

La foucade

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER



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 ouverts et disponibles pour tous sur le site Internet du CQJDC (www.cqjdc.org). Son contenu ne peut être reproduit sans mention de la source. Les idées et les opinions émises dans les textes publiés n'engagent que les auteurs. Le journal ne peut être tenu responsable de leurs déclarations. Le masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

Comité de rédaction

Line Massé, éditrice
Jean-Yves Bégin, révision et rédaction
Nancy Gaudreau, révision et rédaction
Évelyne Touchette, révision et rédaction
Dominique Trudel, responsable de la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*
Graphisme : Mirally

À l'intention des auteurs

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

Le Conseil d'administration du CQJDC 2018-2019

Julie Beaulieu, présidente	Danielle Marquis, administratrice
Denise Gosselin, viceprésidente	Maryse Roberge, administratrice
Michel Desjardins, trésorier	Camil Sanfaçon, administrateur
Julie Boissonneault, administratrice	
Jacques Dumais, administrateur	Direction générale du CQJDC
Isabelle Claveau, administratrice	Marie-Eve Bachand
Nancy Gaudreau, administratrice	

Liste des experts du CQJDC

Julie Beaulieu, professeure, UQAR
Claire Baudry, professeure, UQTR -Campus Québec
Claire Beaumont, professeure, Université Laval
Jean-Yves Bégin, professeur, UQTR – Campus Québec
Vincent Bernier, doctorant, Université Laval
Julie Boissonneault, doctorante, Université Laval
Caroline Couture, professeure, UQTR – Campus Québec
Nancy Gaudreau, professeure, Université Laval
Danielle Leclerc, professeure, UQTR
Michel Marchand, chargé de cours retraité, UQAR
Danielle Marquis, psychologue et consultante en éducation
Line Massé, professeure, UQTR
Marie-Andrée Pelletier, Professeure en éducation, TELUQ
Égide Royer, professeur retraité, Université Laval
Camil Sanfaçon, consultant en éducation
Évelyne Touchette, professeure, UQTR – Campus Québec

ISSN 19299036 La foucade (En ligne)

Chères lectrices, chers lecteurs

La foucade s'ouvre sur un mot de la directrice générale du CQJDC, Marie-Ève Bachand. Le coin de la recherche comprend quatre articles. Les deux premiers articles proviennent des récipiendaires des bourses Jeunes chercheurs du CQJDC. Dans le premier article, Lysa Saravalle et Mark Ellenbogen présentent les résultats d'une recherche portant sur l'évaluation des effets d'un programme visant l'amélioration de l'environnement familial de parents ayant un trouble bipolaire afin de prévenir les difficultés comportementales de leurs enfants. Dans le deuxième article, Cyndy Boisjoli et Martine Hébert explorent le rôle de l'alexithymie dans l'adaptation d'enfants du primaire victimes d'agression sexuelle. Dans le troisième article, Josianne Chicoine et Diane Marcotte proposent des pistes d'intervention pour prévenir l'intimidation scolaire en milieu scolaire. Dans le quatrième article, Claudel Lamoureux-Duquette et Geneviève Paquette traitent du signalement par le corps enseignant des situations d'agression sexuelle dévoilées par les élèves.

Dans *Le coup de cœur des régions*, en provenance de la région de Québec, Julien Pelletier et ses collaborateurs présentent une initiative inspirante d'éducation par la nature pour les tout-petits. Jonathan Bluteau et ses collaboratrices répondent à la *Question de l'heure* : « La classe flexible est-elle un passage de mode ? ». Dans *Le coin des parents*, Cassandre Blais et ses collaborateurs proposent des pistes aux parents pour mieux intervenir lorsque leur enfant fait une crise. Dans *Le coin des jeunes*, Anna-Ève Tanguay et ses collaboratrices suggèrent quelques pistes aux jeunes pour améliorer leur hygiène de sommeil. *Le CQJDC a lu pour vous* propose deux nouvelles parutions pour améliorer le bien-être des élèves à l'école ainsi que la gestion des comportements problématiques. Dans *La feuille de route du psychoéducateur*, Nathalie Lacombe discute de comment un psychoéducateur peut aider et accompagner les élèves du primaire dans leur gestion du stress. Enfin, la chronique *Un pas vers l'inclusion*, Line Massé et ses collaboratrices dressent le portrait des pratiques des enseignants québécois pour gérer les comportements difficiles des élèves. Une nouvelle rubrique, *Recrutement pour participer à des projets de recherche*, propose aux chercheurs dont les travaux portent sur les jeunes en difficultés de comportement une vitrine pour présenter les projets en cours pour lesquels ils souhaiteraient recruter des participants. Trois équipes de chercheurs vous présentent des projets en cours.

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

262, rue Racine
Québec, Qc, G2B 1E6

[DIRECTION@CQJDC.ORG](mailto:direction@cqjdc.org)

418-686-4040, poste 6380

[WWW.CQJDC.ORG](http://www.cqjdc.org)

Table des matières

LE MOT DE LA DIRECTRICE

25 ans déjà!	4
------------------------	---

DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE

Réduire les problèmes extériorisés chez les enfants de parents ayant un trouble bipolaire : un nouveau programme de prévention.	5
---	---

Alexithymie et perception de sécurité d'attachement : des variables d'intérêt pour les enfants victimes d'agression sexuelle.	7
---	---

Le phénomène de l'intimidation en milieu scolaire : pistes d'intervention.	11
--	----

Le signalement par le corps enseignant des situations d'agression sexuelle dévoilées par les élèves : contexte et facteurs d'influence	13
--	----

LE COUP DE COEUR DES RÉGIONS

Grandir en forêt.	16
---------------------------	----

QUESTION DE L'HEURE

La classe flexible est-elle un passage de mode ?	19
--	----

LE COIN DES PARENTS

Apprendre à mieux intervenir en tant que parent lorsque son enfant fait une crise	21
---	----

LE COIN DES JEUNES

Comment améliorer ton hygiène de sommeil à l'adolescence?	25
---	----

LE CQJDC A LU POUR VOUS

Des outils de référence pour l'intervention en contexte scolaire.	27
---	----

LA FEUILLE DE ROUTE DES PSYCHOÉDUCATEURS

Aider et accompagner les élèves du primaire dans la gestion de leur stress	28
--	----

UN PAS VERS L'INCLUSION

Portrait des pratiques utilisées par les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire pour gérer les comportements difficiles des élèves	30
--	----

RECRUTEMENT POUR PARTICIPER À DES PROJETS DE RECHERCHE

Le HERO des routines	34
--------------------------------	----

Les enseignantes et les enseignants face au signalement des situations d'agression sexuelle.	34
--	----

Le projet Doué et entouré: pour mieux comprendre l'enfant doué	34
--	----

NOUVELLES BRÈVES DU CQJDC

Un automne riche en formations variées	35
--	----

Édition 2018-2019 du concours « Je suis capable, j'ai réussi ! »	35
--	----

Édition 2018-2019 du concours « Une pratique remarquable ! »	36
--	----

Bourses « Jeunes chercheurs » du CQJDC	36
--	----

Des capsules pour souligner le 25 ^e anniversaire du CQJDC.	36
---	----



Le mot de la directrice

25 ans déjà!

