

**La**

Décembre 2010

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER

# foucade

**NUMÉRO  
SPÉCIAL**

**15<sup>e</sup> anniversaire  
du CQJDC**



**Le Comité  
québécois pour  
les jeunes en  
difficulté de  
comportement:  
se regrouper  
peut être  
plus efficace!**

## La foucade

La revue *La Foucade* est réalisée par le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Cette revue est publiée deux fois par année. Les numéros déjà parus sont disponibles pour les membres de l'organisme sur le site Internet du CQJDC ([www.cqjdc.org](http://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

Line Massé, éditrice

Isabelle Archambault, recherche d'auteurs

Manon Doucet, responsable de la chronique

*Le coin des jeunes*

Jaëlle Héroux, responsable de la chronique

*La feuille de route du psychoéducateur*

Anne Godmaire, révision des textes

Graphisme : Josée Roy Graphiste

### À l'intention des auteurs

Toute personne intéressée à soumettre un texte faisant état d'expériences professionnelles ou de travaux de recherche portant sur la question des jeunes manifestant des difficultés comportementales est invitée à le faire. Le guide de rédaction de *La Foucade*, disponible sur le site Internet du CQJDC ([www.cqjdc.org](http://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](mailto: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<sup>er</sup> octobre et le 1<sup>er</sup> mars de chaque année.

## Le Conseil d'administration

Claire Beaumont, *présidente et responsable des comités suivants : journées de formation, orientations et publicité*

Caroline Couture, *vice-présidente*

Danielle Leclerc, *secrétaire du comité exécutif et responsable du comité des prix*

Michel Marchand, *trésorier*

Isabelle Archambault, *administratrice*

Julie Beaulieu, *administratrice*

Manon Doucet, *administratrice et responsable de l'organisation du congrès biennal 2012*

Nancy Gaudreau, *administratrice, co-responsable de l'organisation du congrès biennal 2012*

Isabelle Gagnon, *administratrice et responsable de la journée de formation provinciale*

Natalia Garcia, *administratrice et responsable du site Internet*

Martin Gendron, *administrateur et responsable du comité de promotion*

Cynthia Lépine, *administratrice*

Line Massé, *administratrice et responsable de La Foucade*

Camil Sanfaçon, *administrateur*

Mélanie Villeneuve, *administratrice*

Égide Royer, *administrateur associé*

Jean-Yves Bégin, *administrateur associé*

Rosalie Poulin, *administrateur associé*

Anne Godmaire, *responsable de la communication au CQJDC*

Marc Bergeron, *représentant de l'OCCOPPO*

## Chères lectrices, chers lecteurs

Cette année, nous fêtons le 15<sup>e</sup> anniversaire du CQJDC. Pour marquer cet événement, nous vous présentons un numéro spécial. Dans un premier article, Claire Beaumont, présidente du CQJDC, présente l'organisme, sa mission, ses orientations et ses projets d'avenir. Par la suite, une série d'articles parus depuis la création de *La Foucade* et représentatifs des préoccupations de l'organisme ont été sélectionnés. Vous pourrez constater qu'ils sont toujours d'actualité.

Le premier article de Camil Sanfaçon décrit la réalité des enseignants aux prises avec des enfants présentant des difficultés d'adaptation et leur besoin de soutien et d'accompagnement. Les deux articles suivants, placés sous la rubrique « Coups de coeur des régions », décrivent des projets expérimentés dans les milieux de pratique. Dans le premier coup de coeur, Marlène Gagnon expose un projet pour soutenir la motivation des élèves en difficulté. Dans le deuxième coup de coeur, Anne-Marie Beaulieu et Jacques Hébert présentent un projet d'enseignement du karaté-do aux élèves en troubles du comportement ou ayant des problèmes de santé mentale, qui tout en permettant de transmettre des valeurs aux jeunes, travaille également plusieurs compétences nécessaires à leur meilleure adaptation. Du côté de la recherche, Pierrette Verlaan et ses collaboratrices décrivent la problématique des conduites agressives des filles. L'article d'Égide Royer porte sur l'intervention auprès des parents d'élèves difficiles. Finalement, l'article de Line Massé et Catherine Lanaris expose différents moyens pour compenser les déficits d'attention des élèves présentant un TDA/H.

Bonne lecture !



Merci aux médiateurs de l'école de la Marelle pour cette mise en scène.

### Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement

56, rue Gaulin, Québec (Québec) Canada, G1E 5R7

Tél. : 418 628-7666 téléc. : 418 628-8903

Site Internet : [www.cqjdc.org](http://www.cqjdc.org) Courriel : [adm@cqjdc.org](mailto:adm@cqjdc.org)

# Le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement : se regrouper peut être plus efficace!

Claire Beaumont, Ph.D.<sup>1</sup>

**Le CQJDC a eu 15 ans ! L'occasion était très tentante de profiter de ce contexte pour se rappeler ensemble ce qu'est le CQJDC. En retournant un peu en arrière, je vous présente, la mission poursuivie par notre organisme et les moyens que nous prenons pour les atteindre.**

Disons pour commencer que le CQJDC se préoccupe des jeunes qui présentent des difficultés d'ordre comportemental de type intériorisé (sous-réactifs : inhibés, isolés, dépressifs, etc.) et de type extériorisé (sur-réactifs : agités, agressifs, opposants, hyperactifs). Conscient des difficultés rencontrées par ces jeunes, leurs parents ainsi que par les agentes et les agents d'éducation, le CQJDC veut favoriser le développement de services éducatifs de qualité en sensibilisant les milieux visés aux besoins et au bien-être de ces jeunes. De plus, il est soucieux de faciliter la création de liens entre le personnel scolaire, les intervenantes et les intervenants des autres réseaux, ainsi qu'avec leurs parents.

Organisme à but non lucratif présent dans le milieu de l'éducation québécoise depuis 1994, le CQJDC est géré par un conseil d'administration regroupant des intervenants scolaires (enseignants, professionnels), des intervenants sociaux (travailleurs sociaux, psychologues) et des chercheurs universitaires. D'abord associé à un organisme international, le « Council for Children with Behavior Disorders » (CCBD), en 1999, le CQJDC s'incorpore et devient une entité québécoise à part entière tout en maintenant ses liens avec le CCBD.

Au fil des ans, l'organisme a su développer une série de services offerts à ses membres et à la collectivité. C'est ainsi que depuis sa création, il organise régulièrement des journées de formation professionnelle dans les régions pour répondre aux besoins exprimés par les intervenants des milieux scolaires. En 2000, afin de transmettre et de partager de nouvelles connaissances concernant principalement l'intervention auprès des jeunes en difficulté de comportement, le journal *La Foucade* a été créé et envoyé partout dans la



province, aux membres qui partagent les mêmes intérêts, soit de venir en aide à ces jeunes. Le CQJDC a aussi organisé quelques congrès internationaux et nationaux avant de mettre sur pied, en 2006, son premier congrès biennal sous le thème *Des pratiques renouvelées... un défi passionnant !* De fait, trois congrès nationaux ont déjà permis de réunir à la même table, des praticiens et des scientifiques intéressés à partager leurs connaissances pour mieux comprendre et intervenir auprès des jeunes qui présentent des difficultés comportementales. Notons ici qu'un quatrième événement est en préparation et aura lieu les 2-3 et 4 mai 2012 à l'Université Laval. Le partenariat développé en 2008 avec l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPO- secteur psychoéducation) a aussi contribué à confirmer nos liens avec les intervenants et intervenantes des milieux scolaires et sociaux. Au fil des ans, le CQJDC a de plus développé plusieurs autres partenariats notamment avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), l'Institut universitaire des Centres Jeunesse de Québec, l'Observatoire canadien pour la prévention de la violence à l'école et avec la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université Laval, notamment dans le cadre de ses congrès biennaux.

## La mission du CQJDC

La mission première du CQJDC est d'offrir des services éducatifs susceptibles de répondre aux besoins des jeunes qui éprouvent des difficultés de comportement et à ceux qui les accompagnent. Principalement axé vers le milieu scolaire, le CQJDC tend main-

tenant à s'associer et à rejoindre les intervenants des domaines de la santé et des services sociaux. C'est ainsi que les principaux objectifs fixés par l'organisme pour réaliser sa mission consistent à :

- promouvoir la recherche et le développement professionnel de manière à contribuer à une meilleure connaissance des besoins de ces jeunes et ainsi faciliter l'intervention auprès de ceux-ci, de leurs parents, des agents, des agentes d'éducation, des intervenantes et des intervenants ;
- favoriser la discussion et les échanges à propos des meilleures façons d'intervenir auprès des élèves manifestant des difficultés de comportement ;
- organiser des activités de formation et de sensibilisation professionnelles à l'échelle locale, nationale et internationale ;
- coopérer avec les associations professionnelles qui s'intéressent aux élèves manifestant des difficultés de comportement et avec d'autres organismes ayant les mêmes intérêts que le CQJDC ;
- faire connaître les différents aspects concernant les difficultés de comportement rencontrées par ces jeunes, l'état des connaissances actuelles et les recherches en cours par la création d'un site Internet (WEB) accessible à tous, par la publication d'un journal *La Foucade* et par les activités de formation ;
- faire les représentations nécessaires auprès des autorités locales et du gouvernement provincial pour faire reconnaître les droits de ces jeunes à recevoir des services éducatifs de qualité.

