

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER

La

Vol. 17, n° 1, déc. 2016

foucade

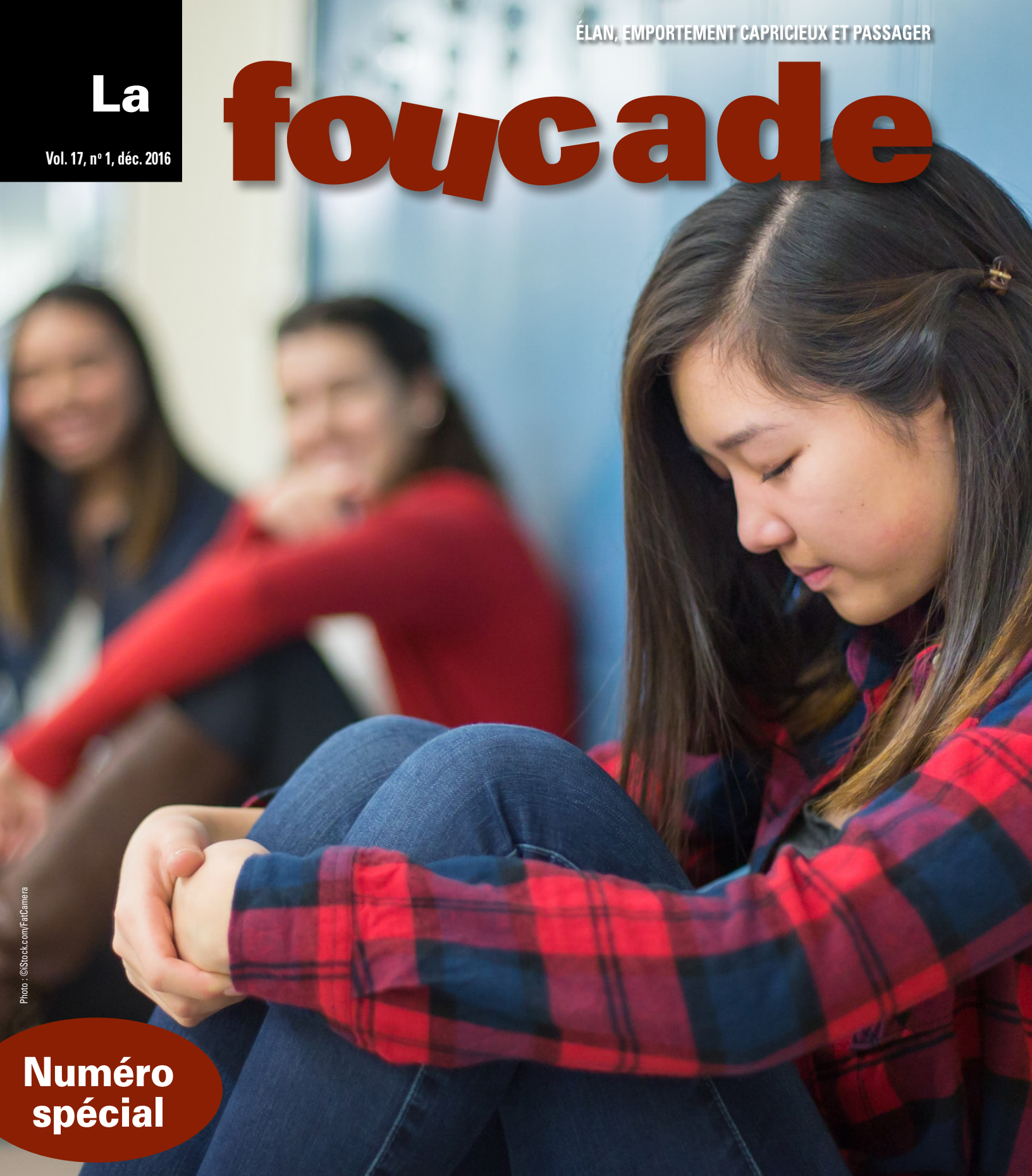


Photo : ©iStock.com/FatCamera

**Numéro
spécial**



Du côté de la recherche

La légitimation des
conduites d'intimidation
à l'école secondaire

Un pas vers l'inclusion...

La cinquième voix ou l'importance
du sentiment d'efficacité
collective en milieu scolaire

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 sur le site Internet du CQJDC (www.cqjdc.org). Son contenu ne peut être reproduit ou cité 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, révision et rédaction
Jean Hénault, responsable de la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*
Line Massé, éditrice
Sylvie Moisan, révision et rédaction

À l'intention des auteurs

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

Le Conseil d'administration du CQJDC 2016-2017

France Michon, présidente
Denise Gosselin, vice-présidente
Michel Desjardins, trésorier
Jacques Dumais, secrétaire
Pascale Rochefort, administratrice
Nancy Gaudreau, administratrice
Rosalie Poulin, administratrice
Brigitte Wellens, administratrice
Stéphanie Pelletier-Quirion, administratrice

Direction générale du CQJDC : Marie-Eve Bachand

Liste des experts du CQJDC :

Julie Beaulieu, professeure, UQAR
Claire Beaumont, professeure, Université Laval
Jean-Yves Bégin, professeur, UQTR – Campus Québec
Caroline Couture, professeure, UQTR – Campus Québec
Manon Doucet, professeure, UQAC
Nancy Gaudreau, professeure, Université Laval
Peter Hamilton, retraité, Commission scolaire Eastern Township
Danielle Leclerc, professeure, UQTR
Michel Marchand, retraité, UQAR
Line Massé, professeure, UQTR
Sylvie Moisan, professeure, Université Laval
Rosalie Poulin, professionnelle de recherche, Université Laval
Égide Royer, professeur associé, Université Laval
Camil Sanfaçon, consultant en éducation

ISSN 1929-9036 *La foucade* (En ligne)

Chères lectrices, chers lecteurs

Cette édition de *La foucade* constitue un numéro spécial où la plupart des articles sont rédigés par des présentateurs du dernier congrès biennal du CQJDC tenu au printemps dernier. Nous avons invité certains conférenciers particulièrement appréciés par les congressistes à présenter les contenus abordés dans leurs ateliers respectifs.

La foucade s'ouvre sur un mot de la présidente du CQJDC, France Michon, qui nous entretient sur le dernier congrès biennal de l'organisme et sur le prochain congrès.

Du côté de la recherche propose quatre articles. Le premier article, rédigé par le lauréat du concours d'affiches scientifiques, Yannick Fouda, traite de l'épuisement professionnel. Les deux articles suivants portent sur la violence en milieu scolaire. L'article de Claire Beaumont, Danielle Leclerc et Éric Frenette dresse le portrait des changements survenus entre 2013 et 2015 concernant la violence dans les écoles québécoises. L'article de Caroline Levasseur, François Bowen et Myriam Milot porte quant à lui sur la légitimation des conduites d'intimidation par les élèves de l'école secondaire. Enfin, le quatrième article, rédigé par Chantal Poulin et Anne Lessard, présente les résultats d'une recherche sur les interactions en classe qui favorisent l'engagement des élèves.

Dans *Le Coup de coeur des régions* en provenance de Québec, Lucille Bouchard et Édith Moreau présentent un modèle de gestion de classe favorisant la responsabilisation des élèves mise en place l'école secondaire Vanier.

Deux articles figurent à la chronique *Question de l'heure*. Le premier, sous la plume de Normand St-Georges, Steve Bissonnette et Ève Bérubé, discutent de l'apport du Soutien au comportement positif (SCP) pour une meilleure transition entre les centres de la petite enfance et le milieu scolaire. Dans le deuxième article, Roch Girard et Manon Veillet proposent des pistes pour mieux accompagner les enseignants afin de favoriser l'inclusion scolaire des élèves en difficultés d'adaptation.

Le *coin des parents* présente le témoignage rempli d'espoir de Julie Palin, maman d'un jeune ayant un TDAH.

Pour mieux intervenir contre la cyberintimidation, *Le CQJDC a lu pour vous* présente deux outils. Dans *La feuille de route du psychoéducateur*, Jean Hénault expose les éléments clés du mémoire déposé par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec lors de la consultation sur l'élaboration de la politique sur réussite éducative. Enfin, vous trouverez dans la chronique *Un pas vers l'inclusion* un article de Vincent Bernier et Nancy Gaudreau qui expose l'importance du sentiment d'efficacité collective en milieu scolaire.

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



262, rue Racine, Québec, QC, G2B 1E6
Tél : 418-686-4040 poste : 6380
www.cqjdc.org

Mot de la présidente du CQJDC

Le 6^e Congrès biennal du CQJDC

France Michon¹

C'était la première fois que je participais au congrès biennal organisé par le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC) et ce ne sera certainement pas la dernière.

Plus de 420 personnes de partout au Québec, d'ailleurs au Canada de la Belgique et des États-Unis y ont participé, dont la majorité était des intervenantes et intervenants œuvrant auprès des jeunes : psychoéducateurs, techniciens en éducation spécialisée, enseignants, psychologues, travailleurs sociaux, cadres scolaires.

Une cinquantaine de conférences et d'ateliers ont été présentés sur divers sujets, dont :

- 1) la violence;
- 2) l'intervention dans les milieux spécialisés;
- 3) la santé mentale;
- 4) la petite enfance;
- 5) l'accompagnement du personnel éducatif.

Il est possible d'affirmer que ces activités ont été très appréciées puisque près de 90 % des répondantes et répondants au sondage transmis à la fin de chacune ont indiqué leur appréciation positive.

Sur l'ensemble des conférences et des ateliers offerts au cours des trois journées du congrès, 22 étaient présentés par des professeurs-chercheurs ou par des étudiants de deuxième ou troisième cycle universitaire dont le champ de spécialisation touche aux jeunes qui vivent des difficultés d'ordre social, émotif et comportemental. De plus, afin d'encourager la recherche, particulièrement chez les étudiantes et étudiants de cycles supérieurs, deux activités ont été tenues : un concours lors duquel ces derniers étaient appelés à présenter leur projet de mémoire ou de thèse sous forme d'affiche et un nouveau concours oratoire où ils devaient présenter leur projet à l'intérieur de

180 secondes. Quelles belles occasions de promouvoir la recherche et d'encourager le transfert des connaissances de pointe dans le domaine !

Enfin, les participantes et participants chercheurs et praticiens ont bénéficié de multiples occasions durant le congrès pour échanger entre eux, que ce soit après les présentations dans les périodes des questions, en parcourant les kiosques des exposants ou lors des activités sociales organisées (repas, cocktails, pauses santé, etc.), favorisant ainsi les échanges et la collaboration entre chercheurs et praticiens des milieux scolaires et sociaux.

Les objectifs de ce congrès dont le thème hautement inspirant était « Parce qu'on fait une différence » ont été amplement atteints. Toutes et tous ont pu vivre un moment extrêmement enrichissant, non seulement sur le plan des pratiques gagnantes et des connaissances, mais également riche en émotions. Que dire de cette conférence d'ouverture de madame Angela Aucoin, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton, tellement touchante et porteuse d'espoir pour tous les intervenantes et intervenants et pour ces jeunes qui nous préoccupent. Que dire également de la conférence de clôture de monsieur Pierre Lavoie qui n'a plus besoin d'être présenté et qui continue de soulever et de mettre en marche toute une jeunesse, leurs parents et tant d'autres.

Le prochain congrès biennal qui aura lieu en 2018 poursuivra les mêmes trois objectifs :

- Informer, sensibiliser et outiller les intervenants qui œuvrent auprès des jeunes qui vivent des difficultés d'ordre social, émotif et comportemental;
- Promouvoir la recherche et encourager le transfert des connaissances de pointe, notamment celles concernant les pratiques efficaces auprès de ces jeunes;

- Favoriser les échanges et la collaboration entre chercheurs et praticiens des milieux scolaires et sociaux.

Ce 7^e Congrès du CQJDC revêtira toutefois une couleur toute particulière. Il sera organisé en collaboration avec la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif de l'Université Laval et en association avec l'Observatoire international sur la violence à l'école. Cet événement prendra donc une ampleur internationale.

De plus, tout en maintenant la préoccupation de répondre aux attentes des intervenants du milieu scolaire, les organisatrices chercheront à rejoindre davantage les acteurs des milieux de la santé et des services sociaux, de la petite enfance et des communautés autochtones.

En terminant, je tiens à remercier toutes celles et tous ceux qui ont participé de près ou de loin à l'organisation de ce 6^e Congrès biennal du CQJDC, parce que toutes et tous ont fait une grande différence. Et je ne peux m'empêcher de remercier d'une façon très particulière Rosalie Poulin, Julie Beaulieu ainsi que Marie-Eve Bachand pour la tenue de cet événement.

Bonne chance aux organisatrices du prochain congrès; Julie Beaulieu, Caroline Couture et Claire Beaumont. C'est tout un défi à relever et je salue votre engagement et votre grande générosité.

Le prochain congrès du CQJDC qui aura lieu au printemps 2018 est maintenant pour moi un rendez-vous incontournable et j'espère avoir le plaisir de vous y rencontrer. ■



France Michon

1. Présidente, Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement

Du côté de la recherche

Comment tenir jusqu'au bout sans s'épuiser ?

Yannick Fouda^{1,2}

C'est la période de la rentrée ! Période d'excitations pour certains, d'inquiétudes pour d'autres, d'ajustements ou de réajustements pour tous les acteurs scolaires. Comment tout ce beau monde pourra-t-il cheminer ensemble durant toute l'année scolaire et atteindre les objectifs envisagés ?

Pour cela, chacun s'active selon son mandat. Pour certains, il est déjà question de stratégies pour des élèves en difficultés, ciblés d'avance. Pour d'autres, il s'agit de plancher sur le climat scolaire avec comme toile de fond le plan de lutte contre l'intimidation ou encore de se pencher sur les questions relatives au décrochage scolaire ou raffiner d'avance des plans d'action. Bref, personne ne chôme; la machine est en marche pour mettre en place les conditions gagnantes de réussite. Au cœur de cette action, il y a le personnel scolaire, dont l'enseignant, la direction et les autres professionnels. Chacun y met du cœur. Mais cet investissement a un coût, particulièrement pour ceux qui doivent gérer les classes difficiles. En effet, plusieurs auteurs mentionnent le lien entre la clientèle difficile, le stress, la fatigue et le décrochage des enseignants (Karsenti et Collin, 2008; Romano, 2008). La question de l'heure devient donc : « comment garder cet élan du cœur ? ». En d'autres termes, comment s'assurer que ceux qui sont en première ligne pour assurer la sécurité et les conditions gagnantes pour tous ne sont pas les premiers à tomber ? Par où commencer ? C'est quoi l'épuisement professionnel ? Qu'est-ce qui nous rend à risque ? Est-on protégé ?

Une question de formation avant tout !

Comme toute bonne action de prévention, la première stratégie est d'informer. En effet, il y a des métiers pour lesquels le danger est intuitivement évident aux yeux de tous, comme les militaires, les pompiers ou la police. Mais, il n'y a pas que le danger phy-



sique. Il y a aussi un danger bien plus pernicieux qui peut atteindre la santé mentale et parfois avec des répercussions sur la santé physique, sans parler des risques de stigma associés. Même pour ceux qui entrent dans le monde de l'intervention et de l'éducation, ce n'est pas si évident de savoir et de bien mesurer les risques inhérents à leur profession. Quelques chercheurs dans ce domaine (Canfield, 2005; Figley 1995) attirent l'attention sur la responsabilité éthique de bien former et préparer les futurs professionnels aux enjeux qui les attendent sur le terrain afin que ces derniers puissent faire un choix libre et éclairé. Le même constat a été fait au Québec dans le rapport de recherche *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants et de son impact sur la réussite scolaire des élèves* (Karsenti et al., 2015). L'étude menée auprès de 1 252 acteurs de l'éducation (enseignants futurs et actuels, directeurs) indique qu'un des enjeux en arrière-fonds de tous les facteurs recensés est « l'idée d'une formation initiale inefficace qui préparerait mal ou partiellement l'enseignant à faire face à la réalité de la profession ». Les auteurs mentionnent d'ailleurs que 5 % seulement des personnes interrogées s'estiment bien

préparées et outillées pour leur profession à la sortie de la formation et que les taux de décrochage se situent entre 30 % et 50 % au cours des cinq premières années d'exercice. D'ailleurs, un consensus ressort dans certaines études où le stress chronique au travail expose à un risque de changements sur le plan émotionnel, cognitif et comportemental chez l'employé et est lié à des problématiques telles que la dépression, l'anxiété et l'épuisement professionnel (Conrad et Kellar-Guenther, 2006; Hudziak, Rudiger, Neale, Heath, et Todd, 2000; Llyod, King et Chenoweth, 2002). Ce risque est encore plus élevé chez les professionnels du domaine de la santé et des services sociaux, voire chez toutes les personnes qui exercent des professions impliquant une relation avec des personnes en difficulté (Evans et al., 2006; Maslach et al., 2001). Même si Karsenti et ses collègues (2015) n'ont pas étudié ce lien, il est intéressant de constater que tous les facteurs centraux de décrochage qu'ils évoquent (surcharge de travail, clientèle et conditions de travail difficiles, relations négatives avec les collègues et la direction, etc.) sont reliés à l'épuisement professionnel. Ceci est important à prendre en compte pour une prévention efficace, au risque de se tromper de cible d'intervention.

1. Doctorant en psychoéducation, Université de Montréal

2. Lauréat du concours d'affiche scientifique au 6^e congrès du CQJDC

L'épuisement professionnel, qu'est-ce que c'est ?

L'épuisement professionnel est communément considéré comme une réponse prolongée face à des stressors chroniques émotionnels et interpersonnels au travail (Maslach, Schaufeli et Leiter, 2001). Il regroupe trois dimensions ou symptômes majeurs : l'épuisement émotionnel (on n'est juste plus capable d'en prendre), la dépersonnalisation (détachement du travail ou distanciation par rapport à ses élèves ou personnes aidées) et la perte du sentiment d'efficacité et d'accomplissement de soi. Il peut s'accompagner d'autres symptômes psychosomatiques. En plus de la dépression et de l'anxiété (Maslach *et al.*, 2001) l'épuisement professionnel et le stress chronique au travail sont aussi reliés aux accidents cardio-vasculaires, l'hypertension, les douleurs musculaires, les maux de tête, l'insomnie, les troubles respiratoires et gastro-intestinaux (Basta, Chrousos, Vela-Bueno et Vgontzas, 2007; Jain, Mills, Von Känel, Hong et Dimsdale, 2007; Kivimäki *et al.*, 2012; Leistad, Sand, Westgaard, Nilsen et Stovner, 2006; Linton, 2004; von Känel, Mills, Fainman et Dimsdale, 2001).

Qu'est-ce qui me rend à risque ? Qu'est-ce qui me protège ?

