

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGÈR

La

Vol. 13, n° 1, déc. 2012

foucade

Spécial
biennal

Qui a un compte Facebook?



Pas à pas ...
avec moi!



4^e CONGRÈS BIENNAL

La foucade

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

Comité de rédaction

Jean-Yves Bégin, révision et rédaction
Manon Doucet, responsable de la chronique *Le coin des jeunes*
Jaëlle Héroux, responsable de la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*
Line Massé, éditrice
Sylvie Moisan, révision et recherche d'auteurs
Mélanie Villeneuve, révision et recherche d'auteurs
Graphisme : Josée Roy Graphiste

À l'intention des auteurs

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

Le Conseil d'administration du CQJDC 2012-2013

Présidence

Caroline Couture

Conseil exécutif

Claire Beaumont, vice-présidente

Danielle Leclerc, secrétaire du comité exécutif et responsable du comité des Prix

Michel Marchand, trésorier et responsable du comité Membership

Administrateur et administratrices

Julie Beaulieu

Manon Doucet

Isabelle Gagnon, responsable de la prochaine journée de formation provinciale

Natalia Garcia, responsable du site Internet

Nancy Gaudreau, présidente du prochain congrès biennal

Line Massé, responsable du comité de La foucade

Rosalie Poulin, responsable du comité Réseaux sociaux

Mélanie Villeneuve

Administrateurs et administratrice associé(e)s

Jean-Yves Bégin

Martin Gendron

Peter Hamilton

Cynthia Lépine

Sylvie Moisan

Égide Royer

Camil Sanfaçon

Nathalie Turmel

Membre associé provenant de l'extérieur

Jean-Marie Guay, représentant de la FEPP

Communications

Anne Godmaire

ISSN 1929-9028 La foucade (Imprimé)

ISSN 1929-9036 La foucade (En ligne)

Chères lectrices, chers lecteurs

La *foucade* s'ouvre sur un mot de la nouvelle présidente du CQJDC, Caroline Couture, qui nous dévoile les orientations de l'organisme pour les prochaines années. En plus de quelques chroniques régulières, ce numéro porte spécialement sur le dernier congrès biennal du CQJDC qui s'est tenu au mois de mai dernier à Québec. Le comité de rédaction a sélectionné certains ateliers afin de donner un aperçu aux lecteurs des différents thèmes abordés lors du congrès. Nous tenons à remercier les conférenciers qui ont accepté de collaborer à cette édition spéciale. Nancy Gaudreau et Roch Girard discutent de l'accompagnement des enseignants œuvrant auprès des élèves présentant des comportements difficiles. Karine L'Écuyer et Louise Danis exposent l'approche socio-clinique utilisée dans une école de la Commission scolaire des Affluents auprès d'une clientèle adolescente présentant des troubles du comportement. Fanny Guertin raconte la petite histoire de La ribambelle, un service préventif adressé aux enfants de 5-6 ans. Sophie Nadeau-Tremblay relate l'expérience enrichissante d'un comité composé d'élèves présentant une difficulté de comportement, *Les compagnons en action*. Roch Girard présente un guide d'accompagnement du personnel scolaire pour prévenir la suspension scolaire des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement au secondaire réalisé dans les régions de la Capitale nationale et de Chaudière-Appalaches. De son côté, Daniel Masse propose un guide de soutien à la pratique en santé mentale pour les jeunes de 12-18 ans. Enfin, vous retrouverez également trois chroniques régulières de *La foucade*. Jean-Yves Bégin et Caroline Couture répondent à notre *Question de l'heure* : « Comment intervenir auprès d'élèves qui blâment les autres pour leurs gestes, qui nient leurs responsabilités ou qui ont des excuses pour tout? » Dans *La feuille de route du psychoéducateur*, Dominique Trudel expose le nouveau cadre de référence sur la pratique du psychoéducateur en milieu scolaire, un document qui pourra être utile à tous les acteurs de l'équipe-école. Dans les *Nouvelles brèves du CQJDC*, vous apprendrez entre autres les noms des gagnants des concours du CQJDC. Bonne lecture ! ■



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 Courriel : adm@cqjdc.org

Le mot de la présidente

Horizons nouveaux pour le CQJDC

Caroline Couture¹

Chers membres et amis du CQJDC,

Quel plaisir de m'adresser à vous aujourd'hui par le biais de la Foucade ! En juin dernier, l'Assemblée générale des membres du CQJDC a retenu ma candidature au poste de présidente du CQJDC. C'est un grand honneur et un beau défi pour moi de prendre la relève de madame Claire Beaumont, qui a fait un travail formidable à ce même poste au cours des sept dernières années. Le défi apparaît heureusement réaliste, puisque Claire demeure tout près, au poste de vice-présidente, et que je suis entourée d'une équipe d'administrateurs brillants, engagés et dynamiques ! Cette nouvelle étape dans mon implication auprès du CQJDC est d'ailleurs particulièrement stimulante parce qu'elle survient à un moment de pleine effervescence dans notre organisme...

En effet, depuis quelque temps, le conseil d'administration du CQJDC caresse le projet de voir l'organisme élargir son champ d'action... Tout comme vous, nous constatons à quel point les besoins sont grands dans le domaine des services aux jeunes présentant des difficultés de comportement. Les intervenants œuvrant auprès de ces jeunes et de leurs familles, tant dans les milieux scolaires que sociaux, sont déterminés, créatifs et compétents. Cependant, ils se sentent parfois dépassés par l'ampleur et la multiplicité des besoins de leur clientèle. Il leur serait utile de pouvoir se regrouper au sein d'un organisme capable de leur apporter un soutien continu et de leur offrir une gamme diversifiée d'activités d'échanges et de formations stimulantes. Le CQJDC fait déjà cela, mais nous souhaitons être présents de façon plus soutenue auprès du public, des décideurs et de ces intervenants. Nous voulons devenir une référence incontournable dans les lieux de réflexion sur les services à offrir aux jeunes en difficulté de comportement et leur entourage. Au cours de la dernière année, nous avons entamé une première étape dans notre processus de renouvellement en reformulant notre

énoncé de mission. Nous voulons ainsi réaffirmer nos engagements et préciser les moyens que nous désirons déployer pour y parvenir.

Le CQJDC a pour mission de favoriser le bien-être des jeunes qui vivent des difficultés d'ordre social, émotif et comportemental et de faire progresser la qualité des services éducatifs qui leur sont offerts.

Pour remplir sa mission, le CQJDC veut :

- Informer, sensibiliser et outiller les intervenants qui œuvrent auprès de ces jeunes ;
- Soutenir les actions pour aider ces jeunes à mieux s'adapter à leur vie sociale et scolaire ;
- Promouvoir la recherche et encourager le transfert des connaissances de pointe notamment celles concernant les pratiques efficaces ;
- Favoriser les échanges et la collaboration entre chercheurs et praticiens des milieux scolaires et sociaux ;
- Agir auprès des autorités concernées afin de défendre les droits de ces jeunes à recevoir des services éducatifs de qualité conformément à la Convention relative aux droits de l'enfant.

Au cours des vingt dernières années, le CQJDC a déjà réalisé beaucoup en comptant presque uniquement sur l'implication volontaire de professionnels et de professeurs universitaires spécialisés sur les difficultés de comportement (Royer, 2010). N'ayez crainte, notre équipe exceptionnelle poursuit la préparation des activités que vous connaissez déjà ! Mais elle est également à l'œuvre pour bientôt vous surprendre et vous en offrir encore plus ! Je ne peux encore rien vous annoncer, mais sachez que nous mettons toute notre ardeur pour que petit à petit, dans les prochaines années, vous constatiez des changements stimulants dans notre offre de services. D'ici là, je vous invite à consulter notre site web afin de rester à l'affût de nos différentes activités et des concours à venir pour les jeunes et les intervenants.



Parmi les grandes réalisations du CQJDC au cours des dernières années, se retrouve certainement l'organisation des quatre congrès biennaux s'étant déroulés à l'Université Laval depuis 2006. Le dernier a eu lieu en mai 2012 sous le thème *Pas à pas... avec moi !* Près de 400 personnes ont assisté à cette belle rencontre entre professionnels. Le présent numéro de la Foucade regroupe des textes qui témoignent de différents ateliers offerts lors de ce congrès et qui furent très appréciés. Si vous n'avez pas pu être des nôtres au mois de mai, je suis assurée que la lecture de ces textes vous donnera le goût de réserver quelques jours à la fin avril 2014 pour participer activement à notre cinquième congrès biennal ! Je peux tout de suite vous attester que cette cinquième édition ne passera pas inaperçue et qu'elle prendra un air de fête ! En effet, c'est sous le thème « Ensemble... ça se peut ! » que nous prévoyons alors vous accueillir dans un tout nouveau lieu, afin d'augmenter votre confort et faire de ce congrès, une expérience renouvelée qui répondra encore mieux à vos besoins.

En terminant, je veux vous rappeler que le CQJDC est un organisme qui rayonne à travers ses membres et ses collaborateurs. Je vous invite donc à partager avec nous vos besoins et vos idées d'activités, mais aussi votre expertise et vos bons coups ! Nous ferons toujours notre possible pour répondre aux premiers à la mesure de nos capacités et nous diffuserons les seconds avec enthousiasme lors de nos activités ou dans nos publications. N'hésitez donc pas à communiquer avec nous et à prendre une part active dans les actions que le CQJDC déploie pour accomplir sa mission renouvelée !

Bonne lecture ! ■

1. Présidente du CQJDC, professeure-chercheure, département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Références : Royer, É. (2010). Il était une fois la mésadaptation socioaffective : une histoire des origines du CQJDC. *La Foucade*, 10 (2), p.3-5.

Quand l'un et l'autre deviennent nous

Nancy Gaudreau¹ et Rock Girard²

En milieu scolaire, les comportements difficiles des élèves provoquent souvent plusieurs remises en question. Certains interrogent la collaboration parentale, d'autres, le leadership de la direction de l'école. Néanmoins, après avoir reconnu l'influence qu'ils exercent sur la conduite de leurs élèves, certains enseignants en viennent à remettre en question leurs propres pratiques d'intervention et parfois même leur façon d'être auprès de leurs élèves. C'est souvent à cette occasion qu'une demande d'accompagnement ou de formation est adressée à la direction de l'établissement ou à un professionnel de l'éducation. Les demandes sont nombreuses et variées : observation en classe, soutien à l'élaboration d'un plan d'intervention, animation d'une formation et suivi auprès des enseignants, étude de cas, rôle-conseil auprès du personnel scolaire, etc. (Girard, Porlier, Turbide, Veillette, et Blouin, 2012).

Les obstacles à l'accompagnement

Les professionnels qui occupent une fonction d'accompagnateur doivent alors faire face à de nombreux obstacles et irritants. Souvent, ils sont confrontés à respecter des délais d'intervention trop courts, ils témoignent d'un manque de ressources professionnelles et financières et ils doivent intervenir dans des contextes où les conditions minimales à un accompagnement efficace ne sont pas remplies (Girard *et al.* 2012). Les professionnels responsables d'accompagner les intervenants qui œuvrent auprès des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental doivent relever un défi supplémentaire : tenir compte de l'influence du vécu émotionnel de l'intervenant. Sur le plan psychologique, certains vivent des émotions comme la peur, la tristesse, la culpabilité, la colère ou l'impuissance. Sur le plan physiologique, d'autres ont des palpitations cardiaques, de la sudation excessive, des tensions musculaires

ou la gorge sèche (Commission scolaire Beauce-Etchemin, 2004). Plus les expériences psychologiques et physiologiques de la personne qui intervient en classe sont perçues de manière négative, plus celle-ci doutera de sa capacité à agir efficacement lors des situations difficiles (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). Il importe pour le professionnel accompagnateur de tenir compte du vécu émotif de l'accompagné s'il veut le supporter et l'amener vers un changement de pratique et par le fait même accroître son sentiment d'efficacité personnelle dans son travail auprès des élèves en difficulté de comportement.