En cette année où la société québécoise remet sur la table toute la question de la place des jeunes en difficulté dans le réseau scolaire, où on aborde le partenariat et la collaboration comme des aspects cruciaux à développer

Suite page 5

1. Présidente du CQJDC, Professeure à la Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval.



# Question de l'heure

## Ouvre ta porte<sup>1</sup>

Camil Sanfaçon<sup>2</sup>

**Elle entre en classe. Les élèves attendent calmement son arrivée. Elle est éclatante. Dans son porte-documents se cachent des trésors inimaginables. Dès qu'elle parle, tous se taisent, éblouis par son charisme. Les élèves ne manifestent aucun problème de comportement. Elle échange avec eux sur la planification de la journée. Les jeunes savent ce qu'ils ont à faire, car leur projet est déjà commencé depuis quelques jours. La direction d'école ne tarit pas d'éloges à son endroit. Elle a le temps de participer au conseil étudiant, d'organiser des activités pour les élèves et de représenter ses collègues au conseil d'établissement. Le soir, elle entre tôt à la maison afin de vaquer à ses nombreuses activités familiales, sportives et sociales. Hier soir, elle recevait les parents. Tous étaient présents afin de s'informer des projets sur la réussite scolaire et du cheminement de leur enfant. Heureux et satisfaits, ils l'ont assurée de leur entière collaboration.**

### Ce scénario est-il possible tout en conservant une vie équilibrée ?

J'aimerais vous proposer d'ouvrir une porte sur notre profession qui est orientée en grande partie vers la relation d'aide. Prenons le temps de nous arrêter, ne serait-ce que pour jeter un regard sur ce que nous vivons, nos besoins, nos attentes, nos bons coups, nos difficultés. Lorsqu'on exerce un métier, une profession impliquant une relation d'aide, de soutien, on s'expose, si l'on ne prend pas de précautions, à être littéralement dévoré par le travail. Quand j'ai choisi d'être éducateur enseignant, c'était bien sûr pour gagner ma vie, mais aussi, et surtout pour me réaliser, rendre service, aider les autres et enfin pour répondre à mon besoin d'être aimé, apprécié, reconnu.

Je ne me doutais pas à l'époque, à quel point ce travail allait solliciter, chez moi, autant de dynamisme, d'ardeur,

d'engagement. J'ai compris très vite qu'il me faudrait accumuler de l'énergie si je ne voulais pas me trouver en déficit, essoufflé et démotivé. Je crois, depuis longtemps, que l'enseignement est une profession exigeante et épuisante sur le plan émotionnel. Ce n'est pas seulement la pression qui existe dans la classe qui la rend si difficile. C'est aussi le fait qu'il n'y a jamais deux situations semblables et que par conséquent, l'enseignant doit toujours être aux aguets pour lire et interpréter chaque situation et y répondre de façon appropriée. Il arrive qu'on se sente isolé, préoccupé par la discipline plutôt que par l'enseignement, constamment dérangé, soumis à un échecancier, cela donne l'impression de faire de tout sauf de l'enseignement. De plus, beaucoup de problèmes sociaux et familiaux que vivent les enfants se retrouvent à l'école. Il est alors facile d'en conclure que l'école a tous les torts et qu'elle doit simplement trouver toutes les solutions. Parfois, après une journée, on est déçu de constater qu'une activité n'a pas donné le résultat escompté, de ne pas avoir donné à chaque élève toute l'attention dont il avait besoin. On a le sentiment d'être seul à avoir des problèmes avec les élèves. Alors, on met en doute sa compétence et on développe de l'anxiété par rapport à son travail. Le travail des enseignantes et des enseignants se compose d'une multitude de facettes : nous devons préparer les cours, donner un enseignement de qualité, évaluer les travaux des élèves, rencontrer et faire rapport aux parents, assister aux réunions pédagogiques, répondre aux exigences du ministère, des commissions scolaires, des commissaires, de la direction, etc. Comment faire alors pour exceller au travail tout en s'assurant une qualité de vie comme enseignante et enseignant sans pour autant y laisser sa peau ?

D'abord, il faut prendre ce qui nous appartient avec les jeunes, c'est-à-dire, établir une relation d'aide, assurer un encadrement sécuritaire avec des règles claires et respectées, leur offrir

la possibilité de prendre des responsabilités, les aider à être acceptés et reconnus dans le groupe. On doit éviter de tout prendre sur ses épaules. On fait un bout de chemin avec eux, pas tout le voyage. Prendre ce qui nous appartient en relation avec les collègues, c'est s'entraider, partager, consulter, être solidaire. Ce n'est pas toujours facile à réaliser à cause des préjugés et du caractère individualiste de notre travail. On a souvent peur du jugement des autres : « Il ne faut pas trop en faire, c'est mal vu. Si je parle de mes problèmes, on me juge incompétent ». Pourtant, les personnes qui peuvent le plus nous aider, ce sont les collègues. Nous vivons, à peu de choses près, les mêmes situations, nous faisons face aux mêmes problèmes de comportement des élèves. Certains ont mis au point de bonnes techniques d'intervention et semblent réussir, mais tout cela demeure en vase clos, nos portes restent fermées. C'est le silence !...

Prendre ce qui nous appartient avec les parents, c'est collaborer. Ce n'est pas un combat, on doit les considérer comme des partenaires. Ils sont les premiers responsables de leur enfant. Nos attitudes pourront favoriser l'établissement d'une véritable collaboration. Dans une rencontre avec les parents, il faut employer un langage précis, descriptif, parler des faits, du comportement proprement dit. Éviter de porter des jugements de valeur; dédramatiser la situation et ne pas chercher de coupable. Exprimer clairement ses attentes. Reconnaître les côtés positifs de l'enfant. Faire en sorte que les parents gardent un bon souvenir de cette rencontre avec nous. Prendre ce qui m'appartient, c'est aussi être capable de comprendre ce qui arrive lorsque je suis en action avec les élèves. Qu'est-ce que leur comportement vient chercher chez moi ? Ma vulnérabilité ? Mon agressivité ? Mon impuissance ? Ma compétence ? Mes émotions ? Mon contrôle ? Mes limites ? Ma sécurité ? Je dois être attentif et ne pas me laisser envahir. Si je garde sur mes épaules les

1. Article tiré de *La Foucade*, mars 2001, 1 (2) 3-4.

2. Consultant en éducation.



Mise en scène

problèmes des élèves, qu'ils me collent à la peau, que je les amène à la maison, c'est qu'ils ont déteint sur moi. Si je réponds oui à tous et à tout, on dira que je suis une personne disponible, mais à la fin de la journée je serai épuisé alors que les autres seront satisfaits de ma réponse à leurs désirs et à leurs besoins. Comment alors refaire le plein d'énergie? Mon attitude à l'égard de ma profession est déterminante. Il est nécessaire d'ouvrir ma porte, de ne pas rester seul, de faire équipe avec les meilleurs, avec des personnes qui peuvent m'écouter, m'aider, m'encourager, être de connivence, partager. Il existe des personnes avec qui on se sent bien; elles nous stimulent, elles sont positives. Il faut fuir les éternels grincheux, les pessimistes, les épuisés de la profession, ceux qui critiquent tout: enfants, parents, collègues, programmes, direction, commissions scolaires, ministère, etc. J'évite de me laisser entraîner dans leur existence comateuse. Je parle de mes bons coups, je suis fier de moi, je célèbre les petites réussites. Avec les élèves difficiles, je vise l'amélioration, pas la guérison. Je ne cultive pas l'idée que je suis indispensable, je me donne le droit de fermer ma porte de temps en temps.

### En fait, je prends soin de moi!

Dernièrement, je recevais un courriel que j'aimerais partager avec vous. Une collègue m'annonçait qu'une amie était malade. Je me doutais que cette

amie ne savait pas se protéger au travail, qu'elle voulait toujours fournir le maximum. Elle ne se donnait pas le droit à l'erreur. Elle voulait sauver tout le monde. Elle approchait dangereusement de ses limites. Alors, je lui ai adressé le message suivant: « Je te souhaite de tomber en amour avec toi. Tu es la personne la plus formidable que tu connaisses et c'est celle avec qui tu passes le plus de temps. Il faut prendre soin de toi, te dorloter, savoir t'arrêter. Si tu veux vivre heureuse et longtemps avec cette extraordinaire personne, écoute-la de temps en temps. Fais-lui plaisir, amène-la au théâtre, au cinéma, fais-lui prendre une journée de congé. Pourquoi ne pas lui offrir un bon repas au restaurant, un petit voyage? »

Sa réponse n'a pas tardé. Elle était émue. Souvent on a besoin d'être victime d'une maladie pour prendre conscience qu'on en fait trop. On n'écoute pas les signaux de détresse que nous envoie notre corps. Il faut prendre conscience de ses propres tensions et se permettre de s'arrêter, de faire le point. Peut-être que je devrais ouvrir ma porte toute grande afin d'identifier mes vraies motivations professionnelles pour être capable, ensuite, d'adopter un rythme en fonction de mes capacités. Quand on me demande si j'ai des recettes magiques pour réussir avec les élèves d'aujourd'hui, je réponds oui. Le principal ingrédient de la recette c'est vous... prenez-en soin. ■

## Le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement: se regrouper peut être plus efficace!

Suite de la page 3

collectivement, il semble d'autant plus évident que nous devons travailler tous ensemble pour faire valoir les droits de ces jeunes à un meilleur accompagnement pour leur permettre de réussir leur vie.

### Se regrouper peut être plus efficace!

Peu importe la façon dont vous souhaitez manifester votre intérêt pour le CQJDC, notre équipe vous accueillera avec grand intérêt. Vous pouvez donc suggérer des articles pour notre journal *La Foucade*, vous proposer comme établissement intéressé à être l'hôte de l'une de nos journées de formation provinciale, participer à l'un de nos congrès bien-nux, vous proposer comme animateur ou animatrice à l'une de ses rencontres ou encore poser votre candidature comme membre du conseil administratif du CQJDC. Vous pouvez aussi contribuer à encourager un jeune en soulignant les efforts faits et le chemin parcouru dans le cadre du concours « *Je suis capable... j'ai réussi!...* » ou encore reconnaître le travail exceptionnel fait par un ou une collègue en soumettant sa candidature à notre concours « *Une pratique remarquable!...* » Il reste encore beaucoup de travail à effectuer et c'est pourquoi nous ne devons pas demeurer isolés dans nos démarches; ensemble nous y parviendrons certainement mieux.

