N., Janosz, M. et Dufresne, C. (2005). *Rapport d'analyse des processus pour les trois années d'implantation du programme Vers le pacifique du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM). Première partie : analyse synthèse pour les trois années de la mise en œuvre (2001-2004). Rapport du Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS)*. Gouvernement du Canada, Ministère de la Justice. https://institutpacifique.com/wp-content/uploads/2020/06/Rapport_EvaluationImplantationPrePri_2001-2004.pdf
- Clark, R. C. et Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction : Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning (5^e éd.)*. Pfeiffer.
- Gouvernement du Québec. (2024). *ÉKIP : grilles des savoirs - préscolaire et primaire. Savoirs à acquérir favorisant le développement de compétences personnelles et sociales chez les jeunes*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/sante/documents/Autres_themes/ekip_savoirs_primaire.pdf
- Institut Pacifique. (2011). *Guide d'implantation programme Vers le pacifique : la résolution de conflits au préscolaire 5 ans et au primaire & La médiation par les pairs*. Auteur.
- Institut Pacifique. (2015). *Programme Vers le pacifique : la résolution de conflits au primaire-Guide d'animation 3^e cycle (3^e éd.)*. Auteur.
- Institut Pacifique. (2016). *Présentation du programme Vers le pacifique : la résolution de conflits au préscolaire 5 ans et au primaire*. Auteur. https://institutpacifique.com/wp-content/uploads/2023/09/Document_Presentation_VLP.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Instrument mobilisation-CVI - Guide d'accompagnement à l'intention de la direction d'établissement et du personnel scolaire pour un climat sécuritaire*. Gouvernement du Québec. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs4169343>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/Programme-prescolaire-primaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2024). *Programme de formation de l'école québécoise. Programme culture et citoyenneté québécoise / Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEQ-culture-citoyennete-quebecoise-Primaire.pdf>
- Tremblay, T. et Laforest, J. (2023). *L'utilisation des écrans en contexte scolaire et la santé des jeunes de moins de 25 ans : effets sur la cognition*. Institut national de santé publique du Québec [INSPQ]. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/2024-02/3434-utilisation-ecrans-contexte-scolaire-sante-jeunes.pdf>



COMPRENDRE ET AGIR POUR ÊTRE



Une formation en ligne gratuite pour soutenir le personnel scolaire à détecter et à intervenir en situation d'intimidation.



- + 5 modules interactifs
- + 10 capsules vidéo
- + 14 infographies et affiches
- + 10 grilles d'entretien
- + Guides d'intervention
- + Attestation de formation

Les objectifs de la formation :

- **Comprendre** ce qu'est l'intimidation et savoir en reconnaître les signes;
- **Connaître** les obligations et les responsabilités des acteurs scolaires;
- **Mettre en œuvre** des stratégies efficaces pour signaler, intervenir et faire le suivi d'une situation d'intimidation;
- **Promouvoir** la collaboration des parents et leur rôle dans la prévention de la cyberintimidation;
- **Se familiariser** avec des stratégies efficaces de prévention.

Inscrivez-vous gratuitement!



+Fort Ensemble :
une formation coconstruite
avec et pour
les intervenant(e)s scolaires !



Le coup de coeur des régions

L'approche musicosociale à Jeunes musiciens du monde : la transformation sociale par la musique

Janie Perron¹ et Érica Stella²

Dans le paysage de l'éducation musicale et sociale au Québec, Jeunes musiciens du monde se distingue par son engagement envers les jeunes issus de milieux à risque. Depuis sa création, l'organisation s'est affirmée comme un catalyseur de transformation sociale, offrant gratuitement des cours de musique et un accompagnement socioémotionnel à des milliers de jeunes. Au cœur de cette initiative se trouve une approche novatrice qui utilise la musique comme outil d'apprentissage et de développement personnel, favorisant ainsi l'épanouissement des élèves dans un environnement inclusif et collaboratif.

Naissance de Jeunes musiciens du monde

Jeunes musiciens du monde est né de l'initiative de Mathieu Fortier, Blaise Fortier, Agathe Meurisse-Fortier et Ustad Hameed Khan, réunis en Inde en 2001. Animés par le désir d'améliorer les perspectives de jeunes marginalisés sur le plan socioéconomique, ils fondent la Kalkeri Sangeet Vidyalaya, une école résidentielle offrant gratuitement un programme éducatif. Cette école permet aux jeunes issus de milieux à risque d'apprendre la musique classique indienne tout en suivant une formation scolaire complète.

L'intérêt suscité pour ce projet se propage jusqu'au Québec, menant à l'ouverture de l'école Jeunes musiciens du monde dans le quartier Saint-Sauveur à Québec en 2003. Les enfants et adolescents qui fréquentent cette école ont l'occasion de suivre des cours de musique gratuits avec des enseignants engagés qui leur transmettent leur passion. Par la suite, trois nouvelles écoles voient le jour : à Montréal dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve (2004), à Kitcisakik dans la réserve faunique La Vérendrye en Abitibi-Témiscamingue (2008), et à Sherbrooke dans le quartier Ascot (2011). En 2019, l'école de Laval est créée et celle de Kitcisakik devient l'école de Val-d'Or.



Mission de l'organisme

Au fil des années, la motivation de l'équipe de Jeunes musiciens du monde a toujours été guidée par le désir d'élargir les horizons des jeunes à travers l'apprentissage de la musique. Depuis les débuts de l'organisme, cette vision de transformation sociale s'est concrétisée autour de trois principes : le « jouer ensemble », l'importance des liens (entre les élèves et entre les élèves et les enseignants) et le plaisir.

La mission de Jeunes musiciens du monde reflète parfaitement la raison d'être de l'organisme : Jeunes musiciens du monde est un organisme à but non lucratif qui accompagne les jeunes issus de milieux à risque dans le développement de leurs habiletés socioémotionnelles et les aide à se projeter positivement dans l'avenir grâce à l'apprentissage gratuit de la musique.

L'apprentissage gratuit de la musique

Dans les milieux à risque, l'offre d'activités culturelles ou artistiques est souvent limitée, voire inexistante. De plus, les lieux d'art et de culture sont rarement situés dans des quartiers à risque, ce qui complique l'accès pour les jeunes qui ne peuvent se déplacer au-delà de leur voisinage. La croyance populaire selon laquelle l'art est réservé aux « virtuoses » ou à ceux qui ont les moyens de

s'y adonner peut également décourager de nombreuses familles.

À Jeunes musiciens du monde, aucune contribution monétaire n'est demandée : les cours sont offerts gratuitement à tous les jeunes. De plus, chaque élève dispose de son propre instrument pour toute la durée de son parcours à Jeunes musiciens du monde. L'organisme s'installe près des milieux identifiés par différents paliers du gouvernement comme comportant des facteurs de risque et où les enjeux socioéconomiques sont plus importants. Actuellement, Jeunes musiciens du monde offre des activités et des services à plus de 1 600 jeunes annuellement à Québec, Montréal, Val-d'Or, Sherbrooke, Laval, Manawan, Pakuashipi et Longueuil.

Un milieu de vie qui célèbre la diversité

Le milieu éducatif offert par Jeunes musiciens du monde à travers ses différentes écoles et régions desservies s'inspire du modèle de l'éducation inclusive. Cette approche consiste à adapter le milieu éducatif à la diversité des apprenants pour favoriser le développement de leur plein potentiel. Elle prône l'équité et la justice sociale, et considère la mixité comme une richesse et une opportunité d'apprendre à mieux vivre ensemble, plutôt que comme un problème à surmonter.

1. Coordonnatrice aux communications, Jeunes musiciens du monde.

2. Directrice recherche et développement, Jeunes musiciens du monde.

À Jeunes musiciens du monde, le concept d'éducation inclusive se manifeste par la valeur organisationnelle de la diversité, qui se traduit par un accompagnement flexible. Un accompagnement flexible signifie qu'il n'y a pas de cadre rigide dans lequel un élève doit s'inscrire ou de parcours particulier à suivre ; c'est plutôt le parcours qui s'adapte à chaque élève. Par conséquent, il n'y a aucune évaluation formelle dans le cheminement des apprenants à Jeunes musiciens du monde. Le personnel de l'organisme met en place des suivis personnalisés pour chaque élève, permettant ainsi d'identifier leurs forces et leurs défis. Le personnel peut varier selon les établissements scolaires, mais se compose généralement d'une direction, d'enseignants de musique et d'un intervenant psychosocial.

Comme le suggère l'éducation inclusive, il est essentiel pour un milieu éducatif de s'adapter à la diversité des apprenants. C'est pourquoi les programmes offerts par Jeunes musiciens du monde sont variés, afin de toucher des jeunes âgés de 0 à 18 ans. Il peut s'agir d'activités d'éveil musical, de cours de musique instrumentale, d'accompagnement socioémotionnel ou d'activités complémentaires comme des ateliers de théâtre ou d'improvisation. Ces programmes peuvent également varier selon les écoles.

La diversité se manifeste également au sein de chaque programme. Par exemple, dans le cadre des cours d'instrument, ce ne sont pas les élèves qui s'adaptent à la séquence d'apprentissage, mais les enseignants qui adaptent la séquence et le contenu aux élèves. De plus, l'apprentissage se fait par l'utilisation de divers moyens selon les profils des élèves : bouger, vocaliser, réfléchir, voir, écouter, etc.

Un modèle basé sur le développement socioémotionnel

L'approche musicosociale de Jeunes musiciens du monde a été développée par les membres de l'organisme en collaboration avec le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).

Cette approche consiste à utiliser l'apprentissage musical pour favoriser le développement socioémotionnel des élèves (voir Figure 1). Elle cible intentionnellement et de façon structurée le développement d'habiletés socioémotionnelles chez les jeunes.

Il existe des liens très définis entre certaines habiletés socioémotionnelles et certaines habiletés musicales. Par exemple, en réalisant un jeu d'ensemble (habileté musicale qui consiste à identifier, comprendre et réaliser la musique dans un contexte de groupe), on déve-

loppe la conscience des autres élèves (habileté sociale).

Ce qui distingue particulièrement Jeunes musiciens du monde des autres écoles de musique plus traditionnelles, c'est l'enseignement en petits groupes. Cette méthode permet notamment d'amener les élèves à s'entraider et à travailler ensemble pour atteindre des objectifs communs ou dans le cadre de projets. Elle permet également de mettre en œuvre deux principes importants de l'organisme : le « jouer ensemble » et le plaisir.

Les JaMMs constituent une bonne illustration de ces concepts. En effet, dans le cadre de ce programme, les élèves expérimentent le jeu d'ensemble et l'improvisation avec des jeunes et des enseignants d'autres groupes. Ils jouent une pièce avec des pairs de différents âges, niveaux de compétence et instruments sans l'avoir pratiquée ensemble préalablement. Lors des JaMMs, les participants mettent à profit leur créativité et leur spontanéité pour improviser les arrangements et interpréter la pièce choisie en exprimant leurs idées musicales. Les JaMMs se réalisent dans une ambiance conviviale propice au plaisir et à la création de nouvelles amitiés.

Ce programme permet de travailler les principes d'action de Jeunes musiciens du monde (voir Figure 2). Par exemple, lors des JaMMs, l'équipe de l'organisme pourrait demander aux élèves leur opinion à propos des arrangements qui peuvent être effectués ou faire expérimenter le rôle de chef d'orchestre à certains élèves. Cela contribuerait au développement du principe de collaboration (partager le leadership).

En appliquant les principes d'action à travers l'enseignement de la musique, les membres de l'équipe nourrissent les sentiments d'appartenance, de compétence et d'autonomie des élèves. Ainsi, le personnel de Jeunes musiciens du monde favorise la motivation autodéterminée et le développement ou le renforcement d'aspirations positives chez les jeunes, leur permettant de mobiliser leurs ressources personnelles avec suffisamment de confiance pour « amplifier » leurs rêves.

Le témoignage suivant d'un intervenant musical de l'organisme illustre bien le développement de la conscience de soi (habileté socioémotionnelle) et du sentiment de compétence chez un jeune.