Qu'est-ce que l'accompagnement ?

L'Office de la langue française (2012) définit l'accompagnement comme une activité professionnelle qui consiste à fournir des conseils personnalisés et à apporter des mesures de suivi à court et à moyen terme, durant une période déterminée, pour répondre à des besoins d'ordre personnel, familial et professionnel en fonction d'objectifs précis qui facilitent des prises de conscience. Lorsque l'on consulte la littérature, on se rend bien compte que l'accompagnement peut prendre plusieurs formes. Le mentorat, le coaching, la supervision, somme toute autant de facettes d'une forme d'accompagnement.

Toutefois, comme le souligne Paul (2004), recevoir la fonction d'accompagnement ne signifie pas que la personne a la posture d'accompagnateur. Il importe d'insister sur le fait qu'un accompagnement efficace doit créer des conditions de prise en charge de l'autre par lui-même. Pour y parvenir, l'accompagnement doit se construire autour de quatre éléments essentiels qui constituent le cœur de la relation accompagnateur-accompagné. Ainsi, la posture, la fonction, la démarche et la relation deviennent des jalons incontournables à tout accompagnement qui se veut efficace et responsabilisant.

La résistance au changement

En tant qu'accompagnateurs, nous avons tous plus ou moins constaté chez soi ou chez les autres une résistance au changement. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, certains humains cherchent souvent à changer tout en restant pareils... Tout comportement, quel qu'il soit, a une fonction utile visant à maintenir un équilibre. Ainsi les « oui, mais... » ou « ce n'est pas à moi de faire ça », en passant par les « que vont dire les autres... » et le fameux « ben oui, ben oui » constituent des comportements observables en milieu scolaire qui témoignent de cette résistance au changement. Selon Kampwirth (2006), la résistance renfermerait un vécu émotif difficile à reconnaître et à recevoir menaçant l'intégrité physique et psychologique chez la personne concernée par le changement. Les résistances psychologiques semblent à cet égard jouer la même fonction qu'un vêtement. Dans ce sens, elles nous protègent des intempéries, cachent ce qui ne convient pas de montrer et embellissent la personne. Néanmoins, porter un manteau de fourrure sous 33 degrés Celsius témoigne assurément d'une très grande forme de résistance au changement... Toute résistance, bien que normale, a besoin d'être nommée, reconnue et considérée dans la relation accompagnateur-accompagné pour favoriser un réel changement chez l'autre.

Les étapes de l'accompagnement

Un accompagnement efficace exige du temps et implique une démarche individualisée qui se réalise en plusieurs étapes. De manière générale, le processus d'accompagnement s'effectue en trois grandes étapes : la phase initiale, l'actualisation et le bilan (Lescarbeau, Payette et St-Arneau, 2003).

1. Ph.D., professeure régulière, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

2. Psychologue et ressource régionale de soutien et d'expertise pour les difficultés d'ordre comportemental, Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

1) La phase initiale

Au cours de cette phase, l'accompagnateur reçoit la demande, effectue un bref état de la situation (étude des besoins) et s'engage dans la démarche d'accompagnement. Il est alors important d'établir une relation de confiance, de déterminer les modalités de la démarche et de clarifier les rôles et responsabilités de chacun. Dès la phase initiale, l'accompagnateur et l'accompagné doivent définir la nature des changements souhaités en prenant soin d'identifier les préoccupations des acteurs concernés ainsi que les cibles à prioriser.

2) La phase d'actualisation

Au cours de la phase d'actualisation, les décisions et les gestes à poser pour atteindre les objectifs sont déterminés et l'implication de tous les acteurs joue alors un rôle crucial. Il s'agit d'une étape de planification et d'intervention très importante où s'opèrent la coordination des actions prévues et la mise en œuvre des moyens planifiés. Au cours de cette étape, il est essentiel de tenir compte des résistances et d'assurer la régulation du processus d'accompagnement.

3) Le bilan

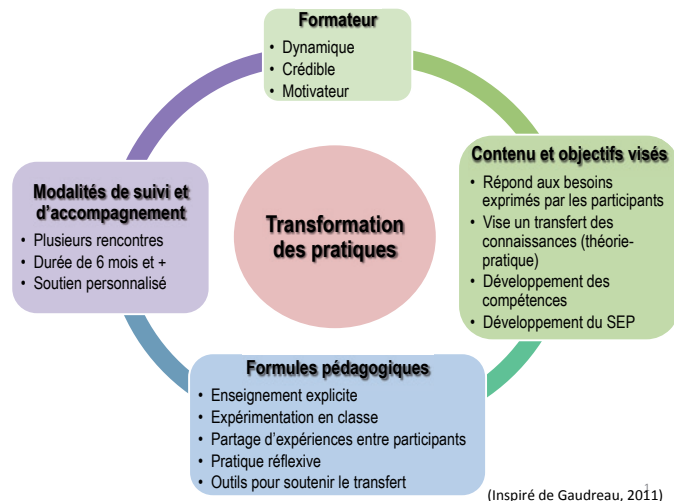
Tout aussi important que les étapes précédentes, le bilan permet d'évaluer l'intervention en fonction de la situation désirée. Une attention particulière doit être accordée à l'évaluation de l'implication des acteurs au regard de leurs rôles et de leurs responsabilités ainsi qu'au degré d'atteinte de chacune des cibles en fonction des indicateurs de changement prédéfinis.

Conclusion

Accompagner du personnel scolaire œuvrant auprès des élèves présentant des comportements difficiles est une tâche complexe et exigeante. Néanmoins, les mesures d'accompagnement offertes au personnel scolaire jouent souvent un rôle essentiel. Le respect des conditions de réussite à un accompagnement efficace permet d'augmenter son efficacité et d'obtenir des résultats intéressants. Il faut avoir le courage de remettre en question la réalité, de sortir de sa zone de confort et d'aborder les aspects problématiques de la situation. Rappelons-nous que ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas, c'est plutôt parce que nous n'osons pas qu'elles sont difficiles... ■

L'accompagnement et la formation continue

En milieu scolaire, l'accompagnement du personnel scolaire est souvent amorcé par la mise en œuvre d'activités de formation continue. Dans ce contexte, l'accompagnateur devient aussi un formateur. Il doit alors être dynamique, motivateur et capable de créer un déséquilibre menant à une appropriation de nouvelles pratiques d'intervention. Comme dans tout processus d'accompagnement, une formation continue de qualité exige du temps et la mise en œuvre de différentes modalités de soutien individualisé. L'avancement des connaissances dans ce domaine a d'ailleurs permis d'identifier les conditions de réussite des activités de formation et d'accompagnement qui soutiennent le changement de pratiques des intervenants scolaires. La figure qui suit présente une synthèse de ces facteurs.



L'accompagnement du personnel scolaire visant des transformations de pratiques peut prendre plusieurs formes. Lorsque les activités de formation continue constituent la voie privilégiée dans la démarche d'accompagnement pour soutenir le processus de changement, celles-ci doivent s'intégrer à la démarche et respecter ses conditions d'efficacité. Pour qu'un réel changement s'opère, un changement de croyances est essentiel (Bateson, 2000). La reconstruction de la réalité à partir de nouvelles croyances et de nouvelles façons d'agir permet ainsi de modifier les règles de fonctionnement et d'apporter un changement significatif et durable des pratiques. Un accompagnement ou une formation est efficace dans la mesure où il provoque un déséquilibre qui suscite une prise de conscience sur ses pratiques. La personne réalise qu'un changement s'impose et elle se met en action. Sans ce déséquilibre et cette prise de conscience, aucun changement réel ne s'opère. On assiste alors à une modification superficielle de procédures ou de règles qui n'améliore en rien l'efficacité des interventions (par exemple, une reformulation des règles de l'école avec de nouvelles affiches, mais aucun changement dans la façon d'entrer en relation avec les élèves).

Références

- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Commission scolaire Beauce-Etchemin (2004). *Paci-Raide. Projet de recherche-action sur la violence chez les jeunes enfants*. Saint-Georges, Canada : Commission scolaire Beau-ce-Etchemin, Service de la recherche et du développement.
- Gaudreau, N. (2011). Les comportements difficiles en classe : pistes de solutions pour mieux former les enseignants en exercice et favoriser la réussite des élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53, 115-128.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- Girard, R., Porlier, G., Turbide, R., Veillette, M. et Blouin, J. (2012). *L'accompagnement? Québec*, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Comité national sur les stratégies d'accompagnement efficaces à l'intention des personnes-ressources de soutien et d'expertise pour les élèves ayant des troubles du comportement.
- Kampwirth, T. J. (2006). *Collaborative consultation in the schools*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice.
- Lescarbeau, R. Payette, M. et St-Arneau, Y. (2003). *Profession consultant* (4^e éd.). Montréal, Canada: Gaëtan Morin éditeur.
- Office québécois de la langue française. (2012). Dictionnaire en ligne : http://www.gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?id_Fiche=8361130
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris, France: Éditions L'Harmattan.
- Collerette, P., Schneider, R. et Legris, P. (2003). La gestion du changement organisationnel – Quatrième partie -L'adaptation au changement. *ISO Management Systems, janvier-février*, 56-64. En ligne: http://w3.uqo.ca/collpi01/fr/gest_chang_part4.pdf

L'approche socio-clinique : une pratique novatrice pour les jeunes présentant des troubles du comportement

Karine L'Écuyer¹ et Louise Danis²

Débutons l'histoire en 1998 dans une ancienne laiterie transformée en école pour les besoins de la cause. La cause, accueillir une clientèle adolescente de 12-18 ans présentant des troubles du comportement, soit moins d'un pour cent de la population de la Commission scolaire des Affluents. Le directeur de l'époque, monsieur Michel Goudreau, décide de se battre pour faire valoir les droits des jeunes et leur faire reconnaître un statut particulier au sein de la commission scolaire. Comment faire autrement pour maintenir ces jeunes à l'école tout en réduisant l'ampleur des troubles du comportement? Se distancer du modèle traditionnel, opérer un virage à 180°, sortir des sentiers battus et adopter une approche individualisée avec des interventions adaptées. Première action, on élimine les cubicules (local de retrait) qui engendrent davantage l'opposition et la violence

En 2002, les représentations ont porté fruit. Le changement prend forme concrètement avec le déménagement dans des locaux neufs, une vraie école! Enfin, ces jeunes sont considérés et reconnus! Chapeautée par madame Louise Danis, psychologue de l'école, l'équipe développe l'approche socioclinique qui se veut une alternative différente pour ces jeunes.