Marie-Ève Bachand¹



Bonjour à tous,

Saviez-vous que le CQJDC fête ses 25 ans cette année? C'est à l'hiver 1994, à l'initiative notamment d'Égide Royer, Camil Sanfaçon et Peter Hamilton, que se tient la toute première réunion de la subdivision québécoise du *Council for Children with Behavior Disorders*.

Notant le besoin considérable des intervenants des milieux scolaires au Québec en termes de formation continue, l'organisme entreprend dès lors l'organisation de journées de formation provinciales et de congrès biennaux, dont la première édition a lieu en 1999.

Suivra en 2002 la publication de *La foucade*, qui s'adresse aux intervenants qui œuvrent auprès de jeunes vivant des difficultés d'ordre social, émotif et comportemental, ainsi qu'aux parents de ces jeunes. À ce jour, une trentaine de numéros ont été publiés.

En 2002 et 2006, deux programmes de prix font leur apparition : « Je suis capable, j'ai réussi! », et « Une pratique remarquable! ». Au fil des années, près de deux cents jeunes et une dizaine d'intervenants ont reçu ces récompenses. En 2016, le programme de bourses « Jeunes chercheurs » est mis sur pied.

Depuis les débuts de notre organisme, l'équipe contribuant à réaliser la mission du CQJDC est composée majoritairement de personnes bénévoles, qui donnent de leur temps afin d'organiser des journées de formation et des congrès de qualité, afin de récompenser des jeunes, des intervenants et des étudiants dans le cadre des différents concours, puis de publier ce magazine semestriel. Ce sont des personnes dévouées qui souhaitent faire une différence.

Congrès 2020

Le comité organisateur du prochain congrès travaille déjà depuis plusieurs mois pour vous offrir un huitième congrès biennal de grande qualité. Lancé sous le thème *Parce que chacun est unique!*, l'événement souhaite rassembler les participants autour de cette thématique en mettant à l'avant-plan l'importance de garder en tête l'unicité de chaque individu. Au cours de ces trois journées qui auront lieu du 6 au 8 mai 2020, ce sont plus d'une soixantaine d'experts et de spécialistes invités qui s'exprimeront sur différents sujets entourant cette réalité, dans le contexte des élèves présentant des difficultés sociales, émotives et comportementales.

Il est déjà temps de vous inscrire! Visitez notre site Internet afin de consulter la programmation de l'événement et de procéder à votre inscription.

Prix

Je tiens à vous rappeler que la date limite pour soumettre des candidatures pour tous nos concours est le 7 février 2020. Toutes les informations se trouvent sur notre site Internet.

En terminant, je vous souhaite une excellente lecture de ce numéro de *La foucade* ainsi qu'un merveilleux temps des fêtes!

Bonne lecture. ■

1. Directrice du CQJDC



Du côté de la recherche

Réduire les problèmes extériorisés chez les enfants de parents ayant un trouble bipolaire : un nouveau programme de prévention

Lisa Serravalle¹ et Mark Ellenbogen²

Problématique

Les enfants de parents atteints d'un trouble bipolaire (EPTB) risquent de développer des difficultés émotionnelles, comportementales et sociales tout au long de leur vie (Bella *et al.*, 2011 ; Nijjar, Ellenbogen et Hodgins, 2014 ; Whitney *et al.*, 2013). En fait, environ 60 % des EPTB répondront aux critères diagnostiques pour plusieurs troubles de santé mentale classés sur le spectre des troubles extériorisés, y compris la consommation de substances psychoactives, le trouble de l'attention/hyperactivité et le trouble oppositionnel. Malheureusement, peu de programmes de prévention psychosociale sont disponibles pour les EPTB et ceux existants sont largement limités à des programmes destinés aux jeunes adolescents présentant déjà des symptômes d'humeur prodromiques (Miklowitz et Chung, 2016).

Les modèles actuels suggèrent que les difficultés comportementales chez les EPTB évoluent dans une séquence prévisible pendant l'enfance (p. ex. : troubles de l'attention, du sommeil et du comportement perturbateur), suivies de troubles mentaux dont l'intensité peut varier et s'échelonnant de la fin de l'adolescence au début de l'âge adulte (Duffy *et al.*, 2010 ; 2014). Les difficultés de ces jeunes découlent probablement d'une série de mécanismes complexes et multifformes, y compris des facteurs génétiques et environnementaux, qui interagissent au fil du temps pour influencer le fonctionnement du cerveau (Brietzke *et al.*, 2012). Ce projet actuel se centre sur les facteurs environnementaux qui contribuent aux difficultés des EPTB. Spécifiquement, les EPTB ont tendance à évoluer dans des foyers caractérisés par des faibles niveaux de cohésion et d'organisation, et présentant de nombreux conflits (Barron *et al.*, 2014 ; Ferreira *et al.*, 2013). Des relations bidirectionnelles ont également été décrites à

maintes reprises entre un environnement familial conflictuel, la pauvre cohésion et l'organisation et les problèmes de comportement chez les EPTB à la fin de l'adolescence (Calam *et al.*, 2012 ; Freed *et al.*, 2015 ; Lau *et al.*, 2018).

À ce jour, plusieurs études transversales ont tenté de préciser le rôle de l'environnement familial sur la santé mentale des EPTB en explorant les voies indirectes entre le fait de grandir avec un parent atteint d'un trouble bipolaire et l'expérience de symptômes psychologiques. Dans une étude réalisée par Schudlich et ses collaborateurs (2008), il a été démontré que l'ampleur des conflits familiaux sous-tend le lien entre le fait d'avoir un parent atteint d'un trouble bipolaire et le diagnostic d'un trouble bipolaire chez les EPTB à l'âge adulte. En outre, il a été constaté que le faible niveau de structure à la maison est une variable médiatrice entre le lien d'avoir un parent avec un trouble bipolaire et présenter davantage des difficultés émotionnelles et comportementales au milieu de l'enfance. Sur le plan longitudinal, le contrôle parental est devenu la principale variable médiatrice de la relation entre le trouble bipolaire des parents et la psychopathologie chez les EPTB (Lacoco *et al.*, 2018). Compte tenu de ces résultats, le milieu familial pourrait être une cible prometteuse pour une intervention visant à prévenir de futures difficultés de comportements chez les EPTB.