Figure 1
L'approche musicosociale

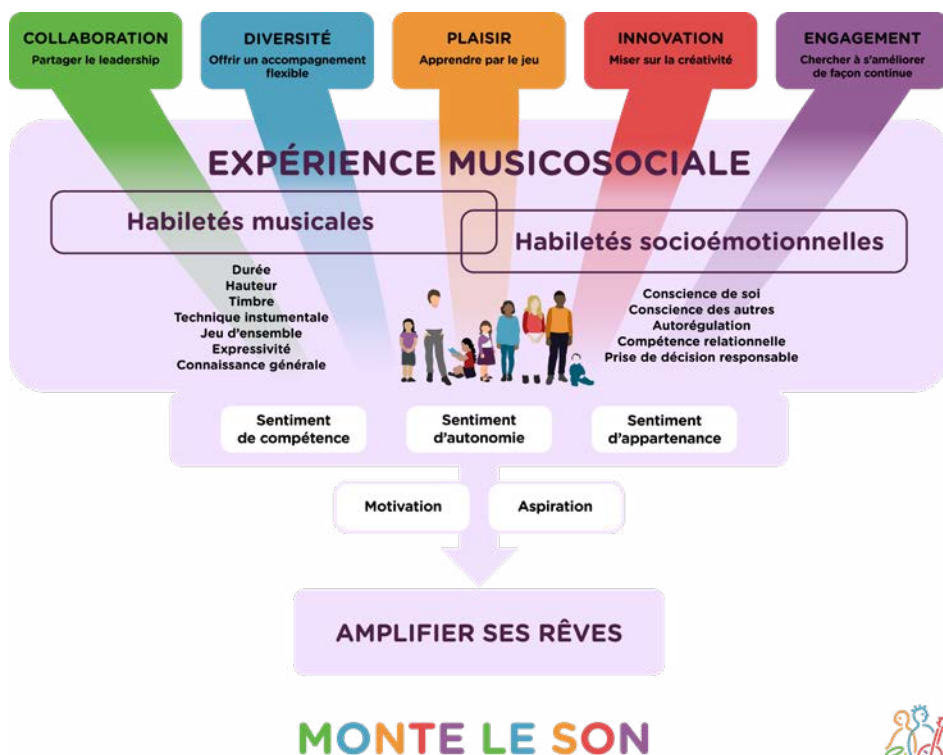
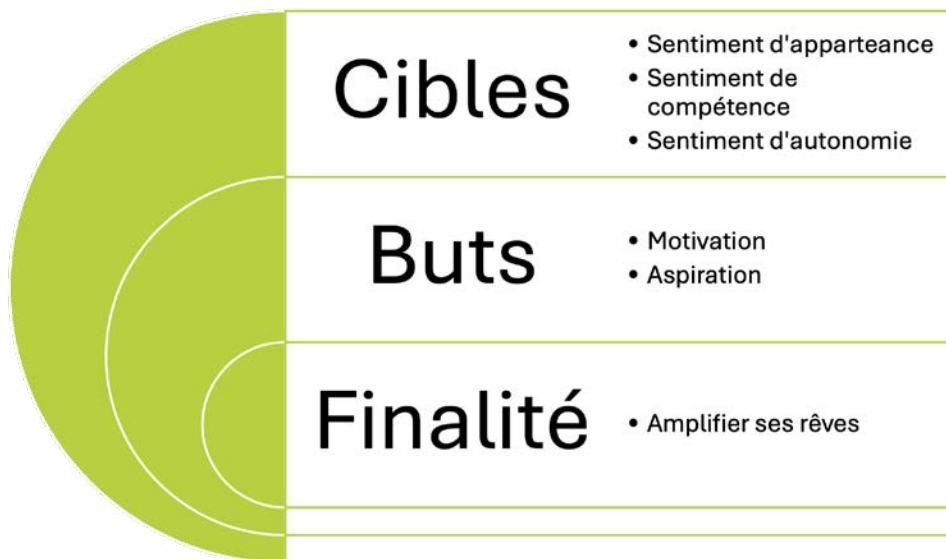


Figure 2
Cibles, buts et finalité de l'approche musicosociale



Témoignage d'un jeune

Francis (nom fictif), un jeune introverti avec peu d'expérience musicale, a rejoint nos cours de percussion ouverts tardivement et est devenu une véritable révélation pour l'école de Jeunes musiciens du monde à Sherbrooke. Lors de son deuxième cours, j'ai proposé des activités de difficulté progressive pour explorer son potentiel, de la pulsation à deux à l'improvisation de question-réponse. Francis a rapidement démontré une excellente stabilité rythmique et une capacité impressionnante à improviser. Pour l'aider à s'affirmer davantage et à développer sa conscience de soi, je l'ai invité à participer à mon solo, ce qui a révélé son talent et son plaisir de jouer de la musique. Depuis, Francis a développé sa propre technique intuitive de percussion, progressant de manière spectaculaire chaque semaine (développement de son sentiment de compétence), grâce à sa pratique constante sur toutes les surfaces possibles.



Mots-clés : éducation inclusive, développement socioémotionnel, enseignement de la musique, accès à la culture, jeunes.

Références

Boussuat, B. et Lefebvre, J. (2020). *Former avec le funny learning*. Dunod.
 Duclos, G. (2009). *Besoins et défis des enfants : vivre en harmonie avec les enfants de 6 à 12 ans*. Éditions Enfants Québec.
 Jeunes musiciens du monde (2024). *Rapport annuel 2023-2024*. https://jeunesmusiciensdumonde.org/wp-content/uploads/2025/01/JMM_RapportAnnuel_2024_25-01-07_Web.pdf

Le jeu au centre de l'enseignement

L'approche musicosociale mise en œuvre à Jeunes musiciens du monde place le jeu au cœur de l'enseignement. En effet, l'apprentissage par le jeu constitue un moyen privilégié de répondre aux défis des élèves et de valoriser leurs forces (Duclos, 2009 ; Boussuat et Lefebvre, 2020).

Le jeu musicosocial est une d'activité d'enseignement-apprentissage par lequel les membres de l'équipe-école travaillent simultanément et intentionnellement avec les élèves sur des habiletés socioémotionnelles et musicales spécifiques à chaque groupe. Les enseignants et les intervenants sociaux et musicaux conçoivent les jeux musicosociaux. En gardant toujours à l'esprit leur intention pédagogique, ils et elles se posent la question suivante : « Que pouvons-nous proposer aux élèves pour les aider à développer telle habileté socioémotionnelle tout en travaillant telle habileté musicale ? »

Conclusion

Jeunes musiciens du monde constitue un acteur essentiel de l'éducation musicale et sociale au Québec, offrant un refuge et un catalyseur de transformation sociale pour les jeunes issus de milieux à risque. Son approche novatrice, son engagement envers la diversité et son évaluation rigoureuse témoignent de sa détermination à réaliser le plein potentiel des jeunes à travers l'apprentissage gratuit de la musique. ■

Pour en apprendre un peu plus !

Consultez notre site internet :
<https://jeunesmusiciensdumonde.org>



Le coup de coeur des régions

Le Centre de pédiatrie sociale de Québec :

ensemble, accompagnons les enfants à devenir les héros de leur histoire !

Audrey Paquin¹

Le premier Centre de pédiatrie sociale au Québec a été fondé en 1997 par le Dr Gilles Julien, dans le but d'offrir des services adaptés aux enfants vivant en contexte de vulnérabilité. Constatant des besoins non comblés pour les enfants de la communauté de Limoilou, la Dre Marie-Camille Duquette et Mme Gisèle Moisan ont mis sur pied le Centre avec l'appui de cette même communauté. C'est ainsi que le 1^{er} novembre 2011, le Centre de pédiatrie sociale de Québec voyait le jour.



Notre mission

La mission du Centre de pédiatrie sociale de Québec consiste à soutenir les enfants et leur famille en situation de vulnérabilité pour assurer le mieux-être et le développement optimal des enfants, dans le respect de leurs droits et de leurs intérêts.

L'approche de la pédiatrie sociale en communauté

Les enfants en situation de vulnérabilité sont confrontés à des problématiques nombreuses et interconnectées, qui influencent profondément leur développement. Si ces enjeux sont traités de manière isolée, il devient très difficile d'avoir un impact significatif chez l'enfant. La pédiatrie sociale en communauté est un modèle d'intervention basé sur l'alliance entre la médecine et les sciences sociales. Une équipe multidisciplinaire accompagne les enfants et leur famille à travers leur trajectoire de vie, tenant compte de tous les aspects de l'environnement et des expériences de vie des familles qui peuvent affecter la santé et le développement des enfants. Les intervenants utilisent les forces de l'enfant et de sa famille comme leviers d'intervention afin de diminuer le stress toxique. L'approche se base sur la méthode APCA (apprivoiser, partager, comprendre, agir). Elle ne suit pas une approche causale visant à résoudre les problèmes en se basant sur un symptôme, positionnant ainsi l'intervenant en expert.

Au contraire, cette méthode privilégie la création d'une relation, permettant ainsi de faire émerger des informations essentielles qui pourront transformer la situation de la famille. Les bases de l'approche visent donc essentiellement à créer un lien significatif avec l'enfant et sa famille pour mieux les comprendre et coopérer par la suite.

Le centre se veut un lieu chaleureux et accueillant, adapté d'abord aux besoins des enfants (mobiliers adaptés, jeux, dessin, etc.). Considérant qu'il nécessite du temps pour s'apprivoiser et bien comprendre les enfants afin de poser les interventions les mieux adaptées, il n'existe pas d'épisodes de services spécifiques. De plus, les dossiers ne ferment jamais. Le respect du rythme, l'augmentation des facteurs de résilience, le pouvoir d'agir de l'enfant ainsi que le travail d'équipe sont au cœur de nos interventions en pédiatrie sociale.

La clientèle

Au cours de la dernière année, près de 400 jeunes ont été accompagnés par notre équipe. Ces jeunes font face quotidiennement à des stress toxiques tels que la négligence, l'exposition à la violence, un parent avec une problématique de santé mentale, etc.

Un enfant qui se trouve en état d'alerte permanent peut voir son développement ralentir, ses apprentissages affectés et

son risque de maladies et de troubles cognitifs à l'âge adulte augmenter, sans parler des impacts sur sa santé mentale. Les enfants que nous accompagnons vivent notamment de l'anxiété, des symptômes dépressifs, des troubles d'apprentissage, des comportements d'impulsivité et d'agressivité, des déficits de la mémoire et des difficultés dans la prise de décision.

Le stress toxique

Le stress toxique ou expériences négatives de l'enfance (ENE) est une activation du stress très forte, fréquente ou prolongée sans soutien adéquat d'un adulte. Plus un enfant vit des ENE, plus il risque d'avoir des problèmes tant sur le plan de la santé physique que de la santé mentale et des apprentissages (Center on the Developing Child Harvard University, 2020). Lorsque le système d'alarme de l'enfant est trop activé et qu'il n'a pas l'environnement pour le soutenir, l'architecture même du cerveau peut être affectée, impactant ainsi son système de régulation (National Scientific Council on the Developing Child, 2014). Il est possible d'observer des réponses extrêmes à un stress évalué comme léger. Les Centres de pédiatrie sociale en communauté ont pour mission d'identifier les stress toxiques vécus par les enfants et de les diminuer afin de prévenir l'essoufflement de leur système nerveux et les impacts qui s'en suivent.

1. Travailleuse sociale et directrice clinique, Centre de pédiatrie sociale de Québec.

La couleur de la pédiatrie sociale en communauté à Québec

Chaque Centre de pédiatrie sociale développe différents services adaptés et personnalisés pour répondre aux besoins des enfants de sa communauté, réduire les stress et augmenter les facteurs de résilience. Voici quelques exemples de ce qui a été mis en place à Québec :

- **Le cœur du modèle :** Chaque enfant est automatiquement jumelé à une travailleuse sociale, un médecin et une infirmière qui offrent des rencontres d'évaluation-orientation afin de bien identifier les forces et besoins des enfants et de mettre en place un plan d'action avec la famille. L'ensemble des actions auprès de la famille est effectué de façon concertée avec les différents intervenants impliqués.
- **Les services professionnels :** Selon les besoins identifiés par la famille et l'équipe, des services sont ensuite offerts aux enfants et à leur famille. Des suivis en éducation spécialisée, en psychoéducation, en orthophonie ou en travail social peuvent être mis en place. Nous avons également une avocate au sein de l'équipe qui nous permet de mieux identifier les droits bafoués et d'offrir le soutien nécessaire afin que les enfants connaissent leurs droits et les fassent respecter. De plus, notre programme en santé mentale, *Corps, cœur et esprit*, intègre des approches diversifiées telles que l'ergothérapie, la musicothérapie, la thérapie par la nature et l'aventure, la zoothérapie et la sexologie.



- **La programmation :** Un des outils puissants pour contrer les effets des stress toxiques est d'investir les intérêts et les passions des enfants. Des activités variées sont offertes à l'année afin de leur offrir des opportunités de développer leurs forces et leurs intérêts. Elles se veulent complémentaires à ce qu'offre la communauté.



- **DUO (développer, unir, optimiser) :** DUO est un projet pilote en collaboration avec certaines écoles accueillant des enfants de notre clientèle. L'objectif est de répondre aux besoins particuliers des enfants vivant des stress toxiques dans l'ensemble de leurs milieux de vie. En permettant un partage des connaissances entre le milieu scolaire et la pédiatrie sociale, nous souhaitons innover dans nos pratiques respectives. Des ateliers, de la concertation et du co-développement seront entre autres offerts aux différents professionnels des écoles collaboratrices.

Aux familles d'avoir la parole

Voici quelques commentaires recueillis auprès des parents.

« Vous êtes toujours là avec une bonne oreille, pour mieux nous guider. On est bien accueillis, peu importe ce qui arrive dans nos vies. »
Maman de quatre enfants

« On est très bien entourés, épaulés par l'équipe du centre. » Maman de trois enfants

« Je faisais de l'anxiété, on m'a donné des trucs pour comment gérer ça, pour avancer, ça m'a beaucoup aidé. » Enfant de 11 ans

Comment intégrer la pédiatrie sociale à mon milieu ?