Les études portant sur l'épuisement professionnel font communément ressortir plusieurs facteurs de risque tant individuels, sociaux-démographiques qu'environnementaux (Adams Matto et Harrington, 2001; Cunningham, 2003; Maslach *et al.*, 2001; Sprang, 2007). Les plus courants sont le sexe, l'âge, le statut marital, l'autonomie, l'estime de soi et la capacité à développer des stratégies d'adaptation pour faire face au stress (Potter *et al.*, 2013). Une étude québécoise récente menée auprès de 1 964 employés de 63 entreprises (Marchand, Durand, Haines et Harvey, 2015), a comparé trois problématiques à savoir la détresse psychologique, la dépression et l'épuisement professionnel, en tenant compte à la fois des

facteurs organisationnels, familiaux et personnels. L'étude montre que la majorité des facteurs qui mettent à risque d'épuisement professionnel est plus d'ordre organisationnel alors que ceux exposant à la dépression et la détresse psychologique sont plus d'ordre familial ou personnel. Ceci nous indique qu'en termes d'intervention, même si on agit sur le plan personnel, la plus grande marge de manoeuvre est sur le plan de l'équipe, de l'organisation ou de la structure. C'est d'ailleurs la direction que prennent certaines équipes de recherche et d'intervention, dont le *Centre d'études sur le stress humain* (www.stresshumain.ca). Ce centre a mis au point et déploie actuellement au *Centre jeunesse de Montréal*, un programme systémique d'intervention en gestion de stress. Celui-ci est animé à la fois sur le plan individuel aux jeunes, aux intervenants et aux gestionnaires et sur le plan organisationnel, avec un accompagnement des équipes et des gestionnaires pour la mise en place de stratégies de réduction de stress pour l'ensemble du milieu.

Puis-je consulter pour des questions d'épuisement professionnel ?

On peut évidemment consulter sur un plan individuel pour des questions d'épuisement professionnel. Toutefois, même si l'individu pense en avoir les symptômes, il ne ressortira pas nécessairement avec un diagnostic d'« épuisement professionnel » avec un congé de maladie payé à cet effet.

Qu'en est-il du congé maladie, sur le plan légal ? Au Québec, c'est la *Loi sur les accidents du travail et les maladies professionnelles* qui régit le régime de réparation pour des blessures ou maladies causées par le travail, et prévoit, lorsque nécessaire, le paiement d'indemnités, la fourniture de soins de santé et l'aide à la réadaptation. Cette loi introduit depuis 1985, la notion de lésion psychique, par le fait que « des événements de stress au travail tels que le harcèlement psychologique, le stress lié à la tâche et à l'organisation

du travail peuvent, dans certaines circonstances » être traités comme un accident au travail. Toutefois, il faudra à la personne, non seulement un diagnostic, mais aussi démontrer que son état relève bien du travail (L.Q. 1985, C.6). Pour ce qui est du diagnostic, même si l'épuisement professionnel bénéficie d'une reconnaissance officielle, il n'a pas encore un statut de diagnostic dans le *DSM-5* (American Psychiatric Association, 2013), manuel de référence utilisé pour identifier les troubles de santé mentale. En effet, les scientifiques ne s'accordent pas encore sur le fait que ce trouble est une maladie en soi. Certains le considèrent comme une forme de dépression propre au milieu du travail (Bianchi, Schonfeld et Laurent, 2015). C'est ainsi qu'il y a plus de probabilités que l'individu ressorte avec un diagnostic de dépression, d'anxiété ou de troubles d'adaptation en se fiant aux symptômes présentés (Korczak, Huber et Kister, 2010). Le problème se transpose alors à l'accès aux soins. En effet, si l'individu a un diagnostic d'anxiété, de dépression ou de troubles d'adaptation, il sera orienté vers les thérapies ou les traitements pharmacologiques relatifs à ces troubles, alors que le problème peut se trouver ailleurs. De surcroît, comme il a été discuté plus haut, les facteurs les plus importants dans ce genre de situation sont avant tout sur le plan organisationnel. Par conséquent, l'accent étant mis sur les individus, un milieu pourrait voir plusieurs de ses intervenants tomber en épuisement professionnel, sans jamais être signalés comme source du problème et faire l'objet d'une intervention systémique. Bref, les gestionnaires d'un tel milieu auraient tout intérêt à travailler en prévention ne serait-ce que pour diminuer la prime d'assurance à la *Commission de la Sécurité et de la santé du Travail* qui augmente proportionnellement en fonction du nombre de travailleurs se trouvant en arrêt pour maladie.

En guise de conclusion, vous l'aurez compris, il faut s'informer, se former et agir individuellement et en équipe pour implanter un milieu de travail sécuritaire pour tous. ■

Références

- Adams, K. B., Matto, H. et Harrington, D. (2001). The traumatic stress institute belief scale as a measure of vicarious trauma in a national sample of clinical social workers. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 82(4), 363-371.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). Arlington, VA : American Psychiatric Publishing.
- Basta, M., Chrousos, G. P., Vela-Bueno, A. et Vgontzas, A. N. (2007). Chronic insomnia and the stress system. *Sleep Medicine Clinics*, 2(2), 279-291.
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S. et Laurent, É. (2015). Is it time to consider the "burnout syndrome" a distinct illness? *Frontiers in Public Health*, 3, 158.

- Conrad, D. et Kellar-Guenther, Y. (2006). Compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction among Colorado child protection workers. *Child Abuse and Neglect*, 30(10), 1071-1080. doi:10.1016/j.chiabu.2006.03.009
- Cunningham, M. (2003). Impact of trauma work on social work clinicians: Empirical findings. *Social Work*, 48(4), 451-459.
- Evans, S., Huxley, P., Gately, C., Webber, M., Mears, A., Pajak, S., Medina, J., ... Katona, C. (2006). Mental health, burnout and job satisfaction among mental health social workers in England and Wales. *The British Journal of Psychiatry*, 188(1), 75-80.
- Felton, J. S. (1998). Burnout as a clinical entity-its importance in health care workers. *Occupational Medicine*, 48(4), 237-250.
- Figley, C. R. (1995). *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. New York, NY: Brunner/Mazel.
- Canfield, J. (2005). Secondary traumatization, burnout, and vicarious traumatization: A review of the literature as it relates to therapists who treat trauma. *Smith College Studies in Social Work*, 75(2), 81-101.
- Hudziak, J. J., Rudiger, L. P., Neale, M. C., Heath, A. C. et Todd, R. D. (2000). A twin study of inattentive, aggressive, and anxious/depressed behaviors. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(4), 469-476.
- Jain, S., Mills, P. J., Von Känel, R., Hong, S. et Dimsdale, J. E. (2007). Effects of perceived stress and uplifts on inflammation and coagulability. *Psychophysiology*, 44(1), 154-160.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession ? Résultat d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, ON: Association Canadienne des Professeurs d'Immersion.
- Karsenti, T., Alfonso, E., Molina, C., Desbiens, J., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., ... Collin, S. (2015). *Rapport de recherche intégral : Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves* (Rapport n° : 2012-RP-147333). Montréal, QC: Fonds de recherche société et culture Québec.
- Kivimäki, M., Nyberg, S. T., Batty, G. D., Fransson, E. I., Heikkilä, K., Alfredsson, L., ... Clays, E. (2012). Job strain as a risk factor for coronary heart disease: A collaborative meta-analysis of individual participant data. *The Lancet*, 380(9852), 1491-1497.
- Korczak, D., Huber, B. et Kister, C. (2010). Differential diagnostic of the burnout syndrome. *GMS Health Technology Assessment*, 6(9). doi:10.3205/hta000087
- Leistad, R. B., Sand, T., Westgaard, R. H., Nilsen, K. B. et Stovner, L. J. (2006). Stress-induced pain and muscle activity in patients with migraine and tension-type headache. *Cephalalgia*, 26(1), 64-73.
- Linton, S. J. (2004). Does work stress predict insomnia? A prospective study. *British Journal of Health Psychology*, 9(2), 127-136.
- LLyod, C., King, R. et Chenoweth, L. (2002). Social work, stress and burnout: A review. *Journal of Mental Health*, 11(3), 255-265.
- Loi de 1985 sur les accidents de travail, L.Q. 1985, C.6.
- Marchand, A., Durand, P., Haines, V. et Harvey, S. (2015). The multilevel determinants of workers' mental health: Results from the SALVED study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 50(3), 445-459.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. et Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Potter, P., Deshields, T., Berger, J. A., Clarke, M., Olsen, S. et Chen, L. (2013). Evaluation of a compassion fatigue resiliency program for oncology nurses. *Oncology Nursing Forum*, 40 (2), 180-187.
- Romano, M. (2008). Successes and struggle of the beginning teacher: Widening the sample. *The Educational Forum*, 72(1), 63-78.
- Sprang, G., Clark, J. J. et Whitt-Woosley, A. (2007). Compassion fatigue, compassion satisfaction, and burnout: Factors impacting a professional's quality of life. *Journal of Loss and Trauma*, 12(3), 259-280.
- Taylor, S. E., Repetti, R. L. et Seeman, T. (1997). Health psychology: What is an unhealthy environment and how does it get under the skin? *Annual Review of Psychology*, 48, 411-447.
- von Känel, R., Mills, P. J., Fainman, C. et Dimsdale, J. E. (2001). Effects of psychological stress and psychiatric disorders on blood coagulation and fibrinolysis: A biobehavioral pathway to coronary artery disease? *Psychosomatic Medicine*, 63(4), 531-544.



Une nouvelle initiative du CQJDC pour encourager la relève en recherche

Le CQJDC lance deux nouvelles bourses « Jeune Chercheur » :

- une bourse de 1000 \$ pour les étudiants de 2^e cycle ;
- une bourse de 2000 \$ pour les étudiants de 3^e cycle .

Ces bourses visent à soutenir la formation de nouveaux chercheurs de pointe s'intéressant au domaine des jeunes présentant des difficultés comportementales dans des champs de spécialisations telles que sciences de l'éducation, psychologie, psychoéducation, psychopédagogie, orthopédagogie, service social ou tout autre domaine connexe.

Visitez notre site web (<http://cqjdc.org>) ou suivez-nous sur Facebook pour trouver tous les documents relatifs au concours. La date butoir pour adresser une demande de bourse est fixée au 1^{er} mai 2017.



Du côté de la recherche

La violence est-elle en progression dans les écoles québécoises?

Claire Beaumont¹, Danielle Leclerc² et Éric Frenette³

La violence à l'école demeure un sujet sensible et des inquiétudes sont exprimées dans la population indiquant qu'elle serait en augmentation. Cependant, aucune recherche n'a encore soutenu cette thèse dans les écoles québécoises. Les résultats de l'étude de Beaumont, Leclerc, Frenette et Garcia (2016)⁴ présentés lors du dernier congrès biennal du CQJDC visaient justement à vérifier s'il existait des différences entre 2013 et 2015 sur diverses variables liées à la violence dans les écoles québécoises.

À partir de données recueillies en 2013 et en 2015 auprès d'un vaste échantillon (voir la figure 1), constitué d'élèves, de personnel scolaire et de parents provenant de 123 écoles ayant participé aux deux temps de mesure, cet article reprend l'essentiel des changements survenus entre ces deux temps de mesure. Sept indicateurs ont été retenus pour mesurer divers aspects de la vie scolaire en lien avec la violence, soit :

- 1) le climat et la vie scolaires;
- 2) les comportements d'agression et à risque observés à l'école;

- 3) les agressions subies par les élèves et par le personnel scolaire;
- 4) les lieux à risque dans et autour de l'école;
- 5) les interventions éducatives utilisées en prévention, en gestion et en évaluation de la violence;
- 6) les différentes actions préventives ou prescrites par la loi présentes dans les écoles;
- 7) les aspects liés à la formation du personnel scolaire (formation initiale, continue et besoins en formation).

Les conclusions proposent des pistes de réflexion afin d'orienter les interventions pouvant contribuer à améliorer la qualité de l'environnement scolaire, prévenir et réduire la violence à l'école.

Dans l'ensemble, les résultats montrent que les changements observés entre 2013 et 2015 sont surtout positifs, bien que pour plusieurs aspects de la vie scolaire, la situation semble être demeurée stable ou s'être légèrement détériorée.

Climat scolaire

Le climat scolaire avait déjà été évalué comme assez positif en 2013, et il le demeure en 2015 sans grand changement de perceptions tant chez les élèves, les parents ou encore le personnel scolaire du primaire et du secondaire.

Comportements d'agression et à risque observés à l'école

Parmi les changements positifs importants ou modérés, les élèves du primaire rapportent voir moins d'impolitesse envers le personnel scolaire et moins d'adultes étrangers dans les limites de l'école. Le personnel du primaire mentionne aussi observer moins d'activités dangereuses pratiquées par les élèves, moins d'adultes étrangers dans les limites de l'école et moins de vandalisme. Au secondaire, les élèves ont observé moins d'activités dangereuses de leurs pairs, moins d'impolitesse envers les adultes, moins d'adultes étrangers à l'école, moins de vandalisme et moins d'objets dangereux à l'école. Le personnel du

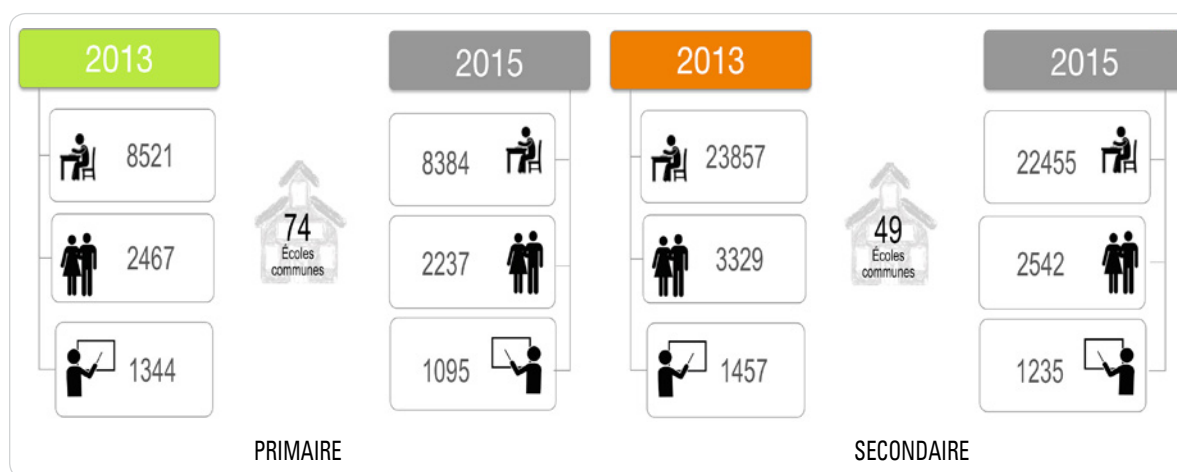


Figure 1. Description de l'échantillon au primaire et au secondaire 2013-2015

1. Ph. D., professeure titulaire, Université Laval.

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

3. Ph. D., professeur titulaire, Université Laval

4. Groupe de recherche SEVEQ (Sécurité et violence dans les écoles québécoises) de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

secondaire pour sa part a observé beaucoup moins de vandalisme, d'adultes étrangers à l'école, d'activités dangereuses pratiquées par les élèves en 2015 et a observé également moins d'élèves boire de l'alcool à l'école.

Au chapitre des changements négatifs entre 2013 et 2015, les élèves du primaire mentionnent voir un peu plus de groupes d'élèves imposer leurs règles et de gangs de l'extérieur causer des problèmes à l'école. Tout comme les élèves du secondaire et le personnel scolaire du primaire, les élèves du primaire voient un peu plus de conflits entre groupes ethniques.

Comportements d'agression vécus à l'école

À quelques exceptions près, peu de changement a été observé entre 2013 et 2015 concernant les comportements d'agression vécus et rapportés par les élèves, le personnel scolaire ou les parents.

■ Selon les élèves

Au primaire, globalement, les agressions entre élèves, de forme insultes/menaces et sociales sont en baisse chez l'ensemble des élèves, mais ces changements sont significatifs seulement chez les filles du primaire. Les autres formes de comportements d'agression physique, matérielle ou électronique tendent à diminuer, mais sans présenter de différences statistiquement significatives entre 2013 et 2015. Pour les élèves du secondaire, aucune différence n'est rapportée. Quelques comportements d'agression pris séparément se sont avérés moins présents en 2015 : au primaire et au secondaire, les menaces sur le chemin de l'école auraient diminué. Pour le secondaire, il s'agit du seul comportement pris individuellement qui a connu une amélioration en 2015. Au primaire, quelques comportements compris dans la forme *directe/insultes-menaces* (ex. : insulté ou traité de noms ; traité de fif, tapette, gouine) ou la forme *indirecte/sociale* (ex. : comérage, rejet en raison de caractéristiques personnelles), ont connu des baisses en 2015, en particulier chez les filles. Les élèves du primaire et du secondaire ne rapportent aucun changement dans les agressions du personnel scolaire à leur égard entre les deux temps de mesure.

Malgré l'augmentation significative de l'utilisation des technologies par les élèves (primaire et secondaire) en 2015, ces derniers n'ont pas rapporté d'augmentation de comportements de cyberagression. Ces constats sont importants à souligner et pourraient trouver une explication dans la multitude de mesures mises en place dans les écoles pour offrir de l'éducation aux jeunes afin de bien utiliser les technologies, de manière respectueuse et sécuritaire. Un peu plus de 90 % des élèves du primaire et du secondaire rapportent n'avoir jamais subi d'agression électronique en 2015, même constat qu'en 2013. Toutefois, il s'avère important de ne pas confondre entre un faible pourcentage de jeunes atteints et la souffrance importante pouvant affecter certains jeunes qui y sont exposés.

■ Selon le personnel scolaire

Pour le personnel scolaire du primaire seulement, les menaces de la part des collègues ou des parents sont à la baisse en 2015. Aucun changement n'est observé par le personnel du secondaire et du primaire concernant les agressions des élèves à leur égard.

■ Selon les parents

En 2015, les parents d'élèves du primaire rapportent moins que leur enfant a été *traité de fif, tapette, lesbienne ou gouine, moins forcé à faire quelque*

chose contre son gré, moins la cible de mots ou de gestes à connotation sexuelle : moins insulté ou traité de noms et moins humilié verbalement par un adulte de l'école. La seule détérioration déclarée par les parents du primaire concerne une augmentation de vols d'objets personnels. Cette perception est inversée chez les parents du secondaire qui rapportent une diminution de vols d'objets personnels.

Lieux à risque dans et autour de l'école

En 2015, presque tous les lieux proposés dans le questionnaire adressé aux élèves et au personnel scolaire du primaire ont été jugés davantage sécuritaires. La classe s'avère l'endroit où peu de changement a été observé entre 2013 et 2015. Au secondaire, les élèves et le personnel ont été moins nombreux à déclarer voir souvent de la violence pour tous les lieux investigués. Comparé aux élèves, le personnel scolaire du secondaire rapporte des perceptions très semblables concernant l'ensemble des lieux.

Pratiques éducatives

Les résultats de l'enquête indiquent qu'au primaire, le personnel scolaire (enseignants et professionnels) a animé beaucoup moins d'activités éducatives suite à des événements violents survenus à l'école et est un peu moins intervenu pour séparer des batailles. Au secondaire, les membres du personnel



Photo : ©123rf.com/lightwise

sont aussi beaucoup moins nombreux à avoir animé des activités éducatives ou des discussions suite à des événements violents, ont moins consulté de professionnels à l'école, moins effectué de médiation entre deux élèves en conflit, moins accompagné un élève victime de violence et un peu moins souvent consulté leurs collègues pour des moyens à prendre afin de prévenir ou gérer la violence à l'école. Les enseignants du primaire et du secondaire sont beaucoup plus nombreux à dire avoir pratiqué une autoévaluation de leur pratique en matière de gestion de classe en 2015 qu'en 2013.