Programme RUSH

Un programme de prévention d'une durée de 12 semaines intitulé *Reducing Unwanted Stress in the Home* (RUSH) a été créé pour répondre à cette problématique. Ce programme vise à réduire le développement précoce de problèmes intériorisés et extériorisés parmi les EPTB non affectés (c.-à-d. n'ayant pas de trouble bipolaire) à l'enfance (de 6 à 11 ans) en ciblant les niveaux élevés de stress, l'instabilité et le chaos dans l'environnement familial ; qui ont tous été associés au fait de grandir dans une famille avec un parent atteint d'un trouble bipolaire (Ellenbogen et Hodgins, 2004). Le programme RUSH est composé de groupes de parents et d'enfants qui ont été animés séparément, mais en parallèle. Le programme RUSH enseigne aux parents et à leurs enfants comment gérer le stress, résoudre les problèmes et communiquer plus efficacement. En outre, le programme vise à apprendre aux parents à mieux gérer le comportement des enfants et à améliorer l'organisation et la cohésion de la vie familiale. Le projet de recherche vise à étudier l'efficacité du programme RUSH parmi les EPTB en utilisant un devis quasi expérimental avec un groupe de comparaison qui a complété les évaluations, mais pas l'intervention. Les deux objectifs sont : 1) déterminer si le programme RUSH entraînait des améliorations immédiates (directement après la fin du programme) et à long terme (6 mois après la fin du programme) sur les



1. M. A., candidate au doctorat en psychologie clinique, Stress and Developmental Psychopathology Lab, assistante de recherche au Center for Research in Human Development, Université Concordia. Lisa Serravalle a remporté la bourse de maîtrise du Programme jeune chercheur du CQJDC en 2019.
2. Ph. D., professeur, Département de psychologie, Université Concordia.

niveaux d'expressivité, de cohésion, de contrôle, de conflit et d'organisation dans le contexte familial des familles dont l'un des parents était atteint d'un trouble bipolaire; et 2) déterminer si les changements positifs observés à la fin du programme sur ces composantes de l'environnement familial permettent d'établir un lien entre le fait d'avoir participé au programme RUSH et les symptômes extériorisés des EPTB six mois après la fin du programme.

Méthode

Des familles avec un parent ayant un trouble bipolaire ($n = 25$) ont été recrutées pour participer au programme RUSH en utilisant des publicités sur le Web et dans des journaux locaux, ainsi que par des cliniques locales et de groupes de soutien de la région de Montréal. Les familles du groupe contrôle ($n = 29$), dans lesquelles aucun parent n'a un diagnostic d'un trouble affectif ou autres diagnostics ont été recrutées dans les mêmes lieux géographiques à l'aide des mêmes moyens de communication. Le *Family Environment Scale* (FES) a été utilisé pour évaluer les composantes de l'environnement familial et le *Behaviour Assessment System for Children*, 2^e édition (BASC-2) a été utilisé pour évaluer les problèmes de comportement chez les EPTB. Les évaluations ont eu lieu avant (T1), immédiatement après la fin du programme RUSH (T2), ainsi qu'à trois (T3) et six mois (T4) après la fin du programme.

Présentation et discussion des résultats

Selon les analyses réalisées, l'organisation est le seul aspect de l'environnement familial à montrer des différences significatives entre les groupes à travers le temps. Les familles ayant un parent avec un trouble bipolaire présentent une amélioration significative du T1 au T2 (accélération), suivie d'un creux du T2 au T3 (décélération) et se terminant par une ré-accélération au T4. Ces résultats suggèrent que le programme RUSH réussit à modifier le niveau d'organisation dans les foyers de familles à haut risque et ces effets sont généralement maintenus à travers le temps. Les analyses de médiation ont mis en évidence un effet indirect important de l'organisation. Ainsi, une réduction des symptômes extériorisés six mois après la fin du programme RUSH était partiellement induite par une amélioration dans l'organisation à la maison. Ces résultats sont cohérents avec les études précédentes soulignant l'importance de la stabilité et de la cohésion de la famille pour les enfants ayant des problèmes de comportement (Barry *et al.*, 2009; Ivanova *et al.*, 2006), en particulier en ce qui concerne l'établissement de routines claires et prévisibles (Koblinksky *et al.*, 2006). La formation des parents pour améliorer la structure de la maison s'avère efficace pour améliorer les problèmes de comportement liés aux troubles mentaux communs de l'enfance, tels que

le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH; Van Den Hoofdakker *et al.*, 2007).

Conclusion

Avoir un parent avec un trouble bipolaire est associé à un large éventail de problèmes de santé mentale, y compris des difficultés de comportement, qui entraînent des coûts considérables pour les enfants, les familles et la société. En tant que tels, les programmes de prévention qui visent à réduire le risque de comportements inadaptés chez les EPTB avant l'apparition de symptômes cliniques significatifs représentent une option d'intervention. Cependant, les efforts de prévention visant les EPTB ont pris du retard. La présente étude est l'une des premières à démontrer les avantages potentiels de tels programmes de prévention auprès de cette population. Des essais cliniques randomisés sont nécessaires pour faire avancer davantage ce domaine de recherche et, au final, améliorer la vie de ces enfants ayant un risque plus élevé de présenter des problèmes de comportement. ■

Mots-clés : difficultés comportementales extériorisées, parents, trouble bipolaire, programme d'entraînement des habiletés parentales.