L'approche socioclinique

L'école se définit comme une communauté de citoyens ayant des rôles, des fonctions et des responsabilités différentes. Des consensus de vie sont adoptés par la majorité des citoyens plutôt qu'un code de vie. L'équipe entretient des rapports égalitaires sans lutte de pouvoir et elle se positionne : aucune intervention physique! L'équipe cultive le paradoxe et construit dans le sens de la résistance. La notion de résistance est considérée comme un phénomène normal du processus d'apprentissage. Elle est traitée comme un mécanisme de défense utile et

essentiel pour la survie et le maintien de l'équilibre de l'individu. En d'autres termes, c'est souvent la meilleure réponse disponible au moment présent pour ces jeunes.

L'approche socio-clinique est basée sur l'aspect relationnel. L'approche se veut un modèle ouvert qui repose sur la collaboration et la responsabilisation du jeune. Des intervenants dynamiques cherchent à générer des opportunités pour créer des liens avec les jeunes et leurs parents. Des intervenants réflexifs sont appelés à se poser plusieurs questions préalables à l'intervention.

Un système d'encadrement par étapes

Pour actualiser cet accompagnement, un système d'encadrement en quatre étapes a été mis en place et permet au jeune de se réapproprier son pouvoir personnel. Sur le terrain, cela signifie un parcours à travers l'école, des lieux distincts aménagés en espace de vie (Accueil, Transit, Point-tournant, Condo), des échanges avec divers intervenants pour amener le jeune à se prendre en main et à faire des choix. Il fait partie de la solution et se sent valorisé. Pour guider les intervenants, un outil référentiel a été élaboré : la spirale d'intervention. Celle-ci est constituée de deux cycles : un de décontamination et un d'action. En pratique, dans le cycle de décontamination, nous tentons de ramener le jeune dans un état de disponibilité et de plaisir afin qu'il puisse être ouvert et non résistant aux événements. Le cycle d'action est une démarche permettant au jeune de se mobiliser, de se responsabiliser en expérimentant et en appliquant dans son quotidien diverses stratégies afin d'augmenter ses capacités adaptatives. Contrairement au modèle traditionnel, qui est souvent punitif et basé sur une gradation des conséquences, l'approche est non-coercitive, il n'y a ni cumul, ni gradation dans la gestion comportementale.

Trois lignes d'intervention

L'accompagnement se divise en trois lignes d'intervention : les enseignants, les éducateurs et les services complémentaires incluant nos partenaires externes et la direction. Dans les faits, un jeune qui est retiré de classe est accueilli par un éducateur. L'enseignant passe le relais et est interpellé à faire confiance à son collègue et à lâcher prise! Il en est de même pour la deuxième et la troisième ligne d'intervention. L'objectif est d'enclencher un mouvement, une démarche de la part du jeune.

Plusieurs mesures ont été mises en place pour soutenir l'équipe, dont les rencontres cliniques. Elles permettent de mieux cerner le jeune, de favoriser l'échange entre les intervenants et de développer une meilleure lecture clinique. Au fil du temps, de nombreux partenariats ont été créés avec les ressources externes. Madame Nathalie Pimparé, directrice actuelle de L'Envolée, s'active depuis sept ans afin de maintenir ces services et les ressources internes essentielles au maintien de cette approche.

Ce qui est à retenir... Sortir du cadre! Ces jeunes résistent. Ils sont bien souvent déçus des adultes et sont en deuil de ne pas être comme les autres... C'est à nous d'agir autrement pour qu'enfin ces jeunes trouvent leur place et se sentent respectés dans leurs différences. ■



L'équipe d'éducateurs et les étapes d'intervention

1. Intervenante en délinquance, Commission scolaire des Affluents.
2. Psychologue, Commission scolaire des Affluents.

Faire autrement :

La Ribambelle, un service qui prévient l'anxiété et l'agressivité chez les enfants de 5-6 ans

Fanny Guertin¹

La petite histoire de la Ribambelle

L'entrée à l'école, pour la plupart des enfants, est une expérience stimulante et heureuse. Toutefois, pour certains enfants, les défis scolaires sont trop grands, trop nombreux ou peu adaptés à leurs besoins. Les enfants, les parents et les intervenants sont alors rapidement confrontés à l'échec et mis devant l'évidence qu'il faudra *faire autrement* pour que l'enfant trouve sa place à l'école et s'y réalise...

Faire autrement... pourquoi?

La Ribambelle a vu le jour en 2009 à la suite des constats des intervenants qui remarquaient qu'un nombre de plus en plus élevé d'enfants présentaient, dès la maternelle, des comportements qui les mettaient à risque de vivre des difficultés sur le plan social, familial et scolaire. Cette situation était particulièrement préoccupante dans un secteur de la Commission scolaire des Patriotes. Les élèves de ce secteur représentaient 10 % de la population scolaire, mais 30 % des élèves en classe spécialisée pour trouble du comportement, au primaire. Cette réalité a incité une équipe multidisciplinaire à recenser les écrits scientifiques et à se questionner pour être en mesure de proposer une structure d'intervention préventive afin de répondre spécifiquement aux besoins des tout-petits et favoriser leur adaptation à l'école. Les constats qui en ont découlé

nous ont permis de façonner un service novateur collé à la réalité du préscolaire.

Novateur, vous dites?

En effet, dès le mois de mai, une première prise de contact avec les futurs élèves est planifiée. Des visites des CPE du secteur sont organisées. Enseignante, psychoéducatrice et direction de l'école se rendent dans les CPE pour rencontrer parents et enfants. En juin, c'est au tour des responsables et des éducatrices des CPE d'accueillir les enfants lors de leur première visite à l'école maternelle. Ce travail conjoint CPE-école permet d'accueillir les inquiétudes des parents et des enfants face à l'entrée scolaire. C'est aussi l'occasion pour la psychoéducatrice d'inviter certains enfants à rencontrer leur enseignant avant la rentrée scolaire, pour favoriser la création d'un lien particulier avec lui et faciliter la transition CPE-école.

S'amorce ensuite, dès le mois d'octobre, le dépistage des élèves à risque de vivre des difficultés d'adaptation, à l'école. La procédure de dépistage précoce « Early Screening Project » (ESP, Walker, Severson et Feil, 1995) permet aux élèves d'être reconnus autant pour des comportements de type intériorisé que de type extériorisé. Différents outils et moyens, dont un questionnaire standardisé rempli par l'enseignante, une anamnèse complétée avec les parents et des périodes d'observation en classe, sont utilisés pour donner

une image détaillée des besoins et des défis rencontrés par l'enfant. Cette démarche permet à la psychoéducatrice d'émettre des hypothèses explicatives du comportement et de proposer des interventions mieux adaptées à la réalité de l'enfant.

À la suite de l'analyse des besoins de chaque enfant, nous avons été à même de constater qu'une majorité d'entre eux présentait des manifestations comportementales qui pouvaient être expliquées par la présence d'anxiété. Ce constat a déterminé le choix des interventions universelles à mettre en place à l'école. Les programmes « Grandir entre amis » (Barret, 2009) et « Mini MindMasters » (Orlick, 2002) deux programmes reconnus efficaces pour, entre autres, diminuer l'anxiété, la dépression et favoriser la résilience chez l'enfant ont été retenus et implantés. Pour s'assurer de maximiser l'efficacité des programmes, tous les acteurs qui gravitent autour de l'enfant ont été mis à contribution : parents, intervenants scolaires et sociaux ont réinvesti les contenus enseignés, au quotidien, et ont travaillé de pair pour répondre aux besoins spécifiques des enfants nécessitant des interventions plus ciblées ou individualisées. D'ailleurs, la priorité accordée par le CSSS Haut-Richelieu-Rouville aux élèves à risque « Ribambelle » a permis un travail simultané, école-maison, très efficace qui maximise l'impact des interventions et le maintien des acquis à long terme.

(suite p. 8)



1. Psychoéducatrice, Commission scolaire des Patriotes, Chambly.

Faire autrement (suite)

En complément, différentes formes d'intervention préventive sont aussi proposées. En voici quelques exemples :

- Les besoins des élèves ayant reçu un soutien du service Ribambelle à la maternelle sont présentés, avec l'accord des parents, aux enseignantes de première année. Avec ces informations, les enseignantes sont en mesure d'assurer différentes actions préventives pour favoriser l'adaptation de ces élèves à leur nouvelle classe.
- Des ateliers de réinvestissement des programmes d'intervention enseignés à la maternelle sont animés en première année.
- Des formations sur l'anxiété et sur les différentes façons de favoriser la collaboration école-famille sont offertes pour les enseignantes.
- La Ribambelle offre aussi un service-conseil à l'ensemble des écoles de son territoire et la possibilité d'obtenir le soutien intensif d'une éducatrice spécialisée, en classe, durant 6 semaines pour soutenir un élève qui présente des difficultés d'adaptation importantes.

Des résultats?

L'objectif de réduire le nombre de références en classe spécialisée pour élèves en trouble du comportement a été atteint. Depuis 2009, un seul élève « Ribambelle » a fréquenté une de ces classes. De plus, la grande majorité des élèves soutenus ont démontré au post-test ESP des améliorations significatives de comportement. En effet, la majorité des élèves « Ribambelle » ne nécessite plus de service particulier en première année.

Les grands gagnants de cette belle mobilisation sont donc les enfants et leur famille, mais ce sont aussi tous les intervenants et enseignantes qui en choisissant de *faire autrement* se sont dotés d'un milieu de travail valorisant, stimulant et riche de cette grande collaboration. ■

Références

- Barrett, P. (2009). *Grandir entre amis*. Brisbane, Australie: Barrett Resources Research Pty Ltd.
- Orlick, T. (2002). *Mini MindMasters*: Tools for helping children master positive living skills. Ottawa, Canada: Réseau de santé des enfants et des adolescents de l'Est de l'Ontario, The Ontario Trillium Foundation.
- Walker, H., Severson, H. et Feil, E. (1995). *The Early Screening Project: A proven child-find process*. Longmont, CO: Sopris West.

Les compagnons en action : un comité actif pour valoriser les élèves présentant une difficulté de comportement

Sophie Nadeau-Tremblay¹

Les compagnons en action est un comité formé d'élèves présentant une difficulté de comportement et qui dirige plusieurs projets dans une école primaire. Ces élèves mettent en action leur potentiel par des gestes positifs dans leur école autour d'orientations liées au développement d'une culture entrepreneuriale² (Pelletier, 2007).

L'origine du comité : permettre à des élèves de s'entreprendre

Une réflexion d'intervenants de l'école (directrice, deux techniciens en éducation spécialisée (TES) et un animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire) portant sur les besoins d'élèves nécessitant plus de soutien et d'accompagnement dans leur développement d'habiletés sociales et dans leur intégration a soulevé le désir de mettre sur pied un comité. Ce comité « Qualité de vie » avait pour mandat de rendre meilleure la vie dans notre école. Ces élèves étaient « étiquetés », avaient une faible estime d'eux-mêmes, de l'énergie débordante trop souvent dérangeante voire contraignante et les enseignants avaient tenté toutes les solutions régulières de l'école (suivi de comportement, systèmes d'émulation, ateliers de développement, responsabilités, conséquences positives et négatives, travail avec TES, plan d'intervention, etc.). Les intervenants étaient à la recherche d'un projet engageant et qui ferait vivre des réussites à ces élèves, permettant un rayonnement positif sur leur milieu tout en étant dans l'action. Changer les paradigmes était leur motivation...