Sans pour autant obtenir un suivi en pédiatrie sociale, un enfant peut bénéficier de l'approche dans un milieu qui s'en inspire. Suivre le rythme, lui donner la parole, nourrir ses intérêts et ses forces, observer le besoin derrière un comportement, se questionner sur le vécu de l'enfant qui peut expliquer ses défis, nourrir le besoin de sécurité, renforcer la relation avec l'enfant, travailler en collaboration étroite avec sa famille, sont tous des moyens d'appliquer l'approche au quotidien. ■

Mots-clés : pédiatrie sociale, vulnérabilité, famille, communauté, santé mentale.

Références

Center on the Developing Child (2020). *Qu'est-ce que les ENE ? Et en quoi sont-ils liés au stress toxique*. Harvard University. https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2024/10/ACEsInfographic_FRENCH_FINAL.pdf

National Scientific Council on the Developing Child (2005, 2014). *Excessive stress disrupts the architecture of the developing brain : Working paper No 3*. from www.developingchild.harvard.edu



Question de l'heure

Les médias sociaux ont-ils vraiment un impact sur le parcours scolaire des personnes adolescentes ?

Rosalie Ruel¹, Line Massé² et Dany Lussier-Desrochers²

Dans l'ère numérique actuelle, les médias sociaux représentent des plateformes d'intérêt pour les personnes adolescentes. Ils leur permettent de créer et de maintenir des liens avec autrui, mais en contrepartie, peuvent avoir des effets néfastes sur le parcours scolaire lorsqu'ils sont utilisés de manière excessive. Parmi ces effets, on observe notamment des difficultés d'attention, des difficultés de sommeil et des comportements de procrastination. Ces trois effets peuvent, par ricochet, nuire au cheminement scolaire des personnes adolescentes. Après avoir décrit sommairement l'utilisation des médias sociaux par les jeunes, cet article présente les différentes répercussions d'un usage fréquent des médias sociaux sur leur vécu scolaire. Afin de les soutenir dans leur utilisation des médias sociaux, des suggestions d'intervention sont proposées pour réduire les effets délétères d'une excessive ou problématique.

Des plateformes populaires auprès des jeunes

Depuis les dernières décennies, les médias sociaux captivent d'une grande partie de la population (Shanmugasundaram et Tamilarasu, 2023). Ces plateformes, qu'il s'agisse de sites ou d'applications Internet, facilitent les interactions entre utilisateurs en leur permettant d'échanger des informations, des idées, des centres d'intérêt, etc. Les jeunes des générations Z et Alpha (nés entre 1997 et 2025) sont particulièrement grands utilisateurs des médias sociaux. En effet, 85 % des personnes adolescentes déclarent utiliser ces plateformes quotidiennement, dont 20 % y passent plus de cinq heures par jour (Boak et al., 2018).

Cette forte consommation peut s'expliquer par le fait qu'à l'adolescence, l'établissement de relations interpersonnelles et la quête d'un sentiment d'apparte-



nance sont des priorités. Pour les jeunes, les médias sociaux représentent donc un espace idéal pour maintenir et créer des liens avec autrui. De plus, étant dans une période marquée par la construction de leur identité, les jeunes utilisent les médias sociaux pour s'exprimer, se divertir et explorer divers intérêts.

Les impacts des médias sociaux sur le parcours scolaire des adolescents

En dépit des nombreux avantages offerts par les médias sociaux, une consommation excessive de ces plateformes peut avoir des répercussions considérables sur plusieurs aspects de la vie des jeunes. Conçues pour répondre rapidement aux besoins, les diverses activités réalisées sur les médias sociaux stimulent une partie spécifique du cerveau appelée le système de récompense (Bulut, 2023). Lorsque ce système s'active, l'hormone dopamine est sécrétée, procurant une sensation de plaisir. Cette sensation agréable pousse les jeunes à rechercher cette expérience de manière répétée.

De plus, de nombreuses personnes adolescentes ressentent de l'anxiété lorsqu'elles n'ont pas leur téléphone intelligent avec elles, craignant de manquer un message ou une notification importante

(Gezgin et al., 2018). En conséquence, les médias sociaux occupent une place prépondérante dans leur quotidien, les absorbant au point de nuire à leur concentration et au temps consacré à leurs tâches scolaires, que ce soit à l'école ou à la maison (Zhuang et al., 2023).

En somme, les médias sociaux peuvent sérieusement perturber le parcours scolaire des adolescents et augmenter leur risque de décrochage.

Des capacités d'attention fragiles

Lorsque les jeunes utilisent fréquemment les médias sociaux, leur cerveau est submergé par une multitude d'informations. Confrontés à de courtes, mais intenses périodes de stimulation, ils peuvent éprouver des difficultés à maintenir leur attention sur de longues périodes (Bulut et al., 2023), par exemple lors d'un cours ou d'une séance d'étude. De plus, l'accès constant aux médias sociaux via un téléphone intelligent, par exemple, peut engendrer des inquiétudes.

Dans l'ère numérique actuelle, on observe un phénomène d'« attention partielle continue », où l'attention d'une personne n'est jamais entièrement dirigée vers une seule tâche, mais est plutôt divisée entre plusieurs activités (p. ex., faire un devoir

1. Étudiante à la maîtrise en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

2. Professeurs titulaires, Département de psychoéducation et de travail social, Université du Québec à Trois-Rivières.

tout en consultant ses messages privés). Cela réduit la performance, la concentration et la compréhension des informations présentées (Shanmugasundaram et Tamilarasu, 2023).

Selon les résultats de Mendoza et ses collègues (2018), le simple fait d'avoir accès à son téléphone en classe est associé à un encodage moindre des informations enseignées et à une performance inférieure à un test de lecture, comparativement à leurs pairs qui n'avaient pas accès à leur téléphone. En bref, une utilisation problématique des médias sociaux peut affecter les capacités d'attention des personnes adolescentes, nuisant ainsi à leur engagement et à leur rendement scolaire.

La quête de gratification immédiate

Les médias sociaux s'avèrent particulièrement attrayants en raison de la stimulation rapide et immédiate qu'ils procurent. Cependant, cette instantanéité nuit au développement de la capacité à différer la gratification, une compétence cruciale pour atteindre des objectifs à long terme (Pérez-Jorge et al., 2024). En effet, lorsque les actions et les choix quotidiens sont guidés par des plaisirs à court terme, les jeunes ne déploient pas les efforts nécessaires pour atteindre leurs objectifs à long terme.

Ainsi, les personnes adolescentes qui utilisent fréquemment les médias sociaux ont tendance à procrastiner davantage leurs tâches scolaires (Li et al., 2023), préférant le plaisir instantané à l'effort (par exemple, consulter leur fil d'actualité ou clavarder avec quelqu'un plutôt que de faire leurs devoirs). La procrastination peut entraîner de moins bons résultats scolaires, une diminution du bien-être et une augmentation de l'anxiété (Pérez-Jorge et al., 2024).

Un sommeil insuffisant

Lorsqu'ils sont utilisés le soir, les médias sociaux peuvent avoir un impact significatif sur le sommeil des jeunes, tant en termes de quantité que de qualité. Plusieurs raisons peuvent pousser une personne adolescente à rester en ligne tard le soir, que ce soit pour discuter avec un(e) ami(e) ou pour visionner des contenus intéressants. Déjà encline à décaler ses heures de coucher, celle-ci se retrouve en privation de sommeil, alors qu'il est crucial pour les apprentissages.

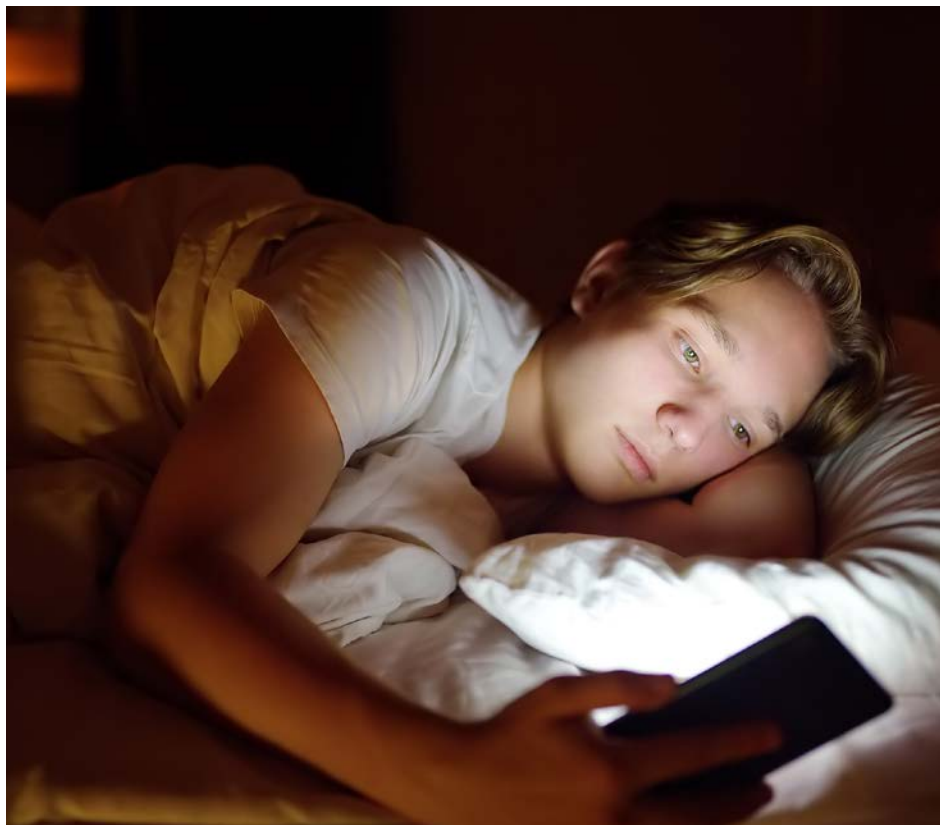
Un sommeil réparateur permet de consolider les apprentissages cognitifs dans la mémoire à long terme (Zhuang et al., 2023). En revanche, une quantité insuffisante de sommeil de manière chronique peut entraîner de la somnolence et des endormissements diurnes (Bozzola, 2023). Ainsi, pendant les cours ou lors de la réalisation de tâches scolaires (p. ex. : devoirs, études), les jeunes somnolents à cause des médias sociaux sont moins disponibles cognitivement et moins engagés dans leurs apprentissages (Zhuang et al., 2023). Somme toute, un sommeil perturbé par une utilisation excessive ou problématique des médias sociaux peut nuire à l'engagement et au succès scolaire des adolescents.

Minimiser les effets des médias sociaux

Pour minimiser les effets négatifs associés aux médias sociaux, il est essentiel d'intervenir concrètement au quotidien pour les sensibiliser aux conséquences néfastes d'une utilisation excessive des médias sociaux et les accompagner vers une utilisation plus judicieuse de ces outils. Dans une ère où le numérique occupe une place importante, il peut être ardu de sensibiliser et d'intervenir au sujet des effets que peuvent avoir les médias sociaux

lorsqu'ils sont consommés trop fréquemment. Bien que nous ne prétendions pas détenir la recette miracle, voici quelques pistes d'action pour intervenir auprès des personnes adolescentes, que leur utilisation semble problématique ou non :

- Réaliser des activités de sensibilisation au sujet des médias sociaux et de leur utilisation.
- Discuter ouvertement et fréquemment de l'utilisation des médias sociaux avec les jeunes.
- Lors de situations importantes requérant de la concentration ou un effort cognitif (p. ex. : en cours, période d'étude), proposer aux jeunes de ranger leur téléphone intelligent hors de portée (p. ex. : dans sa case ou dans une autre pièce).
- Encourager les jeunes à cesser l'utilisation des écrans au moins une heure avant d'aller dormir, afin de maximiser les bienfaits d'un sommeil réparateur.
- Inciter les jeunes à ne pas laisser le téléphone dans sa chambre, ce qui fonctionne le mieux pour préserver l'hygiène de sommeil, ou désactiver les notifications.



- Agir à titre de modèle en adoptant une consommation saine des médias sociaux.
- Encourager les jeunes à appliquer des limites de temps (p. ex. : dans les réglages du téléphone) sur chacun de leurs médias sociaux et à les respecter lorsqu'elles sont atteintes.
- Encourager les jeunes à remplir un journal, pendant une période déterminée (p. ex. : deux semaines), sur leur sommeil (quantité, qualité), sur leur niveau d'énergie et de concentration ainsi que sur leur consommation quotidienne des médias sociaux, afin de prendre conscience des habitudes à changer, le cas échéant.
- Proposer aux jeunes et participer avec eux à des moments sans médias sociaux de durée variable (p. ex. : durant 8 heures, pendant une journée, lors d'une fin de semaine). (À cette fin, consulter le site : <https://pausetonecran.com>)



Conclusion

L'utilisation des médias sociaux est très populaire à l'adolescence. Cependant, une utilisation excessive peut avoir des effets insidieux sur le parcours scolaire des jeunes. Moins disponibles et moins concentrés sur leurs apprentissages, ils sont plus à risque de rencontrer des difficultés scolaires. Pour limiter les conséquences négatives associées à cette utilisation, il importe d'intervenir dès maintenant pour les soutenir dans cette ère actuelle où le numérique occupe une place prépondérante. ■

Mots-clés : Médias sociaux, adolescence, élève, parcours scolaire, technologie.