Concernant les autres actions mises en place en guise de prévention et d'intervention, il faut noter qu'au primaire en 2015, un peu plus d'écoles procédaient au recensement des incidents violents chaque année, avaient identifié une personne responsable du dossier violence-intimidation et possédaient un système de dénonciation des incidents violents à l'école qu'en 2013. Par contre, un peu moins d'écoles secondaires possédaient un comité de prévention de la violence ou de promotion des conduites pacifiques

La formation du personnel scolaire

En 2015, en moyenne dans une école primaire ou secondaire, le personnel scolaire déclare avoir reçu le même nombre d'heures de formation initiale ou continue qu'en 2013. Ils demeurent près de 75 % au primaire et près de 80 % au secondaire à n'avoir jamais reçu de formation initiale, et un peu plus de 50 % au primaire et de 66 % au secondaire à ne pas avoir bénéficié de formation continue. Le personnel scolaire exprime en 2015, dans des propor-

tions semblables, les mêmes besoins en formation qu'en 2013 soit dans l'ordre d'importance : l'intervention en situation de crise, la résolution de conflit entre élèves, les connaissances sur les formes et les interventions face à la violence, la collaboration école-famille, l'apprentissage coopératif et enfin la gestion de classe.

Sommaire

En somme, les résultats de cette étude montrent des améliorations sur certains aspects liés à la violence à l'école, notamment sur les formes d'agression *directes/insultes*, menaces et *indirectes/sociales*, pour les filles seulement au primaire, davantage d'autoévaluation en gestion de classe de la part du personnel enseignant. Il faut aussi noter que les élèves et le personnel voient que la violence se produit moins souvent dans plusieurs lieux.

Quelques changements négatifs ont aussi été relevés, si on pense à une diminution du nombre d'écoles secondaires qui possèdent un comité de prévention de la violence en 2015. Enfin, des changements tardent à s'observer concernant le nombre d'heures de formation initiale ou continue du personnel scolaire qui n'a connu aucun changement entre 2013 et 2015.

Pistes de réflexion et recommandations

Bien que les résultats présentés dans cette étude s'avèrent encourageants, ils ne permettent pas de conclure à une amélioration importante de la situation dans les écoles québécoises, et encore moins à une détérioration. Une étude effectuée sur une plus longue période de temps pourra permettre de mieux

suivre le phénomène au fil des ans afin de bien observer les éventuels changements qui pourront survenir et mieux orienter les actions à porter pour créer des milieux scolaires positifs et sécurisants.

Ces résultats incitent donc à poursuivre les efforts faits par les différents milieux scolaires pour améliorer le climat d'apprentissage et prévenir la violence à l'école. Comme les changements sont surtout observés au primaire, il serait intéressant de se questionner sur les mesures qui ont été mises en place dans les écoles primaires et secondaires au cours des deux dernières années. La mobilisation du personnel scolaire est-elle demeurée plus importante au primaire? Le fait que moins d'écoles secondaires possédaient un comité de prévention de la violence en 2015 comparativement à 2013 est-il révélateur d'un plus faible engagement à la fois du personnel et des élèves dans la création d'un climat scolaire plus positif?

Des études (ex. Poulin, Beaumont, Blaya et Frenette, 2015, Steffgen et Recchia, 2012) ont suggéré l'existence de liens entre la victimisation à l'école, le climat scolaire et la réussite et la persévérance scolaire. Dans le contexte actuel où on tend à vouloir améliorer le taux de diplomation des élèves, s'attarder à améliorer l'expérience scolaire et réduire la victimisation par les pairs pourrait s'avérer une piste intéressante à investiguer. En comptant sur la contribution du personnel scolaire, des parents et de la collectivité pour transmettre des valeurs positives et des modèles comportementaux adéquats, peut-être que l'action collective aidera à mieux éduquer, socialiser et qualifier les jeunes Québécois. ■

Références

- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E. et Garcia, N. (2016). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec : changements entre 2013 et 2015. Rapport de recherche. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif*. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada. Repéré à : <http://www.violence-ecole.ulaval.ca>
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. et Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23. Repéré à : <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1640/1744>.
- Steffgen, G. et Recchia, S. (2012). La violence à l'école s'explique-t-elle par l'environnement scolaire? Dans B. Galand, C. Carra et M. Verhoeven (dir.), *Prévenir les violences à l'école* (p. 112-122). Paris, France : Presses universitaires de France.

Sites d'intérêt

- Pevnet (Sections recherche et ressources): <http://www.pevnet.ca>
- Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif : (section : veille scientifique et professionnelle) : <http://www.violence-ecole.ulaval.ca>
- Le réseau des donateurs pour la paix : (section : Nos projets) : http://www.peacegrantmakers.ca/fr/our_projects/

Du côté de la recherche

La légitimation des conduites d'intimidation à l'école secondaire

Caroline Levasseur¹, François Bowen² et Myriam Milot³

La violence dans les écoles est un sujet qui inquiète. En effet, on s'attend des écoles qu'elles assurent un environnement sécuritaire et un encadrement attentif et bienveillant aux élèves qui les fréquentent. Cependant, la réalité déçoit parfois. Même si les incidents graves sont relativement rares, une minorité d'élèves québécois serait impliquée dans des dynamiques d'intimidation de gravité diverse (Beaumont, Leclerc, Frenette et Garcia, 2016).

L'intimidation par les pairs fait référence à des conduites agressives récurrentes (bousculades, insultes, rumeurs diffusées sur les réseaux sociaux, exclusion, etc.) qui opposent un agresseur en position de contrôle à une victime qui ne possède pas les moyens, physiques ou relationnels, pour se protéger (Olweus, 1993).

La problématique

Au-delà des conséquences immédiates de l'agression, les dynamiques d'intimidation affectent négativement le climat scolaire et nuisent à la réussite de l'ensemble des élèves. Pour l'élève qui en est victime, l'intimidation est souvent source d'une grande détresse psychologique. Pour l'élève qui agresse, l'intimidation peut aussi participer à faire diminuer ses chances de réussite à l'école et se transposer plus tard dans son milieu de travail et ses relations amoureuses (Boulton, 2008; Haynie *et al.*, 2001; Monk *et al.*, 2009; Smith Talamelli, Cowie, Naylor et Chauhan, 2004).

Heureusement, une très grande majorité de jeunes d'âge scolaire se dit sensible aux conséquences de l'intimidation et considère un tel traitement inacceptable, comme le décrivent Smith, Pepler et Rigby (2004) au sujet de résultats de recherche provenant de 21 pays. Toutefois, seule une faible proportion des actes d'intimidation



Photo : ©123rf.com/Mandy Godbehear

(moins de 20 %) serait effectivement interrompue par les témoins (Gini, Albierto, Benelli et Altoe, 2007). Ainsi, on peut se demander pourquoi certains jeunes vont s'en prendre à des camarades plus faibles, pourquoi ceux qui s'opposent activement au harcèlement sont souvent peu nombreux et comment plusieurs en viennent à croire qu'une victime doit se résoudre à subir ou à contre-attaquer.

On entend par la légitimation d'actes d'agression l'usage de croyances et d'attitudes normatives afin de justifier des conduites n'étant généralement pas jugées socialement acceptables (Levasseur, Desbiens et Bowen, 2014). Qu'il s'agisse de décider qui mérite d'être aidé, d'évaluer les risques de voir l'intimidateur se retourner contre soi ou encore de justifier une conduite qui semble divertissante, les occasions pour les élèves de légitimer les conduites d'intimidation sont nombreuses. De tels raisonnements participent à expliquer le comportement des élèves et contribuent à faire de l'intimidation par les pairs un phénomène de groupe au sein duquel peuvent s'opposer des influences prosociales et antisociales (Salmivalli, 2010).

Un cadre de référence pour l'étude de la légitimation propose que lorsque l'environnement scolaire permet l'impunité des agresseurs et favorise un sentiment d'impuissance chez les témoins, il est susceptible de contribuer au désengagement moral des jeunes qui le fréquentent (Hymel *et al.*, 2010). Le désengagement moral comprend des justifications qui présentent une conduite néfaste sous un jour plus positif, qui en minimisent les conséquences, qui désresponsabilisent les personnes impliquées et qui transfèrent le blâme à la victime (Bandura, 2002). Un jeune dont la sensibilité morale s'est dégradée sera ultimement plus susceptible de valoriser d'autres impératifs que le respect mutuel et la justice dans ses relations avec autrui, en privilégiant par exemple des stratégies dont il croit pouvoir tirer du pouvoir, de la valorisation sociale ou du divertissement (Hawley, 2003; Olthof et Goossens, 2008).

Les objectifs de la recherche

La présente recherche visait à mieux comprendre le lien entre le rôle adopté par des adolescents lors d'incidents

1. Ph. D., chercheure postdoctorale, Université de Montréal.

2. Ph. D., professeur titulaire, Université de Montréal.

3. M.A., Université de Montréal.

d'intimidation par les pairs et les attitudes traduisant la légitimation au travers de différentes facettes du raisonnement moral, en particulier :

- 1) vérifier si les adolescents sont généralement opposés aux dynamiques d'intimidation et aux croyances qui les légitiment, comme attendu par la littérature;
- 2) comparer le degré d'accord avec différentes croyances et attitudes traduisant le désengagement moral chez les adolescents perçus comme fréquemment impliqués dans des incidents d'intimidation en fonction du rôle adopté;
- 3) comparer l'évaluation faite par ces élèves d'incidents hypothétiques présentant les caractéristiques de dynamiques d'intimidation entre pairs (agression, inégalité des forces entre l'agresseur et la victime et récurrence).

Les participants

Près de 700 élèves de 3^e année du secondaire de deux écoles de la grande région de Montréal ont pris part à cette étude (53 % de garçons, âge moyen : 14 ans). Parmi ces adolescents, 48 ont été identifiés par leurs pairs pour le soutien apporté à l'élève victimisé lors d'incidents d'intimidation (89 % de filles), 45 ont été identifiés comme de fréquents témoins passifs (54 % de filles) et 38 ont été identifiés pour leurs conduites d'intimidation ou le soutien apporté aux élèves qui intimident (95 % de garçons).

Les instruments de mesure

Afin d'identifier les élèves fréquemment impliqués dans des incidents et

de mieux comprendre le raisonnement moral des adolescents à l'égard des dynamiques d'intimidation entre pairs, trois questionnaires ont été utilisés :

1. Un questionnaire permettant de désigner les élèves de la classe adoptant fréquemment certaines conduites spécifiques lors d'incidents d'intimidation, utilisé pour identifier les élèves adoptant certains comportements plus souvent que leurs pairs (traduit et adapté de Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman et Kaukiainen 1996);
2. Un questionnaire sur les croyances et attitudes traduisant le désengagement moral auquel les élèves ont répondu sur une échelle allant de *très en désaccord* (1) à *très en accord* (4) (traduit et adapté de Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli et Regalia, 2001),
3. Un questionnaire portant sur l'évaluation d'incidents d'intimidation hypothétiques auquel les élèves ont répondu sur une échelle allant de *très inacceptable* (1) à *très acceptable* (6) (vignettes inspirées de la démarche présentée par Smetana, 2006).

La présentation et la discussion des résultats

Nous avons demandé aux participants d'évaluer l'acceptabilité de deux incidents, sans les présenter explicitement comme des actes d'intimidation. Dans la première vignette, une élève et ses amies en menacent une autre afin qu'elle quitte son siège. Dans la seconde, un élève se moque devant la classe d'un pair socialement exclu. Les adolescents interrogés se sont dit largement en désaccord avec les conduites présentées. En effet, ce sont

93 % des répondants qui ont jugé l'incident des menaces inacceptable ou très inacceptable, 6 % qui l'ont jugé un peu inacceptable et 1 % qui l'ont jugé acceptable. Dans une moindre mesure, 88 % des répondants ont jugé l'incident des moqueries inacceptable ou très inacceptable, 9 % l'ont trouvé acceptable et 3 % l'ont trouvé très acceptable.

On remarque ainsi que malgré la désapprobation générale de conduites agressives à l'endroit de pairs pouvant difficilement se défendre, tous les actes d'intimidation ne sont pas considérés égaux. On sait d'ailleurs qu'à l'adolescence, l'agression physique et la circulation de rumeurs sont perçues comme particulièrement blessantes, davantage que ne l'est l'exclusion d'un groupe (Goldstein et Tisak, 2010; Werner et Nixon, 2005).

Qu'en est-il du raisonnement moral des différents élèves fréquemment impliqués dans des incidents d'intimidation ? Parmi les participants de l'étude, 6,9 % ont été identifiés par les élèves de leur classe parce qu'ils tentent souvent de mettre fin à un incident d'intimidation, disent à d'autres de ne pas intimider et encouragent un élève qui se fait intimider à chercher de l'aide. Ces défenseurs actifs sont caractérisés par la constance de leur raisonnement moral. D'abord, ceux-ci présentaient une tendance moindre à se prévaloir de justifications pour des actes transgressifs ou antisociaux, comme en témoigne un score moyen de désengagement moral significativement plus faible que chez les témoins passifs et les intimidateurs (voir la figure 1). Ensuite, leur évaluation des incidents hypothétiques était sévère et particulièrement uniforme d'une vignette à l'autre (voir la figure 2).

Ces facettes du raisonnement moral des défenseurs de pairs victimisés

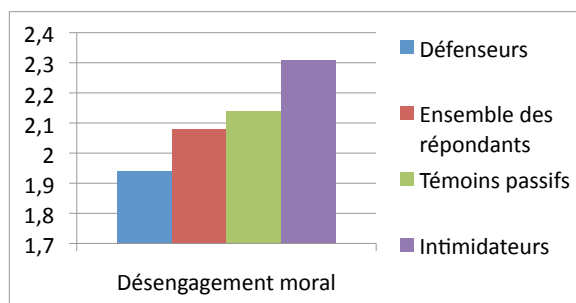


Figure 1. Scores moyens de désengagement moral pour l'ensemble des répondants et pour les élèves identifiés par leurs pairs comme défenseurs, témoins passifs et intimidateurs

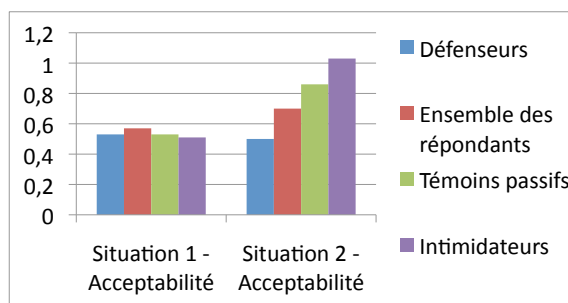


Figure 2. Évaluation moyenne de l'acceptabilité des conduites d'intimidation hypothétiques par l'ensemble des répondants et par les élèves identifiés par leurs pairs comme défenseurs, témoins passifs et intimidateurs

montrent la constance avec laquelle ils privilégient l'importance du bien-être d'autrui. Il est attendu que ces intentions bienveillantes se traduisent ultimement en actions lorsque l'adolescent se sent confiant de pouvoir intervenir sans devenir à son tour la cible de mauvais traitements (Thornberg et Jungert, 2013).

Un contraste marqué est apparent avec le raisonnement moral d'élèves reconnus par leurs pairs pour leurs conduites ouvertement antisociales lors d'incidents d'intimidation. Ce sont 5,4 % des adolescents qui ont été identifiés en raison de leur leadership dans l'instigation d'incidents d'intimidation, du soutien actif apporté à l'intimidateur une fois l'incident débuté ou de leurs rires et encouragements. Ces élèves présentaient un score moyen de désengagement moral significativement plus élevé que celui des défenseurs (voir la figure 1). Ce score représente leur degré d'accord avec des croyances et attitudes telles qu'« un jeune qui se comporte comme un parasite mérite d'être traité durement » ou « un jeune ne devrait pas être puni pour un incident si d'autres l'ont commencé ». De plus, ils ont jugé la vignette présentant des moqueries significativement plus

acceptables que celle présentant des menaces (voir la figure 2).

Ces facettes du raisonnement moral montrent que les adolescents qui intimident sont caractérisés par la légitimation de certaines conduites antisociales et leur accord avec certaines justifications qui minimisent l'importance du bien-être d'autrui plutôt que par un désir unilatéral de causer du tort ou de blesser. Ainsi, il est attendu de ces adolescents qu'ils adoptent généralement des conduites socialement adaptées lors de situations ne justifiant pas à leurs yeux l'usage de conduites agressives (Hymel, 2010).

Finalement, ce sont 45 participants de l'étude qui ont été identifiés comme témoins inactifs parce qu'ils sont fréquemment témoins d'incidents d'intimidation et qu'ils n'aident ni l'intimidateur ni la victime, restent à l'écart ou quittent l'endroit. Le raisonnement moral de ces témoins passifs présente des similarités à la fois avec les élèves adoptant des conduites d'intimidation et ceux prenant la défense de pairs victimisés. D'une part, ils présentaient un score de désengagement moral significativement plus élevé que celui des défenseurs (voir la figure 1). D'autre

part, bien qu'ils aient jugé l'incident des moqueries un peu plus acceptable que l'ont fait les défenseurs, il ne s'agissait pas d'une différence significative avec l'incident des menaces (voir la figure 2).

Ces facettes du raisonnement moral montrent que bien qu'ils s'opposent aux conduites d'intimidation présentées, les témoins passifs tendent à accepter certaines justifications pouvant légitimer des actes antisociaux, dont les conduites d'intimidation. De telles justifications pourraient expliquer leur inaction lorsqu'ils observent des mauvais traitements dirigés vers autrui. Obermann (2011) explique toutefois que le raisonnement moral des témoins qui auraient souhaité s'interposer et celui des témoins désintéressés pourrait être différent.

En somme, l'étude du raisonnement moral permet d'illustrer concrètement le lien entre le rôle adopté lors d'incidents d'intimidation à l'adolescence et les croyances et attitudes légitimant ce traitement de leurs pairs. Que peut-on faire pour aider les jeunes à développer le type de raisonnement moral qui contribuerait à prévenir les dynamiques d'intimidation? On peut tout d'abord contribuer à sensibiliser la communauté scolaire en mentionnant des exemples de conduites concrètes pouvant constituer des gestes d'intimidation et en permettant aux adolescents de questionner et de discuter leurs croyances personnelles à cet égard. Ils constateront ainsi que la grande majorité d'entre eux s'opposent à de telles conduites. Il est également important de leur offrir l'opportunité de mettre en pratique leurs compétences prosociales (coopération, résolution de problèmes, etc.) afin qu'ils se sentent à l'aise de s'interposer lors d'incidents et qu'ils développent d'autres sources de valorisation et de sentiment de contrôle (Swearer, Espelage, Vaillancourt et Hymel, 2010). ■



Photo : ©Stock.com/FatCamera

Références

- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31, 101-119.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C. et Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 125-135.
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E. et Garcia, N. (2016). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec : changements entre 2013 et 2015*. Québec, Qc : Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.
- Boulton, M. (2008). Pupils' perceptions of bullying and disruptions to concentration and attention to school work. *Pastoral Care in Education*, 26, 83-89.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. et Altoe, G. (2007). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105.
- Goldstein, S. E. et Tisak, M. S. (2010). Adolescents' social reasoning about relational aggression. *Journal of Child and Family Study*, 19, 471-482.
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted machiavellian. *Merrill Palmer Quarterly*, 49, 279-309.

- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K. et Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Hymel, S., Schonert-Reichl, K. A., Bonanno, R. A., Vaillancourt, T. et Rocke-Henderson, N. (2010). Bullying and morality: Understanding how good kids behave badly. Dans S. R. Jimerson, S. M. Swearer et D. L. Espelage (dir.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (p. 101-118). New York, NY: Routledge.
- Levasseur, C., Desbiens, N., et Bowen, F. (2014). Intimidation et raisonnement moral : considérations pour compléter les efforts de prévention actuels. *Revue québécoise de psychologie*, 35, 89-112.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. F. et Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 146-156.
- Obermann, M.-L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 10, 239-257.
- Olthof, T. et Goossens, F. (2008). Bullying and the need to belong: Early adolescents' bullying-related behavior and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development*, 17, 24-46.
- Olweus, D. (1993). *Bullying in schools: What we know and what we can do*. Londres, Royaume-Uni: Blackwell.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. et Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Smetana, J. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. Dans J. Smetana et M. Killen (dir.), *Handbook of moral development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, P. K., Pepler, D. et Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, Royaume-Uni: University of Cambridge.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. et Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T. et Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying?: Linking research to educational practice. *Educational Research*, 39, 38-47.
- Thornberg, R. et Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36, 475-483.
- Werner, N. E. et Nixon, C. L. (2005). Normative beliefs and relational aggression: An investigation of the cognitive bases of adolescent aggressive behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 229-243.

Les Prix du CQJDC



photo : ©iStock.com/STEEEX et ©iStock.com/fatihhoca

Je suis capable, j'ai réussi

Le Comité québécois sur les jeunes en difficultés de comportement veut par ce prix reconnaître les efforts des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental de type intériorisé ou extériorisé qui fréquentent des écoles primaires ou secondaires. Le CQJDC désire ainsi encourager et récompenser ces jeunes pour leur persévérance et leur implication dans un processus de changement qui leur a permis de développer des habiletés et des attitudes pour répondre à leurs besoins tout en tenant compte de ceux de leur entourage.

Ainsi, chaque année, 10 élèves remportent un prix d'une valeur de 200 \$. Tous les candidats reçoivent un certificat attestant de leur belle performance.

Une pratique remarquable

Le CQJDC désire mettre en valeur la pratique remarquable de personnes ressources dans les milieux scolaires (primaires ou secondaires) œuvrant auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement. L'engagement et le dévouement de ces personnes auprès des jeunes en difficulté de comportement sont exemplaires. Leur implication et leurs attitudes dans leur pratique professionnelle font d'eux des intervenants remarquables.

Chaque année, une personne se voit remettre un chèque-cadeau de 200 \$ et un trophée souvenir personnel. Un trophée grand format est prêté à l'établissement d'enseignement pour une période d'une année sur lequel est inscrit le nom de tous les lauréats. Une inscription gratuite au prochain congrès biennal du CQJDC est offerte au lauréat et une réduction de 50 % est donnée au répondant pour ce même congrès. Tous les intervenants mis en candidature reçoivent un certificat attestant de leur pratique remarquable.

Les formulaires de mise en candidature se trouvent sur le site du CQJDC. Ils doivent être envoyés dûment remplis le 27 janvier 2017 au plus tard à l'adresse suivante : adm@cqjdc.org

Du côté de la recherche Gérer la classe c'est plus que gérer les comportements : comment atteindre l'équilibre?

Chantal Poulin¹ et Anne Lessard²

Depuis 2007, la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS), préoccupée par son haut taux de décrochage scolaire, s'est associée à l'Université de Sherbrooke pour étudier ce problème et surtout, pour trouver des solutions. Les travaux du professeur Fortin ont mené à l'élaboration d'un modèle prédictif du décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2013).

Ce modèle, représenté par les rectangles orange dans la figure 1, démontre l'influence de cinq facteurs sur le risque de décrochage scolaire. Outre le faible statut socio-économique, deux facteurs sont liés au contexte familial, soit la relation parent-adolescent et la dépression/difficultés familiales, tandis que trois sont liés au milieu scolaire, soit le climat de classe, les interactions à l'école et le rendement scolaire. En ce qui concerne le climat de classe, il est évalué par les élèves et découle de leurs perceptions de l'ordre, de l'organisation et de l'environnement de la classe ainsi que de leur engagement scolaire. Le facteur des interactions négatives à l'école découle de l'évaluation que fait l'enseignant :

- 1) du niveau de coopération en classe;
- 2) des problèmes de comportement;
- 3) de l'attitude qu'il adopte face à ses élèves.

Ainsi, lorsqu'un enseignant a une attitude négative envers un élève, celle-ci contribue aux interactions négatives en classe qui se répercutent sur la diminution du rendement de l'élève et par la suite, sur l'augmentation du risque de décrochage, dans un tel cas. Le modèle a aussi démontré que le lien entre le rendement et les interactions négatives est réciproque. Cela veut dire que plus le rendement de l'élève diminue, plus les interactions en classe deviennent négatives. Dans un contexte de pré-

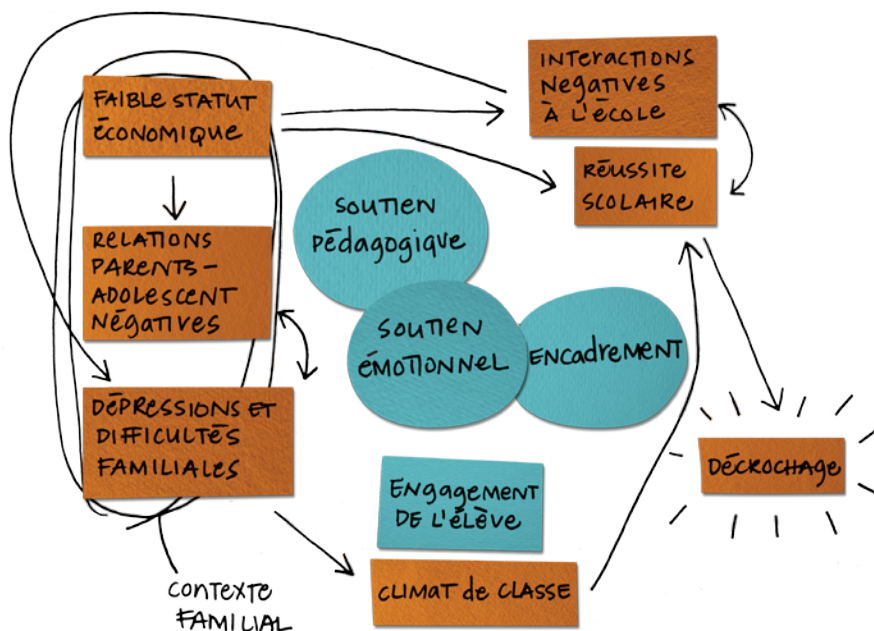


Figure 1. Modèle explicatif de Fortin et al. (2013), adapté pour inclure les travaux de Hamre et al. (2013).

vention du décrochage scolaire, ce lien semble une cible de choix d'autant plus que la faible réussite scolaire constitue le seul facteur directement lié au statut de décrocheur.

C'est précisément ce lien de réciprocité qui a motivé la mise sur pied de la Chaire de recherche de la CSRS sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves, dont la professeure Lessard est responsable.

L'enseignant a un rôle déterminant à jouer dans la réussite des élèves. En effet, les pratiques pédagogiques mises en place par l'enseignant en classe auraient une incidence sur l'engagement de l'élève (Philipp et Raham, 2002), sur sa persévérance scolaire (Hugon, 2010), sur son attitude et sa réussite (Fraser et Kahle, 2007). Aucune variable scolaire n'a plus d'influence sur le rendement et l'engagement des élèves que la qualité de l'enseignement dispensé en classe (Hanushek, 2011). En ce sens, les travaux de la

professeure Lessard portent sur les interactions en classe, qui résultent à la fois des pratiques pédagogiques des enseignants et de l'engagement des élèves. Le cadre théorique qui guide ces travaux, le *Teaching Through Interactions* (TTI, Hamre et al., 2013), est représenté en bleu dans la Figure 1. Ce modèle s'intéresse aux interactions en classe favorisant l'engagement de l'élève. Hamre et ses collègues (2013) ont démontré que l'engagement de l'élève est fonction de trois domaines d'interactions :

- 1) le soutien émotionnel;
- 2) le soutien pédagogique;
- 3) l'organisation qui prévaut dans la classe.

Ces chercheurs, psychologues du développement, s'appuient sur les théories du développement pour valider l'effet du soutien émotionnel sur l'engagement et l'apprentissage des

1. Doctorante et chargée de cours, Université de Sherbrooke.

2. Ph. D., professeure titulaire, Université de Sherbrooke.

élèves. Il a été démontré maintes fois dans les recherches que les élèves qui éprouvent des difficultés, que ce soit sur le plan du comportement ou des apprentissages, bénéficient du soutien émotionnel qu'apporte l'enseignant (Fallu et Janosz, 2003). Il s'agit pour les élèves de leur porte d'entrée dans l'apprentissage (Espinosa, 2002).

Par ailleurs, l'organisation en classe est aussi fondamentale pour structurer les règles de vie et les attentes, les routines et les transitions, qui contribuent à sécuriser les élèves et à favoriser leur engagement dans leurs apprentissages. Enfin, le soutien pédagogique donne une place importante à la participation de l'élève dans ses apprentissages et à la qualité de l'enseignement dispensé, notamment à la façon dont l'élève structure et construit ses apprentissages. Dans le TTI, l'élève est le premier agent de son développement, il doit s'investir. Toutefois, l'enseignant a un rôle déterminant dans le choix et la structuration des activités d'apprentissage.

Bien que la gestion de classe ait longtemps été synonyme de gestion des comportements, nous adhérons à la vision développementale de Hamre et ses collègues (2013), voulant que la gestion des interactions en classe soit fonction de l'équilibre atteint entre l'organisation et les soutiens pédagogique et émotionnel offerts par l'enseignant aux élèves. La question qui se pose est : quel rôle joue l'organisation dans l'atteinte de cet équilibre ?

L'étude des interactions en classe

Pour documenter les interactions au secondaire, 45 enseignants (9 disciplines) et leurs élèves ont accepté de participer à une étude où ils étaient filmés en classe sur une base volontaire. La majorité des enseignants de l'échantillon était constituée de femmes (83 %), la moyenne d'expérience comme enseignant était de 14 ans. Chaque enseignant et son groupe d'élèves se sont prêtés à cet exercice quatre fois durant l'année pour une période de 65 à 75 minutes. Les données recueillies ont été analysées par une équipe de recherche à l'aide de l'outil Classroom Assessment Scoring System-Secondary (CLASS-S, Pianta, Hamre et Mintz, 2012). Cet outil d'observation validé par la recherche permet

d'évaluer les pratiques de l'enseignant favorisant l'engagement des élèves dans les trois grands domaines d'interaction (TTI). Pour le premier domaine soit le soutien émotionnel, l'observation porte sur les dimensions du climat positif, de la sensibilité de l'enseignant aux difficultés (affectives et scolaires) éprouvées chez les élèves et du respect de leur point de vue. Pour le deuxième domaine concernant l'organisation de la classe, l'observation porte sur la gestion des comportements, la productivité en classe et l'absence de climat négatif. Enfin, pour le soutien pédagogique constituant le troisième domaine, l'observation porte sur des pratiques en lien avec les approches pédagogiques, la compréhension de la matière, la qualité des rétroactions et la place laissée aux élèves pour discuter de la matière. Des marqueurs précis de comportements permettent d'établir des scores démontrant des pratiques inefficaces (1-2), en développement (3 à 5) et efficaces (6-7). Pour les analyses de la présente étude, le score 5 a été considéré comme efficace.

L'outil CLASS-S permet aussi d'analyser l'engagement du groupe par l'observation de comportements précis des élèves, tels qu'observer l'enseignant, répondre aux questions et participer aux activités d'apprentissage. La majorité des groupes à l'étude était des groupes du secteur régulier, dans lesquels évoluaient des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou comportementales.

Bien que chaque période observée ait ses particularités, les questions plus spécifiques de recherche visant à décrire les interactions en classe

permettent de situer le rôle de l'organisation :

- 1) Dans quelle mesure les enseignants mobilisent-ils les pratiques pédagogiques ciblées dans les trois domaines du TTI visant à promouvoir l'engagement des élèves lors de ces interactions ?
- 2) Comment se manifestent le soutien émotionnel et le soutien pédagogique durant les périodes où l'enseignant démontre une organisation de la classe efficace versus une organisation plus ou moins efficace ?

Résultats

Le portrait global des interactions

Pour répondre à la première question, un portrait global, issu de la moyenne des scores obtenus pendant chaque période observée, a été dressé. En fonction des scores obtenus, les pratiques peuvent donc être décrites comme inefficaces (scores 1-2), en développement (3-4) ou efficaces (5 à 7). Dans la Figure 2, on observe des moyennes des scores obtenus dans les trois domaines d'interaction. Les résultats démontrent des scores en développement pour l'ensemble des participants. Les domaines du soutien émotionnel et du soutien pédagogique montrent des scores plus faibles que le domaine de l'organisation de la classe.

Ainsi, l'observation sert à décrire les pratiques, mais aussi à établir un lien entre les pratiques mobilisées et le niveau d'engagement du groupe

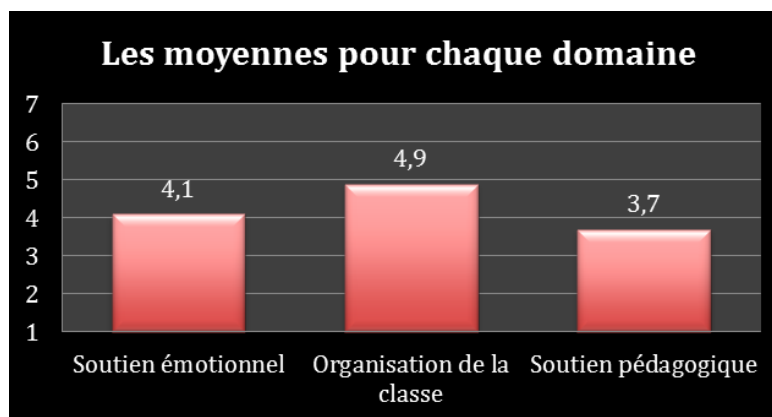


Figure 2. Moyennes des scores obtenus par les enseignants pour les domaines du soutien émotionnel, de l'organisation de la classe et du soutien pédagogique

d'élèves pendant la période. Suite à l'analyse de corrélations effectuées, nous constatons que les trois domaines sont en lien avec l'engagement des élèves. Ainsi, plus l'enseignant offre un climat positif, démontre de la sensibilité et respecte le point de vue des adolescents, meilleur est leur engagement. Plus l'enseignant permet aux élèves d'être actifs dans leurs apprentissages en proposant des activités pédagogiques variées et en sollicitant une analyse et une résolution de problème, plus les élèves sont engagés. De plus, la rétroaction et le dialogue pédagogique sont deux autres dimensions du soutien pédagogique qui permettent de favoriser l'engagement des élèves. Celui-ci est aussi fonction du domaine de l'organisation de la classe.

Les scores en lien avec une organisation de la classe forte ou faible

Au fil des observations et des analyses, une hypothèse a été émise en lien avec le rôle primordial que joue le domaine de l'organisation de la classe pour permettre que se déploient de façon optimale les pratiques liées aux domaines du soutien émotionnel et du soutien pédagogique de l'enseignant. Les enseignants ont été classés en deux groupes selon les scores obtenus pour chaque période observée dans le domaine de l'organisation de la classe (4 ou moins versus 5 ou plus) et des analyses supplémentaires ont été réalisées.

Les résultats, présentés à la figure 3, indiquent que pendant les périodes où les enseignants démontrent un score élevé en organisation de la classe (5 et plus), les scores pour les soutiens émotionnel et pédagogique ont tendance à être plus forts, tandis que l'inverse se produit pendant les périodes où les enseignants démontrent de plus faibles

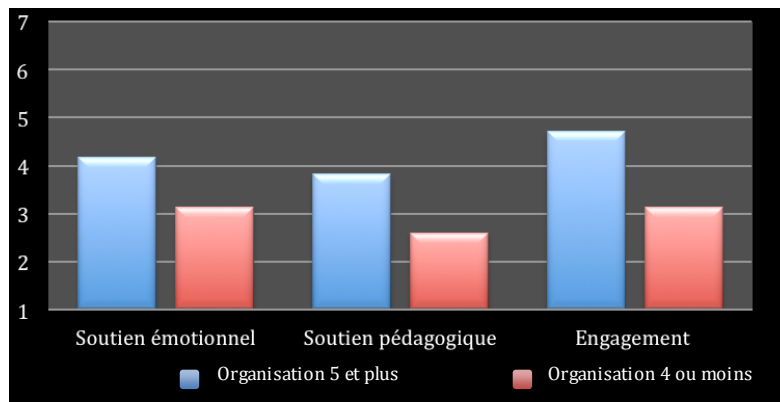


Figure 3. Variation des scores des soutiens émotionnel et pédagogique et de l'engagement en fonction des scores plus (5 et plus) ou moins efficaces (4 ou moins) obtenus dans le domaine de l'organisation

scores en organisation (4 ou moins). Ces analyses démontrent qu'une organisation de la classe structurée et flexible, où l'enseignant présente une gestion des comportements efficace et une productivité optimale, amène des interactions positives en classe, favorisant alors un meilleur soutien émotionnel et un meilleur soutien pédagogique. Ainsi, il s'agit d'établir une gestion des comportements constante, cohérente, prévisible qui donne des balises claires aux élèves quant aux attentes positives de l'enseignant face aux comportements désirés en classe. Il s'agit également de maximiser le temps centré sur la tâche, en établissant des routines et en favorisant des transitions harmonieuses. Enfin, les enseignants qui démontrent des scores élevés en organisation évitent d'avoir recours à des pratiques qui engendrent un climat négatif, telles l'humiliation, l'utilisation de sarcasme ou de menaces.

Conclusion

En réponse à la question initiale qui était de savoir quel rôle joue l'organisation de la classe dans l'atteinte d'un équilibre des pratiques pédagogiques

favorisant l'engagement et la réussite des élèves, il faut conclure que ce rôle est crucial. Cependant, la gestion de classe repose sur des pratiques beaucoup plus larges que celles liées à la gestion des comportements. Les résultats montrent que pendant les périodes où les enseignants utilisent des pratiques plutôt inefficaces pour gérer les comportements, ils ont aussi de la difficulté à soutenir leurs élèves dans leurs apprentissages. Ainsi, la gestion des comportements et la productivité pourraient être envisagées comme deux piliers favorisant les interactions positives en classe. Ces piliers représentent la base sur laquelle peuvent s'appuyer les pratiques pédagogiques liées aux soutiens émotionnel et pédagogique. L'engagement des élèves sera favorisé dans un tel contexte. Comme démontré dans le modèle prédictif du décrochage scolaire (Figure 1), si les interactions sont positives et que l'élève est engagé, ces deux facteurs influenceront la réussite de l'élève et contribueront à diminuer le risque de décrochage scolaire. ■

Références

- Espinosa, G. (2002). Relation maître-élève dans sa dimension affective. Dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 159-181). Sainte-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Fallu, J. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 11-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583.
- Fraser, B. J. et Kahle, J. B. (2007). Classroom, home and peer environment influences on student outcomes in science and mathematics: An analysis of systemic reform data. *International Journal of Science Education*, 15(3), 1891-1909.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions. Testing a development framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466-479.
- Hugon, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 5(161), 36-45.
- Phillipps, S. M. et Raham, H. (2002). *Teaching quality in Canada. SAEI Research Series #12*. Kelowna, C.-B. : Society for Advancement of Excellence in Education (SAEI).
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. et Mintz, S. (2012). *Classroom assessment scoring system. Secondary manual*. Charlottesville, VA : Teachstone.