Ils ont développé le comité *Les compagnons en action* qui permet à des élèves de vivre des réussites et des valorisations par le développement de leur potentiel de leadership. Ce comité vise



Lors du projet Tournesol, les élèves mettent en terre le résultat de leur travail de semis.

le développement de valeurs entrepreneuriales, reconnues par le Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales (RQÉEE, 2012), tels la créativité, la solidarité, l'effort et la possibilité de mettre en application tout le potentiel de ces élèves dans l'action en les impliquant dans des gestes positifs dans leur école.

Un comité correspondant aux besoins du milieu

La formation non conventionnelle du comité permet de rejoindre des élèves qui n'auraient peut-être pas la chance d'y être intégrés habituellement. Ordinairement, les élèves qui ont des besoins particuliers sont souvent exclus des projets, car ils demandent un soutien plus marqué ou ils sont dérangeants. Les 8 élèves membres du comité, de 1^{re} à 5^e année, ont en commun un besoin d'accompagnement dans leurs interactions sociales. Dans *Les compagnons en action*, chacun fait preuve d'initiatives et souhaite leur faire vivre des réussites pour accroître leur motivation scolaire et leur permet-

1. Enseignante au primaire à la Commission scolaire de la Jonquière et leader associée régionale pour le Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales.
2. La culture entrepreneuriale réfère à l'esprit d'entreprendre et de s'entreprendre.

tre de constater qu'ils sont capables de s'engager.

Le comité a pris la forme de projets vécus tout au long de l'année scolaire (paniers de Noël, défi pacifique, culture de tournesols). Ces projets deviennent des prétextes pour faire ressortir les forces de chacun et développer les valeurs entrepreneuriales. Les rencontres se déroulent la plupart du temps sur l'heure du midi, mais parfois durant les périodes de classe. Les intervenants utilisent les situations rencontrées pour intervenir sur les habiletés sociales telles que le contrôle des émotions, l'expression des idées, l'écoute ainsi que pour favoriser et valoriser les valeurs entrepreneuriales. Les rencontres s'ajustent selon la prédisposition des élèves (temps de repos, temps limité, comité par groupe restreint, etc.).

À chaque nouveau projet, une discussion permet aux élèves de valider leur engagement dans cette action. Les adultes responsables, en plus d'encadrer les rencontres, profitent des moments spontanés pour mettre en avant les habiletés sociales en contexte réel. Ils s'appuient sur des discussions pour susciter la réflexion et influencer les comportements. Ils accompagnent les élèves dans les projets en insistant sur les comportements positifs et les attitudes gagnantes.

Des adultes ressources, experts dans leur domaine et issus de la communauté, sont invités dans les différents



En partenariat avec le centre de formation professionnelle, les jeunes fabriquent des nichoirs pour oiseaux.

projets pour partager leur expertise. Leur dynamisme contagieux offre souvent un second souffle aux projets. Ces personnes transmettent également beaucoup de connaissances techniques. Elles savent capter l'attention et incitent à un très grand respect de la part des élèves.

Les bénéfices du comité Les compagnons en action

L'image des élèves participant aux différents projets du comité se transforme, par rapport à eux-mêmes, par rapport aux autres élèves et par rapport aux adultes de l'école. Ils ont maintes possibilités de faire valoir leur implication positive et leurs talents. Ils

relèvent des défis et apprennent à se faire connaître de façon positive. Cette image renouvelée facilite la capacité de certains à se créer des amitiés positives. De plus, la relation établie avec le compagnon modèle (pair-aidant) permet de développer des amitiés qui perdurent au-delà du projet. De plus, les élèves apprennent à connaître sous un angle plus positif les intervenants proches d'eux et donc de faciliter le lien de confiance et les confidences. Cela diminue la pression lors des situations difficiles. Plusieurs jeunes, sans problématique particulière, viennent demander pour participer aux projets des *Compagnons*.

La perception modifiée des compagnons quant aux autres élèves se démontre par la tolérance, l'ouverture et une vision nouvelle. Les *compagnons* font quelque chose de positif alors qu'habituellement, ils sont toujours réprimandés. Les enseignants notent une diminution des interventions pour certains compagnons durant les actions du comité. L'équipe-école est satisfaite de voir les élèves vivre des réussites, être heureux dans leur école et être motivés à agir adéquatement en classe pour participer aux projets. ■



Lors d'une période de discussion des Compagnons en action dans le projet Tournesol.

Référence

Pelletier, D. (2007). *Invitation à la culture entrepreneuriale. Guide d'élaboration de projet à l'intention du personnel enseignant*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.

Ça vaut le coup d'agir ensemble !

Guide d'accompagnement du personnel scolaire pour prévenir la suspension scolaire des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement au secondaire

Rock Girard¹

Une mise en contexte

L'histoire de ce guide débute au printemps 2008 lors d'une réunion du comité de concertation régionale des régions de la Capitale nationale et de Chaudière Appalaches. Plusieurs collègues réunis autour de la table se disaient préoccupés par l'augmentation importante du nombre de suspensions au secondaire. Dès lors, les membres de ce comité ont décidé que la suspension devienne une priorité régionale. Un comité régional élargi formé de membres représentant les neuf commissions scolaires de la région a alors vu le jour. Son mandat était de faire un état de situation et de documenter le phénomène de la suspension en se basant sur les plus récents résultats de la recherche dans le domaine. Le comité devait aussi réaliser une recension des pratiques éducatives et proposer des outils reconnus efficaces et déjà appliqués dans certaines commissions scolaires des régions visées. L'une des préoccupations du comité était d'éviter le travail en « silo » et de permettre le regroupement des compétences collectives des différents milieux scolaires, afin de faire ressortir le meilleur des pratiques et de réduire le nombre de suspensions ou, à tout le moins, d'en baliser son utilisation de façon éducative et graduée.

Ce comité est rapidement devenu l'embryon d'un projet régional plus ambitieux. Par la suite, un sous-comité de rédaction formé d'une ressource régionale en difficulté de comportement et de trois conseillers pédagogiques en adaptation scolaire a été formé.

Un nombre grandissant de suspensions scolaires

Quiconque côtoie de près ou de loin le monde de l'éducation, en particulier les écoles secondaires, est à même de constater que le nombre d'élèves suspendus augmente année après année. Force est de constater que les suspen-

sions arrivent également de plus en plus tôt durant l'année scolaire. Les élèves suspendus sont aussi plus jeunes et que les garçons sont fortement représentés dans ce groupe (80 %).

La suspension apparaît beaucoup trop tôt dans le continuum d'interventions. Cette situation est préoccupante, dans la mesure où elle est en lien direct avec l'abandon scolaire. Sachant qu'un garçon sur trois ayant atteint l'âge de vingt ans au Québec n'a obtenu aucun diplôme, nous ne pouvons rester muets devant le fait qu'un nombre important de jeunes se retrouvent à la rue.

Les motifs de suspension

Les motifs les plus courants conduisant à une suspension ou à une expulsion, sont ceux qui touchent habituellement les comportements suivants : violence verbale, physique ou psychologique (bataille, agression, impolitesse, menace, intimidation, harcèlement sexuel), vol, vandalisme, absentéisme, consommation ou vente de drogue, accumulation de manquements mineurs.

Des questionnements

Pour mieux comprendre l'étiologie de la suspension, quelques questions s'imposent. Est-ce que le nombre sans cesse croissant des suspensions témoigne d'un malaise important de l'école secondaire à répondre aux besoins des élèves qui ont des difficultés d'adaptation ou de comportement ? Est-ce l'organisation des services offerts à ces élèves qui est en cause ? Est-ce que le personnel scolaire a besoin d'être formé et accompagné dans le développement de pratiques exemplaires liées à l'intervention, afin de mieux répondre aux besoins particuliers des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ? Est-ce tout simplement l'apanage d'une nouvelle génération ? Selon les données de recherche (Royer et al., 1996), l'utilisation de la suspension scolaire comme

mesure punitive visant à éliminer des comportements inappropriés demeure inefficace, tout en détériorant la relation entre l'école, l'élève et ses parents.

On constate dans certains milieux scolaires des incohérences quant à l'utilisation de la suspension. Par exemple, suspendre un élève à la maison pour cause d'absentéisme scolaire, dans le but de lui signifier que l'école est importante dans sa vie, contribue à placer cet élève dans un paradoxe et une incompréhension pouvant défier toute logique sécurisante pour lui. De plus, cette suspension le prive de la mise en place de mesures d'aide reliées aux causes de son absentéisme, et de là, à devenir la maladie que l'on veut guérir, il n'y a qu'un pas.

Neuf constats

Sans généraliser ou dramatiser davantage une situation qui est déjà source d'inquiétude, notre équipe de travail a été en mesure de mettre en lumière neuf constats qui sont liés à l'augmentation du nombre de suspensions au secondaire. Certains de ces constats nous portent à croire que l'école, consciemment ou non, alimente un mode de rapport punitif avec les élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement. En d'autres termes, le recours à la suspension telle qu'elle semble être pratiquée, c'est-à-dire de façon parfois « rejetante » voire humiliante plutôt que structurante et constructive, témoigne d'un malaise dans la relation que l'école entretient avec l'élève en difficulté d'adaptation.

Il nous apparaît évident qu'une meilleure organisation des services, liés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou de comportement, pourrait avoir un effet significatif et durable sur la diminution du nombre de suspensions au secondaire. Évidemment, cette organisation des services doit être aussi soutenue par la formation et l'accompagnement du personnel scolaire, concernant la mise en place de pratiques exemplaires reconnues efficaces.

1. Psychologue et ressource régionale de soutien et d'expertise pour les difficultés d'ordre comportemental, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

**PRÉVENTION DE LA SUSPENSION ET
DE L'EXPULSION DES ÉLÈVES AYANT DES
DIFFICULTÉS D'ADAPTATION OU DE
COMPORTEMENT AU SECONDAIRE**

**GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT
DU PERSONNEL SCOLAIRE**



Réalisé par une équipe d'intervenants
des régions de la Capitale-Nationale
et de la Chaudière-Appalaches

Mars-2011

Voici donc les neuf constats soulevés à partir de l'état de situation réalisé par les commissions scolaires des régions de la Capitale nationale et de Chaudière-Appalaches :

- 1) Le code de vie des écoles est plus punitif qu'éducatif.
- 2) La gestion actuelle du local de retrait est à redéfinir (motifs de son utilisation et mode de fonctionnement).
- 3) Le plan d'intervention est plus ou moins utilisé.
- 4) Les services éducatifs complémentaires sont plus ou moins impliqués dans l'encadrement offert aux élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement.
- 5) La formation et l'accompagnement du personnel scolaire sont nécessaires afin de favoriser le recours à des interventions reconnues comme efficaces (enseignants, direction et services éducatifs complémentaires).
- 6) Les conditions gagnantes pour une intégration réussie en classe ordinaire doivent être définies et mises en application.
- 7) L'adaptation de la pédagogie doit être priorisée dans l'intervention.
- 8) La collaboration et la concertation avec les partenaires extérieurs sont essentielles à une intervention efficace (coordination des services).

9) Les pratiques prometteuses en matière de suspension et d'expulsion sont méconnues et peu appliquées.