C'est dans cette optique que je vous invite à devenir membre du CQJDC, à venir partager avec nous vos préoccupations, le fruit de vos pratiques ou recherches. Plus nous serons nombreux à joindre nos efforts, mieux nous pourrons offrir des services éducatifs susceptibles de répondre aux besoins des jeunes qui éprouvent des difficultés de comportement et à ceux qui les accompagnent.

Au plaisir de se croiser lors d'un prochain événement!

#### Références

Dumas, P. (1984). Comment exercer une relation d'aide sans se brûler. *Administration hospitalière et sociale*, 30, 7-12.

Olivier, C. (1980). *Les enfants de Jocaste*. Paris: Denoel-Gonthier.

Pelletier, D. (1981). *L'arc-en-soi: essai sur les sentiments de privation et de plénitude*. Montréal: Stanké.



# Le coup de coeur des régions

## Comment Antoine de Saint-Exupéry, Michel Tournier et Jules Verne peuvent-ils intéresser des élèves décrochés?<sup>1</sup>

Marlène Gagnon<sup>2</sup>

**Il n'existe pas de recette miracle pour amener des jeunes en difficulté de comportement à s'engager dans des projets qu'on pourrait croire réservés à une clientèle scolaire régulière. Cela exige de la part des enseignants d'avoir la foi, foi en ces jeunes que la vie a trop souvent écorchés et pour qui l'école représente juste une écorchure de plus. Cela demande aussi de les aimer et de savoir les convaincre qu'eux aussi ont de multiples habiletés, encore insoupçonnées.**

C'est alors que la réalisation d'un vaste projet qui demande la participation de tous, enseignants comme élèves, devient l'occasion de faire valoir le talent de ces jeunes, de leur redonner confiance en eux et surtout de leur faire vivre des moments de plaisir à l'école.

### La clientèle

Au total, cent cinq élèves du secondaire ont participé au projet. Tous ces élèves qui nous sont référés par les commissions scolaires sont des jeunes identifiés à risque, en raison de leur comportement. Il s'agit même parfois de troubles graves du comportement. Les élèves qui présentent ce genre de difficultés ont aussi fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite.

### Le projet

Mon introduction pourrait laisser croire qu'il a été facile d'entreprendre un projet d'envergure avec ce type de jeunes. Ne vous y méprenez pas! Les difficultés ont été multiples, mais pas assez pour que nous capitulions. Avant de parler des embûches rencontrées, voici le projet expliqué dans ses grandes lignes. Il s'agissait d'un projet multidisciplinaire axé autour de la lecture d'un roman et qui avait pour titre *J'ai fait un beau voyage*, en raison du thème exploité dans les romans choisis. Ces romans étaient les suivants : *Vingt mille lieues sous les mers* de Jules Verne en 1<sup>re</sup> secondaire, *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier en 2<sup>e</sup> secondaire et *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry en 3<sup>e</sup> secondaire.

L'activité a débuté dans le cours de français par la lecture du roman faite aux élèves par les enseignants. Nous avons réalisé depuis quelques années

que faire la lecture aux élèves était un moyen privilégié de leur faire goûter au plaisir de lire. Souvent, pour un lecteur malhabile, la lecture est ennuyante, farcie d'embûches et ses difficultés l'empêchent d'apprécier toute la richesse d'une œuvre. Alors, quand ils écoutent une histoire lue par quelqu'un qui, en quelque sorte, lui donne vie, la dramatise, y joue un ou des rôles, soudain ces jeunes s'éveillent et s'attachent ainsi au récit.

Pour quelques-uns, suivre dans le livre en même temps que l'enseignant lit leur donne l'impression de l'avoir lu eux-mêmes. Certains lancent cette réflexion quand ils tournent la dernière page du livre : « C'est la première fois que je lis un livre au complet! » La lecture en groupe suscite souvent de fort belles discussions sur l'univers de ces romans; les jeunes réagissent, s'interrogent et portent des jugements critiques sur les œuvres explorées.

De nombreuses activités ont été proposées et réalisées dans les autres matières. Par exemple, la création d'une bande dessinée en anglais qui réunissait les plus belles scènes du *Petit Prince*, la réalisation d'une carte pendant la lecture de *Vingt mille lieues sous les mers* pour retracer l'itinéraire du Nautilus à mesure qu'il avançait dans son périple. Il y a aussi eu la fabrication d'une clepsydre en mathématiques car la notion de temps est un élément capital dans *Vendredi ou la vie sauvage*.



### Les objectifs

Plusieurs objectifs reliés au programme de formation québécoise étaient au cœur de nos préoccupations. Certains étaient rattachés aux compétences disciplinaires comme par exemple, apprécier des œuvres littéraires, réaliser des créations artistiques personnelles, écrire des textes en anglais, d'autres objectifs visaient le développement de compétences transversales telles que résoudre des problèmes et coopérer.

Pour chacun des romans, en plus des objectifs spécifiques du programme à atteindre, notre but était de créer un grand projet collectif. En 1<sup>re</sup> secondaire, d'après le roman de Jules Verne, les jeunes devaient reproduire le Nautilus, les animaux marins rencontrés au cours du périple des personnages ainsi que l'île sous-marine de Crespo. En 2<sup>e</sup> secondaire, le roman de Michel Tournier a inspiré la création d'une fresque en 40 tableaux représentant chacun un chapitre du roman et en 3<sup>e</sup> secondaire, l'œuvre de Saint-Exupéry nous a menés à la réalisation d'un livredisque où le Petit Prince poursuivait son périple, mais cette fois-ci sur une planète peuplée de robots. Une fois tous ces projets terminés, un grand concours d'écriture autour du thème *J'ai fait un beau voyage*, venait couronner le tout. En tout, huit gagnants ont été choisis, un par classe et parmi les huit, un texte a été sélectionné pour devenir le grand gagnant du concours.

### Les embûches

Ce projet, du début à la fin, a duré cinq mois. Cinq mois ponctués de beaux moments, mais aussi de moments où le goût de tout larguer nous a effleuré l'esprit plus d'une fois. J'ai parlé de nombreuses embûches rencontrées dans mes propos au début. En effet, la première difficulté a d'abord été de

1. Article tiré de La Foucade, novembre 2003, 4 (1), 5-6.

2. Orthopédagogue, responsable de l'enseignement du français au secondaire, Centre Psycho-Pédagogique de Québec.

convaincre certains enseignants de la valeur d'un tel projet. Cela ne partait pas d'un manque de volonté de leur part, mais plutôt des difficultés engendrées par la clientèle elle-même. En plus de gérer la classe, les professeurs ont aussi de nombreux mandats qui s'ajoutent à celui d'enseigner. Dans ces conditions, vendre aux élèves l'idée d'un grand projet relève presque de l'exploit.

D'autres difficultés sont apparues. Tous les jeunes n'ont pas manifesté spontanément leur intérêt pour le livre choisi, il a fallu les convaincre du bien-fondé de nos choix. Plusieurs d'entre eux, n'ayant aucune vision à long terme, étaient incapables d'imaginer l'aboutissement du projet. Il nous fallait donc constamment les encourager et les motiver à poursuivre.

Une autre difficulté non négligeable vient du fait qu'un projet multidisciplinaire sous-entend que différentes disciplines seront mises à contribution, ce qui nécessite des rencontres entre les enseignants des diverses matières concernées. Un projet comme celui-là réclame une communication constante. Il faut un capitaine, c'est-à-dire quelqu'un qui assume la charge de coordonner le projet et de faire le lien entre les intervenants.

Dans un milieu comme le nôtre, s'ajoutent aussi à tout cela, les absences prolongées de certains élèves pour des causes diverses. Quand ils reviennent, il faut prendre le temps d'accoster pour qu'ils reprennent le bateau. Finalement, ce portrait pourrait sembler bien négatif et on peut se demander ce qui nous a motivé à déployer tant d'énergie. La raison est fort simple... la voici.

## La récolte

À la toute fin du projet, nous avions réservé un après-midi complet pour la présentation des réalisations de nos jeunes. Les élèves n'avaient pas vu le produit final car tout s'est bouclé dans les derniers jours. Tous furent invités, deux groupes à la fois ainsi que tous les intervenants de l'école. Il fallait voir sur leurs visages la satisfaction, le contentement, le bonheur de voir leurs efforts récompensés à mesure qu'on dévoilait les projets, qu'on lisait les textes qu'ils avaient écrits. Nous avons vu certains dos se redresser, certaines épaules remonter, des yeux s'illuminer. Cet après-midi-là, un parfum de fierté flottait sur l'école. Certains élèves sont venus nous remercier et nous serrer la main; j'en frissonne encore! Amener des jeunes en difficulté à se surpasser et à vivre des moments de bonheur à l'école justifie, à notre avis, l'énergie déployée ainsi que toutes les difficultés rencontrées dans un projet de cette envergure.

# L'enseignement du karaté-do aux élèves en troubles du comportement ou ayant des problèmes de santé mentale : des valeurs à transmettre, des compétences à développer<sup>1</sup>

Anne-Marie Beaulieu<sup>2</sup> et Jacques Hébert<sup>3</sup>

**Un jour, une psychoéducatrice d'expérience de la Montérégie décide de s'inscrire à un cours de karaté, pour se mettre au défi, pour se mettre en forme, pour le plaisir. Elle y trouve rapidement son compte et constate que, parmi tous les jeunes adolescents et jeunes adultes qui s'y trouvent, plusieurs ont eu des parcours de vie difficiles et viennent chercher dans la pratique du karaté, une discipline, des valeurs, un sentiment d'accomplissement...et des ceintures de toutes les couleurs chèrement méritées et très appréciées. Elle voit ces jeunes persévérer et évoluer d'année en année, autant au plan personnel qu'au plan sportif.**

La psychoéducatrice se rappelle les enseignements d'un de ses vieux maîtres, Gilles Gendreau. La pratique d'une activité bien structurée, dont plusieurs éléments doivent être pris en compte (temps, espace, moyens de mise en relation, système de reconnaissance, défi présentant un écart significatif, potentiel d'adaptation du sujet, la fameuse « *toupie* »), peut représenter pour un jeune en difficulté une expérience, qualifiée à l'époque, de rééducative. Cette expérience, qui prend la forme de *vécu partagé*, doit se vivre à travers une relation significative entre un jeune et un intervenant.