Le coup de coeur des régions

La responsabilisation dans un contexte de réussite scolaire

Lucile Bouchard¹ et Édith Moreau²

Essais et erreurs. C'est le lot de tout enseignant qui cherche une gestion de classe efficace, facile et qui ne demande pas trop de temps. Quand elle est déficiente, la gestion de classe peut engendrer un sentiment d'injustice, des conflits entre les élèves, de la frustration et des confrontations.

Dans le souci d'intervenir autrement et dans le respect du développement de l'individu, une enseignante en adaptation scolaire dans une classe d'un programme de formation préparatoire au travail (FPT) de l'école Vanier a mis en place un modèle de gestion de classe favorisant la responsabilisation des élèves. L'école Vanier, située dans la ville de Québec, est l'école ayant des indices de défavorisation les plus élevés dans la région. Une grande proportion des élèves qui fréquentent cette école présente plusieurs facteurs de risque qui compromettent la réussite scolaire.

Pour qu'un élève exploite son plein potentiel en classe, cela suppose de contribuer à la construction de sa personnalité afin qu'il se sente suffisamment fier de lui et se conscientise à la façon dont il a réussi. C'est dans la classe, avec un enseignant compétent que les élèves adoptent un nou-

veau comportement et intègrent des stratégies efficaces qu'ils pourront généraliser et transférer dans d'autres contextes par la suite. En développant une relation enseignant-élève de qualité, les élèves se sentent compétents pour accompagner leurs élèves vers des conditions favorables de réussite.

Les bases théoriques de l'approche

La méthode utilisée repose sur l'approche orientée vers les solutions (AOS) développée par Ben Furman (1999, 2006), psychiatre finlandais et fondateur de Kids'Skills (2004). L'AOS s'appuie principalement sur l'émergence des forces et des ressources individuelles, sur la capacité de l'individu à trouver ses propres solutions et sur la coopération. Plusieurs années de pratique en psychiatrie sociale ont permis à Furman de constater que l'AOS peut avoir des effets bénéfiques sur la réussite scolaire des élèves. Au Québec, cette méthode est à l'origine des programmes *Parents-Avertis*, *Je suis capable*, *Bam*, *le magicien des enfants* et *Mission possible* (voir le site www.parents-avertis.com)³. Ces programmes offrent une multitude d'outils basés sur des interventions positives auprès des élèves.

L'approche propose six paliers d'intervention présentés sous la forme d'une **échelle de responsabilisation** :

- 1) **Avouer** : Cette étape est la plus difficile à franchir par les élèves. Ils ont besoin d'accompagnement et de soutien pour arriver à reconnaître les actions qui leur sont reprochées.
- 2) **Comprendre les conséquences** : Il est important que les élèves comprennent les impacts des gestes qu'ils ont posés afin d'entamer une réflexion sur leur manière de réagir (métacognition).
- 3) **S'excuser** : Après avoir avoué et compris les conséquences, les élèves sont amenés à s'excuser et à déterminer le moyen qu'ils prendront pour se « reprendre » et apprendre.
- 4) **Réparer** : Afin de rendre justice à la personne ou aux personnes qui ont subi le préjudice, l'élève doit trouver une réparation qui va satisfaire la ou les personnes lésées.
- 5) **S'engager** : À cette étape, l'élève a besoin de sentir qu'il doit faire des efforts pour respecter les règles et il doit s'engager. Il faut lui rappeler les règles, discuter de la possibilité que le geste reproché soit à nouveau posé et prévoir les actions à prendre en cas de récidive.
- 6) **Apprendre aux autres** : C'est maintenant le moment de consolider les apprentissages et de partager son expérience avec les autres. Les intervenants doivent être ouverts et créatifs afin de laisser une place à l'élève pour lui permettre de montrer aux autres ce qu'il a appris (surveiller un jeu, animer une capsule, lire une allégorie en lien avec les gestes posés, etc.).



1. Travailleuse sociale en CLSC retraitée, co-fondatrice de Parents-Avertis.
2. Conseillère pédagogique à l'éducation préscolaire, enseignante ressource et enseignante en adaptation scolaire.
3. Des formations sont offertes par Parents-avertis aux intervenants qui exercent auprès des élèves dans les écoles et qui souhaitent se familiariser à ces programmes.

L'échelle de responsabilisation se veut être un outil efficace, simple d'utilisation et qui respecte l'élève dans les étapes de son développement et dans sa compréhension des bienfaits de se comporter de manière à être socialement accepté. Cette méthode lui apprend à mieux comprendre son fonctionnement personnel et à développer de nouvelles habiletés. Il vit des réussites dans son milieu scolaire et développe ainsi une meilleure estime de lui-même. Il est important de respecter son rythme dans l'ascension de l'échelle afin d'obtenir sa collaboration. Il est possible d'utiliser des réflexions, des contrats et des aide-mémoire. Il importe de communiquer avec les parents lors de la démarche. Il est à noter que pour certains élèves, la première étape sera tellement difficile à franchir qu'il pourra difficilement gravir les autres paliers de l'échelle. Dans ce contexte, l'aide d'un intervenant qui croit en lui et en sa capacité de s'améliorer devient primordiale.

Comment faire ?

Dans la classe, il est possible et facilitant d'utiliser les paliers comme guide afin d'enseigner et de gérer les comportements extériorisés. Il est aussi avantageux de présenter le modèle de gestion de classe aux intervenants qui gravitent autour des élèves par souci de cohérence dans les interventions.

L'importance de la qualité de la relation maître-élève. La qualité de la relation entre l'enseignant et son élève est indispensable pour enseigner l'utilisation de cet outil, dans un climat d'entraide et de respect.

L'importance des règles. Les règles de vie doivent être claires, facilement repérables (dans l'agenda, sur les murs de la classe, etc.) et peu nombreuses afin que l'élève puisse s'y rapporter à tout moment et que les intervenants puissent faire des rappels à l'ensemble de la classe et, plus spécifiquement, à l'élève qui les enfreint. Bien entendu, les règles doivent être enseignées de façon explicite et générale à tout le groupe. Il est important d'être constant dans le rappel des règles afin que l'ancrage se crée.

L'utilisation quotidienne de l'échelle de responsabilisation. Dans la gestion de classe quotidienne, il est utile et pertinent pour les élèves d'utiliser des faits et gestes qui sont réellement un

problème pour la gestion de la classe (retards, impolitesse, conflits, etc.) et de les expliciter à l'aide de l'échelle de responsabilisation en vue de rechercher des solutions. Lorsqu'un élève enfreint une règle, nous devons l'accompagner dans sa connaissance des étapes de l'échelle de responsabilisation et lui expliquer celles-ci aussi souvent que nécessaire. Chez certains élèves pour qui les comportements inadéquats sont présents depuis longtemps, on peut s'attendre à ce que l'enseignement des paliers soit plus long et demande davantage de rappels. Dans certains cas, la première étape sera la plus difficile à franchir, car elle représente plusieurs enjeux sur le plan de la construction de la personnalité et de l'estime de soi. Par exemple, un jeune qui serait puni fréquemment à l'école ou à la maison pourrait avoir de la difficulté à avouer qu'il a dit des grossièretés par

peur d'être puni ou que l'intervention soit coercitive. Il est important de lui faire confiance afin qu'il trouve par lui-même les comportements souhaitables et cohérents. L'échelle de responsabilisation est un arrêt d'agir. Il faut donc adapter les interventions selon la gravité des manquements (mineurs ou majeurs). Cette distinction est capitale afin de bien comprendre la gradation des interventions ainsi que l'intensification des interventions dans une optique de rééducation des comportements dérangeants. Il est important de garder en tête que l'élève est en apprentissage de nouvelles habiletés. La rechute et l'erreur font donc partie du processus d'apprentissage des comportements. Il est essentiel que le rappel des règles qui concernent un élève se fasse dans la confidentialité. Le moment choisi avec l'élève rendra la relation maître-élève encore plus signifiante.

Illustration à partir de deux cas d'élèves

Les deux cas suivants illustrent l'utilisation des six paliers d'intervention.

Patrick

Informations générales

Âge: 15 ans.

Diagnostics: diabète, TDAH.

Symptômes: anxiété, refus scolaire, agirs délinquants, retard scolaire de plus de deux ans.

Comportements observables : absentéisme, opposition passive (ne fait pas le travail en classe).

Interventions : rencontres en équipe interdisciplinaire, rédaction du plan d'intervention et présentation de *l'Échelle de responsabilisation* comme moyen d'intervention.

Chronologie des interventions

Patrick est encore absent ce matin. Je téléphone à la maison pour prendre des nouvelles de lui. Je lui demande de venir à l'école cet après-midi, je lui fais savoir que sa présence est importante. À son retour à l'école, lors de ma rencontre individuelle, je demande à Patrick de justifier ses absences. Il s'explique en disant qu'il ne se sent pas bien, qu'il est malade. Je vais plus loin et lui demande pourquoi il ne se sent pas bien, il **avoue** que l'école le stresse et qu'il n'est pas bien lorsqu'il s'y trouve. Il est maintenant prêt à comprendre les conséquences qui découlent du choix qu'il fait en s'absentant. Nous revoyons les règles de l'agenda et Patrick **s'excuse** de s'être absenté. Nous prenons l'entente qu'il pourra **réparer** en restant à la retenue afin de reprendre son temps perdu. Avec l'éducatrice, nous expliquons à Patrick qu'il doit **s'engager** à venir à l'école et être assidu. Il a appris à nous faire confiance et à venir à l'école malgré son stress. Il s'est ouvert à apprendre de nouvelles stratégies de gestion de l'anxiété. À la fin de l'année, Patrick est venu m'aider à accueillir les nouveaux élèves et il a accepté de témoigner (**apprendre aux autres**) de l'importance de la présence en classe.

Patrick écrit : « Je suis content d'avoir montré mon vrai visage, c'est vrai que l'école m'a toujours stressé. J'ai été capable de faire mon année et de réussir en mathématiques. Je ne suis pas si *poche* que ça finalement. »



©iStock.com/denis_1pc

Jeanne

Informations générales

Âge: 13 ans.

Diagnostic: aucun.

Symptômes: impulsivité, émotivité et anxiété.

Comportements observables: conflits interpersonnels.

Interventions: rappels fréquents sur les comportements attendus, réflexions.



©Stock.com/denis_pc

Chronologie des interventions

Lundi matin 8 h 30. La cloche sonne et le plan de cours est inscrit sur le tableau interactif. Je pars le chronomètre pour gérer le temps, Jeanne est anxieuse, car elle a peu de repères temporels. La tâche est claire, nous sommes en lecture personnelle pour les 15 prochaines minutes. Il est 8 h 45, nous commençons la tâche commune et débutons les tableaux d'addition et de soustraction. Félix se retourne et demande un crayon à Jeanne. Elle lui répond promptement : « Ferme ta gueule et travaille ». Je vais voir Jeanne et je lui demande de sortir de la classe, elle doit m'attendre cinq minutes au corridor. Pendant ce temps, je m'assure que tout le monde est au travail en silence et que la tâche est comprise. Je vais voir Jeanne et je lui demande pourquoi elle se retrouve en dehors de la classe. Elle **avoue** avoir dit : « Ferme ta gueule et travaille ». Elle peut entrer dans la classe et se diriger à la zone calme. Je lui demande si elle est disposée pour faire sa réflexion sur la responsabilisation, elle est prête. Dans le questionnaire, elle doit nommer la règle de vie enfreinte, **comprendre les conséquences** sur elle et les autres de la classe, trouver une façon de s'excuser auprès de Félix. Elle choisit de lui écrire une lettre et de la lui remettre à la pause. Pour **réparer** le tort causé à Félix par son impolitesse, elle choisit de lui reconnaître trois qualités et de les dire devant le groupe en guise de **réparation**. Je félicite Jeanne, car elle a eu le courage d'avouer ses torts et reprendre un comportement positif très rapidement. Jeanne est devant la classe et démontre qu'elle connaît les étapes de l'échelle de responsabilisation, elle **s'engage** à respecter la règle de vie *Je suis respectueux dans mes gestes, mes paroles et mes attitudes*. À la pause, je lui remets un contrat d'engagement qu'elle fera signer par ses parents à la maison ce soir. Nous avons pris l'entente qu'à tous les cours, elle trouverait des mots rigolos prononcés par le *capitaine Haddock* et pourra **apprendre aux autres**. L'effet a été positif sur le groupe et les autres élèves ont eux aussi trouvé des mots rigolos.

L'échelle de responsabilisation dans le modèle Réponse à l'intervention (RAI)

L'échelle de responsabilisation s'inscrit également dans la perspective du modèle de réponse à l'intervention (RAI; Batsche *et al.*, 2006), issu de la recherche en éducation aux États-Unis et retenu par plusieurs milieux éducatifs afin de prévenir les difficultés tant sur le plan des apprentissages que sur le plan des comportements. Tous les élèves peuvent bénéficier de cette approche. La figure 1 illustre l'intégration de l'échelle de responsabilisation au RAI.

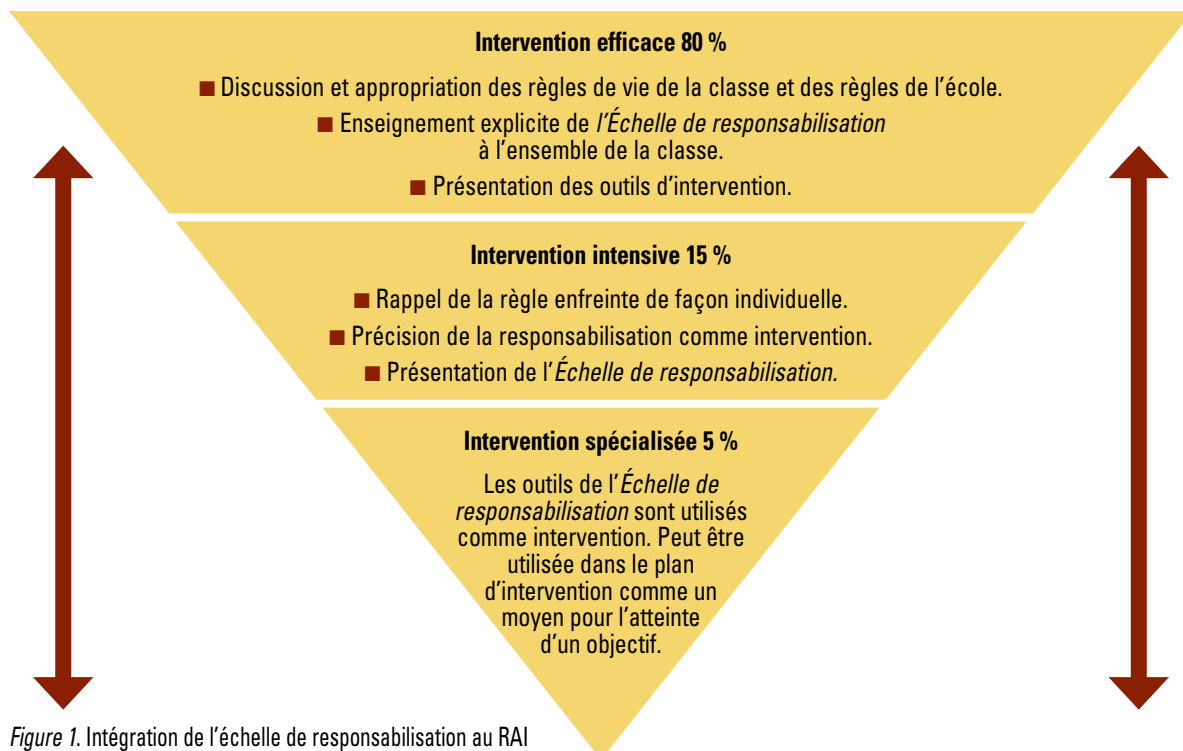


Figure 1. Intégration de l'échelle de responsabilisation au RAI

L'accompagnement et le développement professionnel

Il serait souhaitable que les commissions scolaires prennent des actions engagées en matière de gestion de classe et offrent un programme de développement et d'accompagnement de tout le personnel qui œuvre auprès des jeunes. Aussi, les directions d'écoles, dans leur rôle de leader pédagogique et de leader de développement professionnel auprès des enseignants, peuvent suggérer et véhiculer des valeurs de respect de l'intégrité de la personne dans les interventions. C'est à ce moment qu'une formation sur l'AOS trouve un sens et s'inscrit dans l'acquisition d'un langage commun et d'une cohérence et d'une constance d'intervention dans une organisation. Il est évident que plus l'enseignant obtient des résultats sur une gestion de classe efficace, plus son sentiment de compétence s'accroît et fait place à une intégration professionnelle valorisante et stimulante pour faire face aux comportements difficiles.

La collaboration école-famille

Les parents sont des acteurs de première ligne pour soutenir la réalisation d'interventions de qualité auprès de leur enfant. Ils peuvent encourager leur enfant à respecter ses engagements ou à relever les défis fixés à l'école (*Je suis capable* ou *Mission possible*). Les enseignants peuvent faire appel à l'expertise des parents pour mieux connaître les élèves qu'ils côtoient tous les jours. Ils peuvent aussi rechercher l'appui des parents lors de situations indésirables afin que les interventions des deux parties soient cohérentes. Plus les interventions seront conséquentes et constantes, plus l'objectif de responsabilisation de l'élève pourra facilement être atteint, que ce soit sur le plan scolaire, sur le plan comportemental ou sur le plan social. Dans le but de développer les compétences parentales, les fondatrices de *Parents-avertis* offrent des formations sur l'utilisation des outils issus de l'approche orientée vers les solutions (voir Furman, 2009). Les parents peuvent ainsi utiliser ces outils à la maison.

En conclusion

Pour terminer, il est important de toujours garder en tête que tous les élèves

Conférence grand public

DEUX PASSIONNÉS DE RÉUSSITE

conférence d'Égide Royer et Camil Sanfaçon

1^{er} février 2017 à 19h30
École secondaire de la Cité
1625 boulevard Benoît-XV, Québec



ÉGIDE ROYER

Psychologue, professeur associé au
Département d'études sur l'enseignement
et l'apprentissage de l'Université Laval



CAMIL SANFAÇON

Consultant en éducation
auteur de plusieurs livres en éducation

Prononcée conjointement par Messieurs Égide Royer et Camil Sanfaçon, cette conférence abordera le thème de l'engagement à faire une différence dans la vie des jeunes. Les deux conférenciers discuteront également d'interventions et de relation d'aide.