But et objectifs du guide

Ce guide a été élaboré afin de prévenir la suspension et l'expulsion chez les élèves au secondaire présentant des difficultés d'adaptation ou de comportement. Il vise les objectifs suivants :

- 1) Favoriser l'implantation de mesures de soutien destinées au personnel scolaire dans ses interventions auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement.
- 2) Outiller le personnel scolaire dans la mise en place de pratiques éducatives jugées efficaces auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement.
- 3) Développer et consolider les compétences du personnel dans ses interventions auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement.

L'atteinte de ces objectifs nécessite la collaboration étroite de plusieurs acteurs : la commission scolaire, la direction de l'école, l'équipe-école (l'ensemble des membres du personnel de l'école), l'élève, les parents, le personnel des services éducatifs complémentaires ainsi que les partenaires extérieurs.

Le contenu du guide

Le guide rassemble les pratiques exemplaires jugées efficaces au regard de l'accompagnement des enseignants en insistant non seulement sur les outils disponibles, mais également sur les conditions à respecter lors de cet accompagnement. Le guide propose une banque de 176 outils utilisés et reconnus efficaces par l'ensemble des différents intervenants des commissions scolaires de la région de la Capitale nationale et de Chaudière-Appalaches pour appuyer une intervention éducative, graduée et axée sur le soutien à l'élève par le développement de comportements attendus.

Un beau risque pour réduire la suspension au secondaire

Certaines commissions scolaires de la région de la Capitale Nationale et de Chaudière-Appalaches ont présenté le guide aux différents membres de leur personnel. Une commission scolaire a décidé de réunir l'ensemble de ses écoles secondaires en une seule et même équipe plus restreinte et regroupant différentes ressources (membres de la direction, du corps enseignant, des services complémentaires et personnel de soutien), dans le but d'analyser ses pratiques à l'égard des neuf constats relevés dans notre guide. Par la suite, un plan d'action a été mis en place à partir des forces et limites de chacune des écoles secondaires, tout en faisant le lien avec le projet éducatif de chaque établissement et la convention de partenariat. L'idée de ce vaste exercice de réflexion consiste ici à faire une mise au point générale, en modifiant certaines pratiques du milieu et en bonifiant d'autres déjà en place, tout en réalisant l'acquisition de nouvelles pratiques reconnues comme efficaces. En d'autres termes, il ne s'agit surtout pas ici de « jeter le bébé avec l'eau du bain »...

Le guide n'a pas de visée moralisatrice et encore moins culpabilisante. Il propose plutôt des outils permettant de faire un état de situation, d'identifier des pratiques gagnantes déjà expérimentées sur le terrain, tout en respectant une approche rigoureusement éducative. Il insiste beaucoup sur la nécessaire adaptation du matériel proposé, en lien avec tout ce qui colore et nuance la réalité de chacun des milieux scolaires. En fait, l'esprit du présent guide réside sur le fait que la meilleure intervention peut être celle que nous ne sommes pas obligés de faire... Et ainsi en est-il de la meilleure intention du monde...

Une évidence demeure... Tout n'est pas si simple et (encore moins) magique en cette période où la seule chose qui semble être permanente est le changement. Néanmoins, à défaut de pouvoir diriger le vent, nous avons toujours l'opportunité d'orienter les voiles à tout moment. Voilà, le silence est brisé... Et si cela valait le coup d'agir ensemble... Qu'en pensez-vous ?... ■

Référence

Girard, R., Tremblay, C., Paquet, A. et Croteau, G. (2011). *Prévention de la suspension et de l'expulsion des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement au secondaire. Guide d'accompagnement du personnel scolaire.*

Le guide de soutien à la pratique en santé mentale pour les jeunes de 12-18 ans

Daniel Masse ¹

Nous sommes tous conscients que la prise en charge, la réadaptation et l'intégration des jeunes présentant une problématique de santé mentale ou un trouble mental comportent des enjeux particuliers. Par conséquent, les personnes impliquées auprès de ces jeunes se voient aux prises avec des défis au niveau de l'intervention, compte tenu des caractéristiques personnelles de ces jeunes. Le guide de soutien à la pratique en santé mentale pour les jeunes de 12-18 ans (Masse, 2010) vise à aider les intervenants ou les adultes qui accompagnent ces jeunes. Il les soutient dans leur démarche d'adaptation de leurs interventions afin de mieux répondre aux besoins de cette clientèle vulnérable qui représente des défis tant au niveau du type d'encadrement requis que des moyens d'intervention à mettre en place.

L'aspect novateur du guide réside d'abord dans le niveau d'écriture, la forme et le contenu qui ont été pensés pour être accessibles à toute personne, professionnelle ou non, qui intervient auprès des jeunes qui présentent une problématique de santé mentale. Il se veut proche de la pratique clinique. À ce titre, il propose aux intervenants des indications concrètes leur permettant de dépister les troubles mentaux ou les problèmes de santé mentale et de guider les pratiques d'intervention en santé mentale.

Dans sa partie « intervention », le guide propose 27 fiches, faciles à consulter, portant sur les troubles ou les problématiques les plus fréquents chez les jeunes de 12 à 18 ans. Nous tenons toutefois à souligner que ce guide ne doit pas être reçu comme un livre de recettes. Il n'a pas pour but de mener les intervenants à poser un diagnostic. De la même façon, il ne vise pas à prescrire des interventions au détriment du jugement clinique des intervenants et de ceux qui les soutiennent. Nous croyons, en effet, que chaque jeune est unique par sa génétique, son



histoire, sa trame développementale et son contexte de vie. C'est pourquoi les indications et contre-indications cliniques contenues dans ce guide doivent être interprétées, nuancées et appliquées de façon individualisée et personnalisée.

Le guide donne des repères comportementaux liés aux différents troubles mentaux recensés dans le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (APA, 2000). Les problématiques de santé mentale chez les jeunes sont abordées, non pas en tenant compte uniquement du diagnostic, mais également de l'impact de la pro-

blématique et des symptômes sur le fonctionnement au quotidien ou le degré de dysfonctionnement que peut présenter un jeune.

La façon la plus simple de dépister un trouble mental demeure l'observation minutieuse et rigoureuse des jeunes. À partir du moment où un jeune soulève un questionnement par rapport à son état de santé mentale que ce soit par ses conduites ou d'autres signes, le guide invite l'intervenant à porter une attention plus importante aux symptômes qui ont soulevé cette impression quant à l'émergence ou la présence d'un trouble mental.

1. Agent de planification, de programmation et de recherche, DSPAU, Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.

Dans le cadre du guide de soutien, le mot dysfonctionnement réfère à une difficulté significative d'un jeune dans son fonctionnement à l'intérieur d'un milieu donné. On pourrait tout aussi bien parler de difficultés d'adaptation du jeune à ce milieu.

L'adaptation fonctionnelle d'un jeune à un milieu donné résulte d'une interaction entre le jeune et le milieu. En ce qui concerne le jeune, il arrive que par ses difficultés d'adaptation, il déroge aux règles du milieu ou il déstabilise le milieu par ses réponses inadaptées.

Pour savoir si le dysfonctionnement d'un jeune dans son milieu de vie s'associe à une fragilité au plan de la santé mentale, on peut aussi aborder la

question du dysfonctionnement en s'intéressant à : son intensité (légère, modérée, grave); ses formes spécifiques (dont le profil intériorisé ou extériorisé); sa résistance à l'intervention.

L'acuité et la persistance des difficultés d'adaptation suggèrent un problème de santé mentale. Ainsi, il y a lieu de se demander si les difficultés d'adaptation sociale du jeune, notamment celles qui ont motivé la mesure d'intervention pour laquelle il nous a été confié, sont des difficultés ponctuelles et modérées ou persistantes et aigües.

Parmi les données essentielles à considérer pour valider l'hypothèse d'un problème de santé mentale comme facteur d'inadaptation, notons

les manifestations observables qui sont présentées dans le guide. Au-delà de ces manifestations actuelles, il faut considérer: l'histoire du jeune (les facteurs de risque qu'elle comporte); les motifs liés à la mesure actuelle et leur analyse; les réponses que le jeune suscite dans son milieu d'intervention; la réponse du jeune à l'intervention (ajustée); la trame et l'état de son développement (évaluations psychologiques et pédopsychiatriques, principalement).

Ces données et leur analyse apportent des indications concrètes et spécifiques aux fins de l'intervention. Elles permettent d'ajuster et d'individualiser celles qui sont suggérées dans le guide. Nous croyons que la façon dont nous tenons compte des vulnérabilités des jeunes peut faire la différence en regard de l'activation ou de l'apaisement de leur manifestation comportementale. ■



Références

American Psychiatric Association (APA). (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text revision). Washington, DC: Auteur.

Masse, D. (2010). *Le guide de soutien à la pratique en santé mentale pour les jeunes 12-18 ans*, Montréal, Canada : Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.

Souvenirs du Biennal 2012





Question de l'heure

Comment intervenir auprès d'élèves qui blâment les autres pour leurs gestes, qui nient leurs responsabilités ou qui ont des excuses pour tout?

Jean-Yves Bégin¹ et Caroline Couture²

« Désolé, je n'ai pas fait mon devoir, ce n'est pas de ma faute, c'est ma mère qui a oublié de me le dire! » « Je n'ai rien fait, c'est lui qui a commencé! » « Je m'excuse de t'avoir lancé mon crayon, c'est parce que tu ne voulais pas que j'aille à la récréation! »



Développer un sens des responsabilités est l'un des apprentissages essentiels pour le bon fonctionnement quotidien des élèves. À travers cet apprentissage, l'élève se forge une pensée qui lui permettra de faire des liens entre ses actes et leurs conséquences, pour éventuellement arriver à les anticiper. Confrontés à des élèves qui ont mille excuses pour tout, les enseignants se retrouvent souvent démunis devant ces comportements de déresponsabilisation. Tout d'abord, essayons de comprendre pourquoi ces élèves peuvent manifester de tels comportements d'évitement et ensuite, tâchons d'élaborer des plans d'action efficaces qui leur permettront d'apprendre à se responsabiliser.

Pourquoi les élèves blâment-ils les autres?³

CAUSES OU RAISONS	EXPLICATIONS
Apprentissage	Les élèves qui vivent des frustrations dues à des difficultés sur le plan des apprentissages peuvent projeter leur colère sur les autres sous forme de blâmes, sachant que les autres réussissent et qu'eux ont des difficultés.
Environnement	Les cas de mauvais traitements, les attentes trop élevées de la part des parents et les problèmes d'encadrement peuvent, entre autres, contribuer au stress de l'élève. Ces situations stressantes vécues à la maison peuvent amener les élèves à blâmer les autres.
Habiletés intellectuelles	Dans certains cas, les élèves ayant une déficience intellectuelle peuvent manifester des comportements de déresponsabilisation. Étant donné leur condition, certains élèves peuvent ressentir des complexes d'infériorité entraînant des frustrations. Par conséquent, ils peuvent extérioriser leur problème en blâmant les autres pour leur condition plutôt que de tenter de s'adapter.
Habiletés langagières	Des frustrations peuvent être vécues par des élèves qui ont des difficultés à communiquer. Par exemple, un élève dans un milieu francophone dont la langue maternelle n'est pas le français peut blâmer les autres, plus particulièrement ses parents, pour ses problèmes de communication.
Aspect médical	Les élèves avec des conditions médicales particulières peuvent blâmer les autres pour leur problème. Un élève peut avoir de grandes difficultés à vivre avec sa condition physique et plutôt que de se centrer sur des stratégies d'adaptation, celui-ci peut passer son temps à blâmer tout le monde.
Perceptions erronées	Certains élèves peuvent avoir des distorsions dans leur façon de percevoir les situations, ce qui peut leur faire vivre des frustrations. Celles-ci peuvent amener l'élève à blâmer les autres pour leur problème et spécialement lorsqu'ils sentent que personne ne les comprend.
États psychologiques	Certains états psychologiques (faible estime de soi, anxiété, humeur dépressive) peuvent créer le sentiment d'être toujours inadéquat chez l'élève, ce qui peut le rendre plus tendu. Dans cet état, l'élève peut extérioriser cette tension en blâmant les autres pour ses problèmes.
Intégration et habiletés sociales	Certains élèves peuvent se sentir ou être rejetés. Ils peuvent blâmer tout le monde pour leurs difficultés ou se plaindre des autres au lieu de se centrer sur leurs propres difficultés et sur les moyens d'y remédier.