À Montréal, depuis plusieurs années, un professeur en travail social de l'UQAM, Jacques Hébert, s'intéresse à la promotion des conduites pacifiques à travers l'enseignement des arts martiaux. Ces deux personnes s'associent autour de leurs passions communes : la pratique du karaté-do de style shotokan (une forme d'enseignement traditionnel) et les jeunes en difficulté. Dans le cadre de la mesure 30054 du Ministère de l'Éducation visant à faire la promotion d'approches novatrices en adaptation scolaire, une subvention est accordée afin d'expérimenter l'enseignement du karaté-do auprès d'élèves en troubles graves du comportement à

la Commission scolaire Marie-Victorin ainsi qu'auprès d'élèves ayant des troubles de l'ordre de la psychopathologie à la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands.

Une question légitime se pose : la pratique du karaté peut-elle augmenter les conduites agressives des jeunes ayant des difficultés de comportement? Des études (Hébert, 2004) ont démontré que les conditions suivantes doivent être respectées pour développer les conduites pacifiques : il faut transmettre non seulement les techniques, mais aussi les valeurs rattachées à cet art, et la qualité de l'instructeur est de première importance.

En quoi le karaté-do est-il intéressant pour les jeunes en difficulté? Il l'est pour plusieurs raisons. L'enseignement est très structuré, empreint de routines et de rituels sécurisants. De plus, il est très progressif et utilise continuellement la pratique guidée. Bien que

## Karatédo

**Kara** signifie : vide

**Té** signifie : main

**Do** signifie : voie

## Code moral du karaté shotokan

- Recherche la perfection du caractère
- Sois loyal
- Surpasse-toi
- Respecte les autres
- Abstiens-toi de toute conduite violente



1. Article tiré de *La Foucade*, octobre 2008, 9 (1), 3-4.

2. Psychoéducatrice, Service régional de soutien en adaptation scolaire - difficultés de comportement/problèmes de santé mentale, Montérégie.

3. Professeur à l'École de travail social, Université du Québec à Montréal.

l'enseignement soit collectif, la progression est individuelle et reconnue comme telle à travers la passation de ceintures, de barrettes ou de demi-ceintures. Enfin, l'action a préséance sur la discussion, souvent perçue comme une épreuve supplémentaire pour les jeunes en difficulté ! Certaines habiletés spécifiques déficitaires chez les jeunes en difficulté d'adaptation sont inhérentes à cet art : le contrôle de la respiration, l'énergie canalisée à travers un cri particulier (le *kiaï*), la gestion du stress. Au plan moteur, la souplesse, la force musculaire et la coordination sont sollicitées, de même qu'au plan cognitif, la mémoire et la concentration.

Dans le cadre de cette recherche, une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) pour l'enseignement du français sera expérimentée à partir des *Contes moraux des arts martiaux traditionnels* (Fauliot, 1984). Éventuellement, l'enseignement d'autres matières pourrait être enrichi par l'activité karaté. Par exemple : les *katas* (chorégraphie de mouvements dans le vide d'attaque et de défense suivant un parcours prédéfini) pourraient être utilisés dans l'enseignement de la géométrie et les caractères japonais pourraient servir à des productions d'arts plastiques. Il va sans dire que les incontournables « *compétences transversales* » du Programme de formation de l'école québécoise seront mises à contribution, plus particulièrement les suivantes : communiquer de façon appropriée, exercer son jugement critique, résoudre des problèmes, coopérer et actualiser son potentiel.

#### Références

Gendreau, G. (1978). *L'intervention psychoéducative: solution ou défi?* Paris: Éditions Fleurus.

Fauliot, P. (1984). *Contes et récits des arts martiaux de Chine et du Japon*. Paris: Albin Michel.

Hébert, J. (2004). L'évaluation d'un projet de promotion de la paix. *Revue Éducation et francophonie. Numéro spécial, La violence en milieu scolaire*, XXXII (1), 54-68.

Les principaux objectifs de la recherche-action seront les suivants :

- 1 évaluer si l'enseignement du karatédo a un effet favorable sur la confiance en soi et le contrôle de soi ;
- 2 démontrer que l'enseignement du karatédo peut avoir un effet favorable sur le développement de compétences en français et éventuellement en arts plastiques, histoire et éducation à la citoyenneté. Les résultats escomptés sont les suivants : une diminution des crises d'agressivité, une augmentation de la confiance en soi, une fréquentation scolaire plus assidue (surtout pour les élèves en trouble grave du comportement), une diminution des mesures disciplinaires, un meilleur jugement moral, une amélioration des relations interpersonnelles et une capacité accrue à résoudre pacifiquement les conflits.

La méthodologie utilisée sera diversifiée et fera appel à des données qualitatives et quantitatives telles : l'observation des comportements et propos durant l'activité par les instructeurs et le personnel scolaire, l'emploi de tests psychométriques, des études de cas, l'utilisation d'un journal dialogique, l'analyse des résultats scolaires formatifs et normatifs, l'analyse des dossiers disciplinaires des élèves et la passation des grades de karatédo pour noter les progrès.

Évidemment, l'engagement de toute une équipe est nécessaire pour la réalisation d'un tel projet. À l'heure actuelle, les directions, les enseignants et les ressources professionnelles des écoles, les conseillers pédagogiques des commissions scolaires, les professeurs de karatédo (*sensei* en japonais) et l'équipe de recherche se mobilisent activement pour que le projet puisse démarrer au cours de l'automne 2008. Il est à noter que des membres du personnel des écoles seront invités à participer à l'activité en endossant un *karatégi* (costume blanc pour la pratique du karatédo) et en passant à l'action ! Il sera ainsi plus facile d'assurer le transfert des habiletés expérimentées dans les autres domaines de la vie scolaire.

Notre souhait le plus cher est que ce projet, qui bénéficie d'une subvention d'une durée de deux ans, puisse faire ses preuves et être appliqué dans d'autres milieux. Comme disait mon vieux maître Gilles Gendreau : « Abandonner des jeunes à leur souffrance ne peut être une option ». Espérons qu'avec ce modeste projet multidisciplinaire, plusieurs d'entre eux pourront mettre cette souffrance à distance, vivre des succès et se reconnaître des compétences. ■



## Un site Internet renouvelé !

Natalia Garcia,  
responsable du site Internet du CQJDC

Depuis quelques semaines, le site Internet du CQJDC ([www.cqjdc.org](http://www.cqjdc.org)) a fait peau neuve. Nous l'avons entièrement réaménagé, dynamisé et actualisé. Le répertoire des sites Internet a été également mis à jour. Vous retrouverez les mêmes catégories (intervenants, chercheurs, parents), mais des sites ont été ajoutés et d'autres ont été enlevés. Nous nous réjouissons de pouvoir mettre à votre disposition une plate-forme de communication plus actuelle. Elle sera appelée à évoluer en fonction de vos besoins et des nôtres. Nous vous invitons donc à nous faire part en tout temps de vos souhaits et de vos suggestions pour améliorer notre site Internet. Au cours des prochaines semaines, venez visiter notre nouvelle présence en ligne !



# Du côté de la recherche

## Les conduites agressives des filles... des maux qui blessent

Pierrette Verlaan<sup>1</sup>, France Turmel<sup>2</sup> et Marie-Noëlle Charbonneau<sup>3</sup>

« Je m'appelle Christelle, je suis en 6<sup>e</sup> année, j'ai onze ans et demi. Je suis arrivée à l'école en octobre parce que j'avais déménagé. Quand je suis arrivée à l'école, les premières personnes qui sont venues me voir c'est la gang de filles de ma classe; on est juste 5 filles dans la classe et elles étaient 4 qui sont venues me voir alors je me demandais où était l'autre qui manquait. Je l'ai vue, elle était assise à côté des marches, toute seule dans son coin... Moi, j'ai pas vraiment osé aller la voir... À la récréation, on était les 4 filles et à toutes les fois qu'on la voyait passer, on se disait «regarde ses cheveux, elle est crottée»; on parlait toujours dans son dos pis quand elle s'approchait de nous, on arrêtait, on attendait et quand elle passait à côté, on continuait. C'était tout le temps comme ça, à toutes les récréations quasiment. Aux récréations, on savait pas trop quoi dire pis aussitôt qu'on la voyait, on se trouvait des raisons pour pouvoir l'écœurer. Par exemple, « elle est grosse, elle se peigne pas, etc. ».

« On trouvait quelque chose à dire pour l'écœurer, même si ces raisons-là étaient pas vraies... » « On trouvait ça l'un de rire d'elle...ça nous faisait quelque chose à faire...on aimait ça, tout le monde faisait ça... » « Je savais pas que cette agression...faisait mal... moi je l'écœurais pis je savais pas qu'elle le savait parce qu'on faisait ça sans qu'elle entende...elle le savait pareil. » « ...Moi je la niaisais parce que tout le monde le faisait. Si je l'avais pas fait, le monde aurait pu dire « Ha ! t'es son amie, tu l'écœures pas, tu la défends ». Ça me tentait pas vraiment de me faire rejeter. Si c'était à refaire, pour faire partie d'une gang, pour pas être rejet, je sais pas si je le ferais

parce que c'est pas le fun à vivre, ni pour moi, ni pour la victime. J'aimerais pas ça me le faire faire non plus... ».