Achat de billets

En prévente sur *Weezevent* (consultez le www.cqjdc.org) : 20 \$
À la porte le soir de l'événement : 25 \$

POUR INFORMATIONS : 418-686-4040, POSTE 6380, OU ADM@CQJDC.ORG



ne naissent pas avec des chances égales d'un point de vue social et moral et avec les mêmes facteurs de protection. C'est pourquoi l'enseignement explicite des comportements et des attitudes attendues donne la possibilité à tous les élèves d'apprendre et de faire des erreurs dans un milieu sécurisé et sécurisant. Il est possible de les responsabiliser de façon positive afin qu'ils construisent une estime d'eux-mêmes qui est réaliste

et consciente en ayant recours à une éducation bienveillante, et ce, dès la petite enfance. Ce modèle peut être mis en place dans tous les milieux où se trouvent des élèves. En utilisant l'échelle de responsabilisation dans toutes les situations, les intervenants ont la possibilité de créer un lien privilégié avec chacun. De façon contextualisée, cette approche offre aussi une belle occasion de travailler en partenariat avec les parents. ■

Références

- Batsche, G., Elliott, J., Graden, J. L., Grimes, J., Kovaleski, J. F., Prasse, D., ... Tilly, W. D. (2006). *Response to Intervention: Policy considerations and implementation*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.
- Furman, B., Ahola, T., en collaboration avec Birn, S. et Terava, T. (1999). *Je suis capable, Cahier d'exercices et guide d'application* (Bouchard, L. et Fournier, L., trad. at adapt.). Québec, Qc : Parents-avertis.
- Furman, B. (2004). *Kids'skills, playful and practical solution-finding with children*. Bendigo, Australie : Alan Simpson, Copy Editing.
- Furman, B. (2009). *Je suis capable à l'intention des parents* (Bouchard, L. et Chartier, C., trad. at adapt.). Québec, Qc : Parents-Avertis.
- Furman, B. (2016). *Il n'est pas trop tard pour avoir une enfance heureuse* (Touryaot, A., trad.). Sint-Jans-Molenbeek, Belgique : Satas. (Ouvrage publié en 1998 sous le titre *Never too late to have a happy childhood*, Londres, Angleterre : BT-Press.)

Suggestions de site Internet pour de plus amples informations sur l'approche : www.benfurman.org
www.parents-avertis.com

Question de l'heure

Le soutien au comportement positif (SCP) dans les CPE!

Normand St-Georges¹, Steve Bissonnette² et Ève Bérubé³

Dans différents milieux scolaires, les intervenants qui s'y trouvent rapportent de plus en plus que le nombre d'élèves ayant des difficultés comportementales ne cesse d'augmenter (Joseph et Strain, 2008), et ce, tant au secteur du préscolaire que celui de la première année de l'élémentaire.

Ces difficultés semblent attribuables à des habiletés sociales déficitaires des enfants qui sont nécessaires à leur socialisation, à leur collaboration avec autrui, au partage, au « vivre ensemble » et au « vivre avec » les autres. Étant donné cette situation, nous avons développé, au cours de la dernière année, un système d'interventions propre à la petite enfance, plus spécifiquement pour les secteurs du préscolaire et des services de garde. Il s'agit du *Positive Behavioral Intervention and Support for Infants and Young Children* traduit en français par Soutien au comportement positif pour la petite enfance. Le Soutien au comportement positif (SCP) est déjà appliqué au Québec dans plus d'une soixantaine d'écoles primaires et secondaires. L'adaptation du système SCP au contexte de la petite enfance est issue d'une collaboration entre l'université TÉLUQ et le centre Boscoville. Il s'appuie principalement sur les travaux de Fox et Hemmeter (Fox, Carta, Strain, Dunlap et Hemmeter, 2009; Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph et Strain, 2003; Fox et Hemmeter, 2014).

Le *Soutien au comportement positif – petite enfance (SCP-PE)* implique la mise en place d'interventions préventives, d'interventions correctives et il nécessite des conditions particulières pour en assurer une mise en œuvre réussie.

Les conditions de mise en œuvre du SCP-PE :

Le système SCP-PE implique une restructuration de la gestion des compor-

Comment mieux préparer les élèves à la transition entre les centres de la petite enfance et le milieu scolaire ?

tements dans le milieu éducatif. Pour y arriver, le personnel (les directions, les éducateurs, etc.) qui s'y trouve doit adhérer au changement proposé, former un comité de pilotage, dresser un état de la situation du milieu et être accompagné dans sa démarche par un professionnel du comportement formé à cet effet.

■ Être accompagné par un professionnel du comportement

Une gestion efficace des comportements, telle que proposée par le SCP-PE, implique le passage d'un mode d'intervention réactif, punitif, voire coercitif, à un mode d'intervention préventif, proactif, valorisant et reconnaissant les bons comportements. Ce passage représente un changement important pour bon nombre de milieux. Pour y arriver, il est nécessaire d'être accompagné par un professionnel du comportement expérimenté sur le SCP-PE ou ayant reçu une formation à cet effet (psychoéducateur, psychologue, etc.) qui pourra guider l'équipe vers un tel changement.

■ Obtenir l'engagement des intervenants du milieu

Une restructuration de la gestion des comportements dans un milieu éducatif nécessite d'abord une direction d'établissement qui y croit fermement, qui participe activement au changement proposé et qui en assume le leadership. À la suite d'une présentation du SCP-PE par un professionnel du



Photo : ©123rf.com/Cathy Yeulet

comportement, la direction s'engage formellement à participer et à soutenir la mise en œuvre du système. Cet engagement obtenu, le système est alors présenté aux divers intervenants du milieu, qui devra faire de même. En effet, le système sera implanté seulement si 80 % et plus du personnel s'engage formellement dans la mise en œuvre du système.

Une fois les engagements obtenus, un comité de pilotage est formé afin d'implanter le système dans son intégralité.

■ Création d'un comité de pilotage et autoévaluation des mesures mises en place

Une équipe doit être formée afin de piloter le changement. Cette équipe, composée de la direction et de quelques membres représentatifs du milieu, recevra une formation de 4 à 5 jours par un professionnel du comportement afin de mettre en œuvre le système. De plus, l'équipe formée et tous les membres du personnel remplissent un questionnaire standardisé, le *Effective Behavior Support Survey* (Sugai, Horner et Todd, 2000; Steed

1. Professionnel de recherche, TÉLUQ|Université du Québec et agent de développement sénior, Boscoville.

2. Ph. D. Professeur, TÉLUQ|Université du Québec.

3. Agente de développement, Boscoville.

et Pomerleau, 2012), traduit en français et adapté, faisant l'inventaire des diverses mesures mises en place dans le milieu actuel sur le plan disciplinaire. À la suite de l'implantation du système, l'équipe SCP-PE se rencontre mensuellement afin d'évaluer et d'analyser le système et les données comportementales s'y rattachant.

Le fait de tenir compte de ces conditions préalables favorisera grandement l'implantation des interventions préventives et correctives proposées par le SCP-PE.

Les interventions préventives préconisées par le SCP-PE

Les interventions préventives ou proactives visent la prévention des écarts de conduite des enfants. Plutôt que de réagir face à l'indiscipline, il est important de réaliser des interventions qui favorisent l'adoption de bons comportements et le développement de compétences sociales. Les interventions préventives proposées par le SCP-PE et décrites dans les sections suivantes sont élaborées par le comité de pilotage SCP-PE.

■ Identification de valeurs, d'attentes comportementales et enseignement explicite

Les membres du comité de pilotage choisissent des valeurs que le milieu veut promouvoir auprès des enfants et les traduisent ensuite sous forme de comportements observables et mesurables qui seront formulés positivement pour chacun des contextes de vie des enfants. Par la suite, le comité crée des leçons d'enseignement explicite pour enseigner systématiquement aux enfants les comportements attendus dans chacun des contextes de vie. Il est important de souligner que l'enseignement doit être adapté au stade de développement des enfants. Ainsi, il est fortement recommandé d'utiliser le jeu, le « faire semblant », les chansons, les marionnettes ainsi que d'autres modalités d'animation qui rejoignent les tout-petits. De plus, l'enseignement doit se faire de façon continue, et ce, tout au long de l'année. La répétition est importante pour que les enfants intègrent les comportements attendus et puissent les généraliser à d'autres contextes de vie.

■ Élaboration d'un système de renforcements

Les renforcements positifs de type verbal et tangible (jeton, collant, etc.) sont utilisés afin de reconnaître, de valoriser et d'encourager la manifestation des comportements préalablement enseignés. Il est important de considérer que le système de renforcement représente la principale composante du système qui favorise la pratique des comportements attendus. Plus la pratique des comportements est fréquente, meilleure sera la capacité des enfants de les intégrer. Le système est élaboré par les membres du comité SCP-PE lors de la formation préparatoire de cinq jours. À l'instar d'autres chercheurs, nous sommes d'avis qu'un comportement adapté qui n'est suivi d'aucun renforcement ou d'aucune attention ni approbation de la part de l'adulte a peu de chance de se reproduire (Couture et Nadeau, 2014). Plusieurs chercheurs du domaine de la petite enfance (Fox et Hemmeter, 2014; Strain et Joseph, 2006; Dunlap et Fox, 2009) suggèrent d'utiliser un système de renforcement ayant des contingences de groupe plutôt que des privilèges individuels. « Dans une contingence de groupe, les éléments sont aménagés de sorte que les conséquences soient délivrées par l'un des membres du groupe ou par l'ensemble du groupe en fonction des performances d'un membre du groupe ou de l'ensemble du groupe » (Rivière, 2006, p. 291).

Le fait de vivre des conséquences positives de type groupe a pour objectif de permettre aux enfants de développer des habiletés reliées à la collaboration, au partage avec les autres et au « vivre ensemble » (Spivak et Durlak, 2016).

■ Organisation du milieu de vie et des routines

L'organisation des lieux contribue à rendre les interventions plus efficaces. Il est important que les routines et les horaires soient affichés afin de faciliter leur enseignement tout en rendant le milieu prévisible pour les enfants. Les étapes de chacune des routines enseignées aux enfants doivent être affichées dans les aires de vie où se vivent ces routines (transitions, repos, repas, goûter, cercle, temps de jeu structuré, temps de jeu libre, etc.). Les affiches doivent être illustrées à

l'aide de pictogrammes que les enfants peuvent reconnaître et elles doivent être apposées à la hauteur des yeux des enfants, et non des adultes, pour faciliter l'apprentissage des différentes routines.

■ Implication de la famille

L'établissement d'un partenariat avec la famille est une composante importante du SCP-PE. Une bonne collaboration avec la famille aide les enfants à intégrer et à réinvestir les attentes comportementales apprises dans le milieu éducatif. Des communications régulières doivent être mises en place au moyen de discussions, de communiqués et d'accompagnement en lien avec l'application du SCP-PE à la maison. Certaines routines enseignées aux enfants peuvent être réinvesties à la maison par les parents avec grand succès. La préparation des enfants à l'entrée au service de garde ou à l'école en est un bon exemple.

Les interventions correctives préconisées par le SCP-PE

Le fait de renforcer positivement les comportements attendus ne signifie pas pour autant qu'il faille éviter d'intervenir pour résoudre les problèmes de comportement observés. Les interventions correctives sont à utiliser en cas d'écart de conduite, malgré le recours aux interventions préventives. Les interventions correctives proposées par le SCP-PE et décrites dans les sections suivantes sont élaborées par le comité SCP-PE.

■ Élaboration d'un système de réponse aux comportements perturbateurs

Le comité SCP-PE accompagné de la personne ressource externe élabore une classification des comportements problématiques observés dans les milieux de vie (voir le tableau 1 à la page 23). Les comportements sont divisés en deux catégories : mineurs qui représentent les comportements qui dérangent seulement l'enfant, ou quelques-uns, et majeurs qui dérangent le bon fonctionnement du milieu de vie.

Chacune de ces catégories est accompagnée d'une liste d'interventions et

de conséquences possibles. La classification permet de déterminer quels sont les comportements qui seront gérés par le personnel du milieu de vie (éducatrice, enseignante, aide-enseignante, etc.) et quels sont ceux qui seront gérés par le personnel de direction ou des services professionnels (psychoéducatrice, TES, technicienne en service de garde, etc.). Les membres du comité élaboreront ensuite un schéma de procédé afin d'uniformiser les interventions des membres du personnel et, par le fait même, rendre le milieu prévisible.

■ Système de collecte et d'analyse des données

Il est important de créer une fiche de communication qui sera utilisée pour documenter la manifestation des comportements majeurs des enfants. Ces informations seront utilisées pour analyser les différentes situations problématiques dans le but de trouver des solutions à mettre en place. Toutefois, la compilation manuelle des fiches de communication constitue une perte de temps majeur et un travail colossal pour un milieu qui compte un grand nombre d'enfants. Afin de rendre l'analyse de ces informations plus efficace, nous recommandons d'utiliser une base de données informatisée dans laquelle les fiches de communication pourront être consignées. Le *Profileur de comportement*¹ est une application web efficace pour faire l'analyse des données comportementales. Le comité SCP-PE fait une analyse des données comportementales lors de ses rencontres mensuelles et partage les informations avec les membres du personnel tout en faisant des suggestions pour améliorer la situation.

Tableau 1. Classification des comportements

COMPORTEMENTS MINEURS Gérés par l'enseignant	COMPORTEMENTS MAJEURS Gérés par le psychoéducateur et la direction
<ul style="list-style-type: none"> • Langage inapproprié de faible intensité envers l'autorité et auprès des pairs. • Comportements perturbateurs de faible intensité qui cesse avec le soutien des adultes. • Mauvais usage du matériel n'entraînant pas de bris ou de blessure envers l'enfant ou envers autrui. • Tricherie ou mensonge qui transforme la réalité ou pour justifier le non-respect d'une règle. • Vol mineur où l'enfant s'est approprié quelque chose qui ne lui appartenait pas. • Autres comportements de faible intensité non répertoriés dans cette liste. 	<ul style="list-style-type: none"> • Langage abusif ou violent menaçant la personne ou lui portant gravement atteinte. • Bataille ou agression physique envers les autres ou soi impliquant un contact physique de haute intensité (asséner un coup de pied ou de poing, gifler, lancer violemment un objet, mordre, grafigner, etc.). • Comportement d'opposition qui perdure ou se multiplie et s'intensifie malgré l'accompagnement de l'adulte pouvant mettre la sécurité de l'enfant ou celle des autres en danger. • Endommagement ou destruction du matériel par une participation volontaire de l'enfant. • Vol majeur ou vols mineurs répétés malgré les interventions faites. • Autres comportements de haute intensité ou qui s'intensifient non répertoriés dans cette liste.

Classification inspirée de Betchkal et Poulos (2005).

Conclusion

Le système SCP-PE permet aux milieux éducatifs de gérer les comportements des enfants tout en favorisant la création d'un milieu propice à leurs différents apprentissages et une transition harmonieuse vers le milieu scolaire. Des études ont montré que l'implantation d'un tel système au secteur préscolaire a un impact positif sur l'engagement scolaire des enfants lors de leur

première année à l'élémentaire (Benedict, Horner et Squires, 2007; Carter et Van Norman, 2010; Dunlap et Fox, 2009). L'implantation du SCP-PE dans les milieux qui œuvrent auprès de la petite enfance peut influencer positivement le climat des établissements, favoriser les apprentissages des enfants, prévenir les difficultés comportementales contribuant ainsi à leur réussite et leur préparation à une transition harmonieuse vers le milieu scolaire. ■

1. Pour plus d'informations à ce sujet, consultez le site suivant : www.profco.ca.

Références

- Benedict, E., Horner, R. et Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of Positive Behavior Support in preschools. *Top Early Child Special Education*, 27(3), 174-192.
- Betchkal, J. et Poulos, J. (2005). *PBIS goes to preschool*. Repéré à : http://www.wisconsinpbisnetwork.org/assets/files/resources/1294263989_PBIS_goes_to_Preschool.pdf
- Carter D. R. et Van Norman, R. K. (2010). Class-wide positive behavior support in preschool: Improving teacher implementation through consultation. *Early Childhood Education*, 38(4), 279-288.
- Couture, C. et Nadeau, M.-F. (2014). Les interventions comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris, *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 229-246). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Dunlap, G. et Fox, L. (2009). Positive behavior support and early intervention. Dans W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, et R. Horner (dir.), *Handbook of positive behavior support* (p. 49- 72). New York, NY: Springer.
- Fox, L. et Hemmeter, M. L. (2009). A program-wide model for supporting social emotional development and addressing challenging behavior in early childhood settings. Dans W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, et R. Horner (dir.), *Handbook of Positive Behavior Support* (p.177-202). New York, NY: Springer.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E. et Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid : A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58(4), 48-52.

(suite références page 28)

Question de l'heure

Comment accompagner en s'accompagnant ?

Rock Girard¹ et Manon Veillet²

L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), dans les classes dites ordinaires, associée à l'épuration de ces dernières par la mise en place de certains groupes d'élèves à vocation spécifique, comme « sport-études », « musique-études » (ou autres) a changé considérablement le paysage des classes ordinaires d'aujourd'hui.

Les élèves présentant des troubles du comportement sont reconnus comme étant les plus difficiles à intégrer en classe ordinaire (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000). Les études démontrent que le succès de l'intégration de ces élèves est largement influencé par les pratiques éducatives utilisées par les enseignants (Rousseau, Point et Vienneau, 2015).

Or, force est de constater que la formation initiale des maîtres les prépare peu ou pas à faire face à la réalité dans laquelle ils se retrouvent. Souvent confrontés aux groupes les plus difficiles sur le plan comportemental (par le mode particulier d'attribution des tâches), les enseignants débutants sont également appelés à intervenir dans des classes multiniveaux, lesquelles ne sont pas toujours reliées à leur champ précis de compétences (Martineau et Vallerand 2005). Dans un contexte de précarité d'emploi, ils sont souvent embauchés tardivement et se retrouvent avec une tâche plus morcelée que leurs collègues plus expérimentés (Sarazin, 2005).

La recherche démontre que les comportements des élèves, la charge de travail, la méconnaissance de l'effectif des EHDA, associés à un manque de stratégies pour une gestion de classe efficace, fragilisent les enseignants et influencent négativement leurs pratiques éducatives, de même que leur sentiment d'efficacité person-

nelle (Murik, Shaddock, Spinks, Zilber et Curry, 2005). Certains enseignants remettent en question leurs pratiques, voire leur manière d'être en relation avec des élèves en difficulté comportementale. C'est souvent à cette occasion qu'une demande de formation et d'accompagnement est adressée à la direction de l'école ou à un professionnel des services éducatifs.

La formation et l'accompagnement

Gaudreau et Girard (2012) ciblent les conditions de réussite des activités de formation et d'accompagnement soutenant le changement de pratiques des intervenants scolaires. Parmi ces conditions, plusieurs éléments reliés aux phases de l'accompagnement, aux caractéristiques du formateur, au contenu et objectifs, aux formules pédagogiques utilisées, ainsi qu'aux modalités de suivi à respecter pour assurer un accompagnement porteur de résultats ont été présentés. Les auteurs traitaient aussi de l'importance de tenir compte des quatre éléments essentiels à un accompagnement efficace. Selon Paul (2004), la posture, la fonction, la démarche et la relation constituent les éléments essentiels qui structurent le mode de rapport entre l'accompagnateur et l'accompagné.

La relation accompagnateur accompagné

La relation « accompagnateur – accompagné » revêt un caractère déterminant pour l'adoption de nouvelles pratiques et la dimension affective influence grandement le processus d'accompagnement. Il importe donc d'être à l'écoute de soi, comme accompagnateur.

Comme intervenant, on ne peut agir en dehors de ce que l'on est, qu'on le veuille ou non. Ainsi, l'intervenant

étant lui-même son principal « coffre à outils », il ne peut se payer le luxe de ne pas savoir où il se situe dans son rapport à l'autre. Chez l'accompagnateur, la conscience de soi et la connaissance de soi associées à des habiletés spécifiques sont des incontournables, s'il veut amener l'accompagné vers un changement de pratique. Selon nous, connaître ce qui est éveillé en soi comme accompagnateur en présence de l'autre est un indice sur le processus relationnel en cours et constitue un élément central dans l'accompagnement. Connaître ses propres histoires émotives, ses blessures, ses vulnérabilités, ses pièges et ses limites devient une condition *sine qua non* pour être à l'écoute de l'autre et guider l'accompagné vers un réel changement de pratique.