Références

- Boak, A., Hamilton, H. A., Adlaf, E. M., Henderson, J. L. et Mann, R. E. (2018). *The mental health and well-being of Ontario students, 1991-2017 : Detailed findings from the Ontario Student Drug Use and Health Survey*. Centre for Addiction and Mental Health. <https://www.camh.ca/-/media/files/pdf---osduhs/mental-health-and-well-being-of-ontario-students-1991-2017---detailed-osduhs-findings-pdf.pdf>
- Bozzola, E., Spina, G., Agostiniani, R., Barni, S., Russo, R., Scarpato, E., Di Mauro, A., Vita Di Stefano, A., Caruso, C., Corsello, G. et Staiano, A. (2022). The use of social media in children and adolescents : Scoping review on the potential risks. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 9960. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169960>
- Bulut, D. (2023). The association between attention impairments and the internet and social media usage among adolescents and young adults with potential consequences : A review of literature. *Psychology*, 14(8), 1310-1321. <https://doi.org/10.4236/psych.2023.148073>
- Gezgin, D. M., Cakir, O. et Yildirim, S. (2018). The relationship between levels of nomophobia prevalence and internet addiction among high school students : The factors influencing nomophobia. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1), 215-225. <https://doi.org/10.21890/ijres.383153>
- Li, B., Gu, Y., Yang, Y., Zhao, M. et Dong, Y. (2023). The effect of problematic smartphone use on school engagement and disengagement among middle school students : The mediating role of academic procrastination and sleep quality. *Journal of Adolescence*, 95(5), 1033-1044. <https://doi.org/10.1002/jad.12173>
- Mendoza, J. S., Pody, B. C., Lee, S., Kim, M. et McDonough, I. M. (2018). The effect of cellphones on attention and learning : The influences of time, distraction, and nomophobia. *Computers in Human Behavior*, 86, 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.027>
- Ogresta, J., Rezo, I., Kožljan, P., Paré, M. H. et Ajduković, M. (2021). Why do we drop out ? Typology of dropping out of high school. *Youth & Society*, 53(6), 934-954. <https://doi.org/10.1177/0044118X20918435>
- Pérez-Jorge, D., Hernández-Henríquez, A. C., Melwani-Sadhvani, R. et Gallo-Mendoza, A. F. (2024). Tomorrow never comes : The risks of procrastination for adolescent health. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(8), 2140-2156. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14080143>
- Shanmugasundaram, M. et Tamilarasu, A. (2023). The impact of digital technology, social media, and artificial intelligence on cognitive functions : A review. *Frontiers in Cognition*, 2, 1203077. <https://doi.org/10.3389/fcogn.2023.1203077>
- Zhuang, J., Mou, Q., Zheng, T., Gao, F., Zhong, Y., Lu, Q., Gao, Y. et Zhao, M. (2023). A serial mediation model of social media addiction and college students' academic engagement : The role of sleep quality and fatigue. *BMC Psychiatry*, 23(1), 333. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04799-5>



Question de l'heure

Pourquoi intégrer la nature à l'école en favorisant une approche inclusive ?

William Breton-Bureau¹ et Marilyn Brochu²

Les milieux d'éducation ou d'intervention qui intègrent la nature et le plein air dans leurs stratégies pédagogiques et d'intervention sont en expansion partout dans le monde, notamment au Québec (Bergeron et al., 2024 ; Bouchard et al., 2022). Plusieurs appellations sont utilisées dans ce domaine, et les significations, définitions, objectifs et particularités varient, qu'il s'agisse d'éducation par la nature, de pédagogie nature, d'enseignement hors les murs, d'enseignement en plein air, d'école à ciel ouvert ou d'intervention éducative par la nature et l'aventure.

Dans l'objectif de soutenir les élèves présentant des difficultés d'adaptation socioémotionnelles et comportementales dans une approche inclusive, comment la nature peut-elle soutenir le processus d'apprentissage ou d'intervention ? À l'aide de trois exemples, ce texte expose des possibilités d'exploitation éducative de la nature au préscolaire, au primaire et au secondaire. Ensuite, il met en lumière les éléments clés de cette approche ainsi que des points de repère pour sa mise en œuvre en milieu scolaire.

À l'éducation préscolaire 4 ans

Brigitte est enseignante en prématernelle en milieu urbain. Depuis deux ans, elle s'intéresse à l'approche d'éducation par la nature et elle met en œuvre des pratiques en ce sens, en se référant au cadre de référence *Alex : l'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance* (Leboeuf et Pronovost, 2020). Ce cadre met en lumière huit principes qui structurent l'ensemble des pratiques d'un milieu éducatif. Le déploiement de ces pratiques se réalise tant par les sorties à l'extérieur, dans un boisé adjacent à la cour d'école, que par la naturalisation des espaces intérieurs (culture d'herbes, présence d'un aquarium, etc.).

Brigitte a expérimenté quelques sorties dans des parcs, des ruelles et un boisé à



proximité. Elle oriente désormais les apprentissages en fonction des intérêts des enfants pour planifier son intervention éducative et documente leurs actions par différents moyens (photos, vidéos, notes, verbatim, etc.) afin de saisir les occasions d'apprentissage et les indices de leur développement. Brigitte observe que le contexte de nature peut favoriser l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et leur développement global. Les lieux fréquentés présentent plusieurs éléments de biodiversité (fourmis, oiseaux, fleurs, branches, etc.) que les enfants intègrent dans leurs jeux.

Lors des sorties à l'extérieur, Brigitte remarque une différence dans les comportements socioémotionnels de certains élèves du groupe. En effet, conformément aux règles de la classe, ces élèves peuvent crier, courir, sauter, grimper ce qui peut correspondre à des conditions plus optimales pour favoriser l'autorégulation.

À l'école primaire

Julie est enseignante en 5^e année du primaire. Elle a décidé d'intégrer des activités en nature dans sa planification pédagogique. Il y a quelques semaines, Julie et sa classe ont visité un boisé à proximité de l'école. Elle a invité ses élèves à observer l'environnement et poser des questions. Les élèves ont découvert la carcasse d'un animal entourée d'oiseaux noirs, ce qui a suscité des questionnements et des échanges en groupe. L'accompagnement de l'enseignante a permis une écoute

sensible des émotions ressenties par les élèves face à l'animal mort et au fait que d'autres oiseaux s'en nourrissaient.

De retour en classe, les élèves ont du temps de travail en équipe dédié au développement des connaissances en lien avec l'expérience vécue en nature. Différentes équipes ont exploré cette situation sous différents angles, tels que les types d'oiseaux, leur alimentation et leur cycle de vie. Quelques semaines plus tard, le groupe d'élèves est retourné dans le même boisé pour approfondir leurs apprentissages en observant, en documentant et en soulevant des réflexions supplémentaires. Tous les élèves, notamment ceux présentant des difficultés d'adaptation socioémotionnelles et comportementales, ont contribué aux réflexions et aux hypothèses en mettant à profit leurs compétences respectives, que ce soit par l'exploration sur le terrain ou par la documentation.

Par ailleurs, Julie organise deux sorties spéciales en nature chaque année. Pour réaliser ces activités, elle fait appel à des collaborateurs au sein de l'école et de la communauté. Elle s'allie également à une autre classe de 5^e année. La première sortie se déroule dans un centre de découverte de la municipalité, tandis que la deuxième se tient dans un camp en milieu naturel et s'étend sur quelques jours, incluant deux nuits. Ce camp est l'occasion de célébrer la fin de l'année scolaire et d'offrir des expériences d'apprentissages significatives aux élèves.

1. M.Sc., ps.éd., candidat au doctorat en psychopédagogie, Université Laval.

2. M.Sc., ps.éd., candidate au doctorat en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

À l'école secondaire

Raphaël est psychoéducateur dans une école secondaire. Au cours de la prochaine année, l'équipe-école associée à la première secondaire s'engage dans une démarche d'Intervention Par la Nature et l'Aventure (IPNA). Ils ont observé des difficultés dans la transition scolaire des nouveaux élèves, du primaire au secondaire, et souhaitent mettre en œuvre des occasions pour favoriser le développement des élèves sur différents aspects par des expériences significatives. L'objectif est également de réinvestir ces situations expérientielles dans les projets pédagogiques au sein des différents cours.

Raphaël travaille avec une équipe composée d'éducateurs spécialisés et d'enseignants. Ensemble, il vise à créer une démarche collaborative autour d'un projet d'aventure qui se déroulera toute l'année scolaire et qui se concrétisera par une expédition finale. Au fil de l'année, le groupe s'engagera dans différentes expériences réalisées en nature, proposant des défis aux élèves pour favoriser leur développement personnel et interpersonnel, ainsi que pour développer la cohésion de groupe.

La programmation d'IPNA offre des occasions d'apprentissage et de développement variées, planifiées et non planifiées (kayak, canot, escalade, routines de groupe, préparation des repas). La collaboration avec les enseignants et les éducateurs spécialisés permet de coordonner ces activités avec la planification pédagogique. De son côté, Raphaël explore certaines situations vécues lors de ces expériences pour faire des liens avec les objectifs ciblés en début d'année, comme le développement de l'autodétermination. Par exemple, un élève présentant des dif-

ficultés d'adaptation socio-émotionnelles et comportementales à l'occasion de mobiliser des capacités de leadership au sein du groupe. Lors d'une activité d'orientation, il aide son sous-groupe à utiliser la boussole pour se déplacer en nature, ce qui suscite des émotions positives liées à la réussite et modifie ses perceptions quant à ses capacités et aux perceptions des autres élèves par rapport à lui.

Au fil des expériences, les participants choisissent en consensus de réaliser une aventure de canot-camping comme expédition finale, qui devra être planifiée en groupe. Pendant cette expédition, le groupe sera mis à l'épreuve sur différents plans, ce qui permettra de consolider les apprentissages et de créer des situations à haut potentiel expérientiel. Pour conclure, une célébration du travail accompli est organisée pour reconnaître les efforts et les progrès réalisés individuellement et collectivement.

Les similitudes entre les contextes d'intervention

On retrouve certaines similitudes dans les exemples présentés ci-dessus, malgré les différences notables au niveau des participants et des acteurs impliqués dans ces activités. Dans les trois contextes, les situations d'apprentissage significatives vécues en nature diversifient les opportunités d'apprentissage ou de développement pour les participants (Priest et Gass, 2018). En ce sens, l'utilisation de la nature comme intermédiaire permet d'offrir les conditions optimales pour cet engagement, notamment grâce au large éventail de possibilités offertes par la biodiversité et les défis présents en milieu naturel (Beck et Wong., 2022 ; Kuo et al., 2019 ; Rojo et Bergeron, 2021).

De plus, l'implication active de la personne apprenante est au cœur du processus. Celle-ci vit différents moments partagés avec un groupe, ce qui mène à des interactions significatives dans un contexte d'apprentissage par l'expérience. Les participants sont donc actifs et s'engagent dans les activités qui stimulent leur intérêt et leur motivation (Point et al., 2024).

Les apports pour les élèves présentant des difficultés d'adaptation

Pour les élèves présentant des difficultés d'adaptation, l'utilisation de la nature peut être une approche intéressante pour favoriser l'inclusion. En effet, en petite enfance, le contexte d'éducation par la nature, avec son environnement libre et apaisant, offre des opportunités d'inclusion, respecte le rythme de l'enfant et propose des défis ajustés à leurs besoins développementaux et à leurs intérêts (Leboeuf et Pronovost, 2020). Cette vision développementale est en harmonie avec la visée de l'éducation préscolaire, qui vise à « offrir un milieu de vie sécurisant, bienveillant et inclusif » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023).

À l'école, l'éducation par la nature semble également favoriser une approche pédagogique inclusive pour les élèves présentant des difficultés d'adaptation socio-émotionnelle et comportementale (Fox et Avramidis, 2003). Les auteurs identifient que l'éducation par la nature peut contribuer à des comportements positifs, à la cohésion de groupe et au sentiment de confiance, potentiellement expliqués par une meilleure estime de soi, tout en atteignant efficacement les objectifs éducatifs. De plus, l'environnement naturel offre divers défis adaptés aux intérêts et aux capacités des élèves. Ces éléments, ainsi que l'amélioration de la perception des enseignants face aux élèves, sont prometteurs pour l'adoption de pratiques inclusives et la réduction des risques d'exclusion permanente (Fox et Avramidis, 2003).

En ce qui concerne l'IPNA, elle constitue une avenue pertinente pour travailler des objectifs spécifiques avec les élèves présentant des difficultés comportementales, en utilisant la nature comme un médiateur du processus d'adaptation (Bergeron et al., 2024). Par exemple, au cours de l'expédition finale discutée précédemment, un élève présentant des enjeux



avec l'autorité peut être confronté à une dynamique de groupe impliquant des responsabilités partagées entre les participants, afin d'assurer la sécurité de tous et le bon déroulement de l'activité. Les accompagnateurs peuvent alors utiliser ces opportunités pour développer la tolérance aux contraintes.