### Les faits

Parler dans le dos des autres, partir des ragots, dégrader et ridiculiser pour exclure une personne du groupe sont des comportements de médisance et d'aliénation sociale fréquemment observés dans la cour d'école. Il semble que l'utilisation de ces comportements agressifs « indirects » est particulièrement efficace pour les filles. Contrairement aux agressions physiques, facilement visibles et qui attirent l'attention, l'utilisation de l'agression indirecte est subtile et fréquemment cachée dans des réseaux interpersonnels complexes.

Le témoignage de Christelle résume bien les processus interpersonnels impliqués dans les conduites agressives indirectes. Les besoins de rapprochement, d'intimité et d'acceptation entre filles s'expriment à travers les confidences et l'échange d'informations sur les autres, ce qui favorise le maintien de la solidarité du groupe ou de la clarification de ses normes. Cette solidarité peut en revanche s'actualiser en prenant grand plaisir à discréditer autrui. En fait, les manières de discréditer et d'aliéner varient sous l'influence de la dynamique sociale plus élargie du groupe de pairs de la victime variant d'un petit groupe d'élèves, de la classe entière, du cycle scolaire, sinon de l'école elle-même. Il arrive même que des élèves soient isolés tout au long de leur parcours élémentaire.

Dans le milieu scolaire, ces conduites agressives sont très répandues. Environ 25% des filles y sont impliquées, soit comme agresseurs, comme victimes ou comme témoins. D'ailleurs, en tenant compte de toutes les formes



Mise en scène

d'agression, soit physique, verbale et indirecte, les filles (22%) et les garçons (27%) manifestent des conduites agressives dans des proportions presque égales (Owens et autres, 2000).

### Pourquoi les filles recourent-elles davantage aux conduites agressives indirectes que les garçons?

La société tolère mieux la violence physique vécue entre garçons qu'entre filles. Ce facteur d'ordre social peut suffire à détourner les filles de la confrontation directe au profit de l'agression indirecte, comme le constatent les chercheurs, surtout au moment de la puberté qui marque la différenciation sexuelle (Björkqvist et autres, 1992; Cairns et Cairns, 1994). De surcroît, la période de puberté sensibilise les filles et les garçons vis-à-vis des rôles traditionnels et des attentes différenciées que leur impose la société (y compris au plan de l'expression de la colère et de la maîtrise de soi). Incidemment, les sanctions sociales subséquentes à l'agression physique sont plus sévères envers les filles qu'envers les garçons. En somme, on peut croire que le développement social des garçons et des filles influence grandement les façons différenciées dont chacun exprime l'agression.

Maccoby (1998) rapporte que des différences entre les garçons et les filles

1. Article tiré de *La Foucade*, juin 2004, 4 (2), 5-7 (les références ont été mises à jour).

2. Les auteurs tiennent à remercier de leur collaboration tous les membres du groupe de travail, le personnel de l'école St-Camille, la Commission Scolaire des Hauts-Cantons, la Commission Scolaire des Sommets et la Commission Scolaire de la Région de Sherbrooke de même que l'Atelier GOD'ART.

3. Professeure, Département de psychoéducation, Université de Sherbrooke, membre du Groupe de Recherche sur les Inadaptations Sociales de l'Enfance.

4. Service régional de soutien et d'expertise de l'Estrie.

5. Psychoéducatrice, CLSC Magog.

marquent aussi leurs rapports amicaux, ce qui influe probablement sur la manière d'exprimer l'agressivité. En amitié, les filles accordent une grande importance à l'intimité, au soutien mutuel et à l'échange de confidences. Autant de traits qui prêtent aux conflits interpersonnels sur les terrains de la loyauté et de l'exclusion sociale. Évidemment, l'échange de confidences favorise la prolifération de rumeurs et le dévoilement de secrets. Merten (1997) a observé la façon dont des lettres échangées entre amies peuvent ultérieurement servir à discréditer les autres. Aussi, le manque d'intérêt de certaines filles envers les activités habituelles sur la cour d'école (ballon chasseur, drapeau) peut également encourager chez elles l'agression indirecte qui permet de passer le temps d'une manière quelque peu excitante en ridiculisant en catimini une autre élève.

Les filles se montrent également plus sensibles à l'estime des autres et aux relations interpersonnelles. Pour s'attaquer à ces facteurs, il faut être en mesure de manipuler à la fois les opinions et l'entourage de la cible. L'efficacité de l'agression indirecte n'est pas perçue de la même manière par les garçons et les filles tout comme elle n'est pas utilisée dans les mêmes proportions par l'un et l'autre groupe. D'après Galen et Underwood (1997), lorsqu'elles observent une vignette illustrant une agression indirecte, les filles manifestent un degré supérieur de souffrance. Les filles percevaient donc l'agression indirecte comme tout aussi dommageable que l'agression physique, tandis que les garçons la perçoivent comme moins néfaste.

Il faut souligner ici que l'utilisation de l'agression indirecte n'est pas exclusive aux filles, mais concerne tout autant certains garçons et adultes. Au fil des expériences, les stratégies d'agression indirecte se peaufinent et plusieurs filles continueront de les exercer au cours de leur vie adulte. De leur côté, les garçons mûrissent et subissent des pressions sociales visant à ce qu'ils abandonnent l'utilisation de coups physiques, ce qui les en détourne au profit de stratégies indirectes qui peuvent aussi leur assurer un statut de dominance dans un groupe (Björkqvist et collaborateurs, 1994).

## Conséquences sur les victimes

Être victime de comportements répétitifs d'aliénation sociale peut avoir des

répercussions graves dans la vie des jeunes. Pour plusieurs, la souffrance et l'humiliation engendrées par ce phénomène persistent au fil des années. Quelques études portent spécifiquement sur les conséquences de l'agression indirecte. Leurs résultats démontrent que les victimes d'agression indirecte ne craignent pas seulement les ragots et les histoires malveillantes à leur sujet, mais aussi l'isolement social, la solitude et le sentiment de rejet occasionnés par cette forme de violence. Selon Morales et Cullertorn-Sen (2002), celles-ci souffrent fréquemment de troubles de type intériorisé tels une faible estime de soi, un niveau élevé d'anxiété, de tristesse et de troubles émotifs. À la longue, ces jeunes sont à risque de développer des troubles de comportement extériorisés, mais aussi de la dépression. Les victimes gardent souvent le secret sur leurs problèmes : elles estiment qu'elles doivent s'occuper elles-mêmes de l'intimidation ; elles s'inquiètent de la revanche de l'agresseur ou de la désapprobation des autres enfants et/ou considèrent que les adultes ne peuvent pas faire grand-chose pour les aider. Quand elles sont assez courageuses pour en parler, les adultes ne savent trop quoi faire. Pour reprendre les mots de Paul-Émile, enseignant de 6<sup>e</sup> année et membre de notre groupe de travail « les comportements d'agression indirecte sont tellement sournois et cachés que quand tu arrives à détecter la situation, à déterminer l'os... c'est tout un dinosaure qui vient avec ! »

Ces résultats appuient la notion que les stratégies d'intervention qui visent les filles doivent tenir compte du fait que les relations interpersonnelles sont un domaine clé dans la vie de ces dernières. Nous savons que l'intervention sur ce phénomène est d'autant plus complexe que l'utilisation des conduites agressives indirectes implique, de par sa nature, un regroupement d'individus ou, en d'autres mots, un réseau social. Ainsi, la dynamique de l'agression indirecte implique l'agresseur, ses acolytes et la ou les victimes. Nous observons également que les filles qui utilisent fréquemment cette forme d'agressivité sont intégrées dans un petit groupe de filles et qu'elles y assument souvent un rôle de leader. Au contraire, les filles qui ne font pas partie d'un réseau utilisent peu l'agression indirecte (Verlaan et collaborateurs, 2005).

Même si les victimes d'agression indirecte subissent de graves dommages : (piètre estime de soi, grande anxiété, isolement, dépression, tristesse et

troubles affectifs), les programmes implantés dans les écoles qui visent l'intimidation au sens large ne visent pas spécifiquement une intervention sur les comportements de médisance et d'aliénation sociale, plus typique chez les filles. C'est précisément dans cet esprit, que nous avons mis en commun nos expertises pour élaborer un programme novateur d'intervention préventif dans le but de sensibiliser les élèves, les enseignants, les professionnels du milieu scolaire et les parents à la violence féminine afin d'agir sur le phénomène et d'en réduire la manifestation (MEQ; Verlaan et Turmel, 2002).

## L'élaboration du programme « SENSIBILISER, PRÉVENIR ET AGIR SUR LA VIOLENCE DES FILLES »

Dans le but d'élaborer le programme, nous avons formé un groupe de travail multidisciplinaire arrimant l'université et le milieu. Il était important pour nous de travailler en collaboration avec une équipe composée des principaux acteurs impliqués dans l'application d'un tel programme, c'est-à-dire les enseignants, les professionnels et la direction d'école ; nous nous sommes également assurés d'une présence masculine au sein du groupe. Le groupe de travail multidisciplinaire fut donc composé de deux professionnelles, mesdames Claire Lecomte (TES) et Audrey Latulippe (psychologue), Hélène Blais (directrice d'école), messieurs Claude Lefebvre et Paul-Aimé Charette (enseignants du 3<sup>e</sup> cycle du primaire), Pierrette Verlaan (chercheur au Groupe de Recherche sur l'Inadaptation Sociale de l'Enfance, Université de Sherbrooke), Marie-Noëlle Charbonneau (coordinatrice de projet), et deux personnes ressources soient France Turmel (Service régional de soutien et d'expertise de l'Estrie-Clientèle d'élèves TC) et Liliane Pagé (Régie Régionale de la santé et des services sociaux). Nous partageons tous l'idée que le programme devait être facilement accessible et compréhensible pour les enseignants et qu'il s'intègre sans surcharge de travail dans le curriculum régulier du personnel scolaire.