Références

- Barron, E., Sharma, A., Le Couteur, J., Rushton, S., Close, A., Kelly, T.,... Le Couteur, A. (2014). Family environment of bipolar families : A UK study. *Journal of Affective Disorders*, 152, 522-525. doi : 10.1016/j.jad.2013.08.016
- Barry, T. D., Dunlap, S. T., Lochman, J. E. et Wells, K. C. (2009). Inconsistent discipline as a mediator between maternal distress and aggression in boys. *Child & Family Behavior Therapy*, 37(1), 1-19. doi : 10.1080/07317100802701186
- Bella, T., Goldstein, T., Axelson, D., Obreja, M., Monk, K., Hickey, M. B.,... Sakolsky, D. (2011). Psychosocial functioning in offspring of parents with bipolar disorder. *Journal of Affective Disorders*, 133(1-2), 204-211. doi : 10.1016/j.jad.2011.03.022
- Brietzke, E., Mansur, R. B., Soczynska, J., Powell, A. M. et McIntyre, R. S. (2012). A theoretical framework informing research about the role of stress in the pathophysiology of bipolar disorder. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 39(1), 1-8. doi : 10.1016/j.pnpbp.2012.05.004
- Calam, R., Jones, S., Sanders, M. R., Dempsey, R. et Sadhmani, V. (2012). Parenting and the emotional and behavioural adjustment of young children in families with a parent with bipolar disorder. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 40(4), 425-437. doi : 10.1017/S1352465812000094
- Duffy, A., Alda, M., Hajek, T., Sherry, S. B. et Grof, P. (2010). Early stages in the development of bipolar disorder. *Journal of Affective Disorders*, 121(1-2), 127-135. doi : 10.1016/j.jad.2009.05.022
- Duffy, A., Horrocks, J., Doucette, S., Keown-Stoneman, C., McCloskey, S. et Grof, P. (2014). The developmental trajectory of bipolar disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 204(2), 122-128. doi : 10.1192/bjp.bp.113.126706
- Ferreira, G. S., Moreira, C. R., Kleinman, A., Nader, E. C., Gomes, B. C., Teixeira, A. M. A.,... Lafer, B. (2013). Dysfunctional family environment in affected versus unaffected offspring of parents with bipolar disorder. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 47(11), 1051-1057. doi : 10.1177/0004867413506754
- Freed, R. D., Tompson, M. C., Wang, C. H., Otto, M. W., Hirshfeld-Becker, D. R., Nierenberg, A. A. et Henin, A. (2015). Family functioning in the context of parental bipolar disorder : Associations with offspring age, sex, and psychopathology. *Journal of Family Psychology*, 29(1), 108-118. doi : 10.1037/fam0000048
- Iacono, V., Beaulieu, L., Hodgins, S. et Ellenbogen, M. A. (2018). Parenting practices in middle childhood mediate the relation between growing up with a parent having bipolar disorder and offspring psychopathology from childhood into early adulthood. *Development and Psychopathology*, 30(2), 635-649. doi : 10.1017/S095457941700116X
- Ivanova, M. Y. et Israel, A. C. (2006). Family stability as a protective factor against psychopathology for urban children receiving psychological services. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4), 564-570. doi : 10.1207/s15374424jccp3504_7
- Koblinksky, S. A., Kuvallanka, K. A. et Randolph, S. M. (2006). Social skills and behavior problems of urban, African American preschoolers : Role of parenting practices, family conflict, and maternal depression. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(4), 554-563. doi : 10.1037/0002-9432.76.4.554
- Lau, P., Hawes, D. J., Hunt, C., Frankland, A., Roberts, G., Wright, A.,... Mitchell, P. B. (2018). Family environment and psychopathology in offspring of parents with bipolar disorder. *Journal of Affective Disorders*, 226, 12-20. doi : 10.1016/j.jad.2017.09.010
- Miklowitz, D. J. et Chung, B. (2016). Family focused therapy for bipolar disorder : Reflections on 30 years of research. *Family Process*, 55(3), 483-499. doi : 10.1111/famp.12237
- Nijjar, R., Ellenbogen, M. A. et Hodgins, S. (2014). Personality, coping, risky behavior, and mental disorders in the offspring of parents with bipolar disorder : A comprehensive psychosocial assessment. *Journal of Affective Disorders*, 166, 315-323. doi : 10.1016/j.jad.2014.04.047
- Schudlich, T. D. D. R., Youngstrom, E. A., Calabrese, J. R. et Findling, R. L. (2008). The role of family functioning in bipolar disorder in families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(6), 849-863. doi : 10.1007/s10802-008-9217-9
- Van Den Hoofdakker, B. J., Van der Veen-Mulders, L., Sytema, S., Emmelkamp, P. M., Minderaa, R. B. et Nauta, M. H. (2007). Effectiveness of behavioral parent training for children with ADHD in routine clinical practice : A randomized controlled study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(10), 1263-1271. doi : 10.1097/chl.0b013e3181354bc2
- Whitney, J., Howe, M., Shoemaker, V., Li, S., Sanders, E. M., Dijamco, C.,... Chang, K. (2013). Socio-emotional processing and functioning of youth at high risk for bipolar disorder. *Journal of Affective Disorders*, 148(1), 112-117. doi : 10.1016/j.jad.2012.08.016



Du côté de la recherche

Alexithymie et perception de sécurité d'attachement : des variables d'intérêt pour les enfants victimes d'agression sexuelle¹

Cyndi Boisjoli² et Martine Hébert³

Une femme sur cinq et un homme sur dix rapporte avoir vécu une agression sexuelle avant l'âge de 18 ans (Stoltenborgh, IJzendoorn, Euser et Bakermans-Kranenburg, 2011). Les adultes victimes d'agression sexuelle (VAS) pendant l'enfance se démarquent par des difficultés de santé mentale et physique accrues comparativement à ceux n'ayant pas vécu un tel événement, et ce, même après 30 ans (Fergusson, McLeod et Horwood, 2013). À court terme, les VAS d'âge scolaire présentent davantage de symptômes intériorisés (*dépression, anxiété, somatisation*) et extériorisés (*agressivité, opposition*) que leurs pairs non victimisés (Vachon, Krueger, Rogosch et Cicchetti, 2015). Néanmoins, les VAS ne présentent pas un seul profil type de symptômes, mais tendent plutôt à avoir des profils hétérogènes (Sawyer et Hansen, 2014). De 10 à 53 % des VAS présenteront peu ou pas de symptômes lors de l'évaluation initiale (Hébert, 2011). Il importe ainsi d'identifier les facteurs qui peuvent moduler l'adaptation des enfants VAS.

La famille : un soutien déterminant

Une méta-analyse souligne le rôle crucial des variables familiales, notamment la qualité de la relation parent-enfant, dans la trajectoire des enfants VAS (Bolen et Gergely, 2015). Les facteurs familiaux seraient ainsi de meilleurs prédicteurs de l'adaptation des victimes que les caractéristiques de l'agression vécue telles la durée ou la sévérité des gestes impliqués (Bhandari, Winter, Messer et Metcalfe, 2011). Une relation optimale entre un enfant et chacun de ses parents est associée à plusieurs effets positifs chez les VAS : symptômes de stress post-traumatiques moindres, meilleure estime personnelle et diminution des problèmes intériorisés et extériorisés (Hébert, Daspe et Cyr, 2018).



La relation avec chacun des parents joue un rôle majeur dans le développement des capacités émotionnelles des enfants (Coutu, Bouchard, Émard et Cantin, 2012). Dans les premières années de vie, les parents sont des agents externes permettant à l'enfant d'apprendre progressivement à identifier, interpréter et réguler ses besoins physiques et émotionnels (Shaver et Milkulincer, 2007). Tel que proposé par la théorie d'attachement, la sensibilité et la disponibilité parentale combinées aux caractéristiques personnelles à l'enfant mèneront vers la construction d'un patron d'attachement plus sécure. Progressivement, l'enfant intériorisera cette organisation et deviendra autonome pour identifier et exprimer lui-même ses états émotionnels (Bowlby, 1977). Un attachement insécure peut ainsi affecter négativement l'identification et le partage des émotions, une difficulté connue sous le nom d'*alexithymie*.

L'alexithymie...quoi ?

Le terme *alexithymie* réfère à la difficulté à identifier et exprimer ses émotions (Nemiah et Sifneos, 1970 ; Sifneos, 1973).

Elle est associée à diverses difficultés chez les adolescents et les adultes : stress post-traumatique, dépression, anxiété et détresse psychologique (Hamaideh, 2017 ; Hébert, Boisjoli, Blais et Oussaïd, 2018). De façon similaire, les quelques études réalisées auprès des enfants montrent que l'alexithymie est associée à des difficultés intériorisées et extériorisées (Di Trani *et al.*, 2013). Cette lacune émotionnelle serait notamment accrue chez les adultes ayant vécu un traumatisme tel que les VAS (Thomas, DiLillo, Walsh et Polusny, 2011). L'alexithymie agirait alors à titre de mécanisme de défense pour faire face aux émotions négatives générées par le trauma (Lecours, Philippe, Boucher, Ahoundouva et Allard-Chapais, 2016). Or, à ce jour, peu d'études ont examiné l'alexithymie auprès des VAS et plus particulièrement, à l'enfance.

La présente étude visait à explorer l'alexithymie en tant que mécanisme pouvant expliquer le lien entre la perception de sécurité d'attachement (PSA) et les difficultés comportementales des enfants VAS de même que l'influence de la relation à la mère et au père.