Quelques repères

Une équipe-école souhaitant mettre en œuvre des pratiques pédagogiques et d'intervention par la nature dans une approche inclusive pourrait s'inspirer des trois repères suivants (Point et al., 2024) :

- 1) adopter une approche favorisant la participation active au sein d'un groupe ;
- 2) choisir un environnement permettant un contact étroit avec la nature et suscitant l'engagement ;
- 3) accompagner les élèves à travers ces occasions de manière à lier les expériences vécues aux objectifs d'apprentissage ou de développement souhaités.

Enfin, comme le proposent Point et ses collaborateurs (2024) dans une recherche-action-formation menée avec une équipe-école, la formation continue et l'accompagnement peuvent également favoriser la mise en place des pratiques pédagogiques et d'intervention par la nature. Les auteurs soulignent l'aspect évolutif du processus de changement lié à cette démarche, qui s'opère à différents rythmes selon les équipes-écoles. L'intégration de la nature dans l'éducation et l'intervention s'avère donc un processus dynamique et itératif, unique à chaque milieu, permettant d'atteindre les objectifs propres à leurs missions respectives. ■



Mots-clés : inclusion, difficultés socioémotionnelles et comportementales, nature, éducation, scolaire, intervention psychosociale par la nature et l'aventure.

Références

- Beck, N. et Wong, J. S. (2022). A meta-analysis of the effects of wilderness therapy on delinquent behaviors among youth. *Criminal Justice and Behavior*, 49(5), 700-729. <https://doi.org/10.1177/00938548221078002>
- Bergeron, G., Rojo, S., Massé, L. et Brochu, M. (2024). Points de vue d'adolescents en difficulté d'adaptation sur un projet d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : quelles significances et quelles retombées ? *Revue de la psychoéducation*, 53(2), 200-225. <https://doi.org/10.7202/1114499ar>
- Bouchard, C., Leboeuf, M. et Point, M. (2022). Découvrir et implanter l'éducation par la nature à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire* (p. 233-241). Les éditions CEC inc.
- Fox, P. et Avramidis, E. (2003). An evaluation of an outdoor education program for students with emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(4), 267-283. <https://doi.org/10.1080/13632750300507025>
- Kuo, M., Barnes, M. et Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10(305), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Leboeuf, M. et Pronovost, J. (2020). *ALEX – Cadre de référence : l'éducation par la nature en services de garde éducatifs à l'enfance*. Association québécoise des centres de la petite enfance.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme de formation de l'école québécoise : programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Point, M., Bergeron, G. et Rojo, S. (2024). *L'éducation par la nature*. Dans V. Boelen et L. Nicolas (dir.), *L'éducation par la nature* (p. 243-262). Éditions Le Manuscrit.
- Priest, S. et Gass, M. (2018). *Effective leadership in adventure programming* (3^e éd.). Human Kinetics.
- Rojo, S. et Bergeron, G. (2021). Les médiations dans l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. *Sociographe, Hors-série 14*(4), 39-60. <https://doi.org/10.3917/graph1.hs014.0039>



Le coin des parents

Les parents comme piliers d'une expérience sportive positive chez les tout-petits

Annabelle Ross¹, Audrey-Anne de Guise², Stéphanie Girard³ et Claudia Verret⁴

L'activité physique joue un rôle central dans le développement moteur (p. ex. : sauter, courir, grimper) et cognitif (p. ex. : langage, fonctions exécutives) des enfants. Lorsqu'elle est pratiquée régulièrement, elle contribue également à l'adaptation psychosociale (p. ex. : estime de soi, comportements prosociaux), au soutien de la santé cardiométabolique, osseuse et squelettique, et à l'amélioration la condition physique (Carson et al., 2017). L'activité physique permet également aux enfants d'explorer leur environnement, d'interagir avec les autres et de développer des habiletés essentielles à leur bien-être.

Bien que ses bienfaits soient reconnus, de nombreux enfants ne respectent pas les *Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures* (Canadian society for Exercice Physiology, 2025). À l'échelle mondiale, ce constat est particulièrement frappant chez les enfants d'âge préscolaire, alors que seulement 11 % respectent les recommandations d'au moins 180 minutes d'activité physique par jour. Ces recommandations précisent, entre autres, que les activités doivent être variées, réparties au cours de la journée et qu'un tiers doit représenter des jeux avec une dépense énergétique élevée (Tapia-Serrano et al., 2022).

Cette prise de conscience met en lumière un enjeu fondamental : le rôle du parent dans l'encadrement et l'encouragement de la pratique d'activités physiques chez leur enfant, particulièrement chez les tout-petits. Dans un contexte de vie familiale où le rythme est souvent rapide, les parents doivent choisir les occasions offertes à leur enfant pour s'activer physiquement. Bien que le jeu libre soit à préconiser chez les tout-petits, plusieurs parents inscrivent leur enfant (3-4 ans) dans des activités physiques organisées ou dirigées par un intervenant (p. ex. : entraîneur, éducateur, moniteur) (Participation, 2024). Cet article vise à mettre de l'avant l'importance de l'expérience

vécue par les enfants dans un contexte d'activités physiques organisées (p. ex., micro-soccer, initiation au baseball, natation, etc.).

Favoriser les expériences positives de pratique d'activités physiques

Les expériences vécues à un jeune âge entraînent un effet durable sur les habitudes de vie une fois adulte. Lorsqu'un enfant associe la pratique d'activités physiques à du plaisir, à des expériences positives et à la liberté d'explorer et d'apprendre à son rythme, il est plus susceptible de demeurer actif tout au long de sa vie, réduisant ainsi le risque d'abandon précoce (Miller et Siegel, 2017). Cependant, trop souvent, les activités physiques organisées mettent rapidement l'accent sur la compétition, la performance, la victoire ou le talent, et ce, même à un très jeune âge (Torres et Hager, 2007).

Il est donc essentiel d'offrir aux enfants un premier contact avec la pratique d'activités physiques de qualité, encourageant l'exploration et la découverte plutôt que la performance. Il ne faut pas perdre de vue que le but de ces expériences n'est pas de spécialiser l'enfant dans un sport, mais de contribuer à son développement

global (Christakis, 2016). L'encadrement doit donc être adapté aux enfants en fonction de leur personnalité, de leur niveau de développement, de leurs capacités physiques et motrices, ainsi que du plaisir que leur procure l'activité (Marier et al., 2019).

Le rôle des parents dans la pratique d'activités physiques chez leur enfant

Les parents jouent un rôle essentiel dans la pratique d'activités physiques de leurs enfants, particulièrement à l'âge préscolaire. Lorsqu'ils choisissent d'inscrire leurs enfants à des activités physiques organisées, il est nécessaire qu'ils développent une certaine « expertise parentale » leur permettant, entre autres, de : 1) choisir des occasions sportives appropriées pour leur enfant et appliquer un style parental soutenant leur autonomie ; 2) développer et maintenir des relations saines et 3) gérer leurs propres émotions en misant sur le plaisir de leur enfant (Harwood et Knight, 2015).

Voici quelques pistes d'action concrètes pour les parents d'enfants en bas âge qui en sont à leurs premières expériences de pratique d'activités physiques organisées.



1. Étudiante au doctorat continuum d'études en psychologie (profil recherche), Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).
2. Étudiante au doctorat en sciences de l'éducation, UQTR.
3. Professeure titulaire, Département des sciences de l'activité physique, UQTR.
4. Professeure titulaire, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal.

Choisir des occasions sportives appropriées et soutenir leur autonomie

- Respecter le rythme de développement et d'apprentissage de votre enfant en veillant à ce que l'activité physique choisie soit adaptée à son niveau de développement (p. ex. : choisir la catégorie adaptée à ses capacités).
- Donner à votre enfant la possibilité de choisir l'activité physique qu'il souhaite faire, par exemple en lui proposant trois options et en demandant laquelle il préfère essayer.
- Susciter l'intérêt de votre enfant pour l'activité physique choisie en lui proposant des exemples concrets (p. ex. : proposez différents modèles, allez voir des parties de l'équipe de l'école primaire du quartier).
- Reconnaître et accepter que votre enfant puisse ne pas nécessairement avoir les mêmes goûts que vous et l'encourager à explorer différentes activités physiques.

De manière générale, lorsque votre enfant pratique une activité physique, il est possible que vos attentes diffèrent des siennes. En effet, certains parents souhaitent que leur enfant développe des compétences motrices, qu'il s'initie à une nouvelle activité physique ou soit simplement physiquement actif. Bien que ces attentes soient légitimes, il s'avère important de garder à l'esprit que votre enfant cherche principalement à s'amuser et à se faire des amis. Il est donc important de l'encourager en cohérence avec ses attentes.

Développer et maintenir des relations saines

- Clarifier les objectifs et les attentes de l'organisation sportive qui encadrent votre enfant en s'assurant qu'ils concordent avec les vôtres. Par exemple :
 - o S'informer sur les objectifs de développement chez l'enfant qui sont visés par l'organisation.
 - o Discuter avec la personne en charge de l'activité pour connaître son point de vue et ses attentes envers votre enfant ou envers vous-même.

- S'impliquer comme parent accompagnateur ou bénévole.
 - o Établir des attentes claires vis-à-vis les rôles de chacun :
 - ◇ Intervenant : aspects techniques, stratégiques et encadrement du groupe lors des activités.
 - ◇ Parent : soutien de son enfant, attitude et encouragements.
- Encourager votre enfant dans le développement de ses relations sociales (p. ex. : inviter un coéquipier pour une activité, covoiturier avec la famille d'un autre enfant, faire participer votre enfant aux activités proposées par d'autres parents, aider votre enfant à se souvenir des noms de ses amis).

Gérer vos propres émotions en misant sur le plaisir de votre enfant

Le tableau 1 présente quelques comportements à adopter ou à éviter pour gérer ses propres émotions tout en misant sur le plaisir de votre enfant.



Tableau 1

Comportements à adopter ou à éviter pour gérer ses propres émotions

À faire Encouragement, plaisir et apprentissage	À éviter Comparaison avec soi (comme parent) ou avec les autres enfants
<ul style="list-style-type: none"> • Encourager l'exploration, le plaisir et les apprentissages, par exemple : « Je suis content que tu aies eu du plaisir. » • S'assurer que votre enfant éprouve du plaisir, qu'il s'amuse avec les autres enfants et qu'il soit fier de lui. Voici quelques questions que vous pouvez lui poser : <ul style="list-style-type: none"> - « Quelle activité t'a procuré le plus de plaisir ? » - « Qu'as-tu essayé de nouveau ? » - « Qu'as-tu appris aujourd'hui ? » - « Avec quel ami as-tu aimé jouer ? » - « De quoi es-tu fier ? » • Souligner les progrès et les efforts fournis par votre enfant lors de l'activité physique, par exemple : « Je suis fier de toi, tu as travaillé très fort. » 	<ul style="list-style-type: none"> • Se concentrer uniquement sur la performance et sur les erreurs commises par l'enfant, par exemple : <ul style="list-style-type: none"> « Je suis fier de toi, tu es arrivé le premier » « Attention, essaie de ne pas arriver dernier la prochaine fois » • S'intéresser uniquement à la performance fournie sans vérifier le plaisir que son enfant éprouve lors de la pratique de l'activité physique, par exemple : <ul style="list-style-type: none"> « As-tu gagné ? » « Combien de buts as-tu marqués aujourd'hui ? » • Éviter de comparer votre enfant avec les autres enfants du groupe, avec ses frères et sœurs ou avec vos propres performances réalisées lorsque vous étiez jeune. • Avoir des attentes irréalistes ou nuisibles envers son enfant. Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> - Chercher à ce que son enfant soit le meilleur. - Espérer qu'il devienne professionnel dans cette activité

Conclusion

La pratique d'activités physiques dès la petite enfance favorise l'adoption d'habitudes de vie durables et joue un rôle crucial sur le développement physique, cognitif et psychosocial de l'enfant. Pour que ces bienfaits se manifestent, il est primordial que leurs premières expériences soient positives, adaptées à leurs besoins, amusantes et axées sur l'exploration et l'apprentissage plutôt que sur la compétition et la performance. En tant que parents, il est essentiel de favoriser

un encadrement qui soutient le développement global des enfants. En somme, c'est en valorisant le plaisir, en adoptant une approche bienveillante et en utilisant un dialogue constructif entre les parents et les intervenants que les enfants bénéficieront de tous les avantages liés à la pratique d'activités physiques tout au long de leur vie. ■



Mots-clés : activité physique, enfants, implication parentale, soutien de l'autonomie, recommandations.