Ensemble, nous nous sommes engagés sur un chemin tortueux, mais ô combien stimulant et enrichissant, et ce, grâce à un comité de travail généreux,

engagé et respectueux des différences entourant la réalisation de cette aventure. Dans ce projet de recherche-action impliquant chercheurs et professionnels, il était important pour nous de reconnaître les forces et limites de chacun et de ne pas se sentir jugés et discrédités de part et d'autre. Cette attitude de respect a certainement entraîné une collaboration riche et soutenue entre les différents acteurs et a maintenu l'engagement de tous les membres à une participation active au projet.

Ce n'est qu'après avoir entendu le message véhiculé par les enseignants reflétant la complexité d'agir sur les comportements de médisance et d'aliénation sociale (présent parfois depuis des mois, voir des années), que nous avons réellement pris conscience de la tâche colossale qui nous attendait. Nous avons compris qu'un travail de sensibilisation dans le milieu scolaire, était essentiel avant que des interventions spécifiques auprès des agresseurs indirects et des victimes soient mises en place. D'un commun accord, nous avons convenu que pour sensibiliser les élèves sur le phénomène de l'agression indirecte, notre intervention devait porter sur l'expérience vécue par les élèves en tant qu'agresseurs, victimes et témoins. Nous souhaitons aussi donner la parole aux parents, aux enseignants et à la direction d'école. À cet effet, nous avons : 1) planifié le contenu d'une vidéo interactive animée par deux jeunes élèves, 2) réalisé des entrevues pour recueillir des témoignages; et 3) trouvé les acteurs. Nous avons aussi bâti le contenu de six ateliers avec

guides pouvant être co-animés en classe par les enseignants et les professionnels.

Le programme s'adresse plus spécifiquement aux élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. D'une part, l'utilisation des stratégies d'agression indirectes augmente à cet âge (Björqvist, et collaborateurs, 1994) et, d'autre part, ces élèves semblent être les plus réceptifs sur le plan développemental pour ce type d'intervention. Les principaux thèmes abordés lors des ateliers animés en classe sont :

- L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas.
- Chacun son rôle; agresseur, victime et témoin.
- Si tu ne fais rien, tu fais quelque chose; comment peut-on faire cesser l'agression indirecte.

## Pour conclure

Nous espérons que ce programme de sensibilisation actuellement pré-expérimenté dans l'école primaire St-Camille de la Commission Scolaire des Hauts-Cantons (Estrie), permettra à la direction de l'école, aux enseignants, aux élèves et à leurs parents d'être davantage sensibilisés au phénomène de l'agression indirecte et de comprendre :

- 1) que les conduites agressives indirectes sont une affirmation de pouvoir par l'intermédiaire de comportements qui portent atteinte à la réputation d'autrui et à l'exclusion sociale;
- 2) que les agresseurs indirects acquièrent du pouvoir sur leurs victimes de bien des façons, soit grâce

à leur statut au sein du groupe de pairs ou à leur connaissance des faiblesses de la victime ou à l'appui d'autres enfants; et

- 3) qu'à force d'intimider sa victime, les agresseurs établissent leur domination sur elle et que celle-ci devient de plus en plus humiliée, bouleversée et craintive...

Ces « MAUX QUI BLESSENT » ne sont habituellement pas l'œuvre d'une seule personne : ces mots se répandent parce qu'ils sont véhiculés par plusieurs personnes. Lorsque les intervenants en milieu scolaire tentent d'intervenir pour mettre fin à l'agression indirecte, ils se sentent rapidement démunis ... QUI a commencé ? OÙ cela se passe-t-il ? DEPUIS QUAND ça dure ? Doit-on donner une conséquence à celle-ci ou celle-là ??? Et les victimes, comment les aider ???

Si nous saisissons bien ce que sont les conduites agressives indirectes et leurs conséquences, nous serons en mesure de concevoir des moyens d'intervention qui réduiront ces formes d'intimidation et accroîtront la probabilité que le milieu scolaire, les parents et les autres élèves interviennent pour contrer ce phénomène. ■



Depuis la parution de cet article, le programme dont il est question a été publié :

**VERLAAN, P. et TURMEL, F. (2007). L'agression indirecte... cette violence qu'on ne voit pas. Trousse de sensibilisation sur les conduites agressives indirectes. Programme élaboré dans le cadre d'un partenariat entre l'Université de Sherbrooke, le GRISE (Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance), le ministère de l'Éducation du Québec et les trois commissions scolaires de l'Estrie. Montréal : CLIPP.**

## Références

- Björqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. et Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Cairns, R. B. et Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and Risks: Passages of youth in our time*. New York: Cambridge University Press.
- Galen, B. R. et Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Belknap Press / Harvard University Press.
- Merten, D. E. (1997). The meaning of meanness: Popularity, competition, and conflict among junior high school girls. *Sociology of Education*, 70, 175-191.
- Owens, L., Slee, P. et Shute, R. (2000). It hurts a hell of a lot.... The effects of indirect aggression on teenage girls. *School Psychology International*, 21, 359-376.
- Verlaan, P., Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Trudel, M. (2005). L'agression indirecte : un indicateur d'inadaptation psychosociale chez les filles? *Criminologie*, 38(1), 9-37.
- Verlaan, P. et Turmel, F. (2002). *Sensibiliser/Prévenir/Agir sur la violence des filles*. Programme de soutien à la recherche-action en adaptation scolaire : Soutenir la Réussite. Ministère de l'Éducation du Québec.



# Question de l'heure

## Être le parent d'un élève difficile<sup>1</sup>

Égide Royer<sup>2</sup>

**Une définition parentale du trouble de l'opposition :**

**Le papa crie à son fils : « Si tu n'arrêtes pas de faire l'imbécile, je t'enferme dans le poulailler! »  
Et le fils de répondre : « Je m'en fiche, je ne pondrai pas! »**

*Sélection du Readers' Digest*

**La sagesse conventionnelle en milieu scolaire est assez explicite quand vient le temps de trouver une cause aux difficultés de comportement d'un jeune : il s'agit habituellement de ses parents. La réciproque est fréquente : les parents considèrent les enseignants et l'école comme les causes des problèmes scolaires ou disciplinaires de leur enfant. La perception de l'efficacité personnelle des parents, tout comme celle des enseignants, est parfois très faible.**

Les connaissances quant à l'influence des parents sur la réussite scolaire de leur enfant sont bien établies. Nous savons que, même au secondaire, le style parental et la participation parentale au suivi scolaire sont directement associés à la diplomation. Plus les jeunes perçoivent leurs parents comme leur apportant un soutien affectif, meilleurs sont leurs résultats scolaires (Deslandes, Royer, Turcotte et Bertrand, 1997). Lorsqu'on porte plus précisément son attention sur l'émergence et le développement des problèmes de comportement des jeunes, une perte de balises de certains parents quant à la manière d'élever leurs enfants est fréquemment observée. Cette situation est particulièrement évidente lorsque les adultes ont à prendre des décisions quant aux comportements acceptables de leurs jeunes. Le terme « tolérance » devient surtout une réalité bien difficile à définir. Lorsque des parents « ouverts » acceptent que des « party

de drogues » puissent avoir lieu à la maison ou que leur jeune de 15 ans invite deux filles de 14 ans à partager sa chambre et son lit pour la fin de semaine ou lorsqu'un père fume un joint de pot avec son fils, question de s'en rapprocher, il faut se poser des questions sur la valeur développementale des interdits à l'adolescence. Il ne reste à certains adolescents que bien peu de choses auxquelles s'opposer. Pourtant, pour être en mesure de se définir, il faut pouvoir s'appuyer sur des parents affectueux et prévisibles. Il est également bien établi que les parents d'enfants agressifs ont souvent recours à des pratiques disciplinaires dures ou inconsistantes. Ils ne sont pas impliqués d'une manière positive dans la vie de leurs enfants et ne supervisent que très faiblement leurs activités quotidiennes. Leur utilisation des félicitations et des punitions n'a fréquemment pas de relation logique avec le comportement actuel de l'enfant.

Plusieurs jeunes qui développent des problèmes sérieux de comportement grandissent dans des environnements imprévisibles et peu encadrés. Ils apprennent d'ailleurs à contrôler leur environnement familial par leurs comportements agressifs et inacceptables. Le processus de coercition qui est au cœur du développement de ces problèmes a été fort bien décrit par Patterson et ses collaborateurs (Patterson, Reid et Dishion, 1992). Ils apprennent ces comportements. Ils apportent avec eux en quelque sorte, dans leur sac à dos, ces modèles de comportement à l'école. Les adultes qui leur enseignent doivent ainsi faire face à des jeunes qui, dès la maternelle, sont opposants et refusent de suivre les consignes. De manière générale, les facultés d'éducation et les instituts de formation des maîtres (IUFM) sont très peu loquaces, lors de la formation initiale des enseignants, sur la manière de collaborer avec les parents. Si on se fie aux contenus de formation figurant dans les recueils de cours des

universités, il n'existe que très peu (s'il en existe) de facultés d'éducation qui offrent aux futurs enseignants un cours spécifique sur la façon de travailler avec les parents d'élèves. La collaboration avec les parents continue donc à être un vœu pieux, une forme de pensée magique qui se doit d'être présente dans tous les textes officiels et toutes les prises de parole des gestionnaires et des politiciens qui se préoccupent d'éducation. Encore ici, nous sommes en présence d'une forme de sagesse conventionnelle, d'incantation : dire fait apparaître. Un des problèmes de l'intégration en classe ordinaire de ces élèves est l'ignorance des directions d'école et des enseignants en ce qui concerne la manière de répondre aux besoins qu'ils présentent. Savoir comment collaborer avec les parents des jeunes en difficulté de comportement est une habileté encore plus « ésotérique ».