1. Référence de l'article original :

Boisjoli, C., Hébert, M., Gauthier-Duchesne, A. et Caron, P. O. (2019). A mediational model linking perception of security, alexithymia and behavior problems of sexually abused children. *Child Abuse & Neglect*, 92, 66-76. doi : 10.1016/j.chiabu.2019.03.017

2. Doctorante en psychologie, Université du Québec à Montréal. Cyndi Boisjoli a remporté la bourse doctorale du Programme jeune chercheur du CQJDC en 2019.

3. Ph. D., professeure au Département de sexologie, Université du Québec à Montréal.

Méthode

Participants

L'échantillon se compose de 263 enfants d'âge scolaire (6 à 12 ans) VAS et leurs parents. La majorité des répondants sont les mères (72,4 %), et les pères biologiques (11,3 %). Une fraction de l'échantillon est accompagnée d'une autre figure parentale significative avec qui ils résident depuis plus d'un an (16,3 %). Environ le tiers des enfants vivent dans leur famille nucléaire (27,9 %) alors que les autres proviennent de familles monoparentale (26,0 %), recomposée (30,6 %) ou d'accueil (15,5 %). La majorité des participants sont caucasiens (90,5 %). Les caractéristiques des enfants VAS sont détaillées dans la Figure 1.

Procédure

Les participants ont été recrutés dans plusieurs centres offrant des services aux VAS et ont été rencontrés à deux reprises, soit à environ cinq mois d'intervalle ($M = 4,78$, $ÉT = 2,72$). Le premier temps de mesure (T1) se déroule lors de l'entrevue initiale au site de recrutement alors que le deuxième (T2) se déroule au domicile des participants. Les questionnaires ont été remplis par les enfants et les parents qui étaient accompagnés par une assistante de recherche formée, et ce, dans des salles différentes. Le présent projet a

été approuvé par le comité de recherche éthique du Centre hospitalier universitaire Sainte-Justine et le comité de l'Université du Québec à Montréal.

Instruments

Mesures remplies par le parent. Les parents ont rempli la version francophone du Children's Alexithymia Measure (Way *et al.*, 2010) au T1. Ce questionnaire comprend 14 questions auxquelles le parent doit répondre à l'aide d'une échelle de type Likert. Comme recommandé (Keefer, Taylor, Parker, et Bagby, 2019), un score continu est utilisé pour évaluer le niveau d'alexithymie de l'enfant. L'Inventaire des comportements pour enfants (Achenbach, 2002) a également été rempli pour évaluer les problèmes intériorisés et extériorisés de l'enfant. La consistance interne des échelles est élevée pour les deux types de problèmes de comportement ($\alpha > 0,89$). Cette mesure a été complétée à deux reprises, soit au T1 pour établir le niveau de base et au T2 pour obtenir les scores utilisés comme variables dépendantes du modèle. Finalement, un questionnaire sociodémographique et le History of Victimization Form (Hébert et Cyr, 2010) portant sur les caractéristiques des agressions ont été remplis.

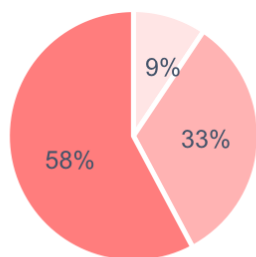
Mesure remplie par l'enfant. Au T1, les enfants ont rempli la version francophone du Kerns Security (Hébert, 2001 ; Kerns,

Klepac et Cole, 1996) pour évaluer les perceptions de sécurité d'attachement (PSA) au père et à la mère. Cet outil autorapporté comporte neuf items qui sont présentés pour chacune des figures parentales. L'enfant doit alors répondre aux items en indiquant ce qui lui ressemble le plus en se basant sur une échelle de type Likert de quatre points. La variable a été dichotomisée selon la procédure de Bacro (2011). La consistance interne de l'outil est satisfaisante ($\alpha < 0,75$).

Analyses statistiques

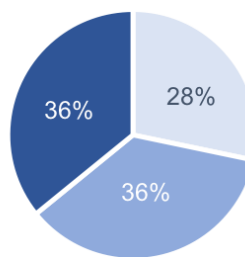
Les analyses bivariées montrent des liens significatifs entre l'ensemble des variables à l'étude, soit les PSA, l'alexithymie et les difficultés comportementales (voir le Tableau 1). Ces analyses permettent d'identifier l'âge et la présence d'un suivi ($p < 0,05$) comme variables contrôles ajoutées au modèle final. Le modèle de médiation présenté à la Figure 2 a été réalisé à l'aide d'analyses acheminatoires. Celles-ci sont réalisées avec le logiciel Mplus 6.0 (Muthén et Muthén, 1998-2007), qui présente l'avantage de la gestion des données manquantes dans les banques de données. Les effets de médiation ont été testés à l'aide de la technique Bootstrap en utilisant un seuil d'intervalle de confiance de 95%, tel que généralement utilisé.

Sévérité des gestes



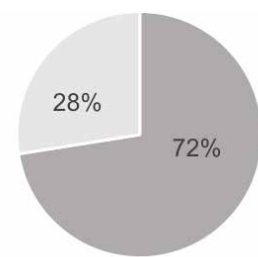
- Sans contact physique
- Avec contact physique
- Avec pénétration (ou tentative de pénétration)

Fréquence des agressions sexuelles



- Un seul épisode
- Plusieurs épisodes
- Chronique (plus de 6 mois)

Identité de l'agresseur



- Intrafamilial
- Extrafamilial

Figure 1. Description de l'échantillon

Résultats saillants et discussion

Constat 1 : Les perceptions de sécurité d'attachement, l'alexithymie et les problèmes de comportements sont significativement corrélés.

Tel que prévu, les perceptions de sécurité d'attachement au père et à la mère sont significativement et négativement associées aux problèmes intériorisés et extériorisés ($p < 0,05$). Ainsi, plus un enfant rapporte avoir une relation sécurée avec chacun de ses deux parents, moins il présente de difficultés comportementales. De façon similaire, une relation parent-enfant optimale est associée à de meilleures capacités à identifier et à exprimer ses émotions ($p < 0,05$). Les enfants ayant des niveaux d'alexithymie plus bas présentent également des difficultés comportementales moindres ($p < 0,05$). Ces liens s'avèrent cohérents avec les études empiriques antérieures (Di Trani *et al.*, 2013 ; Parent-Boursier et Hébert, 2015). Ces résultats soutiennent l'importance de cibler les difficultés d'alexithymie dès l'enfance dans le but de prévenir la persistance des problèmes intériorisés et extériorisés.

Constat 2 : L'alexithymie, un médiateur entre la perception de sécurité d'attachement au père et les difficultés comportementales.