Éviter de se regarder comme accompagnateur peut devenir un piège et ouvrir la voie (consciemment ou inconsciemment) à la mise en place de modes relationnels non bénéfiques à un accompagnement efficace. Certains éviteront de nommer des résistances face au changement chez l'accompagné, par peur de déplaire ou par peur du conflit. Ils adopteront alors une posture qui peut avoir pour effet de cristalliser *statu quo*. D'autres accompagnateurs adopteront plutôt une posture provocante, « castrante », voire autoritaire devant une résistance au changement de la part de l'accompagné. Pour l'accompagnateur, le défi n'est pas que ces comportements émergent chez lui en contexte d'intervention, mais plutôt que ces comportements apparaissent sans qu'il en prenne conscience. Il nous est tous arrivé à un moment ou à un autre de tomber dans des pièges comme celui de vouloir plus que l'accompagné. Que cela s'appelle forcer à la place de l'autre, essayer de le convaincre ou encore outrepasser son mandat, nous constatons rapidement que cela ne développe pas l'autonomie chez

1. Psychologue et personne ressource, Service régional de soutien en adaptation scolaire du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Régions de la capitale Nationale/Chaudière-Appalaches.

2. Psychoéducatrice et personne-ressource, Service régional de soutien en adaptation scolaire, Comportement, santé mentale et psychopathologie, du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Régions Mauricie /Centre-du-Québec

l'accompagné, sans compter l'épuisement et la déception qui s'installent chez l'accompagnateur. Les pièges de l'accompagnateur peuvent constituer l'expression déguisée d'une résistance chez celui-ci et être en lien direct avec le vécu émotif de l'accompagné. Ne pas prendre conscience de ses propres résistances comme accompagnateur peut compromettre l'efficacité même de l'intervention.

Selon nous, c'est à l'intérieur de ces « lieux de vie » caractérisant la relation « accompagnateur - accompagné » qu'il est exigeant d'être présent à soi à travers ce que l'autre éveille en nous. À défaut de quoi, on risque de vouloir amener l'accompagné là où on voudrait qu'il soit, pour se sentir soi-même compétent, plutôt que de l'amener là où il peut et veut aller. Pour Paul (2004), « accompagner consiste à se joindre à quelqu'un pour aller où il va, et non là où on voudrait qu'il aille, pour veiller sur lui et le soutenir en donnant une signification à sa démarche ».

Les schèmes relationnels

Gilles Gendreau a été l'un de ceux qui ont reconnu que l'intervenant était son principal outil et qu'il constituait un élément actif essentiel dans l'intervention auprès de l'aidé (Renou, 2005). Ainsi, les caractéristiques personnelles du psychoéducateur ont une incidence sur l'efficacité de l'intervention. Gendreau (2001) a identifié six schèmes relationnels liés à un savoir-être chez l'intervenant : l'empathie, la congruence, la considération, la confiance, la sécurité et la disponibilité affective. Selon lui, ces schèmes influencent directement la qualité de la relation accompagnateur - accompagné et constituent les bases sur lesquelles l'accompagnateur doit s'appuyer afin d'assurer le changement chez l'accompagné. Ces schèmes représentent un concept important pour les professionnels de l'éducation qui aspirent à accompagner le changement de pratique.

La fenêtre de Johari

La fenêtre de Johari développée par Luft et Ingam (2004) peut également être un outil intéressant pour un accompagnateur soucieux d'accroître la connaissance qu'il a de lui-même. Les auteurs identifient quatre zones :

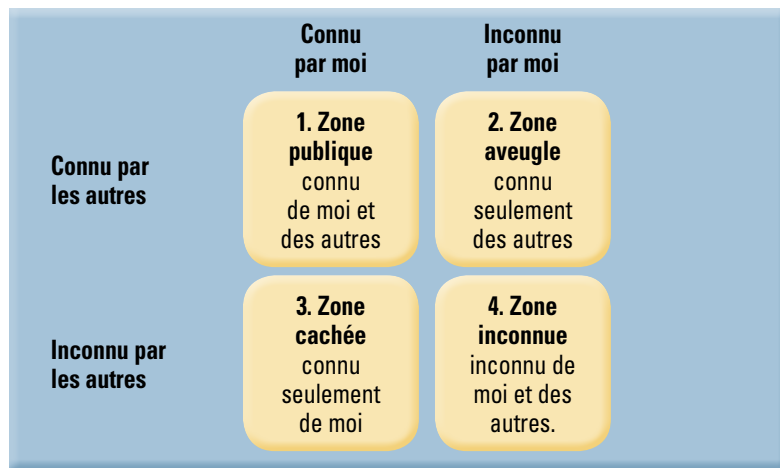


Figure 1. La fenêtre de Johari (Luft et Ingam, 2004)

Source : 12manage.com

autres; la zone cachée connue de moi seulement; la zone aveugle connue des autres seulement; la zone inconnue, inconnue de moi et des autres. Ce qu'il faut comprendre de cette théorie, c'est que tout changement dans l'une des quatre zones se répercute sur les trois autres. Plus la zone d'ouverture est grande dans la zone publique, plus les gens sont productifs et améliorent la relation entre les deux parties, pour un développement professionnel optimal. Selon nous, c'est en se connaissant soi-même et en acceptant de comprendre et d'accepter nos vulnérabilités comme accompagnateurs que l'on augmente notre compréhension des autres, et non l'inverse.

Conclusion

Accompagner du personnel scolaire œuvrant auprès des élèves présentant des comportements difficiles est une tâche complexe et exigeante. À ce stade-ci de notre réflexion, deux constats s'imposent. Le premier met en évidence que nous n'avons pas tous, comme humain, la même capacité à « porter notre vie ». Le deuxième est qu'il y a manifestement des vies plus difficiles à porter que d'autres. Ces deux éléments colorent et nuancent à eux seuls la relation accompagnateur et accompagné. Néanmoins, les mesures d'accompagnement offertes au personnel scolaire jouent souvent un rôle essentiel auprès de ces derniers. Le respect des conditions de réussite reliées à un accompagnement efficace permet d'obtenir des résultats intéressants.

Cependant, un questionnement s'impose ici...

Force est d'admettre que nous connaissons les pratiques exemplaires en matière d'accompagnement efficace, mais curieusement nous ne les appliquons pas. Se peut-il que nous maintenions (consciemment ou inconsciemment) le statu quo, plutôt que d'amorcer un réel changement de pratique par le biais de nos types d'intervention? Si tel était effectivement le cas, quel serait donc le gain à ne pas mettre en place les conditions de réussite pour favoriser un réel changement de pratique? Dans sa grande sagesse, Einstein disait d'ailleurs : « ... on ne peut pas faire toujours la même chose et s'attendre à un résultat différent »...

Quand allons-nous décider d'adopter des pratiques reconnues par la recherche comme efficaces, plutôt que de continuer à « faire plus de ce qui ne fonctionne pas »? Changer sa façon de faire exige beaucoup de courage, d'effort, de persévérance, de temps et d'engagement. Selon nous, il faut avoir le courage de remettre en question la réalité, de sortir de sa « zone de confort » comme accompagnateur et d'aborder les aspects problématiques de la situation reliés à l'accompagnement.

Rappelons-nous que ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas, mais c'est plutôt parce que nous n'osons pas qu'elles sont difficiles. Un illustre inconnu disait : « le courage croît en osant et la peur en hésitant ». ■

(suite références page 28)



Le coin des parents

Être maman d'un enfant ayant un TDAH : un cadeau d'une valeur insoupçonnée

Julie Palin¹

Il est cinq heures du matin. J'émerge d'un sommeil profond en sursaut. Sommeil dont j'ai besoin, sommeil qui me manque tant. J'entends du bruit dans la cuisine, je comprends que c'est ce même bruit qui a dû me réveiller. C'est le bruit que fait mon petit amour de quatre ans. Sa journée est déjà commencée. La mienne aussi apparemment !

C'est ainsi que commencent toutes les journées dans la vie d'une maman d'un enfant ayant un TDAH. En tout cas, c'est comme ça que les miennes commençaient.

Un cadeau

Il y a maintenant 16 ans, la vie me faisait un bien joli cadeau. Un cadeau que je n'ai pas toujours apprécié à sa juste valeur, un petit présent qui m'a fait passer par toute une gamme d'émotions. Parfois j'avais l'impression que c'était un « cadeau empoisonné » pour lequel je n'avais ni facture ni garantie pour le rendre au marchand.

Être une maman d'un enfant TDAH c'est de vivre une montagne russe d'émotions, des émotions qui m'habitaient et se relayaient au cours de la journée.

C'est vivre un immense bonheur de le voir là, en pyjamas au milieu de ses petites voitures, me faire un sourire et un de ses « bonjour maman !!! » qui me faisait oublier l'heure matinale.

C'est vivre du découragement total deux heures plus tard quand il courait partout pour ne pas venir se laver les dents... encore.

C'est vivre de la colère épuisante quand je ne savais plus comment le faire entrer dans ses bottes de neige et qu'il faisait le mou.

C'est vivre de la culpabilité pesante lorsque je le laissais à la garderie avec une pointe de soulagement et que je me disais « je vais aller me reposer au bureau ».

C'est vivre de la tristesse infinie quand j'y repensais quelques minutes plus tard dans l'auto.

C'est vivre de l'inquiétude grandissante au cours de la journée en pensant à ce qui devait se passer à la garderie ou dans la cour d'école.

C'est vivre de la peur au ventre à l'heure de retourner le chercher en anticipant une autre crise au moment de s'habiller.

C'est vivre de la honte cuisante quand je rencontrais le regard d'une autre maman à l'épicerie qui, elle, avait un garçon dans le panier, et non à terre en train de faire la danse du « bacon ». Même à 7-8 ans.

Mais au bout de la journée, je ressentais surtout un **amour infiniment grand** quand il prenait mon cou dans ses petits bras et qu'il m'embrassait sur la joue...

Cette montagne russe d'émotions s'est atténuée au fil du temps. Mon petit a vieilli, je me suis endurcie... On est devenus complices. Un jour lorsqu'il avait 12 ans, nous étions ensemble dans un magasin à grande surface. Notre attention s'est dirigée vers des pleurs d'enfant dans une allée. Nous avons très vite compris qu'une maman subissait le même sort que moi pendant bien des années! On s'est regardés, complices, et il m'a dit en me tapotant l'épaule « *Maman, t'as survécue!* ».

Oui, je suis une **survivante !**



Parce qu'élever un enfant ayant des comportements de cette nature est un réel combat. *Un combat que n'importe qui trouverait épuisant, décourageant et éreintant.*

Une grande fierté

Aujourd'hui, mon garçon devient un homme. Je le regarde avec une fierté un peu égoïste. Car c'est en partie grâce à moi qu'il est devenu ce qu'il est.

Grâce à ma patience, aux stratégies mises en place, aux consignes répétées plus de cent fois. C'est aussi en partie grâce à la collaboration avec son père dont il avait la garde partagée et les intervenants de ses différents milieux de vie. Éducatrices en service de garde, enseignants, professionnels scolaires, tous ont contribué à ce succès. Ici, je leur dis merci! Nous devons à tout prix, pour traverser ce tumulte, nous tisser un réseau de soutien.

Et moi, c'est un peu grâce à lui que je suis devenue ce que je suis. Une mère plus patiente et tolérante. Après tout ce parcours, j'ai compris en quoi ce petit garçon a vraiment été un cadeau dans ma vie. Il m'a permis de découvrir qui j'étais réellement. ■

1. Enseignante, conseillère pédagogique, conférencière et maman.

Le CQJDC a lu pour vous

Mieux intervenir contre la cyberintimidation chez les jeunes

Jeanne Lagacé-Leblanc et Marie Josée Picher¹

Depuis les dernières années, on note une importante augmentation de l'utilisation des technologies de communication par les jeunes (cellulaires, messages textes, forums de discussion, jeux en ligne, réseaux sociaux, etc.). Cette situation entraîne de nouvelles possibilités dans les moyens de perpétration de l'intimidation et du harcèlement. Ce phénomène de la cyberintimidation ou du cyberharcèlement est très préoccupant pour l'ensemble des milieux scolaires. Voici quelques documents utiles afin de mieux comprendre et intervenir contre la cyberintimidation chez les jeunes.

Le Maire, J. et Lepage, I. (2016). *Relations NETtes. Guide d'animation*. Montréal, Qc : Y des femmes de Montréal.

Le programme *Relations NETtes* a pour but de favoriser les relations saines et égalitaires entre les filles et les garçons de 14 à 17 ans dans le contexte des nouvelles technologies. Il vise à :

- Sensibiliser les jeunes aux rapports égalitaires au sein des relations amoureuses et amicales, et ce, dans un contexte où les nouvelles technologies sont omniprésentes.
- Sensibiliser les jeunes au cyberharcèlement, aux impacts de ce phénomène et réfléchir à des solutions pour le contrer.
- Conscientiser les jeunes au phénomène de l'hypersexualisation dans l'espace public.
- Fournir aux milieux scolaires et aux organismes communautaires de l'information pour sensibiliser et impliquer les jeunes dans un projet collectif sur les relations amoureuses et amicales.

Conçu pour être animé par des intervenants jeunesse du milieu scolaire et communautaire du Québec, il propose des activités de groupe pouvant être réalisées selon deux formules. La première prend la forme d'un projet de groupe de 4 à 8 rencontres de 60 minutes chacune et la deuxième, celle d'un atelier de sensibilisation de 75 minutes. Ces ateliers peuvent bien s'intégrer dans le programme Éthique et culture religieuse, puisqu'ils donnent l'opportunité de prendre position sur des situations comportant un enjeu moral. Le guide d'animation est disponible gratuitement sur le site Internet de l'organisme Y des femmes de Montréal :

<http://www.ydesfemmesmtl.org>



Organisme de justice alternative Voltface de Shawinigan. (2012). *Ultimatum <Échappée> La Cyber Intimidation. Trousse complète*. Shawinigan, Qc : Auteurs.

Lauréat du Prix d'excellence 2013 du Réseau de la santé et des services sociaux dans la catégorie *Prévention, promotion et protection de la santé et du bien-être*, *Ultimatum <Échappée>* vise à prévenir la violence et l'intimidation à l'école et à participer au développement d'un milieu scolaire sain et sécuritaire. Il se veut aussi un outil de prévention contre la cybercriminalité, l'intimidation, le décrochage scolaire, les comportements violents et la détresse psychologique.

Cette trousse s'adresse principalement aux élèves de niveau secondaire, à leurs parents et aux membres du personnel scolaire. Elle peut également être utile pour toutes les organisations travaillant auprès de la clientèle jeunesse (maison de jeune, Centre jeunesse, etc.). Elle comporte trois guides d'animation (*Guide jeunesse*, *Guide enseignants/intervenants* et *Guide parents*), un DVD, trois exemplaires des trois affiches de prévention ainsi que cinq exemplaires



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

de chacun des guides de prévention à l'intention des trois clientèles (jeunes, parents et enseignants/intervenants). Dans les guides d'animation, on y aborde, entre autres, ce qu'est la cyber-intimidation, les conséquences qui y sont associées, quoi faire si un jeune en est l'objet, quoi faire pour le témoin ou l'auteur, comment être un bon « cyber-citoyen » ainsi que des ressources et des conseils. Pour chacune des activités, on précise les objectifs à atteindre, le déroulement de l'activité et la durée. L'organisme travaille actuellement à la mise à jour du programme afin de répondre à une clientèle plus large. Un aperçu de ces guides est disponible sur le site Internet de l'organisme de justice alternative Volteface de Shawinigan : <http://www.ojavolteface.ca/ultimatum-cyber-intimidation>. ■



« Une meilleure compréhension des nouvelles technologies de communication favorisera l'amélioration de saines habitudes de vie, de certains comportements laissant une plus grande place au cyber-respect et à une consommation plus adéquate de ce média dans leur vie. »
Organisme de justice alternative Volteface de Shawinigan

Le soutien au comportement positif (SCP) dans les CPE!

Références (suite de la page 23)

- Fox, L. et Hemmeter, M. L. (2014). *Implementing positive behavioral intervention and support: The evidence-base of the pyramid model for supporting social emotional competence in infants and young children*. Récupéré sur le site www.pyramidmodel.org
- Fox, L., Carta, J., Strain, P., Dunlap, G. et Hemmeter, M. L. (2009). *Response to intervention and the pyramid model*. Tampa, FL: University of South Florida, Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children. Repéré à : www.challengingbehavior.org
- Joseph, G. E. et Strain, P.S. (2008). *Early care provider's first responses to children's challenging behavior*. Communication présentée au Division for Early Childhood Conference, Minneapolis, MN.
- Rivière, V. (2006). *Analyse du comportement appliquée à l'enfant et à l'adolescent*. Villeneuve-d'Ascq Nord, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Spivak, A. L. et Durlak, J. A. (2016). *Interventions sur le comportement prosocial en milieu scolaire*. Récupéré du site Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants : <http://www.enfant-encyclopedie.com/comportement-prosocial/selon-experts/interventions-sur-le-comportement-prosocial-en-milieu-scolaire>
- Steed, E. A. et Pomerleau, T. M. (2012). *Preschool-Wide Evaluation Tool PreSET Manual. Research edition. Assessing universal program-wide Positive Behavior Support in early childhood*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Strain, P. S. et Joseph, G. E. (2006). You've got to have friends: Promoting friendships for preschool children. *Young Exceptional Children Monograph Series*, 8, 57-66.
- Sugai, G., Horner, R. H. et Todd, A. W. (2000). *Effective behavior support (EBS) self-assessment survey*. Seattle, OR : University of Oregon, Educational and Community Support. Repéré à : http://www.pbis.org/common/cms/files/NewTeam/forms_tools/EBS%20Survey%20-%20UO.pdf

Comment accompagner en s'accompagnant ?

Références (suite de la page 25)

- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Beaudoin, M. (2007). *Intervention psychoéducative de réadaptation en milieu familial* (thèse de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada).
- 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. et Girard, R. (2012). Quand l'un et l'autre deviennent nous. *La foucade*, 13(1), 4-5.
- 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.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, Qc : Bêliveau éditeur.
- Luft, J. et Ingham, H. (2004). *The Johari window*. Récupéré de : <http://www.richerexperiences.com/wp-content/uploads/2014/02/Johari-Window.pdf>
- Martineau, S. et Vallerand, A. C. (2005, décembre). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Communication présentée aux Séminaires du CRIFPE, Jouvence, Orford, Québec. Récupéré de : <http://www.insertion.qc.ca/?L=insertion-professionnelle-des-707>
- Murik, J., Shaddock, A., Spinks, A., Zilber, D. et Curry, C. (2005). Reported strategies for responding to the aggressive and extremely disruptive behaviour of students who have special needs. *Australasian Journal of Special Education*, 29(1), 21-39.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris, France: Éditions L'Harmattan.
- Renou, M. (2005) *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Montréal, Qc : Bêliveau Éditeur.
- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Rapport de recherche déposé au FRQSC. Repéré à : <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire?id=lx36yjh1464804790606>
- Sarrasin, L. (2005). Dossier profession : gérer la complexité au quotidien. *Vie pédagogique*, (137), 11-12. Récupéré de : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22583>



La feuille de route du psychoéducateur

Le psychoéducateur, un acteur de la réussite éducative

Jean Hénault¹

Le gouvernement du Québec a lancé, au début de l'automne, une vaste consultation publique devant mener à l'élaboration d'une politique sur la réussite éducative. Cette politique aura pour but de favoriser l'atteinte du plein potentiel de tous les élèves, leur offrir un contexte propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite et enfin, soutenir la mobilisation des différents acteurs et partenaires autour de ces objectifs.