On se retrouve donc très souvent avec des enseignants à court de moyens qui discutent avec des parents qui, de leur côté, ne savent pas quoi faire avec leur jeune (Walker, Ramsey et Gresham, 2004). Ces parents se demandent surtout comment travailler efficacement avec une école qui leur fait voir fréquemment qu'ils sont responsables du comportement de leur enfant en classe, dans la cour de récréation ou dans l'autobus scolaire. Il s'agit pourtant de trois endroits sur lesquels ils n'ont aucun contrôle. Il faut clairement affirmer que la sagesse conventionnelle qui consiste à demander aux parents de changer quelque chose à la maison (voire dans leur vie conjugale) pour améliorer le comportement du jeune à l'école est une entreprise habituellement vouée à l'échec. Le tout véhicule le message que l'école, l'enseignant et les pairs n'ont aucun rôle dans le développement ou le maintien des comportements qui posent problème dans leur classe ou dans la cour de récréation. Le tout relève du jeune et de ses parents.

1. Article tiré de *La Foucade*, décembre 2006, 7(1), p. 3-4.

2. Professeur titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.



Un certain nombre de composantes sont essentielles pour éviter ce cul-de-sac et favoriser une relation étroite avec les parents :

- a) développer une attitude positive envers les parents ;
- b) maintenir des communications régulières avec eux (notes, appels téléphoniques) ;
- c) intervenir en utilisant une approche de résolution de problèmes ;
- d) favoriser les interventions sur mesure et concertées entre l'école et les parents (ex. contrat de contingences) ;
- e) donner des occasions aux parents d'échanger et de développer leurs habiletés sur la manière de mieux gérer le comportement de leur enfant à la maison (entre autres, concernant la façon de composer avec la désobéissance).

Il faut également que l'école soit en mesure d'intervenir le plus rapidement possible auprès des jeunes et des familles à risque, tout particulièrement au préscolaire et dans les premières années du primaire. Il est fondamental, entre autres, que la participation

active des parents soit favorisée dans toute intervention visant à prévenir les conduites agressives des jeunes de la maternelle et du début du primaire et à composer avec ces comportements. Même s'il est possible d'intervenir sans cette participation parentale, la puissance de l'intervention, son maintien et sa généralisation sont fortement associés à la qualité du partenariat avec les parents. Plusieurs raisons viennent appuyer un partenariat étroit avec les parents des jeunes en difficulté de comportement, et tout particulièrement de ceux qui présentent des comportements agressifs :

- a) Plusieurs des problèmes d'adaptation de ces jeunes (agressifs) prennent naissance à la maison.
- b) Plus on plante une intervention dans plusieurs milieux, meilleurs sont les chances qu'elle ait un impact important dans la vie d'un jeune (Royer, Morand et Gendron, 2005).
- c) Le soutien parental, lorsque vient le temps de coordonner les composantes familiales et scolaires d'une intervention (renforcement social, utilisation des renforçateurs,

etc.), peuvent améliorer, de manière significative, l'efficacité d'une intervention implantée par l'école.

- d) Enfin, ce type de collaboration permet souvent d'offrir une forme d'éducation parentale sur la manière d'élever des enfants et d'encadrer leurs comportements qui peut avoir un effet bénéfique pour toute la famille.

Cinq pratiques parentales sont critiques pour assurer le développement de comportements adaptés, positifs et coopératifs chez des enfants et des adolescents (Walker, Ramsey et Gresham, 2004) :

- a) une discipline juste et non punitive ;
- b) la supervision et le suivi des activités du jeune, de ses déplacements et des amis qu'il fréquente ;
- c) l'implication des parents dans la vie du jeune et investissement de temps passé avec lui ;
- d) l'utilisation de techniques positives d'encouragement, de soutien et de mise en valeur des réussites du jeune ;
- e) l'habileté à résoudre les conflits entre les membres de la famille et à gérer les crises.

Les parents des jeunes en difficulté de comportement, comme la majorité des parents d'ailleurs, sont parmi les seuls adultes à avoir un lien affectif suffisamment privilégié et durable pour investir de manière importante et significative dans le développement à long terme de ces jeunes. Qu'il s'agisse, pour le moment, de bien retenir que, pour quiconque désire faire œuvre d'éducation de manière durable avec des jeunes difficiles, la vérité suivante devrait être inscrite à un endroit bien en vue dans sa classe ou son bureau : les enseignants, les directions d'école, les psychologues et les psychoéducateurs passent..., mais les parents restent.

#### Références

- Deslandes, R. et Royer, É. (1997). Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level. *Behavioural Disorders*, 23, 18-28.
- Deslandes, R., Royer, É., Turcotte, D. et Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 32(3), 191-207.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. et Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR : Castalia.
- Royer, É. et Deslandes, R. (1996). L'école, la famille et les difficultés de comportement : perspectives d'intervention. *Scientia Pedagogica Experimentalis*, 33(2), 203-226.
- Royer, É., Morand, C. et Gendron, M. (2005). *Guide d'introduction au Programme PEC : Pratiquons Ensemble nos Compétences : Un programme basé sur les forces des adolescents et de leurs parents*. Donnacona, Québec : Centre de santé et de services sociaux de Portneuf.
- Walker, H. M., Gresham, F. M. et Ramsey, E. (2004). *Antisocial behavior in school : Evidence-based practices*. Belmont, CA : Thomson/Wadsworth.

# Comment compenser les déficits d'attention des élèves présentant un TDA/H<sup>1</sup>

Line Massé<sup>2</sup> et Catherine Lanaris<sup>3</sup>

**Les élèves qui présentent un trouble de déficit d'attention/ hyperactivité (TDA/H) peuvent être un véritable défi pour leurs enseignants. Ils donnent souvent l'impression de ne pas écouter ce qu'on leur dit, ils ont du mal à suivre les règles ou les consignes données et semblent souvent perdus ou sur la mauvaise voie, ce qui peut leur occasionner des difficultés d'apprentissage. Les déficits d'attention sont variés et causent un grand impact au plan de leur vie scolaire. Massé, Lanaris et Couture (2006) relèvent les principales difficultés reliées à ces élèves.**

**Difficulté à se mettre au travail (ou en action) :** ils ont de la difficulté à mobiliser leur énergie pour se mettre au travail, surtout lorsque cela ne les intéresse pas.

**Difficulté à s'organiser :** ils jouent souvent à la devinette ou se concentrent seulement sur un aspect du problème; ils ont de la difficulté à suivre des étapes; ils sont des oublis fréquents, des pertes ou des détériorations de biens personnels ou d'instruments de travail.

**Difficulté à soutenir l'attention ou à maintenir leur concentration :** ils manifestent plus de distractivité interne (se laisser distraire par ses pensées ou ses états internes) ou externe (se laisser distraire par ce qui se passe autour de soi); ils font des erreurs d'étourderie; passent du coq à l'âne dans les conversations; ils ont plus de difficultés que les autres à être productifs lorsque le rythme de présentation est lent.

**Difficulté à maintenir un effort ou à centrer leur énergie sur une tâche :** ils manquent de persévérance dans l'accomplissement des tâches, surtout les tâches routinières ou exigeantes sur le plan intellectuel; ils ont tendance à se fatiguer vite ou à perdre de l'intérêt; remise de travaux bâclés.

**Difficulté à partager l'attention :** ils ont de la difficulté à traiter simultanément de multiples informations ou à effec-

tuer plus d'une action ou tâche en même temps; par exemple, écouter l'enseignant tout en écrivant peut s'avérer difficile pour eux.

**Difficulté à s'ajuster en cours d'action :** ils ont de la difficulté à ajuster leurs ressources attentionnelles entre deux tâches ou à profiter d'un commentaire pour améliorer leur performance à la suite d'une erreur.

**Mauvaise mémoire de travail :** ils ont de la difficulté à maintenir à court terme une représentation mentale d'un événement ou d'une situation et à agir en conséquence (ils oublient ce qu'ils doivent faire même si l'on vient juste de leur dire ou qu'ils viennent de le lire); ils ont de la difficulté à porter attention à plusieurs éléments d'un problème en même temps ou à se souvenir de ce qu'ils ont lu.

**Mauvaise perception du temps et de l'espace :** ils ont de la difficulté à respecter les échéances ou à fonctionner à l'intérieur de limites de temps; ils se situent difficilement dans le temps ou ont de la difficulté à voir à long terme; ils ont de la difficulté à s'organiser dans l'espace (présentation des travaux non soignée; désordre dans leur bureau, dans leur sac ou dans leur chambre; difficulté à écrire sur les lignes ou à aligner des chiffres, etc.).

Comment un enseignant peut-il aider un élève à être plus attentif en classe? Comment peut-il compenser ses déficits attentionnels? Voici quelques moyens qui se sont révélés efficaces pour aider les élèves à être plus attentifs.