Le modèle final (voir la Figure 2) révèle que l'alexithymie permet de prédire les problèmes intériorisés ($b = 0,52$; $p < 0,001$) et extériorisés ($b = 0,38$; $p < 0,001$), tel qu'évalué cinq mois plus tard. Ainsi, avoir de la difficulté à identifier ses émotions est associé à des difficultés intériorisées et extériorisées accrues. Néanmoins, lorsque les perceptions de sécurité d'attachement à la mère et au

Tableau 1
Corrélations entre les variables

	1	2	3	4	5	6	7
1. Perception de sécurité à la mère							
2. Perception de sécurité au père	0,29***						
3. Alexithymie	- 0,15*	- 0,23**					
4. Problèmes intériorisés T2	- 0,20**	- 0,22**	0,53***				
5. Problèmes extériorisés T2	- 0,24**	- 0,24**	0,50***	0,69***			
6. Sexe	0,07	0,06	- 0,14	- 0,03	- 0,00		
7. Présence d'une intervention	0,08	0,11	- 0,09	- 0,19**	- 0,17*	0,12	
8. Âge	- 0,02	- 0,12	0,07	- 0,04	- 0,20**	0,03	0,06

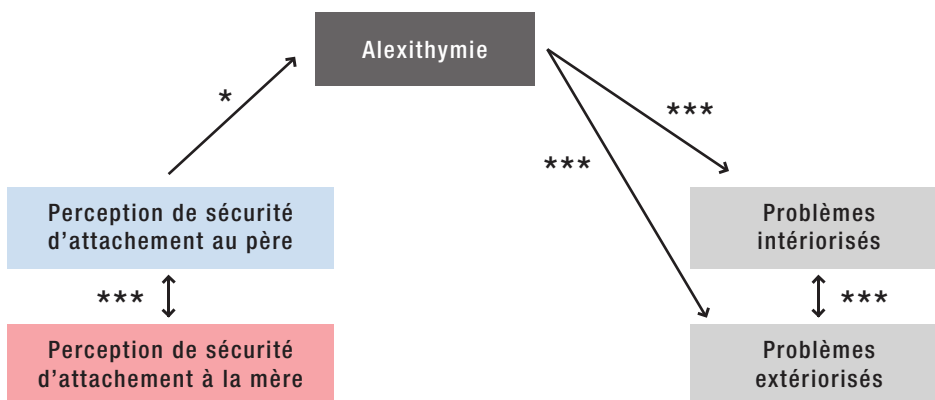
Note. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

père sont toutes deux incluses dans le modèle, seule cette dernière permet de prédire significativement l'alexithymie de l'enfant. Ceci soutient donc que les pères pourraient jouer un rôle unique dans le développement des aptitudes émotionnelles des enfants VAS.

Les analyses montrent également un effet indirect entre la PSA au père et les problèmes intériorisés via l'alexithymie de l'enfant ($b = - 1,89$, 95 % IC [- 3,95 à - 0,41]). Des résultats analogues sont obtenus pour les problèmes extériorisés ($b = - 1,38$, 95 % IC [- 3,06 à - 0,29]). En d'autres mots, le fait d'avoir une relation au père perçue comme insécure prédit des difficultés d'alexithymie accrues, qui, à leur tour, prédisent l'apparition de problèmes intériorisés et extériorisés. Ainsi, le lien entre la PSA au père et les difficultés de comportement s'expliquent ainsi par les difficultés de l'enfant à identifier et à exprimer ses émotions.

L'ajout de l'alexithymie comme médiateur fait en sorte que le lien statistique qui existait au départ entre PSA au père et difficultés de comportement devient non significatif. Le modèle final permet d'expliquer respectivement 46,9 % et 56,1 % des difficultés intériorisées et extériorisées ainsi que 4,8 % de la variance de l'alexithymie de l'enfant. Le modèle permet ainsi d'expliquer une grande proportion des difficultés de comportement rapportées, mais prédit de façon plus limitée le niveau d'alexithymie de l'enfant. Il importe alors de poursuivre les recherches pour mieux comprendre les facteurs explicatifs de l'alexithymie.

L'effet de médiation spécifique de la perception de sécurité d'attachement aux pères suggère que ces derniers pourraient avoir un impact significatif et distinct de celui des mères. De façon cohérente, les résultats de Michiels et ses collègues (2010) soutiennent eux aussi que la perception de sécurité d'attachement avec le père pourrait avoir un effet plus important que celle à la mère sur les difficultés d'adaptation des enfants d'âge scolaire. Plusieurs études, réalisées auprès de la population générale, suggèrent néanmoins que ce serait plutôt les mères qui auraient un plus grand impact (Thorberg, Young, Sullivan et Lyvers, 2011). Les auteurs soulignent toutefois que l'effet pourrait être différent dans les populations cliniques, comme les enfants VAS. La variance limitée de la perception de sécurité d'attachement à la mère dans le présent échantillon pourrait également avoir affecté la puissance statistique, diminuant ainsi les chances de détecter un effet significatif.



Note 1. Seuls les liens statistiquement significatifs sont indiqués sur le modèle. * $p < 0,05$. *** $p < 0,001$.

Note 2. Les variables contrôle sont incluses, mais ne sont pas indiquées sur la figure.

Figure 2. Modèle de médiation final

En résumé

La présente étude met en lumière que l'alexithymie constitue une piste d'intervention novatrice pour les enfants ayant été VAS. Les parents, particulièrement les pères, peuvent jouer un rôle-clé dans l'amélioration des aptitudes émotionnelles et comportementales en contexte d'adversité. D'autres études sont néanmoins nécessaires pour continuer d'examiner le rôle propre de chacun des parents sur l'alexithymie des enfants. Des thérapies qui intègrent un volet d'intervention sur les émotions, tel que la Trauma-Focused Cognitive Behavior Therapy (TF-CBT; Cohen, Mannarino et Deblinger, 2016), s'avèrent également prometteuses pour les enfants ayant été VAS. La TF-CBT est une thérapie incluant plusieurs modules (p. ex. : identification et expression des émotions, gestion émotionnelle, habiletés d'affirmation, etc.) visant à réduire

les symptômes des VAS. Cette thérapie se démarque particulièrement par son efficacité dans la réduction des symptômes de stress post-traumatiques, intériorisés et

extériorisés des VAS (Hébert et Daignault, 2015; Cohen, Deblinger, Mannarino et Steer, 2004). ■

Quelques pistes d'intervention

- Leur offrir des moyens diversifiés pour exprimer leurs émotions
 - Dessiner un cercle et le colorier proportionnellement avec les couleurs qui représentent les émotions vécues.
- Reconnaître et valider l'émotion vécue par l'enfant (même si cela peut nous paraître disproportionné).
 - Ça te rend triste d'avoir perdu ta roche ?
- Soutenir le développement d'un discours émotionnel interne en formulant des hypothèses
 - Tu me sembles fâché ? Peut-être est-ce parce que tu es déçu que ton ami ne soit pas venu ?
- Entamer une réflexion personnelle comme professionnelle sur notre aisance vis-à-vis les émotions notamment celles que nous acceptons plus facilement ou plus difficilement.
- Sensibiliser et éduquer les parents quant à l'impact qu'ils peuvent avoir sur l'alexithymie de leur enfant.

Mots-clés : perception de sécurité d'attachement, alexithymie, victime d'agression sexuelle, enfant, parent.