1. Psychoéducateur et doctorant en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

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

3. Ce tableau est tiré, traduit et adapté de : Pierangelo, R. et Giuliani, A. (2000). *Why your students do what they do and what to do when they do it. A practical guide for understanding classroom behavior*. Champaign, IL: Research Press.

Comprendre pourquoi un élève refuse de prendre la responsabilité de ses actes est une étape nécessaire. Elle permet de mieux évaluer la situation, d'éviter d'adopter une position de blâme improductive envers l'élève et de se mettre en action afin de trouver une solution éducative à la situation problématique.

La suite de l'article présentera trois *plans d'action*⁴ afin de mieux réagir face à un élève qui a des comportements de déresponsabilisation. L'intensité des plans d'action est graduelle. Le plan A est conçu pour les élèves dont le comportement est modéré ou pour ceux dont le comportement vient de commencer et interfère peu avec son adaptation scolaire ou sociale. Ce premier plan d'action sensibilisera l'élève quant aux préoccupations de l'intervenant et ses intentions et freinera probablement la genèse de ce comportement. Dans des situations où le comportement est plus ancré, il se peut que l'élève ne sache pas comment accepter la responsabilité de ses actes. Le plan B est conçu pour les élèves qui sont dans cette situation en prévoyant l'enseignement des habiletés requises pour accepter honnêtement la responsabilité de ses actions. Enfin, le plan C est conçu pour les élèves qui sont passés maîtres dans la négociation et l'utilisation de mille et une raisons pour se déresponsabiliser. Ce plan prévoit un suivi plus étroit des comportements ciblés, réduisant ainsi l'occurrence des occasions où les tentatives de négociation pourraient lui être profitables. Ce plan prévoit aussi l'augmentation de la motivation de l'élève à accepter la responsabilité de ses actes.

Plan A : pour les élèves dont le comportement vient de commencer ou est modéré

1. Convenez d'un moment où l'élève pourra vous parler de tout ce qu'il ressent d'injuste par rapport à ce qui lui est reproché.

- a) Ce temps de partage doit être planifié de manière à utiliser le temps libre de l'élève (durant la récréation, après l'école, etc.). Cette période de temps permet d'être moins investi émotionnellement face à la situation au moment où il fait ses excuses ou lorsqu'il plaide l'injustice. Par exemple, si l'élève vous dit : « Je n'ai rien fait. Ce n'est pas de ma faute. C'est Kevin qui... ». Vous pouvez lui répondre : « Si tu veux discuter de tout cela, viens me voir à la récréation. » Si l'élève vient vous rencontrer au moment planifié, écoutez ce qu'il a à vous dire.

2. Intervenez avec constance face au comportement inapproprié.

- a) N'accusez jamais l'élève à moins d'être assuré de son implication. Si vous n'êtes pas tout à fait certain, l'accuser va probablement l'amener à nier ou blâmer les autres. Croyez-le sur parole jusqu'au moment où vous aurez des preuves.
- b) Lorsque vous êtes sûr de l'implication de l'élève, corrigez son comportement de déni. « Hugo, il faut qu'on se parle de... Ne prétends pas que tu n'es pas res-

pensible et ne blâme pas quelqu'un d'autre. » Signifiez le comportement inapproprié et les conséquences en lien avec celui-ci. Si l'élève nie sa responsabilité ou blâme quelqu'un d'autre, ignorez sa déresponsabilisation (inviter l'élève à en discuter durant le temps préétabli) et appliquez les conséquences annoncées : « Si tu veux discuter de tout cela, viens me voir durant la récréation. Toutefois, cela ne changera rien au fait que tu n'aies pas ton devoir. Le fait est que tu ne l'as pas fait donc la conséquence est... »

3. Utilisez le renforcement positif afin d'encourager les comportements appropriés.

- a) Renforcez régulièrement l'élève. Soyez particulièrement alerte aux situations dans lesquelles l'élève aurait pu nier ou blâmer quelqu'un d'autre, mais qu'il ne l'a pas fait et renforcez son habileté à accepter sa responsabilité pour son comportement : « Hugo, tu devrais être fier de toi. Tu as fait quelque chose d'inapproprié, mais tu acceptes la responsabilité qui te revient. »

Si l'élève est embarrassé par l'approbation faite en public, renforcez l'élève seul à seul ou écrivez-lui une note.

- b) Donnez fréquemment de l'attention à l'élève (accueillir l'élève lorsqu'il entre dans la classe, l'interpeller lors d'une activité, lui parler en dehors du cadre formel de la classe) et renforcez-le pour ses autres comportements positifs. Par exemple, vous devriez le renforcer pour son assiduité dans la remise de ses devoirs, pour sa courtoisie ou son aide donnée à un autre élève. Cela lui démontrera que vous soulignez ce qu'il fait de positif et non pas uniquement le fait qu'il s'efforce à ne pas nier ses responsabilités.

Plan B : pour les élèves dont le comportement est plus ancré et qui ne savent pas comment accepter la responsabilité de leurs actes.

1. Convenez d'un moment où l'élève pourra vous parler de tout ce qu'il ressent d'injuste par rapport à ce qui lui est reproché (voir plan A).

2. Intervenez avec constance face au comportement inapproprié.

- a) N'accusez pas l'élève à moins d'être certain qu'il est impliqué dans une situation problématique (voir plan A).
- b) Lorsque vous êtes certain qu'il est fautif, questionnez-le à ce sujet. S'il admet ses responsabilités, renforcez son honnêteté tout en maintenant l'application des conséquences en lien avec ses actes. Si au contraire il nie, dites-lui que vous savez qu'il est responsable et qu'il devra répondre de ses actes en assumant les conséquences.

4. Ces plans d'actions sont tirés, traduits et adaptés de : Sprick, R. et Howard, L. M. (1998). *The teacher's Encyclopedia of Behavior Management : 100 Problems/500 Plans*, p. 109-116. Longmont, CO : Sopris West.

3. Enseignez à l'élève comment accepter ses responsabilités pour ses torts.

- Précisez vos attentes comportementales par rapport à l'élève : au lieu de nier ou blâmer les autres, quels genres de réponses seraient acceptables de la part de l'élève ?
- Pendant l'intervention, revoyez avec l'élève une situation récente où il faisait du déni ou blâmait quelqu'un d'autre. Aidez l'élève à identifier ce qu'il aurait pu dire ou faire pour accepter sa responsabilité. Pratiquez cette nouvelle habileté en jeu de rôle en vous inspirant d'autres situations observées. Vous pouvez à l'occasion inverser les rôles. Lorsque vous jouez des comportements de déni ou de blâme, interrogez l'élève pour qu'il vous indique comment vous devriez agir afin d'avoir la bonne attitude et accepter vos responsabilités.

4. Demandez périodiquement à l'élève s'il a été impliqué dans une situation problématique.

Par exemple, demandez à l'élève: « Hugo, aurais-tu fait un dégât dans le local de sciences avant-hier ? » Un tel questionnement de l'élève peut être fait lorsque vous savez qu'il est responsable d'une situation et à l'occasion, il peut être pertinent de le faire sachant que l'élève n'a rien fait via l'invention d'une situation problématique hypothétique (inventer un problème mineur). Il est important que l'élève apprenne aussi à nier adéquatement son implication lorsqu'il n'a rien à se reprocher.

5. Utilisez le renforcement positif afin d'encourager les comportements appropriés.

(Voir plan A.)

- Laissez savoir à l'élève que vous remarquez ses efforts à utiliser les habiletés qu'il a pratiquées et apprises. « Hugo tu as été inadéquat dans cette situation, mais tu as reconnu tes torts. Bravo d'avoir mis en pratique ce que nous avons pratiqué ». « Hugo, tu n'étais pas impliqué dans cette situation et tu m'as dit que tu ne l'étais pas en me demandant si on pouvait en discuter à un moment où j'avais du temps. Ça, c'est vraiment une bonne façon de gérer cette situation où on t'a blâmé à tort. Bravo ! »
- Renforcez l'élève qui participe à vos rencontres d'entraînement : « Hugo, je sais que ces pratiques t'embêtent, mais j'apprécie ton ouverture à pratiquer comment accepter la responsabilité qui te revient quand tu es dans le tort. »

Contrat entre Hugo et Mme Savard



Hugo

Mon objectif est d'arriver à assumer mes responsabilités pour mes propres agissements et d'apprendre de mes erreurs. Je peux démontrer que je travaille à atteindre mes objectifs :

- En ne blâmant pas quelqu'un d'autre pour ce que j'ai fait ou en ne niant pas ce que j'ai fait d'inadéquat. À la place, je peux dire « c'est mon erreur et j'accepte la conséquence ».
- En me disant à moi-même que je suis une personne honnête.

Signature : _____ Date : _____

Mme Savard

Moyens mis à ma disposition pour aider Hugo à atteindre ses objectifs :

- Ne pas blâmer Hugo d'une situation problématique si je ne suis pas certaine de son implication.
- Traiter Hugo comme une personne honnête, mais ne pas accepter la négociation ou le blâme des autres.
- Donner un temps à Hugo durant les récréations pour discuter de ce qu'il ressent d'injuste.

Signature : _____ Date : _____

Plan C :

pour les élèves qui sont passés maîtres dans la négociation et l'utilisation de mille et une raisons pour se déresponsabiliser

1. Convenez d'un moment où l'élève pourra vous parler de tout ce qu'il ressent d'injuste par rapport à ce qui lui est reproché (voir plan A).

2. Intervenez avec constance face au comportement inapproprié.

- Lorsque l'élève nie une situation problématique malgré le fait qu'il est dans le tort, appliquez une conséquence. Le temps d'arrêt peut s'avérer efficace (garder l'élève cinq minutes à la récréation ou durant l'heure du dîner). Avant de confronter l'élève à ses gestes répréhensibles et aux conséquences associées, intervenez sur le fait qu'il a nié sa responsabilité : « Hugo, je m'apprête à te parler de ce que tu as fait et de la conséquence qui s'y rattache. Je veux t'aviser que si tu nies ou blâmes quelqu'un d'autre pour ce tu as fait, tu auras un temps d'arrêt de cinq minutes de plus. Pense bien à ce que tu vas dire. Maintenant le problème c'est que tu as... »

3. Augmentez la supervision de l'élève dans les activités ou les moments qui pourraient le mettre plus à risque de vivre des situations problématiques.