Réduire les distractions auditives



## Aider l'élève à chasser les distractions

La plupart de ces enfants éprouvent beaucoup de difficultés à se concentrer dans le bruit et se fatiguent plus facilement. Pour les aider à se concentrer lors des périodes de travail, on pourra utiliser différents moyens pour réduire le bruit à l'école (tapis, balle de tennis sous les chaises, plafond acoustique, rideaux aux fenêtres, feutres sous le panneau du pupitre, etc.). Si ce n'est pas possible, on peut inciter l'enfant à s'éloigner de ces sources de bruits en l'invitant, par exemple, à aller travailler dans un endroit plus calme ou à changer de place quand il est assis près de voisins qui parlent ou qui le dérangent. L'utilisation d'écouteurs ou de baladeur facilite aussi la concentration. Mettre une musique de fond douce aide à maintenir une ambiance paisible favorisant le travail. La musique peut alors contribuer à masquer les distractions auditives. Au plan visuel, il faudra d'abord s'assurer que le niveau de luminosité est bien dosé : une forte luminosité peut déranger un enfant alors qu'un autre peut se concentrer plus facilement grâce à cet apport sensoriel. Dans son espace de travail, on ne conservera à proximité que ce qui est nécessaire à l'activité en cours. Les isolements portatifs pourront également faciliter sa concentration lors de travail individuel. L'enseignant devra éviter de placer l'élève près des fenêtres, du corridor, de l'aiguise, des espaces de rangement ou du bureau de l'ensei-

1. Article tiré de *La Foucade*, (décembre 2006) 7 (1), 7-9 (les références ont été mises à jour).

2. Professeure titulaire, Département de psychoéducation, UQTR.

3. Professeure agrégée, Département des sciences de l'éducation, UQO.

gnante si celle-ci procède souvent à de la correction à son bureau. Il sera préférable de distancer les pupitres et de s'abstenir de placer l'élève dans de grosses équipes de travail (plus de trois). L'enseignant pourra aussi effacer du tableau ce qui n'est pas nécessaire au fur et à mesure. Enfin, pour l'élève qui erre dans la lune, un simple geste, une tape sur l'épaule ou un claquement des doigts pourra le ramener sur terre. Souvent, l'enfant n'est pas conscient qu'il « part ». Pour chaque moment d'inattention, il peut inscrire une petite marque sur une feuille déposée sur son bureau de travail. Ainsi, il pourra prendre conscience de la fréquence des moments de distraction et se donner un objectif de diminution de ces comportements. On peut aussi utiliser un signal non verbal permettant d'indiquer à l'élève qu'il n'est pas attentif. Par exemple, l'enseignant s'entend avec l'élève que lorsqu'il lui met la main sur l'épaule, c'est pour lui dire qu'il doit se remettre à la tâche. L'enseignant peut également utiliser l'image d'un signe d'arrêt (dessiné et découpé dans un carton rigide de couleur) afin de signifier à l'élève qu'il n'est pas concentré. On peut aussi utiliser des messages humoristiques non verbaux, afin d'aider l'élève à prendre conscience qu'il est déconcentré (ex. : « Oups ! Tu es dans la lune ! »). Pour les tous petits, il peut être utile de mettre un rappel visuel sur son bureau (par exemple un objet ou une image représentant l'attention comme un éléphant avec ses grandes oreilles). Ce rappel visuel est choisi par le jeune pour lui faire penser à rester attentif. Il doit être placé à l'intérieur du champ de balayage visuel régulier de l'élève.

## Favoriser l'écoute

L'enseignant doit s'assurer d'obtenir l'attention de tous avant de donner une consigne, en changeant le ton de voix, en fermant la porte de la classe, en frappant sur le tableau avec la craie, en faisant lever la main de ceux qui vous écoutent ou en demandant simplement le silence. Il ne faut jamais

parler dans le bruit. Pour l'enfant ayant un TDA/H, il faut aussi s'assurer que l'enfant regarde l'enseignant lorsque celui-ci donne une consigne. On peut aussi leur demander de prendre la position d'écoute : « Je m'assois sur ma chaise le dos droit bien appuyé sur le dossier. Je dépose les objets que je manipule. Je pose mes mains sur mes cuisses ou sur mon pupitre. Je regarde l'enseignante et je l'écoute en silence. ». Pour favoriser le rappel des consignes, il faut utiliser des directives courtes, claires et allant droit au but et dont le vocabulaire est au niveau de l'élève. On doit éviter de donner des informations superflues qui risqueraient de mêler l'élève. L'organisation des consignes dans un ordre logique, en insistant sur le nombre d'étapes à suivre, favorise leur mémorisation et leur exécution. On peut aussi écrire les points essentiels au tableau en employant une craie de couleur pour faire ressortir les informations les plus importantes. Se rapprocher de l'enfant ayant un TDA/H lorsque l'on donne des explications ou se servir de son matériel scolaire pour donner des exemples favorise aussi son écoute. Afin de ne pas mettre mal à l'aise l'élève qui souvent ne sait pas les réponses, l'enseignant peut faire une entente secrète avec celui-ci. S'il ne connaît pas la réponse, il lève la main le poing fermé, s'il la connaît, il ouvre la main au complet.



Position d'écoute

## Favoriser la réalisation d'un travail

Pour favoriser la réalisation d'un travail, l'enseignant peut d'abord adapter le matériel présenté à l'élève. On peut épurer le matériel offert afin d'éliminer les éléments visuels pouvant être distrayants, ou encore, simplifier ou aérer la présentation, espacer les points ou les questions sur les feuilles d'exercice, ne mettre qu'une question par page ou plier la page pour que l'élève ne voie qu'un problème à la fois. On peut utiliser un surligneur pour mettre en évidence les consignes du travail ou le contenu à traiter ou demander à l'élève de souligner les mots importants dans les problèmes écrits. Pour les feuilles d'exercices, l'utilisation de caractères faciles à lire ou surdimensionnés (soulignés, en caractères gras, avec une police plus grosse) facilitera la lecture. Comme plusieurs élèves ayant un TDA/H éprouvent des difficultés à se situer dans l'espace, on pourra leur fournir du papier quadrillé pour faire des calculs ou des feuilles avec des interlignes plus marqués pour l'écriture. Comme ces élèves ont de la difficulté à s'ajuster en cours d'action, il sera préférable de vérifier le plus tôt possible s'ils sont bien partis dans un travail ou de la réalisation d'un exercice. Jumeler l'élève avec un pair qui jouera le rôle de tuteur ou de parrain peut aussi être utile. Ce tuteur pourra en début d'activité vérifier si l'élève aidé a bien compris les consignes en lui demandant de répéter dans ses propres mots les informations reçues, il pourra en cours de route fournir des explications au besoin ou lorsque le travail est terminé, corriger le travail réalisé. Il existe une foule de moyens simples qui facilitent grandement la vie de ces élèves. Nous n'avons présenté ici que quelques exemples. En compensant leurs déficits, on prévient l'apparition de problèmes de comportement plus importants ou de difficultés d'apprentissage. Il ne faut pas oublier, qu'il vaut mieux prévenir que guérir. ■

### Références

- Drouin, C. et Huppé, A. (2005). *Plan d'intervention pour les élèves en difficulté d'attention*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Massé, L., Verreault, M., Verret, C., Boudreault, F. et Lanaris, C. (Sous presse). *Mieux vivre avec le TDA/H à la maison*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Massé, L., Lanaris, C. et Couture, C. (2006). Le trouble de déficit d'attention/hyperactivité. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Sous la dir. de), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 5-16). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Ministère de l'Éducation, et Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2003). *Le trouble de déficit d'attention/hyperactivité. Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes, Document de soutien à la formation: connaissances et interventions*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Pelletier, E. (2006). *Déficit d'attention sans hyperactivité: compréhension et interventions* (2<sup>e</sup> éd). Outremont, Québec: Québecor.
- Sylvestre, C. (2008). *Le trouble de déficit d'attention et l'hyperactivité à l'école*. Laval : Éditions Grand Duc.

# Les concours du CQJDC

Le CQJDC est fier de vous présenter ses deux concours

## Je suis capable, j'ai réussi !

Ce concours tient à reconnaître les efforts des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental et d'encourager et de récompenser ces jeunes pour leur persévérance et leur implication dans un processus de changement.

Pour participer les jeunes doivent :

- présenter des comportements sous-réactifs ou sur-réactifs ;
- fréquenter une école primaire ou secondaire ;
- s'être impliqué en vue de développer des habiletés et des attitudes adéquates ;
- être présentés au concours par deux adultes.

Vous connaissez un jeune en difficulté de comportement qui chemine dans une démarche de changement et qui fait de nombreux efforts dans le but d'améliorer ses comportements ?

Vous pouvez lui démontrer toute votre admiration en l'inscrivant à ce concours.

Date limite pour présenter une candidature : **14 mars 2011.**



### Comment faire pour participer

- Télécharger le formulaire sur le site internet : [cqjdc.org](http://cqjdc.org) dans la section : les prix ;
- faites parvenir le formulaire au : [adm@cqjdc.org](mailto:adm@cqjdc.org) avant la date limite fixée pour chacun des prix.

## Une pratique remarquable !

Ce concours poursuit l'objectif de souligner l'engagement et le dévouement des intervenants qui oeuvrent auprès des jeunes en difficulté de comportement et de récompenser ces intervenants pour leur pratique professionnelle et leur implication remarquables auprès de ces jeunes.



Pour participer les intervenants doivent :

- Travailler auprès de jeunes qui présentent des difficultés de comportement ;
- s'être impliqué professionnellement auprès de ces jeunes en mettant en place des stratégies éducatives favorisant l'acquisition d'habiletés sociales et d'attitudes prosociales ;
- travailler dans une école primaire ou secondaire du Québec ;
- être mis en candidature au concours par deux personnes (un collègue enseignant, une direction, un parent, un élève ou toute autre personne oeuvrant dans les milieux scolaires.)

Vous êtes admiratif envers un collègue qui travaille auprès des jeunes en difficulté de comportement ? Sa passion est considérable et ses pratiques sont dignes de mention ? Vous pouvez lui signifier votre reconnaissance en soumettant sa candidature à ce concours.

Date limite pour présenter des candidatures : à venir.

Vous êtes intéressés à devenir membre du CQJDC ou vous connaissez quelqu'un qui souhaite le faire, remplissez la fiche d'inscription et retournez-la avec un chèque (de 35 \$ pour les membres réguliers ou de 20 \$ pour les étudiants) à l'ordre du CQJDC à l'adresse suivante : CQJDC, 56, rue Gaulin, Québec (Québec) Canada, G1E 5R7.

### Fiche d'inscription

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Adresse : \_\_\_\_\_

Ville \_\_\_\_\_ Province \_\_\_\_\_ Pays \_\_\_\_\_ Code postal \_\_\_\_\_

Courriel : \_\_\_\_\_ Tél. : \_\_\_\_\_ Téléc. : \_\_\_\_\_

Vous vous inscrivez à titre de : ☐ parent ☐ enseignant ☐ psychoéducateur ☐ directeur  
☐ étudiant (cégep, université) ☐ autre (préciser) : \_\_\_\_\_