Références

- Achenbach, T.M. (2002). *ASEBA. Système d'évaluation empirique Achenbach. L'inventaire des comportements de l'enfant*. Montréal, Qc : Institut de recherches psychologiques.
- Bacro, F. (2011). Validation francophone de l'échelle de sécurité des perceptions d'attachement au père et à la mère (Kerns, Klepac & Cole, 1996). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 61(4), 213-221. doi : 10.1016/j.erap.2011.09.003
- Bhandari, S., Winter, D., Messer, D. et Metcalfe, C. (2011). Family characteristics and long-term effects of childhood sexual abuse. *British Journal of Clinical Psychology*, 50(4), 435-451. doi : 10.1111/j.2044-8260.2010.02006.x
- Bolen, R. M. et Gergely, K. B. (2015). A meta-analytic review of the relationship between nonoffending caregiver support and postdisclosure functioning in sexually abused children. *Trauma, Violence, & Abuse*, 16(3), 258-279. doi : 10.1177/1524838014526307
- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds. II. Some principles of psychotherapy. The fiftieth Maudsley Lecture. *The British Journal of Psychiatry*, 130(5), 421-431. doi : 10.1192/bjp.130.5.421
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P. et Deblinger, E. (2016). *Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents*. New York, NY : Guilford.
- Cohen, J. A., Deblinger, E., Mannarino, A. P. et Steer, R. A. (2004). A multisite, randomized controlled trial for children with sexual abuse-related PTSD symptoms. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(4), 393-402. doi : 10.1097/00004583-200404000-00005
- Coutu, S., Bouchard, C., Emard, M.-J., et Cantin, G. (2012). Le développement et la socialisation des compétences socio-émotionnelles chez l'enfant. Dans G. M. Tarabulsy, M. A. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Le développement social de l'enfant. Tome 1 : Le développement normatif*. Québec, Qc : Presses de l'université du Québec.
- Di Trani, M., Tomassetti, N., Capozzi, F., Solano, L., Romani, M. et Levi, G. (2013). Alexithymia, internalizing, externalizing and obsessive-compulsive symptomatology in pre-adolescence : An empirical study on 160 subjects. *Rassegna di Psicologia*, 30(3), 77-94.
- Fergusson, D. M., McLeod, G. F. et Horwood, L. J. (2013). Childhood sexual abuse and adult developmental outcomes : Findings from a 30-year longitudinal study in New Zealand. *Child Abuse & Neglect*, 37(9), 664-674. doi : 10.1016/j.chiabu.2013.03.013
- Hamaideh, S. H. (2017). Alexithymia among Jordanian university students : Its prevalence and correlates with depression, anxiety, stress, and demographics. *Perspectives in Psychiatric Care*, 54(2), 274-280. doi : 10.1111/ppc.12234
- Hébert, M. (2001). *Traduction canadienne française du Security Scale de Kerns, Klepac, & Cole (1996)*. Manuscrit non publié. Montréal, Qc : Université du Québec à Montréal.
- Hébert, M. (2011). Les profils et l'évaluation des enfants victimes d'agression sexuelle. Dans M. Hébert, M. Cyr et M. Tourigny (dir.), *L'agression sexuelle envers les enfants, Tome 1* (p. 149-204) : Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M. et Daignault, I. V. (2015). Enjeux liés à l'intervention auprès des enfants d'âge préscolaire victimes d'agression sexuelle : une étude pilote de l'approche TF-CBT au Québec. *Sexologies*, 24(1), 41-48. doi : 10.1016/j.sexol.2014.09.002
- Hébert, M., Boisjoli, C., Blais, M. et Oussaid, E. J. P. r. (2018). Alexithymia as a mediator of the relationship between child sexual abuse and psychological distress in adolescence : A short-term longitudinal study. *Psychiatry Research*, 260, 468-472. doi : 10.1016/j.psychres.2017.12.022
- Hébert, M. et Cyr, M. (2010). *Traduction française du History of Victimization Form (HVF; Wolfe, Gentile, & Boudreau, 1987)*. Manuscrit non publié. Montréal, Qc : Université du Québec à Montréal.
- Hébert, M., Daspe, M.-È. et Cyr, M. (2018). An analysis of avoidant and approach coping as mediators of the relationship between paternal and maternal attachment security and outcomes in child victims of sexual abuse. *Psychological Trauma : Theory, Research, Practice, and Policy*, 10(4), 402-410. doi : 10.1037/tra0000321
- Hu, L. T. et Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis : Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling : A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi : 10.1080/10705519909540118
- Keefer, K. V., Taylor, G. J., Parker, J. D. et Bagby, R. M. (2019). Taxometric analysis of the Toronto Structured Interview for Alexithymia : Further evidence that alexithymia is a dimensional construct. *Assessment*, 26(3), 364-374. doi : 10.1177/1073191117698220
- Kerns, K. A., Klepac, L. et Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32(3), 457-466. doi : 10.1037/0012-1649.32.3.457
- Lecours, S., Philippe, F. L., Boucher, M.-È., Ahoundova, L. et Allard-Chapais, C. (2016). Negative self-evaluating emotions as mediator in the relationship between childhood emotional trauma and alexithymia in adulthood. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 64(5), 1027-1033. doi : 10.1177/0003065116675876
- Michiels, D., Grietens, H., Onghena, P. et Kuppens, S. (2010). Perceptions of maternal and paternal attachment security in middle childhood : Links with positive parental affection and psychosocial adjustment. *Early Child Development and Care*, 180(1-2), 211-225. doi : 10.1080/03004430903415064
- Muthén, L. K. et Muthén, B. O. (1998-2007). *Mplus user's guide* (5^e éd.). Los Angeles, CA : Muthén & Muthén.
- Nemiah, J. C. et Sifneos, P. E. (1970). Psychosomatic illness : A problem in communication. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 18(1-6), 154-160. doi : 10.1159/000286074
- Parent-Boursier, C. et Hébert, M. (2015). Security in father-child relationship and behavior problems in sexually abused children. *Journal of Family Violence*, 30(1), 113-122. doi : 10.1007/s10896-014-9653-y
- Sawyer, G. K. et Hansen, D. J. (2014). Heterogeneous symptom patterns of sexually abused children in treatment : Understanding the complexity of the problem. *Journal of Child Sexual Abuse*, 23(8), 900-917. doi : 10.1080/10538712.2014.964439
- Sifneos, P. E. (1973). The prevalence of 'alexithymic' characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22(2-6), 255-262. doi : 10.1159/000286529
- Shaver, P. R. et Mikulincer, M. (2007). Adult attachment strategies and the regulation of emotion. Dans J. J. Gross (dir.), *Handbook of emotion regulation* (p. 446-465). New York, NY : Guilford.
- Stoltenborgh, M., IJzendoorn, M. H. V., Euser, E. M. et Bakermans-Kranenburg, M. J. (2011). A global perspective on child sexual abuse : Meta-analysis of prevalence around the world. *Child Maltreatment*, 16(2), 79-101. doi : 10.1177/1077559511403920
- Thomas, R., Dilillo, D., Walsh, K. et Polusny, M. A. (2011). Pathways from child sexual abuse to adult depression : The role of parental socialization of emotions and alexithymia. *Psychology of Violence*, 1(2), 121-135. doi : 10.1037/a0022469
- Thorberg, F. A., Young, R. M., Sullivan, K. A. et Lyvers, M. (2011). Parental bonding and alexithymia : A meta-analysis. *European Psychiatry*, 26(3), 187-193. doi : 10.1016/j.eurpsy.2010.09.010
- Vachon, D. D., Krueger, R. F., Rogosch, F. A. et Cicchetti, D. (2015). Assessment of the harmful psychiatric and behavioral effects of different forms of child maltreatment. *JAMA Psychiatry*, 72(11), 1135-1142. doi : 10.1001/jamapsychiatry.2015.1792
- Way, I. F., Applegate, B., Cai, X., Franck, L. K., Black-Pond, C., Yelsma, P., . . . Mullett, M. (2010). Children's Alexithymia Measure (CAM) : A new instrument for screening difficulties with emotional expression. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 3(4), 303-318. doi : 10.1080/19361521.2010.523778