Références

- Canadian Society for Exercise Physiology. (2025). *Directives en matière de mouvement sur 24 heures*. <https://csepguidelines.ca/language/fr/telecharger/>
- Carson, V., Lee, E. Y., Hewitt, L., Jennings, C., Hunter, S., Kuzik, N., Stearns, J. A., Unrau, S. P., Poitras, V. J., Gray, C. et Adamo, K. B. (2017). Systematic review of the relationships between physical activity and health indicators in the early years (0-4 years). *BMC Public Health*, 17(5), 33-63. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4860-0>
- Christakis, E. (2016). *The importance of being little: What preschoolers really need from grownups*. Viking.
- Harwood, C. G. et Knight, C. J. (2015). Parenting in youth sport: A position paper on parenting expertise. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 24-35. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.03.001>
- Marier, A., Couture-Légaré, J. et Pilote, É. (2019). *Développement du talent sportif: document de référence*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur.
- Miller, S. M. et Siegel, J. T. (2017). Youth sports and physical activity: The relationship between perceptions of childhood sport experience and adult exercise behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 33, 85-92. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.08.009>
- ParticipACTION. (2024). *Édition 2024 du Bulletin sur l'activité physique chez les enfants et les jeunes de ParticipACTION - Ensemble pour la résilience: garder les enfants et les jeunes actifs dans un climat en changement*. <https://www.participaction.com/fr/la-science/bulletin-des-enfants-et-des-jeunes/>
- Tapia-Serrano, M. A., Sevil-Serrano, J., Sánchez-Miguel, P. A., López-Gil, J. F., Tremblay, M. S. et García-Hermoso, A. (2022). Prevalence of meeting 24-Hour Movement Guidelines from pre-school to adolescence: A systematic review and meta-analysis including 387,437 participants and 23 countries. *Journal of Sport Health Science*, 11(4), 427-437. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2022.01.005>
- Torres, C. R. et Hager, P. F. (2007). De-emphasizing competition in organized youth sport: Misdirected reforms and misled children. *Journal of the Philosophy of Sport*, 34(2), 194-210. <https://doi.org/10.1080/00948705.2007.9714721>

APPRIVOISONS
LE TDAH



**Fondation
Philippe Laprise**





À l'ère du numérique, les écrans et les réseaux sociaux sont devenus incontournables dans la vie des jeunes. Cette omniprésence suscite de nombreuses interrogations chez les parents et les éducateurs : comment encadrer leur usage ? Où se situe la limite entre une utilisation bénéfique et une dépendance ? Pour répondre à ces questions, nous avons sélectionné deux ouvrages récents qui explorent ces enjeux sous différents angles. Ces livres offrent des perspectives complémentaires pour mieux comprendre l'impact du numérique sur la jeunesse et adopter une approche adaptée, alliant prévention et accompagnement bienveillant.



Hazart, J. (2024). *Mon enfant est accro aux réseaux sociaux : 10-18 ans*. De Boeck Supérieur.

Dans cet ouvrage, la médecin addictologue Juliette Hazart explore l'impact des réseaux sociaux sur les adolescents et propose des outils pratiques pour aider les parents à encadrer leur usage. Elle distingue une utilisation modérée d'un usage problématique. Après avoir présenté les bénéfices des réseaux sociaux et leurs attraits pour les jeunes, elle explique comment l'usage excessif peut mener à une dépendance, notamment chez les adolescents plus vulnérables. Un test est fourni pour évaluer les risques de dépendance. Ensuite, les facteurs de risque et les dangers sont identifiés et une méthode « pas-à-pas » pour encourager un usage plus responsable et équilibré est détaillée. Sans adopter un ton alarmiste, cet ouvrage vise à sensibiliser les parents et les jeunes afin de les aider à ajuster leurs habitudes numériques et à entretenir une relation plus saine avec les écrans. L'autrice enrichit ses propos de témoignages et de conseils pratiques pour instaurer un dialogue ouvert et constructif au sein des familles.



Hébert, A. (2024). *Écrans : la boîte à outils. Comprendre leurs effets et intervenir adéquatement*. Éditions de Mortagne.

Dans un monde où la technologie est omniprésente, les écrans façonnent profondément la communication, l'information et le divertissement, en particulier chez les jeunes. Selon l'autrice, si leur accès à une multitude de contenus offre des avantages éducatifs et culturels, leur usage excessif comporte des risques bien réels : baisse de l'attention scolaire, impacts sur la santé mentale et diminution des interactions sociales. Cet ouvrage vise à sensibiliser parents et éducateurs aux enjeux liés aux écrans et à leur fournir des outils pour encadrer leur utilisation. S'appuyant sur des données scientifiques et des récits cliniques, il explore les effets positifs et négatifs des technologies et propose des stratégies adaptées à différents contextes. Plutôt que de présenter une solution unique, l'autrice privilégie une réflexion nuancée et des repères concrets pour guider les jeunes vers une utilisation plus consciente et équilibrée des écrans. Elle insiste sur l'importance de personnaliser ces stratégies selon chaque famille, en évitant la culpabilisation et en favorisant une approche bienveillante et flexible.

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



La feuille de route des psychoéducateurs

Développement d'un protocole d'intervention auprès des élèves âgés entre 5 et 13 ans à risque suicidaire en milieu scolaire

Annie Pouliot¹, Cindy Charest¹, Karine Himeur¹, Marie-Claude Beaudet¹ et Mélanie Larochelle²

En milieu scolaire, les membres du personnel sont de plus en plus souvent confrontés à des enfants manifestant des idéations ou des comportements suicidaires. Plusieurs statistiques montrent l'ampleur croissante du phénomène et l'augmentation des tentatives de suicide chez les jeunes. Par exemple, en 2008, 68 hospitalisations pour tentatives de suicide chez les 10-14 ans sont répertoriées au Québec, tandis qu'en 2018 ce nombre a augmenté à 155 (Levesque et al., 2021). Cela souligne le besoin urgent de prévention et d'intervention dès l'enfance.

Il existe un phénomène de scotomisation dans l'imaginaire collectif des adultes, c'est-à-dire qu'il est moins confrontant de croire qu'un enfant ne penserait jamais à se suicider. Ce rejet conscient ou inconscient de cette réalité peut rendre l'intervention incomplète ou inadéquate auprès de l'enfant.

Au-delà de l'inconfort, le manque de connaissance des équipes-écoles sur le sujet conduit parfois les adultes à intervenir de manière improvisée ou à ne pas partager les signes repérés chez un élève ayant des idéations suicidaires. De plus, les outils existants pour une clientèle adolescente ou adulte ne sont pas adaptés aux élèves âgés de 13 ans et moins.

Étant donné le risque de mal exécuter l'intervention, il est primordial que chacun prenne conscience de cette réalité bien présente et que les professionnels soient formés pour savoir comment intervenir spécifiquement auprès de cette clientèle.

Les objectifs du comité

Au Centre de services scolaire-Marguerite Bourgeoy (CSSMB), nous avons à cœur d'harmoniser les pratiques auprès de nos professionnels tout en offrant un cadre permettant d'éviter l'improvisation. *Le Guide de soutien pour intervenir auprès d'un enfant de 5 à 13 ans à risque suicidaire* (Ministère de la Santé et des

Services sociaux, 2021) a balisé et documenté les bonnes pratiques, mais restait peu connu.

En janvier 2022, nous avons créé un comité composé de cinq professionnelles du service des ressources éducatives du CSSMB, désigné « **Comité de prévention du risque suicidaire chez les 5-13 ans** ». Chacune de nous était motivée à développer des outils favorisant une intervention adéquate auprès des enfants âgés de 5 à 13 ans présentant un risque suicidaire (RS).

Plusieurs actions ont été nécessaires pour y parvenir : rencontres de travail, lectures, participations à des webinaires de la communauté de pratique provinciale pour soutenir l'intervention auprès des enfants à RS et à diverses formations. Nous avons élaboré un protocole conçu pour être adapté à la réalité de chaque milieu et encourager une réflexion en amont des situations par chaque équipe-école (voir Figure 1). Le protocole inclut également des hyperliens vers des documents d'appui, comme des plans de sécurité (voir Figure 2).

Figure 1
Extrait du protocole d'intervention développé

Protocole d'intervention auprès des élèves âgés entre 5 et 13 ans à risque suicidaire (RS) en milieu scolaire					
École : _____					
Tous les adultes de l'école	<p>Repérage</p> <p><u>Penser à...</u> sa propre mort quand on est triste, à cacher un couteau dans sa chambre, avoir des pensées récurrentes concernant la mort/le suicide</p> <p><u>Dire</u> : « Je veux mourir », « Je veux me suicider », « Ce serait mieux si j'étais mort », « Je veux rejoindre ma grand-mère au cimetière », « Je veux partir loin et ne pas revenir ».</p> <p><u>Dessin</u> représentant la mort, essayer de s'étrangler.</p> <p><u>Changements</u> drastiques de comportement, humeur changeante, colère, tristesse, maux récurrents, dégradation sur le plan du sommeil, de l'appétit ou au niveau de l'énergie.</p> <p>Restez calme, bienveillant et empathique.</p>				
	<p>Référence</p> <p>Immédiatement, nommer en personne ou par courriel les détails de la situation.</p> <p>1. Professionnelles de l'école habilitées à faire l'estimation du RS : _____</p> <p>2. En cas d'absence de professionnelle, personne désignée qui communiquera avec une ressource qualifiée : _____</p> <p>Les ressources externes qualifiées : Besoin d'aide 24/7 (1 866 277-3553) ou 811 option 2 ou _____ (voir selon votre CIUSSS)</p>				
L'adulte qui a repéré	<p>Intervention de la professionnelle dans les meilleurs délais</p> <p><small>Canvas d'entretien enfant (tiré du Guide)</small></p>				
	<p>Plan de sécurité élève</p>				
	<p>Communication aux parents</p> <p><small>(si non préjudiciable p. 27-28 du Guide)</small></p>				
	<p>Plan de sécurité parent(s)</p> <p>Retour avec l'enfant et ses parents</p>				
Psychoéducatrice, psychologue, C.O.	<p>Analyse de la situation, jugement clinique, estimation du risque</p> <table border="1"> <tr> <td>Aucun risque suicidaire</td> <td>Retour à la maison Risque modéré</td> <td>Hôpital - Risque imminent <small>(Document de soutien de l'adulte, tiré de l'Annuaire)</small></td> </tr> </table>	Aucun risque suicidaire	Retour à la maison Risque modéré	Hôpital - Risque imminent <small>(Document de soutien de l'adulte, tiré de l'Annuaire)</small>	
	Aucun risque suicidaire	Retour à la maison Risque modéré	Hôpital - Risque imminent <small>(Document de soutien de l'adulte, tiré de l'Annuaire)</small>		
<p>Consultation en équipe-école : plan d'action concerté</p> <p>Faire un retour auprès des adultes concernés et auprès des parents</p>					
Éducateurs spécialisés, directions, professionnelles	<table border="1"> <tr> <td>Suivi école et/ou communication avec les services externes</td> <td>Prévoir moyens de communication avec l'hôpital</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Prévoir plan de retour à la suite d'une hospitalisation</td> </tr> </table>	Suivi école et/ou communication avec les services externes	Prévoir moyens de communication avec l'hôpital		Prévoir plan de retour à la suite d'une hospitalisation
	Suivi école et/ou communication avec les services externes	Prévoir moyens de communication avec l'hôpital			
		Prévoir plan de retour à la suite d'une hospitalisation			
<p>⇔ Consultation(s) en équipe</p> <p>Fin de l'intervention du RS et fin du plan d'action concerté RS</p> <p>L'enfant ne présente plus d'idéations suicidaires ou de manifestations associées au suicide depuis quelques semaines, les enjeux associés sont résolus, l'enfant utilise des stratégies d'adaptation lors des situations difficiles, l'entourage a démontré sa capacité à soutenir l'enfant.</p>					
	<p>Recommandations</p>				

1. Psychoéducatrices, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB).
2. Psychologue, CSSMB.

Nous avons offert un atelier d'appropriation du guide aux professionnels du CSSMB, lors duquel nous avons présenté notre protocole. Les professionnelles ont également eu la possibilité de suivre une formation par Besoin d'aide 24/7, animée par Naïka Perron (formatrice accréditée). Cela a facilité l'actualisation des bonnes pratiques dans les équipes des établissements scolaires du CSSMB et permis l'élaboration d'un plan concret et complet pour l'intervention par les professionnelles et les équipes-écoles.

À notre avis, les milieux d'intervention autre que les milieux scolaires peuvent s'en inspirer afin de créer leur propre protocole d'intervention, et éventuellement, faciliter un meilleur arrimage entre les différents milieux et services (école/ CIUSSS/milieux hospitaliers, etc.).

La portée du protocole

À travers les différentes étapes du protocole, les rôles de tous sont clairement définis. Le protocole sert de guide en offrant une synthèse des interventions nécessaires pour bien estimer le RS et pour accompagner rigoureusement l'enfant et sa famille en fonction de l'évaluation effectuée par la professionnelle. Cela permet une intervention cohérente et adéquate tout en tenant compte de la nécessité d'un travail complémentaire de la part des différents intervenants et adultes présents auprès de l'enfant.

Plus les adultes seront sensibilisés aux bonnes pratiques et disposeront d'un cadre précis et clair pour bien intervenir, plus ils seront à l'aise et capables de mettre en œuvre leurs interventions de manière efficace. Le protocole met l'accent sur le travail d'équipe et de collaboration, éléments essentiels et centraux dans l'intervention auprès des enfants de 5 à 13 ans à risque suicidaire. Par conséquent, nous pensons que cela permettra un meilleur accompagnement de l'enfant et de sa famille.