- L'objectif est d'observer plus fréquemment et plus attentivement l'élève afin d'augmenter votre confiance lorsque vous le confronterez pour ses comportements inadéquats. De cette façon, il y aura moins de place à la négociation et aux excuses. Assurez-vous d'appliquer les conséquences aux actes d'une manière constante.
- Si l'élève a un gros problème de déni, il serait peut-être utile de documenter ses comportements inadéquats par enregistrement vidéo ou audio. Cette stratégie pourrait être profitable pour un élève qui nie fréquemment des situations problématiques dont il est responsable dans la cour d'école. Un intervenant peut filmer de l'intérieur l'élève dans la cour d'école. S'il nie une situation problématique alors qu'il est fautif, l'enregistrement pourra servir de « preuve » et ainsi supporter votre intervention. Assurez-vous d'avoir la permission de la direction et le consentement des parents pour mettre en place ce type de stratégie.

4. Mettez en place un contrat comportemental avec l'élève.

- Le contrat comportemental peut être utile pour clarifier les attentes des parties et favoriser la motivation de l'élève à assumer les responsabilités de ses actions. Voici un exemple de contrat comportemental qui peut être modifié à votre guise.

5. Utilisez le renforcement positif afin d'encourager les comportements appropriés.

- Renforcez continuellement l'élève et donnez-lui de l'attention lorsqu'il assume les responsabilités de ses torts (voir plan A).

b) Renforcez l'élève lorsqu'il fait des efforts pour atteindre ses objectifs. Par exemple, si vous avez à discuter avec lui d'un devoir non fait et qu'il n'argumente pas, renforcez-le sur le fait qu'il assume ses responsabilités face à son manquement.

6. Encouragez l'élève à s'autoreinforcer.

Lorsque la situation de l'élève va mieux (nie et blâme moins fréquemment qu'à l'habitude), incitez-le à se

renforcer lui-même, et ce, de façon sporadique toute la journée : « Hugo, tu as vraiment fait du bon boulot pour en arriver à assumer tes responsabilités pour tes propres gestes. Aujourd'hui tu as très bien fait. Dans ta tête, dis-toi que tu es une personne vraiment honnête. » ■

Nous espérons que ces plans vous seront utiles lors de vos prochaines discussions avec vos élèves!

Contrat entre Hugo et Mme Savard

Hugo

Mon objectif est d'arriver à assumer mes responsabilités pour mes propres agissements et d'apprendre de mes erreurs. Je peux démontrer que je travaille à atteindre mes objectifs :

- 1 En ne blâmant pas quelqu'un d'autre pour ce que j'ai fait ou en ne niant pas ce que j'ai fait d'inadéquat. À la place, je peux dire « c'est mon erreur et j'accepte la conséquence ».
- 2 En me disant à moi-même que je suis une personne honnête.



Signature : _____ Date : _____

Mme Savard

Moyens mis à ma disposition pour aider Hugo à atteindre ses objectifs :

- 1 Ne pas blâmer Hugo d'une situation problématique si je ne suis pas certaine de son implication.
- 2 Traiter Hugo comme une personne honnête, mais ne pas accepter la négociation ou le blâme des autres.
- 3 Donner un temps à Hugo durant les récréations pour discuter de ce qu'il ressent d'injuste.

Signature : _____ Date : _____

La feuille de route du psychoéducateur

Le cadre de référence sur la pratique du psychoéducateur en milieu scolaire, un document utile pour tous les acteurs de l'équipe-école

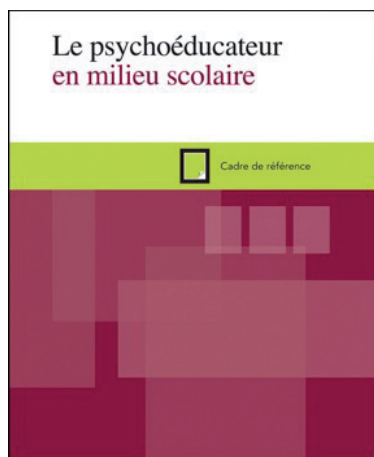
Dominique Trudel¹

Au printemps dernier, l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec lançait son cadre de référence sur la pratique des psychoéducateurs en milieu scolaire. Prenant appui sur leur expérience dans les écoles primaires et secondaires du Québec, ce document expose le travail des psychoéducateurs sous ses multiples angles, pour ne nommer que les principaux : évaluation des difficultés d'adaptation et des capacités adaptatives des élèves, mise en place de programmes de prévention ou de mesures d'intervention spécifiques, interventions individuelles auprès d'élèves, soutien aux enseignants, conseil aux équipes-écoles. Le cadre de référence vise à guider tant le psychoéducateur que ses partenaires du milieu éducatif dans l'utilisation optimale de ses compétences. Loin de prescrire une tâche unique, il présente l'éventail des actions du psychoéducateur, laissant à chaque établissement scolaire la responsabilité de définir les mandats qu'il lui confiera.

Contenu du cadre de référence

Le cadre de référence se divise en trois parties. La première partie traite de données générales et contextuelles. Elle commence par situer le cadre légal dans lequel prend place la pratique du psychoéducateur, notamment la *Loi sur l'instruction publique* et la politique de l'adaptation scolaire. Il est par la suite question des activités réservées au psychoéducateur par le projet de loi 21. Suivent les cadres théoriques auxquels se rattache l'exercice de la psychoéducation. Cette première partie du cadre de référence se clôt sur les défis particuliers que pose le milieu scolaire au psychoéducateur. L'identification de ces défis provient du regard averti des psychoéducateurs qui ont contribué à la rédaction du document.

La deuxième partie du cadre de référence s'attarde aux trois champs de compétence majeurs que sont l'éva-



luation, l'intervention auprès de l'élève et l'exercice du rôle-conseil. Ces compétences sont définies en regard des particularités du milieu scolaire et des modèles de service actuellement en vigueur. Une place particulière est accordée aux enjeux que le psychoéducateur est susceptible de rencontrer dans sa pratique. L'école est une institution sociale encadrée par des lois et des règles. Les personnes qui y travaillent partagent une mission commune tout en ayant leurs propres préoccupations. Les élèves qui la fréquentent en font un milieu ayant sa dynamique unique. Cette cohabitation de besoins et d'attentes peut parfois être source de tensions. Le cadre de référence attire l'attention sur ces situations plus complexes qui méritent d'être discernées, analysées et discutées avec les autres parties prenantes du milieu scolaire.

La dernière partie du cadre de référence aborde les obligations déontologiques du psychoéducateur. Le fait qu'il appartienne à un ordre professionnel lui commande en effet de respecter les droits de l'élève à consentir à recevoir son aide et à bénéficier du secret professionnel. Le psychoéducateur a aussi l'obligation de tenir des dossiers relativement aux services qu'il offre tant aux élèves qu'au groupe-classe ou à un membre de l'équipe-école.

Utilité du cadre de référence

Les données et informations présentées dans le cadre de référence peuvent profiter à plusieurs acteurs du milieu scolaire. Le psychoéducateur pourra y puiser les éléments nécessaires à un exercice professionnel rigoureux et pertinent. La lecture du document lui sera utile pour analyser les situations vécues et décider des actions à prendre en tenant compte de ses obligations déontologiques et de la structure du milieu éducatif.

En se reportant au cadre de référence, les enseignants et les autres intervenants situeront avec plus d'exactitude les contributions possibles du psychoéducateur en fonction de ses compétences. Une meilleure connaissance de l'apport et des responsabilités de chacun ne peut qu'aider à la concertation des partenaires en vue d'apporter des réponses aux besoins des élèves, surtout ceux qui éprouvent davantage de difficulté à réussir.

De leur côté, les directions d'écoles pourront consulter le cadre de référence pour mieux saisir le potentiel professionnel du psychoéducateur et échanger avec ce dernier sur ses mandats et ses obligations déontologiques. La détermination de ses priorités d'action et la planification de ses tâches pourront également prendre appui sur ce document.

Il ne fait aucun doute que l'existence d'un document qui informe des fonctions et des compétences du psychoéducateur et qui met en lumière les défis posés par le milieu scolaire profite à tous. Ceux qui en possèdent déjà un exemplaire peuvent le faire connaître à leur entourage. Les autres peuvent le commander auprès de l'Ordre (info@ordrepsed.qc.ca; tél. : 1-877-913-6601). ■



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

1. Ph.D., ps.éd., coordonnatrice au développement et au soutien professionnel, Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

C'est sous ce thème que s'est déroulé le 4^e congrès biennal du CQJDC. Enseignants, conseillers pédagogiques, direction d'écoles, éducateurs spécialisés, psychoéducateurs, psychologues et autres professionnels provenant de divers milieux de l'éducation se sont donnés, une fois de plus, un rendez-vous pour prendre un temps d'arrêt et de réflexion pour échanger sur leurs connaissances, leurs expériences, leurs questionnements et leurs pratiques. Plus de 350 participants ont pris part aux trois journées de conférences, d'ateliers et d'activités.

Le mercredi 2 mai avait lieu la journée précongrès sur le thème *Violence à l'école : des pratiques prometteuses pour prendre soin des jeunes*. Deux conférences de 90 minutes et trois ateliers de formation de 3 heures ont été donnés par des personnes reconnues pour leur expertise et leur expérience dans le domaine. Marie-Eve Tremblay, conseillère en prévention à l'unité prévention du Service de police de la ville de Québec a présenté une première conférence sur *ce que tout adulte devrait savoir pour accompagner les jeunes sur le WEB*.



Marie-Eve Tremblay, conseillère en prévention, Service de police de la ville de Québec

Par la suite Madame Maria Jesús Comellas Carbó, professeure à l'Université autonome de Barcelone et directrice de l'Observatoire de la violence à l'école de l'Espagne, a entretenu les participants sur *la cohésion du groupe pour prévenir la violence et l'intimidation entre pairs*.



Camil Sansfaçon

En après-midi, simultanément monsieur Camil Sansfaçon, consultant en éducation, a présenté une formation sur *comment une équipe-école engagée peut faire échec à l'intimidation*, monsieur Alexandre Beaulieu, professeur-chercheur au Département des sciences du développement humain et social de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a traité de *l'intimidation à l'école : comprendre, prévenir et intervenir* et finalement madame Nancy Gaudreau a donné une formation sur le thème « *Prévenir la violence par une gestion efficace des comportements difficiles en classe* ». Cette journée précongrès était organisée en collaboration avec l'Observatoire canadien pour la prévention de la violence à l'école.



Maria Jesús Comellas Carbó, professeure à l'Université autonome de Barcelone

Le jeudi 3 mai, la journée a débuté par le témoignage de Julien Bouffard, jeune adulte, ayant vécu un parcours scolaire difficile en raison de ses problèmes affectifs et de comportement et qui rappelait aux intervenants toute l'importance *d'ouvrir grand leurs yeux* et leur cœur pour accueillir et accompagner chaque jeune en difficulté, car ils pouvaient faire la différence. Par la suite, une conférence-discussion a été donnée par deux experts de l'approche Nurture, monsieur Paul Cooper, professeur à l'Institut d'éducation de Hong Kong, et madame Caroline Couture, professeure en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.



Julien Bouffard

Par après, les participants ont eu la possibilité d'assister à 23 ateliers de 75, 90 ou 165 minutes et 5 communications par affiche ont été offertes aux congressistes. La conférence du midi prononcée par monsieur Camil Sansfaçon a permis d'agrémenter le dîner d'une centaine de participants.