Préoccupé par la situation des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et trouvant important de joindre sa voix aux différents acteurs mobilisés autour de la réussite éducative des élèves québécois, l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) a décidé de participer à cette consultation en présentant un mémoire. En fonction de la mission première d'un ordre, la protection du public, **et spécifique du rôle du psychoéducateur exerçant dans le milieu scolaire**, nous avons choisi de centrer principalement nos réflexions sur les pistes d'action favorisant l'atteinte du plein potentiel de tous les élèves et la mobilisation des acteurs et des partenaires autour de la réussite, tout en gardant en tête l'importance des transitions pour les élèves à risque ou en difficulté.

L'importance de l'intervention dès la petite enfance n'est plus à démontrer. Nous croyons donc qu'il est important de faciliter l'accès aux cliniques 0-5 ans et de soutenir les programmes de stimulation précoce offerts dans les CIUSSS et CIUSSS de la province. De même, le partenariat entre l'école, les CPE et les CIUSSS est à privilégier, si on veut améliorer la complémentarité et la concertation des actions au moment où l'enfant fait son entrée à l'école. La mise en place, de mécanismes de partage et de transmission d'informations, pourrait être une

résultante de ce partenariat et impliquer une participation significative des psychoéducateurs.

Le passage du CPE à l'école représente un défi adaptatif important pour les enfants à risque ou ayant des besoins particuliers. Dans ce sens, on ne peut que rappeler la pertinence des ateliers de préparation à l'entrée à l'école, abordant entre autres le langage, la socialisation et la motricité ainsi que les programmes d'intégration à l'école, tels que Passe-Partout, ayant un volet pour les parents et un pour les enfants. Les journées de dépistage des enfants de quatre ans, organisées par l'école de quartier l'année précédant l'entrée à la maternelle, s'avèrent aussi une mesure intéressante pour faire connaître l'école aux enfants, mais aussi pour créer un premier lien avec les parents.

Les psychoéducateurs ont aussi la préoccupation que nos organisations considèrent le dépistage précoce et l'intervention préventive comme des priorités absolues. Les écoles doivent être en mesure de procéder au dépistage des difficultés d'apprentissage liées à la littératie et la numératie, mais également celles liées aux comportements adaptatifs et intervenir le plus rapidement possible en prévention. Il va sans dire que ces actions doivent se réaliser dans le cadre d'un partenariat étroit et soutenu avec les parents.

Il est difficile de parler des élèves ayant des besoins particuliers sans aborder la question du financement catégoriel pour les EHDA. Doit-on revoir ou non le mode de financement actuel? De prime abord, nous croyons que cela serait pertinent, mais seulement si on est en mesure d'assurer que les élèves recevront les services dont ils ont besoin. D'autant que ce mode de financement a l'effet pernicieux d'amener des commissions scolaires à offrir des services en fonction des codes de

difficulté et pas nécessairement en fonction des besoins des élèves. Une autre raison qui milite en faveur d'une révision de l'approche de financement catégorielle réside dans le fait que l'opération administrative liée à une approche catégorielle demande beaucoup de temps aux ressources professionnelles. Les psychoéducateurs et autres professionnels se retrouvent alors à devoir délaisser l'intervention directe et le soutien au personnel du milieu pour procéder à des évaluations et contribuer au processus de validation.

Nous avons insisté dans cet article sur l'importance d'intervenir tôt, de se préoccuper de la transition entre le CPE et l'école ainsi que de mettre l'accent sur le dépistage précoce à l'entrée à l'école. Il est toutefois bon de rappeler que le dépistage et les interventions de prévention doivent être au cœur de nos actions tout au long du parcours scolaire de nos élèves, de la maternelle quatre ans au secondaire en passant par le primaire. Autrement dit, le dépistage ne doit pas seulement être « précoce », mais être fait tout au long du cheminement scolaire, notamment pour l'identification de problématiques qui apparaissent plus tard dans le développement. On pourrait penser ici à l'abandon scolaire, à la dépression ou à l'anxiété.

L'espace accordé ne permettant pas d'aborder tous les éléments de réflexion développés dans notre mémoire, nous vous invitons à consulter le document sur notre site internet, <http://www.ordrepsed.qc.ca/fr/memoires-et-prises-de-position/>. ■



1. Coordonnateur aux admissions et au soutien professionnel, Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.



Un pas vers l'inclusion...

La cinquième voix ou l'importance du sentiment d'efficacité collective en milieu scolaire

Vincent Bernier¹ et Nancy Gaudreau²

Lorsque les membres d'un quatuor *capella* parviennent à harmoniser parfaitement leurs voix, ils peuvent produire l'effet sonore d'une cinquième voix. Relativement peu connu, ce phénomène acoustique résulte de la combinaison des fréquences des quatre voix qui s'unissent et se renforcent pour produire la perception d'une cinquième note.

À l'image de cet effet collectif, l'inclusion scolaire des élèves présentant des difficultés de comportement (PDC) représente une œuvre collective dont le succès requiert l'engagement et la collaboration de tous les membres du personnel scolaire. Dans le contexte où l'inclusion scolaire des élèves PDC constitue un défi de taille, le sentiment d'efficacité collective (SEC) apparaît comme une ressource puissante à développer au sein des équipes-écoles. Cet article a pour objectif de présenter le SEC, ses influences en contexte scolaire ainsi que plusieurs moyens d'assurer son développement auprès du personnel en exercice.

Le sentiment d'efficacité collective : un facteur d'influence à considérer pour soutenir l'inclusion scolaire

Issu de la théorie d'auto-efficacité (Bandura, 2007), le SEC influence les performances et les résultats obtenus lorsque le succès d'un groupe dépend de la réalisation de tâches hautement interdépendantes, de l'interaction fréquente entre ses membres et de la coordination des efforts communs pour réussir (Bandura, 2007; Bradford, 2011; Katz-Navon et Erez, 2005; Stajkovic, Lee et Nyberg, 2009). Constituant une extension peu connue du sentiment d'efficacité personnelle (SEP), le SEC représente la « croyance partagée par un groupe en ses capacités conjointes d'organiser et d'exécuter les actions



Photo : © 123rf.com/Graham Oliver

nécessaires pour produire un niveau donné de réalisations » (Bandura, 2007, p. 708). En contexte scolaire, il renvoie donc aux croyances des membres d'une équipe-école en leur capacité collective à travailler ensemble et à déployer les actions requises pour surmonter les défis rencontrés, répondre aux besoins de tous les élèves et produire un effet positif sur leurs réussites éducatives (Caprara, Barbaranelli, Borgogni et Steca, 2003; Dussault, Austin et Fernet, 2012; Goddard, Hoy et Hoy, 2000, 2004; Tschannen-Moran et Barr, 2004).

Concrètement, le SEC influence la manière dont le personnel scolaire s'adapte et gère les défis et les obstacles communs auxquels il fait face (Tschannen-Moran *et al.*, 2004). De fait, en partageant des croyances communes sur leurs capacités à relever les défis rencontrés et sur leurs compétences à mettre en œuvre les actions nécessaires pour réussir, les équipes-écoles déterminent en grande partie les résultats qu'elles obtiendront (Bandura, 2007; Dussault *et al.*, 2012; Goddard, LoGerfo et Hoy, 2004). Conformément au modèle de causalité triadique réciproque (Bandura, 2007), les influences positives qu'exerce le SEC sur les performances des groupes s'expliquent par le fait que les croyances du personnel scolaire influencent les pratiques

pédagogiques (comportement) et les normes du milieu éducatif (environnement) (Leithwood, 2006). Ainsi, lorsque la majorité des membres d'une école croient qu'ils sont capables, comme équipe, d'enseigner à tous les élèves qui leur sont confiés, ils créent une pression sociale et une attente de résultats élevés sur tous les membres du personnel qui les incitent à persévérer et à mettre en œuvre les actions requises pour réussir (Bandura, 2007). Par conséquent, les membres d'une équipe-école qui s'estiment collectivement aptes à inclure les élèves PDC sont donc plus susceptibles de réussir à relever ce défi.

Par ailleurs, plusieurs recherches montrent que le SEC contribue à la satisfaction au travail, à l'engagement professionnel et à la motivation du personnel scolaire (Goddard *et al.*, 2004; Hoy, Sweetland et Smith, 2002; Klassen, Usher et Bong, 2010; Ross et Gray, 2006; Skaalvik et Skaalvik, 2010; Tschannen-Moran *et al.*, 2004; Ware, 2007). De nombreuses études soulignent également la présence d'une relation forte et positive entre le SEC des enseignants et la réussite scolaire de leurs élèves (Bandura, 2007; Dussault *et al.*, 2012; Eells, 2011; Goddard, Goddard, Eun Sook et Miller, 2015; Hattie, 2015; McCoach et Colbert, 2010; Moolenaar, Slegers et Daly, 2012; Tschannen-

1. Doctorant en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

2. Ph. D., professeure agrégée en adaptation scolaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Moran *et al.*, 2004). De plus, une étude indique que le SEC des enseignants et les comportements difficiles des élèves sont inversement et réciproquement reliés (Sørliie et Torsheim, 2011). Dans le même ordre d'idées, l'étude de Sørliie (2007) souligne que les équipes-écoles les plus performantes pour intervenir auprès des élèves PDC ont systématiquement un SEC plus élevé. À cet égard, plusieurs auteurs mentionnent que pour être efficaces, les interventions auprès des élèves PDC doivent s'appuyer sur la cohérence et la constance des actions posées par le personnel scolaire (Gaudreau, 2011; Goupil, 2007; Massé, Desbiens et Lanaris, 2014). Considéré comme un indicateur fiable pour évaluer à quel point une équipe-école réussit à harmoniser ses pratiques éducatives, le SEC s'avère donc une variable déterminante pour prévenir et gérer efficacement les comportements difficiles à l'échelle de l'école (Sørliie, 2007; Sørliie *et al.*, 2011).

Comment soutenir le développement du sentiment d'efficacité collective en milieu scolaire?

Plusieurs recherches ont montré que le SEC, bien que très différent d'une école à l'autre, représente une variable contextuelle assez stable, dont le développement requiert des efforts substantiels (Goddard *et al.*, 2000; Hoy *et al.*, 2002; Tschannen-Moran *et al.*, 2004; Watson, Chemers et Preiser, 2001). Tout comme le SEP, le SEC se construit à l'aide de quatre principales sources d'informations :

- 1) les expériences de maîtrise (ex. : vivre des expériences collectives de succès);
- 2) les expériences vicariantes (ex. : observer des pairs ou d'autres écoles qui connaissent du succès);
- 3) la persuasion sociale (ex. : être soutenu par ses pairs et la direction de l'école);
- 4) les états psychologiques et émotionnels (ex. : être capable de gérer collectivement les défis liés aux situations stressantes) (Bandura, 2007; Gaudreau et Nadeau, 2015).

Des recherches ont également mis en évidence plusieurs moyens permettant de soutenir le développement du SEC (p. ex. : Bandura, 2007; Goddard *et al.*, 2015; Goddard *et al.*, 2000; Goddard,

Tableau 1

Dix principaux moyens pour développer le sentiment d'efficacité collective
Impliquer tous les membres de l'équipe-école dans la prise de décisions importantes (viser le consensus).
Favoriser la collaboration entre tous les membres du personnel et le partage des responsabilités éducatives (esprit d'équipe).
Offrir des opportunités de travailler en équipe et de se soutenir entre les collègues (miser sur les pratiques collaboratives).
Accorder du temps de concertation pour permettre au personnel d'adopter une vision partagée, de se fixer des attentes élevées et des objectifs communs.
Adopter des interventions concertées et des pratiques cohérentes à l'échelle de l'école.
Assurer une communication efficace entre tous les membres du personnel.
Miser sur le leadership de la direction et fournir des rétroactions fréquentes sur les performances de l'équipe-école.
Déployer des activités de formation continue et d'accompagnement (soutien professionnel).
Créer un climat d'école positif et bienveillant où règnent confiance et respect envers tous.
Faciliter l'implication des parents dans toutes les sphères de l'école (communauté éducative).

Hoy, *et al.*, 2004; Petersen et Smith, 2011; Ross, Hogaboam-Gray et Gray, 2004). À cet égard, le Tableau 1 présente les principaux moyens susceptibles de contribuer au développement du SEC du personnel scolaire.

À la lumière des informations présentées dans le Tableau 1, il est possible de remarquer que plusieurs moyens permettant de développer un fort SEC sont très similaires aux conditions reconnues par la recherche pour faciliter l'inclusion scolaire (Bélanger, 2006; Potvin et Lacroix, 2009). Ces similitudes tendent donc à montrer que le développement du SEC du personnel scolaire permet également de favoriser l'inclusion scolaire.

À l'opposé, certains facteurs sont reconnus par la recherche pour entraver le développement du SEC (Bandura, 2007; Goddard *et al.*, 2000). En effet, la lourdeur des tâches éducatives, la résistance aux changements, une forte opposition institutionnelle, un long délai avant d'observer les résultats des efforts communs et la présence de nombreux conflits au sein d'une équipe-école sont des éléments qui affaiblissent le SEC du personnel.

Conclusion

À l'instar des membres d'un quatuor *a capella* qui produisent l'effet d'une cinquième voix, le personnel scolaire doit également rechercher l'effet collectif qui résulte de l'harmonisation des pratiques éducatives, de la valorisation de la collaboration et de l'augmentation du soutien entre pairs. Constituant un genre de « quatuor scolaire », le personnel enseignant, le personnel de soutien, le personnel professionnel et le personnel de direction doivent, comme équipe-école, s'unir et se renforcer pour produire un effet collectif plus grand que la somme des effets individuels. À cet égard, le SEC revêt une importance particulière pour la réussite de la mission éducative des écoles québécoises auprès des élèves PDC. En effet, il apparaît comme un ingrédient indispensable à considérer pour offrir des services éducatifs de qualité et adapté aux besoins des élèves. Enfin, le développement d'un fort SEC s'avère un levier efficace pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves PDC et promouvoir la réussite de tous les élèves confiés à l'école québécoise. ■

Références

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Bradford, S. (2011). Leadership, collective efficacy and team performance: A new paradigm for the next generation. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 6(3), 35-45.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. et Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832. doi : 10.1037/0022-0663.95.4.821
- Dussault, M., Austin, S. et Fernet, C. (2012). Efficacité collective des enseignants et performance scolaire des élèves du secondaire. *Epto*, 17, 242-249.
- Eells, R. J. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement*. Chicago, IL: Loyola University Chicago. Récupéré de: http://ecommons.luc.edu/luc_diss/133
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
- Gaudreau, N. et Nadeau, M. F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 27-45.
- Goddard, R., Goddard, Y., Eun Sook, K. et Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. et Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507. doi: 10.2307/1163531
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. et Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. doi: 10.2307/3700071
- Goddard, R. D., LoGerfo, L. et Hoy, W. K. (2004). High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*, 18(3), 403-425. doi: 10.1177/0895904804265066
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd.). Montréal, Qc : Chenelière-Éducation.
- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91. doi: 10.1037/stl0000021
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R. et Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93. doi: 10.1177/0013161x02381004
- Katz-Navon, T. Y. et Erez, M. (2005). When collective- and self-efficacy affect team performance: The role of task interdependence. *Small Group Research*, 36(4), 437-465. doi: 10.1177/1046496405275233
- Klassen, R. M., Usher, E. L. et Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464-486. doi: 10.1080/00220970903292975
- Leithwood, K. (2006). *Teacher working conditions that matter: Evidence for change*. Toronto, ON: Elementary Teachers' Federation of Ontario.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd.). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- McCoach, D. B. et Colbert, R. D. (2010). Factors underlying the collective teacher efficacy scale and their mediating role in the effect of socioeconomic status on academic achievement at the school level. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(1), 31-47. doi: 10.1177/0748175610362368
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C. et Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251-262. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>
- Petersen, K. et Smith, P. (2011). Leading with force : The significance of collective efficacy and faculty trust in middle schools. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 28, 4-26.
- Potvin, P. et Lacroix, M.-É. (2009). De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Réseau d'information pour la réussite éducative*. Récupéré de: <http://rire.ctreq.qc.ca/de-l-integration-a-l-inclusion-scolaire-des-élèves-en-difficulté-d'adaptation-et-d'apprentissage-version-intégrale/>
- Ross, J. A. et Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199. doi: 10.1080/09243450600565795
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A. et Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163-188. doi: 10.1080/15700760490503689
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Sørlie, M.-A. (2007). Immediate impacts of pals: A school-wide multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(5), 471-492. doi: 10.1080/00313830701576581
- Sørlie, M.-A. et Torsheim, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 175-191. doi: 10.1080/09243453.2011.563074
- Stajkovic, A. D., Lee, D. et Nyberg, A. J. (2009). Collective efficacy, group potency, and group performance: Meta-analyses of their relationships, and test of a mediation model. *Journal of Applied Psychology*, 94(3), 814-828. doi: 10.1037/a0015659
- Tschannen-Moran, M. et Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209. doi: 10.1080/15700760490503706
- Ware, H. A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.
- Watson, C. B., Chemers, M. M. et Preiser, N. (2001). Collective efficacy: A multilevel analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 1057-1068. doi: 10.1177/0146167201278012



Photo : ©123rf.com/kasto

ACCUEILLEZ UNE JOURNÉE DE FORMATION DANS VOTRE MILIEU !

Quelques journées pédagogiques sont encore disponibles d'ici la fin de l'année scolaire 2016-2017

Pour informations : adm@cqjdc.org 418-686-4040, poste 6380

Nouvelles brèves du CQJDC

7^e Conférence mondiale « Violence à l'école et politiques publiques »

Pour son prochain congrès biennal, le CQJDC s'unit à l'Observatoire international sur la violence à l'école et à la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, pour organiser un événement International sur la réussite éducative, ayant pour thème :

LA COMMUNAUTÉ RÉUNIE POUR UNE ÉDUCATION RÉUSSIE!

Inscrivez donc tout de suite à votre agenda les dates du 25-26-27 AVRIL 2018, afin d'être parmi nous, au centre des congrès de Québec.

Il s'agira de la 7^e Conférence mondiale « Violence à l'école et politiques publiques » et du 7^e Congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC).

C'est à ne pas manquer!



PARCE QU'ON FAIT UNE DIFFÉRENCE
BECAUSE WE MAKE A DIFFERENCE

 **Porte-Voix**

Formations continues en santé mentale
Continuing Education in Mental Health

 **Fédération
des syndicats
de l'enseignement (CSQ)**

Québec 


L'ÉCRITEAU

 **CRERES**
Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire


Boscoville
2000

UQAR
Université du Québec
à Rimouski

Véronique Tremblay
Députée de Chauveau

 **educatout.com**
Activités éducatives et ressources
en ligne pour la petite enfance

 **ÉDUC-ACTION**
famille

MONIQUE SIMARD
Courtier immobilier

 **DOOLY'S**