La diffusion du protocole

Lors de la diffusion du protocole aux professionnelles et aux gestionnaires d'établissements scolaires du CSSMB, la réception a été positive. À ce jour, plusieurs équipes-écoles se sont approprié le protocole d'intervention. Cette planification permet à chacun de bien exercer son rôle lors de ces situations, en tenant compte de leurs compétences.

Le 14 février 2024, nous avons diffusé notre travail à la communauté de pratique provinciale auprès de 108 intervenants et professionnels (travailleuses sociales, infirmières, psychologues, psychoéducatrices, éducatrices spécialisées, etc.) de différents milieux (CIUSSS, organismes communautaires, milieux hospitaliers, autres centres de services scolaires, etc.). Plusieurs ont exprimé que ce protocole sera utile dans leurs milieux pour organiser, planifier et baliser leurs interventions.

Conclusion

Tout cela entraîne assurément des répercussions positives sur le service direct rendu aux élèves et leurs familles. Une intervention basée sur les bonnes pratiques réduit le risque de récurrence et favorise directement le bien-être et la trajectoire de vie de l'élève et de son entourage.

Cette contribution est novatrice et sa conception a été possible grâce à l'implication rigoureuse des membres du comité, à la lecture du guide, à la participation dans la communauté de pratique provinciale, aux formations ainsi qu'aux partages de nos connaissances basées sur nos expériences cliniques. Le tout a été facilité par l'ouverture manifestée par le service des ressources éducatives du CSSMB face à notre projet. ■

Figure 2
Exemple de plan de sécurité

Mots-clés : protocole, intervention, suicide, enfant, 5-13 ans

Références

- Béland, K. (2022, 15 décembre). *Le plan de sécurité* [webinaire]. Communauté de pratique pour soutenir l'intervention auprès des enfants à risque suicidaire.
- Bernard, S. et Brassard, J. (2019). *La gestion du risque suicidaire et des comportements d'automutilation chez les jeunes hébergés en centre de réadaptation pour jeunes en difficultés d'adaptation – Cadre de référence clinique*. Institut national de santé en services sociaux (INESSS). <https://www.inesss.qc.ca/publications/repertoire-des-publications/publication/la-gestion-du-risque-suicidaire-et-des-comportements-d'automutilation-chez-les-jeunes-hebergés-en-centre-de-readaptation-pour-jeunes-en-difficulté-d'adaptation.html>
- Denis, I. (2023, 28 février). *Pensées et gestes suicidaires chez les enfants : comment prévenir, évaluer et intervenir* [formation en ligne]. Asadis.
- Levesque, P., Mishara, B., et Perron, P. A. (2021). *Le suicide au Québec : 1981 à 2018 — Mise à jour 2021*. Bureau d'information et d'études en santé des populations, Institut national de santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2720_suicide_quebec_2021.pdf
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2021). *Guide de soutien pour intervenir auprès d'un enfant de 5 à 13 ans à risque suicidaire, 2021* (Publication no : 21-825-03W). Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2021/21-825-03W.pdf>
- Perron, N. (2023, 14 février). *Le risque suicidaire chez l'enfant* [formation en ligne]. Besoin d'aide 24/7.
- Séguin, M., Roy, F. et Boilar, T. (2020). *Programme de postvention : être prêt à agir à la suite d'un suicide*. Association québécoise de prévention du suicide.
- Roberge, M.-C. (2023, 19 avril). *Agir en amont pour favoriser la santé mentale* [webinaire]. Communauté de pratique pour soutenir l'intervention auprès des enfants à risque suicidaire.
- Terradas, M. (2022, 7 décembre). *Le jeu : un essentiel à la compréhension de l'enfant* [webinaire]. Communauté de pratique pour soutenir l'intervention auprès des enfants à risque suicidaire.



Un pas vers l'inclusion

Prévenir ou réagir ? Les pratiques enseignantes sous la loupe des chercheuses

Maggie Roy¹, Marie-France Nadeau², Line Massé³, Jeanne Lagacé-Leblanc⁴, Claudia Verret⁵ et Nancy Gaudreau⁶

Dans le monde de l'éducation, gérer une classe hétérogène et les comportements difficiles des élèves peut représenter un défi. Les personnes enseignantes utilisent plusieurs approches pédagogiques différentes. La recherche montre que certaines pratiques sont plus efficaces que d'autres pour gérer la classe et les comportements des élèves, en vue de soutenir le développement psychosociale des élèves, comme le renforcement positif ou des techniques d'observation (Chaffee et al., 2017 ; Warmbold-Brann et al., 2017 ; Waschbusch et al., 2019). Toutefois, le problème est que ces pratiques appuyées par la recherche ne sont pas nécessairement utilisées par les personnes enseignantes, tandis que d'autres pratiques moins recommandées le sont toujours. Afin de documenter la situation actuelle au Québec à ce sujet, Nadeau et ses collègues (2022) ont cherché à répondre à la question suivante : quelles sont les pratiques utilisées par les personnes enseignantes du préscolaire et du primaire au Québec concernant les difficultés comportementales des élèves et qu'est-ce qui influence leur utilisation ?

La méthode utilisée

Pour répondre à cette question, Nadeau et ses collègues (2022) ont analysé les pratiques de 1373 personnes enseignantes du préscolaire et du primaire. Les chercheuses ont utilisé deux questionnaires : un questionnaire sociodémographique portant sur les caractéristiques individuelles (niveau d'éducation et années d'expérience) et contextuelles (niveau scolaire et indice socioéconomique de l'école) des personnes enseignantes et l'Inventaire des pratiques de gestion de comportement en classe (Nadeau et al.,



2018). Cet inventaire mesure la fréquence d'utilisation de deux types de pratique par les personnes enseignantes : les pratiques préventives (visant à prévenir l'apparition de comportements perturbateurs en encourageant le maintien des comportements positifs) et les pratiques réactives (visant à agir lorsque ces comportements perturbateurs se produisent afin de les réduire).

Quelles sont les pratiques utilisées par les personnes enseignantes ?

Selon les chercheuses, les personnes enseignantes privilégient les pratiques préventives comme l'établissement de règles, des consignes et des routines pour influencer l'apparition des bons comportements. Le renforcement positif est également fréquemment utilisé. Toutefois, les pratiques d'autorégulation (p. ex. : permettre à l'élève de se calmer après une tâche) et les techniques d'observation (p. ex. : porter attention sur les comportements d'un élève et les noter) sont moins courantes. Bien que les méthodes réactives sont moins rapportées que les pratiques préventives, les per-

sonnes enseignantes utilisent souvent des conséquences éducationnelles, comme réprimander un enfant s'il ne suit pas les règles établies.

Qu'est-ce qui influence l'utilisation des pratiques ?

Les résultats de Nadeau et ses collègues (2022) montrent que l'expérience d'enseignement, la participation à l'élaboration d'un plan d'intervention et le contexte de classe (ordinaire ou spécial) influencent le choix des pratiques. Les personnes enseignantes expérimentées réagissent plus souvent que les personnes moins expérimentées aux comportements perturbateurs plutôt que de prendre des mesures préventives comme les encouragements ou des mesures d'autorégulation des émotions par les enfants. Participer à l'élaboration d'un plan d'intervention semble lié à l'utilisation de pratiques préventives, ce qui peut influencer la gestion de classe par les personnes enseignantes. Enfin, les personnes enseignantes qui ont suivi davantage de formations rapportent utiliser plus fréquemment les pratiques recommandées, tandis que celles ayant moins de formation ont tendance à utiliser moins des approches préventives.

1. Étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke.

2. Ph. D., professeure titulaire, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke.

3. Ph. D., professeure titulaire, Département de psychoéducation et de travail social, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

4. Ph. D., psychoéducatrice et chargée de cours, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR.

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

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

Nadeau et ses collègues (2022) expliquent leurs résultats par plusieurs pistes. D'abord, les personnes enseignantes en classe ordinaire rencontrent plusieurs défis. En effet, elles doivent gérer les apprentissages et répondre aux besoins très variés des élèves, tout en considérant la composition de la classe et les différents comportements de leurs élèves. Cela peut rendre difficile l'utilisation des pratiques plus individualisées. Quant aux personnes enseignantes en classe spéciale adaptée, elles ont plus d'élèves qui présentent des comportements perturbateurs, ce qui les pousse à utiliser davantage de pratiques individualisées. En général, les personnes enseignantes sont peu formées pour comprendre l'importance de la relation entre l'enfant et son environnement dans la gestion des comportements difficiles (Carter et al., 2011). Dans ce cas, les personnes enseignantes moins formées utiliseraient des pratiques moins exigeantes. Par ailleurs, les pratiques peuvent varier selon le genre. Selon les écrits, les femmes auraient plus tendance à utiliser les pratiques recommandées que les hommes (Sabbe et Aelterman, 2007; Schiefele, 2017).

De plus, les personnes enseignantes utilisent moins souvent les pratiques d'autorégulation avec les niveaux scolaires plus avancés, peut-être parce qu'ils pensent que les élèves savent déjà quoi faire sans rappel. Cependant, les études montrent que ces élèves ont toujours besoin de soutien pour renforcer leur autonomie, leur sentiment de compétence et leur sentiment d'appartenance (Reddy et al., 2013). Il est donc crucial de planifier des pratiques proactives à l'avance pour les aider à maîtriser leur propre apprentissage. En revanche, les pratiques réactives peuvent entraîner un cercle vicieux de coercition, où les comportements risquent de s'aggraver. Selon Nadeau et ses collègues (2022), les personnes enseignantes



pourraient avoir besoin de plus de soutien pour intégrer davantage les pratiques d'autorégulation dans leur enseignement. Ces pratiques sont particulièrement importantes pour aider les élèves à devenir plus indépendants et à mieux gérer leur apprentissage.

Conclusion

Cette étude révèle que les personnes enseignantes au Québec privilégient les pratiques préventives pour gérer les comportements difficiles des élèves, notamment en établissant des règles et en renforçant positivement les comportements souhaités. Toutefois, l'usage des pratiques d'autorégulation et d'observation reste moins fréquent, probablement en raison d'un manque de formation spécifique. Les personnes enseignantes plus expérimentées ont tendance à utiliser davantage de mé-

thodes réactives, soulignant l'importance d'un soutien continu et d'une formation adaptée pour favoriser l'autonomie et la maîtrise de l'apprentissage chez les élèves. En fin de compte, il est crucial d'investir dans le développement professionnel des personnes enseignantes pour améliorer la gestion comportementale et favoriser l'adaptation psychosociale des élèves. ■

Mots-clés : pratiques enseignantes, fréquence d'utilisation, comportements préventifs, comportements réactifs, gestion de classe, difficultés comportementales.

Références

- Carter, E. W., Lane, K. L., Crnobori, M., Bruhn, A. L. et Oakes, W. P. (2011). Self-determination interventions for students with and at risk for emotional and behavioral disorders : Mapping the knowledge base. *Behavioral Disorders*, 36(2), 100-116. <https://doi.org/10.1177/019874291103600202>
- Chaffee, R. K., Briesch, A. M., Johnson, A. H. et Volpe, R. J. (2017). A meta-analysis of class-wide interventions for supporting student behavior. *School Psychology Review*, 46(2), 149-164. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0015.v46-2>
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Lagacé-Leblanc, J., Verret, C. et Gaudreau, N. (2022). Class-wide behaviour management practices reported by pre-and elementary school teachers : Relations with individual and contextual characteristics. *McGill Journal of Education*, 57(2), 136-159. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9943>
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N., Couture, C., Lemieux, A., Bégin, J.-Y. et Lagacé-Leblanc, J. (2018). Développement et validation de l'Inventaire des pratiques de gestion des comportements en classe. Dans M. Lapalme, A.-M. Tougas et M.-J. Letarte (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales* (p. 89-112). Éditions JFD.
- Reddy, L. A., Fabiano, G. A., Dudek, C. M. et Hsu, L. (2013). Instructional and behaviour management practices implemented by elementary general education teachers. *Journal of School Psychology*, 51(6), 683-700. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.10.001>
- Sabbe, E. et Aelterman, A. (2007). Gender in teaching : A literature review. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 13(5), 521-538. <https://doi.org/10.1080/13540600701561729>
- Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and Teacher Education*, 64(2017), 115-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.004>
- Warmbold-Brann, K., Burns, M. K., Preast, J. L., Taylor, C. N. et Aguilar, L. N. (2017). Meta-analysis of the effects of academic interventions and modifications on student behaviour outcomes. *School Psychology Quarterly*, 32(3), 291-305. <https://doi.org/10.1037/spq0000207>
- Waschbusch, D. A., Breaux, R. P. et Babinski, D. E. (2019). School-based interventions for aggression and defiance in youth : A framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, 11(1), 92-105. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9269-0>



De la théorie à la pratique

Soulager des difficultés de régulation émotionnelle par des mesures individualisées, adaptées à la situation

Martine Sénéchal¹ et Jean-Yves Bégin²

Cette vignette clinique décrit la situation de M. Jean, un enseignant, et de son élève, Loïc qui présente des difficultés de régulation émotionnelle et comportementale. Elle permet de saisir la détresse vécue par ce dernier face à des manifestations comportementales explosives de Loïc dont l'origine est difficile à identifier. Elle met en lumière, d'une part, l'importance des pratiques efficaces de M. Jean en classe, et d'autre part, les pratiques collaboratives essentielles des personnes entourant Loïc.