Le vendredi 4 mai, la journée a débuté par deux tables rondes. La première sur la collaboration entre professionnels et institutions a été animée par Claire Beaumont et Sylvain Moisan. Une seconde animée par Nadia Rousseau et Chantal Couturier a traité des défis de la mise en œuvre d'un projet d'école inclusive. Par la suite, les participants se sont répartis dans cinq symposiums dont les thèmes recouvraient : les multiples visages de la dépendance chez les jeunes (responsable: Natacha Brunelle, UQTR); les traumatismes complexes et leur impact sur la santé mentale et les troubles de comportement

(responsable : Delphine Collin-Vézina, Université McGill); les troubles de comportement chez les jeunes d'âge préscolaire et les neurosciences (responsables: Gaétan Gagnon et Suzanne Gravel, Cégep de Jonquière); la résilience et les interventions auprès des jeunes (responsables: Marie-Josée Levert et Hélène Lefebvre, Université de Montréal) et finalement, la formation et l'accompagnement du personnel scolaire (responsables: Nancy Gaudreau, UQTR, et Manon Doucet, UQAC).

Plusieurs partenaires ont également soutenu un aspect ou l'autre de l'organisation du congrès. Pour cet événement, le CQJDC s'est associé à quatre organismes qui ont fait la promotion du congrès auprès de leurs membres. Il s'agit de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ), du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) et de l'Observatoire canadien pour la prévention de la violence à l'école (OCPVE).

En plus d'offrir des tarifs d'inscription fort avantageux pour les étudiants qui désiraient participer au congrès, les étudiants ont été invités à occuper une part active dans le congrès, puisque vingt-cinq étudiants universitaires de premier, deuxième et troisième cycle ont été recrutés comme bénévoles lors de l'événement. Ce statut leur conférait le droit d'assister gratuitement à plusieurs ateliers au cours du congrès, en échange de leur présence en tant qu'hôte au cours de certains ateliers.

Par ailleurs, un concours d'affiches a été organisé encourageant les étudiants de 2^e cycle à présenter leurs travaux de recherche ou d'intervention sous forme d'affiche lors du congrès. Deux prix, d'une valeur de 200 \$ ont été remis aux présentatrices des deux meilleures affiches. Les récipiendaires sont :

■ **Inclusion et difficultés de comportement au secondaire : perspectives d'enseignants et d'enseignants ressources** Marie-Pierre Fortier, Massey University College of Education, Nouvelle-Zélande, sous la direction de Alison Kearney;

■ **Violence communautaire et problèmes associés chez des adolescents en protection de la jeunesse**, Christine Dubé, Université Laval, Québec, sous la direction de Marie Hélène Gagné.

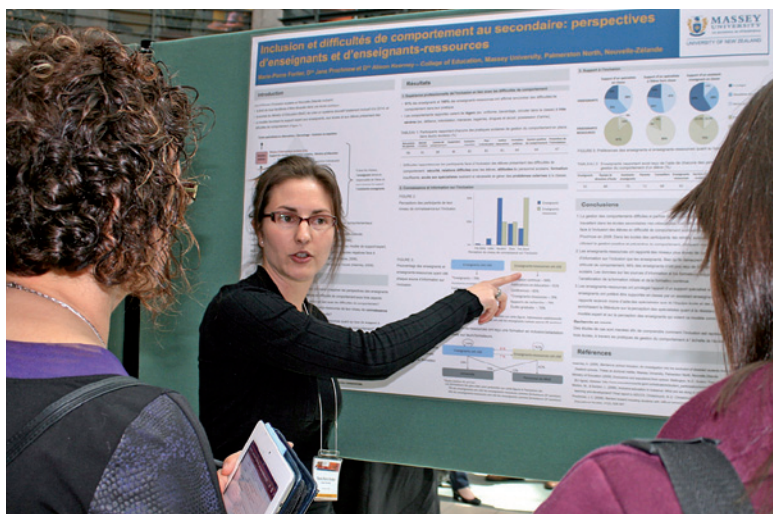
Les commentaires reçus des participants lors de l'évaluation et d'échanges tout au long du congrès reflètent une très grande satisfaction quant à la qualité et à la pertinence des contenus de l'ensemble des conférences, ateliers de formation, ateliers, tables rondes et symposiums, ainsi que sur la qualité de l'organisation de ce dernier.

Pour terminer, j'aimerais prendre le temps de souligner que le succès de cette quatrième édition est le résultat d'un travail d'équipe, certes sérieux, mais qui s'est réalisé avec beaucoup de plaisir et d'humour. Merci à **Nancy Gaudreau**, coresponsable du congrès, **Danielle Leclerc**, **Nancy Gaudreau**, **Julie Beaulieu** et **Nathalia Garcia**, comité scientifique, **Michel Marchand** et **Rosalie Poulin**, logistique de l'événement, **Claire Beaumont**, publicité et kit du congressiste, **Rosalie Poulin**,

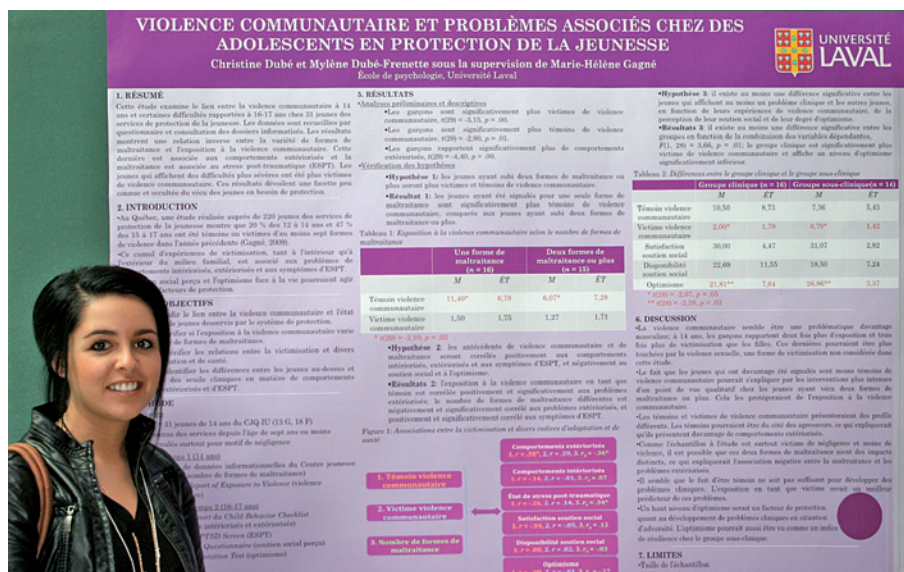
coordination des bénévoles. Plusieurs autres membres du conseil d'administration et d'autres personnes recrutées ou l'occasion ont également grandement contribué au succès de l'événement. Notons qu'encore une fois cette année, nous avons eu recours aux services d'Agora communication pour nous soutenir dans l'organisation du congrès. Nous sommes satisfaits de leurs services, particulièrement du travail de madame Josée Fleurant.

Toute l'équipe, nous vous attendons pour le prochain rendez-vous du congrès du CQJDC qui prendra un air de fête tout spécial pour souligner son cinquième congrès sous la thématique « Ensemble ... ça se peut ! » ■

Manon Doucet, responsable du 4^e congrès biennal du CQJDC
Nancy Gaudreau, co-responsable du 4^e congrès biennal du CQJDC



Marie-Pierre Fortier, récipiendaire d'un prix de la meilleure affiche



Christine Dubé, récipiendaire d'un prix de la meilleure affiche

Nouvelles brèves du CQJDC

Les récipiendaires des prix du CQJDC

Édition 2011-2012



Je suis capable, j'ai réussi !

Onze élèves ont été récompensés dans le cadre de ce concours pour avoir amélioré leurs comportements. Les récipiendaires, qui ont reçu chacun un prix d'une valeur de 200 \$, sont :

- Michaël Bélanger et Nelson Méthot-Martineau (Centre Psycho-Pédagogique de Québec, Québec)
- Guillaume Fougères (École de la Solidarité – Groupe La Traversée, St-Narcisse)
- Endrick Donovan-Denis (École Henri-Bachand, St-Liboire)
- Dany Lévesque (CFER Normand Maurice, Victoriaville)
- Sébastien Lévesque (École Ste-Dominique, Lévis)
- Alexandre Boisvert (École De l'Odysée, Terrebonne)
- Shawn Latulippe (École Saint-François, Québec)
- Zachary Labrie (École La Ruche, Magog)
- Jérémie Roy (École des Mousserons, St-Jean Chrysostome)
- Alex Tourigny (École de la Croisée, Upton).

Félicitations à tous ces jeunes et à tous les candidats à ce concours !

Nous avons une pensée toute spéciale pour Dany Lévesque qui est décédé peu de temps avant l'annonce des résultats du concours.

Une pratique remarquable !

Ce prix a pour but de reconnaître les efforts des intervenants œuvrant auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement, d'encourager et de récompenser ces intervenants pour leur pratique professionnelle et leurs implications remarquables auprès de ces jeunes. Il comprenait pour l'année 2011-2012, une bourse de 200 \$, une admission gratuite au biennal du CQJDC, une réduction du coût d'admission à ce biennal pour la personne ayant posée la candidature du récipiendaire, des livres et des trophées.

La personne ayant remporté le prix 2011-2012 est monsieur Stéphane Plouffe, enseignant dans la classe *T'es capable* qui regroupe des élèves présentant des troubles du comportement (code 14) de la Polyvalente St-Joseph, à Mont-Laurier. Sa candidature fait ressortir son humour, son esprit d'équipe, sa disponibilité, sa présence et son écoute. Elle fait mention de l'utilisation d'approches variées (psychoéducative, réductions des méfaits, à petits pas). L'innovation dans ses pratiques pédagogiques, son écoute des intérêts des jeunes, sa présence pour leur apprendre la vie et allumer la flamme dans leurs yeux le caractérisent. ■



Sur la photo, de gauche à droite, M. Patrick Vézina enseignant à l'Unité pédagogique l'Escale de la commission scolaire des Découvreurs et responsable de la conception du trophée, et M. Stéphane Plouffe, récipiendaire du prix Une pratique remarquable 2011-2012 et enseignant à la Polyvalente St-Joseph (Mont-Laurier).

Bravo et félicitations à toutes les candidatures mises en nomination !

Julie Beaulieu, Nancy Gaudreau, Isabelle Gagnon, Danielle Leclerc, Rosalie Poulin, Mélanie Villeneuve
Membres du comité des concours du CQJDC
2011-2012.

Nouveauté !!! – Pour bien souligner les pratiques remarquables

Dorénavant, les récipiendaires du prix *une pratique remarquable* recevront deux trophées. Le trophée de petit format demeurera la propriété du gagnant, alors que le trophée grand format sera prêté à l'établissement d'enseignement du gagnant pour une période d'une année. Nés principalement de l'initiative de Nancy Gaudreau (membre du comité d'administration du CQJDC et professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières) et confectionnés par les élèves de l'unité pédagogique du Centre jeunesse l'Escale (Cap Rouge) sous la direction de M. Patrick Vézina (enseignant à la Commission scolaire des Découvreurs), ces trophées feront maintenant partie de la tradition de ce prix. ■