Il est important de rappeler que les manifestations comportementales de Loïc peuvent être dues à des dysfonctions exécutives. Ces difficultés de régulation émotionnelle et comportementale sont impliquées dans presque toutes les difficultés d'adaptation (Massé et al., 2020). Les fonctions exécutives liées à la régulation des émotions et des comportements jouent un rôle crucial dans l'organisation des actions, la gestion des émotions, la réflexion avant d'agir, l'adaptation aux situations et l'expression appropriée des émotions négatives.

Comme les enseignants n'ont pas tous la formation nécessaire pour faire face à ces manifestations, la collaboration avec des professionnels peut s'avérer essentielle pour analyser la situation de l'élève, comprendre la fonction de ses comportements et mettre en place des mesures concertées adaptées à ses besoins. Cela permet souvent à l'enseignant et à l'élève de retrouver le bien-être essentiel à l'apprentissage et de préserver l'importante relation éducative qui les unit.

Description de la situation

Loïc est un jeune garçon de huit ans, en pleine santé, assez grand et musclé pour son âge. D'un tempérament énergique, il adore le sport et participe à des équipes de soccer et de hockey plusieurs soirs et les fins de semaine. En brûlant ainsi un



surplus d'énergie, il se couche généralement fatigué et profite bien de ses nuits de sommeil. Intense dans le jeu, il a du mal à respecter les règles et il peut facilement blesser en raison de son impulsivité. Lorsqu'il enfonce les règles dans les jeux organisés, il accepte difficilement les punitions, mais finit par se conformer et se retire du jeu en maugréant.

Les parents de Loïc, tous deux travailleurs dans le domaine de la santé, tentent de collaborer avec M. Jean. Cependant, comme Loïc rejette souvent la faute sur les autres, ils ont du mal à lui faire admettre et réparer ses erreurs. Le père de Loïc a expliqué aux intervenants qu'il était lui-même un peu « sanguin », ce qui fait que ses interventions ne sont pas toujours idéales. En fait, la colère de son fils le met en colère ! Dans ce contexte, Loïc se réfugie auprès de sa mère, qui l'invite à raconter ce qui s'est passé. La mère a confié à l'équipe-école que Loïc ne décrit pas toujours la situation telle qu'elle s'est réellement passée.

Loïc a une sœur plus âgée et un frère plus jeune qui ne démontrent aucune difficulté scolaire ou comportementale, mais ils subissent les colères répétées de leur frère.

À l'école, la situation est également compliquée. Loïc se fâche rapidement, crie, insulte, peut foncer sur la personne et a déjà frappé. Il peut même se mettre en colère simplement parce qu'un camarade de classe le regarde. En raison de ces dif-

ficultés scolaires, notamment en lecture, il se fâche et refuse l'aide de M. Jean pour certaines tâches. Les travaux en équipe sont difficiles pour lui, car il veut tout contrôler, ce qui fait que peu d'amis le choisissent pour faire équipe avec eux.

Pourtant, les pratiques de M. Jean sont exemplaires à bien des égards. Il entretient des croyances très positives envers Loïc et ses parents. M. Jean est convaincu que Loïc ressent un grand malaise lorsqu'il fait des colères. Il a souvent observé une grande tristesse après un évènement agressif de sa part et il l'a vu pleurer plus d'une fois. Comme M. Jean a une relation chaleureuse avec Loïc, il a souvent accueilli sa peine et, dans ses échanges avec lui, il a perçu son grand sentiment d'impuissance : « c'est plus fort que moi ! Je n'arrive pas à m'arrêter ! »

Fort de ses nombreuses années de pratiques et de son engagement dans sa formation continue, M. Jean a depuis longtemps compris l'importance d'un encadrement positif, rejetant les punitions ou le style autoritaire pour un élève comme Loïc. Il sait que l'agressivité de Loïc n'est pas intentionnelle, mais qu'elle découle plutôt d'émotions intenses ou d'une habileté qu'il n'a pas encore acquise : l'autorégulation. Peut-être cache-t-elle un besoin insatisfait ? Quoi qu'il en soit, M. Jean ne perçoit pas ces manifestations comme de la violence et continue à intervenir avec calme et bienveillance chaque fois que Loïc perd le contrôle.

1. D.Éd., chargée de cours, Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski et au Département de psychoéducation et travail social de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et spécialiste en sciences de l'éducation à l'UQTR.

2. Ph.D., professeur agrégé, Département de psychoéducation et travail social, UQTR.

Loïc peut compter sur une classe ordonnée, où les règles sont claires et appliquées avec constance. Il bénéficie d'une aide opportune lorsqu'il rencontre des difficultés, et les moyens de l'obtenir sont explicitement définis. Malgré cela, ses difficultés persistent et les autres élèves deviennent de plus en plus intolérants envers Loïc. M. Jean est intervenu à plusieurs reprises, mais son sentiment d'impuissance grandit. Il sait qu'il ne peut plus continuer seul avec les parents.

Briser l'isolement de l'enseignant

Pour briser son isolement, M. Jean décide de demander l'aide de sa collègue psychoéducatrice, Mme Julie. Lorsqu'elle le rencontre, elle constate le grand professionnalisme de M. Jean, qui a documenté avec rigueur la situation de Loïc par un cumul de faits d'observation. Bien qu'elle puisse formuler certaines hypothèses cliniques, d'autres données sont nécessaires pour procéder à une évaluation fonctionnelle du comportement de Loïc. Mme Julie propose donc à M. Jean de remplir une grille d'observation clinique du comportement pendant une semaine.

La grille SORC (Bégin et al., 2022) consiste à décrire opérationnellement les comportements (R : réponse) adoptés par Loïc (O : organisme), mais également ce qui s'est passé dans la situation (S) avant la manifestation comportementale. On note également les conséquences du comportement (C) sur la personne et sur son entourage ; ce qui renforce positivement ou négativement les manifestations comportementales afin d'en dégager leurs fonctions. Bien qu'exigeante, cette démarche de collaboration permettra aux membres

de l'équipe, préoccupée par le bien-être de Loïc, de formuler des hypothèses cliniques et des recommandations pour alimenter leur démarche d'intervention.

Analyse de la psychoéducatrice

Le Tableau 1 résume les éléments d'analyse selon le modèle SORC. Loïc présente des comportements problématiques en classe, principalement en raison de difficultés scolaires et relationnelles. Il réagit vivement aux situations frustrantes, comme les tâches scolaires complexes, notamment en lecture, et peut refuser l'aide de son enseignant. En classe, il se met facilement en colère, crie, insulte ses camarades et peut aller jusqu'à les frapper, même pour des motifs anodins comme un simple regard. Il éprouve également des difficultés dans les travaux d'équipe, cherchant à tout contrôler, ce qui entraîne son rejet par les autres élèves. Ces comportements affectent le climat de classe et génèrent un sentiment d'impuissance grandissant chez M. Jean.

L'impulsivité de Loïc et sa faible tolérance à la frustration sont amplifiées par un sentiment d'impuissance face à ses réactions émotionnelles incontrôlées. Son estime de soi est fragilisée par ses difficultés scolaires et le rejet social qu'il subit. Lorsqu'il est confronté aux règles de classe ou aux sanctions, il exprime son mécontentement, mais finit par se conformer.

Ces comportements sont maintenus par divers renforçateurs positifs et négatifs. D'une part, ses colères lui permettent d'éviter certaines tâches scolaires qu'il juge difficiles, tandis que son retrait temporaire après une crise peut lui permettre d'échapper à la frustration (fonction d'évitement de stimuli désagréables). D'autre

part, il reçoit une attention accrue de la part de son enseignant, ce qui peut involontairement encourager ces réactions, et il perçoit avoir le contrôle des situations en étant vindicatif envers ses pairs (fonction de gain d'attention et de contrôle).

Pistes d'intervention

Pour aider Loïc, il est crucial de lui enseigner explicitement des stratégies de régulation émotionnelle, telles que des techniques de gestion de la colère et des habiletés de résolution de conflits. Pour favoriser un apaisement plus rapide lors des crises, il serait judicieux de créer un coin d'apaisement dans la classe où Loïc pourrait se retirer. Il serait également bénéfique de lui proposer des moyens pour réduire les tensions physiques liées à ces accès de colère. Il est important de valoriser systématiquement ses réussites sociales et scolaires afin de renforcer son estime de soi et d'augmenter son engagement face aux tâches. Dans cette perspective, morceler les tâches difficiles pourra aider Loïc à être plus disposé à les réaliser.

Un accompagnement spécifique dans le développement des habiletés sociales est nécessaire pour lui apprendre à interagir de manière appropriée avec ses camarades et faciliter son intégration dans les travaux d'équipe.

Morceler les tâches difficiles pourra aider Loïc à être plus disposé à les réaliser. Définir des rôles et responsabilités dans les travaux d'équipe pourra répondre à son besoin de contrôle. Un soutien accru pour M. Jean et une approche concertée avec les parents seront également nécessaires pour assurer un encadrement bienveillant et cohérent. ■

Tableau 1
Séquence comportementale selon le modèle SORC

S SITUATION	O ORGANISME	R RÉPONSE	C CONSÉQUENCE
<ul style="list-style-type: none"> • Travaux d'équipe • Tâche scolaire difficile 	<ul style="list-style-type: none"> • Faible tolérance • Impulsivité • Faible estime de soi • Difficultés scolaires • Difficultés relationnelles 	<ul style="list-style-type: none"> • Réagit vivement aux frustrations : insulte, crie, frappe les pairs • Refuse l'aide de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Évite les tâches difficiles • Évite la frustration • Reçoit l'attention de l'enseignant • Prend le contrôle

Mots-clés : évaluation fonctionnelle du comportement, SORC, régulation émotionnelle, psychoéducation, fonctions exécutives, inclusion scolaire.

Références

Bégin, J.-Y., Nadeau, M.-F. et Massé, L. (2022). Incursions dans les processus d'évaluation psychosociale et fonctionnelle au service du plan d'intervention des élèves présentant des difficultés comportementales à l'école. *La foucade*, 22(2), 28-31.
 Massé, L., Lanaris, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y., Bluteau, J., Verret, C. et Baudry, C. (2020). Les difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.). *Les troubles de comportement à l'école* (3^e éd, p. 6-36). Chenelière Éducation.



Nos activités de formation

Le CQJDC propose en tout temps de nombreuses activités de formation pour répondre aux besoins actuels des parents, des enseignants et des intervenants.

Webinaires

Nous avons une vingtaine de 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!

Formations sur mesure

Vous avez un besoin de formation particulier? Nos experts peuvent offrir une formation sur mesure pour votre milieu, par le thème, la durée et la formule. Tout est possible pour bien vous accompagner!

Conférences et modules de formation gratuits

Nous avons également plusieurs activités de formation qui peuvent être visionnées gratuitement!

De belles idées d'activités de formation pour les milieux

Saviez-vous que des écoles et des centres de services scolaires offrent les activités de formation 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?

Découvrez la programmation complète sur notre site Internet :

<https://cqjdc.org/activites-de-formation>

Des ressources informatives pour vous

Saviez-vous que nous avons plus de 200 ressources informatives gratuites à votre disposition sur notre site Internet? Par nos modules de formation, notre revue La foucade, nos guides et bien d'autres, notre site Internet vous offre un soutien précieux qui gagne à être découvert! www.cqjdc.org

Les ressources informatives du CQJDC sont développées par nos experts et sont appuyées sur les connaissances de pointe dans le domaine, ce qui en fait une référence de qualité. [Cliquez ici pour en savoir plus!](#)

Vous pouvez aussi chercher par mot-clés en cliquant sur la loupe 🔍 en haut de la page!

Je suis...

Tous

Clientèle

Tous

Appliquer →

La
foucade
ELAN, ENFOUAGEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER

RENFORCER LE RESPECT

LE PARENT, NOTRE ALLIÉ



La réalité virtuelle au service des apprentissages sociaux et émotionnels chez les adolescents

L'activité **Les Ateliers 360** consiste en une animation de 75 minutes destinée à des groupes d'élèves du secondaire comptant au plus 30 personnes. Les thèmes de la saine gestion des émotions, de la résolution de conflits et de l'intimidation sont abordés.



Dans la peau d'une personne LGBT

Les Ateliers 360 : Dans la peau d'une personne LGBT est un projet de réalité virtuelle rassembleur et éducatif permettant aux gens d'être les témoins de premier plan des microagressions et des comportements inappropriés vécus par des membres des communautés LGBTQ+. Le but est de développer de nouvelles compétences relationnelles avec les personnes issues de ces communautés. Disponible pour les élèves et le personnel des écoles.

Dans la peau d'une personne racisée

(atelier qui sera lancé au printemps 2025)

Les Ateliers 360 : Dans la peau d'une personne racisée est un projet de réalité virtuelle rassembleur et éducatif permettant aux gens d'être les témoins de premier plan des microagressions et des comportements inappropriés vécus par des membres des communautés culturelles. Le but est de développer de nouvelles compétences relationnelles avec les personnes issues de ces communautés. Disponible pour les élèves et le personnel des écoles dès le printemps 2025.