Du côté de la recherche

Le phénomène de l'intimidation en milieu scolaire : pistes d'intervention

Josianne Chicoine¹ et Diane Marcotte²

Olweus (1993) définit l'intimidation comme une action négative, intentionnelle et répétée envers une personne perçue comme étant vulnérable et qui est exercée par une personne ou un groupe de personnes se trouvant dans une situation de pouvoir. Ce déséquilibre de pouvoir entre l'intimidateur et sa victime peut être réel ou perçu et peut s'exprimer de plusieurs manières, comme dans les traits physiques, dans les capacités, dans le statut social ou dans le nombre de personnes impliquées (Craig et Pepler, 2007).

Selon l'étude canadienne de Craig et Pepler (2003), environ 10 % des adolescents et 7 % des adolescentes rapportent émettre des comportements d'intimidation au moins deux fois par semaine, alors qu'environ 17 % adolescents et 18 % adolescentes rapportent être victimes d'intimidation à cette fréquence. Au Québec, le rapport de recherche de Beaumont, Leclerc, Frenette et Proulx (2014) révèle qu'environ 21 % des élèves d'école primaire et 17 % des élèves d'école secondaire rapportent se faire insulter ou traiter de noms de manière récurrente (c'est-à-dire plus de deux fois par mois). Par ailleurs, environ 8 % des élèves du primaire et 6 % des élèves du secondaire rapportent se faire bousculer de manière intentionnelle plus de deux fois par mois, ce qui survient davantage auprès des garçons tant au primaire qu'au secondaire.

Pistes d'intervention

Alors qu'elles sont souvent utilisées en milieu scolaire, les interventions visant à punir ou à exclure les jeunes émettant des comportements d'intimidation sont très peu efficaces (Rosen *et al.*, 2017). En effet, ces interventions punitives n'empêchent pas l'intimidateur d'obtenir l'attention de ses pairs, qui a pour fonction de renforcer ses comportements, et réduisent plutôt le sentiment d'apparte-

nance des élèves envers l'école. Ce type d'intervention peut aussi avoir pour effet d'augmenter l'agressivité, le vandalisme et le décrochage scolaire, en plus d'amener les élèves à être hésitants lorsque vient le temps de dénoncer l'intimidateur (Rosen *et al.*, 2017). Il convient donc d'être très prudent lors de la sélection des stratégies d'intervention applicables en milieu scolaire.

Principes d'intervention

Pepler et Craig (2014) relèvent quatre grands principes orientant les pistes d'intervention en milieu scolaire efficaces et basées sur des données probantes.

Principe 1 :

Cibler l'ensemble des élèves

Étant donné le caractère relationnel de l'intimidation, les stratégies d'intervention doivent cibler non seulement la victime et l'intimidateur, mais aussi tous les élèves de l'école dans le but de favoriser le développement de relations positives avec les autres, ainsi que d'un sentiment de sécurité et de soutien au sein du milieu scolaire (Pepler et Craig, 2014).

Principe 2 :

Adapter les interventions en fonction du développement des jeunes

La fréquence d'utilisation des diverses formes d'intimidation varie selon l'âge et le genre (Rigby, 2007; Sullivan, 2011). Alors que les garçons semblent plus impliqués dans l'intimidation physique que les filles, l'intimidation relationnelle serait plus souvent observée chez celles-ci (Sullivan, 2011). Par ailleurs, les formes d'in-

timidation plus directes, telles que l'intimidation physique et verbale, semblent apparaître dès l'âge préscolaire, tandis que l'intimidation indirecte relationnelle semble survenir plus tardivement durant l'âge scolaire (Dodge, Coie et Lynam, 2008).

Ainsi, le choix des interventions doit être adapté en fonction du niveau développemental des jeunes. À titre d'exemple, des stratégies de prévention peuvent être réalisées dès l'âge préscolaire afin de promouvoir de saines relations interpersonnelles par le biais, par exemple, d'un entraînement aux habiletés sociales. Les interventions contre l'intimidation peuvent se poursuivre à l'enfance et à l'adolescence en fonction des besoins et des capacités des jeunes. Celles-ci peuvent cibler notamment la régulation comportementale et émotionnelle, la résolution de conflits et le développement de l'empathie.

Principe 3 :

Intervenir de manière systémique

Visant une approche systémique, les stratégies d'intervention doivent aussi impliquer différents acteurs afin de maximiser leur efficacité. Par exemple, étant donné que les situations d'intimidation en milieu scolaire surviennent principalement dans les lieux où la supervision d'un adulte est faible, comme dans la cour d'école, dans les couloirs ou dans la classe (Rigby, 2007), il est possible d'accroître le niveau de supervision et d'entraîner les membres du personnel scolaire à identifier et à répondre immédiatement et efficacement à ces situations (Rosen *et al.*, 2017).



1. Doctorante en psychologie, Université du Québec à Montréal.

2. Ph. D., psychologue et professeure au Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, directrice du Laboratoire de recherche sur la santé mentale des jeunes en contexte scolaire.

Les programmes d'intervention en milieu scolaire doivent également impliquer la participation active des parents en les sensibilisant et en les outillant afin qu'ils puissent aborder plus facilement le sujet avec leur enfant et qu'ils puissent leur enseigner des stratégies efficaces pour y faire face, comme l'affirmation de soi (Rosen *et al.*, 2017). Cette implication des parents peut aussi leur permettre d'apprendre quelles interventions sont à prioriser pour prévenir les diverses formes d'intimidation. Par exemple, contrairement à la croyance populaire, le fait de limiter l'accès à certains sites Internet ou de placer l'ordinateur dans une pièce commune ne semble pas réduire significativement le risque qu'un enfant soit victime de cyberintimidation (Mesh, 2009). D'autres pratiques parentales, telles qu'aborder les dangers potentiels liés à l'utilisation de certains sites web, ainsi que mettre en place des règles concernant l'utilisation de ceux-ci, semblent toutefois plus efficaces (Mesh, 2009).

Enfin, plusieurs stratégies d'intervention peuvent miser sur l'implication des membres de la communauté afin de véhiculer un message de non-violence (Rosen *et al.*, 2017). Par exemple, il est possible de créer des partenariats avec la police ou des organismes œuvrant auprès des enfants et des adolescents dans l'objectif de promouvoir de saines relations interpersonnelles et de sensibiliser les membres de la communauté à agir pour prévenir l'intimidation.

Principe 4 : Assurer un leadership

La direction de l'école et le personnel scolaire doivent également jouer un rôle de « leader » et s'engager activement à mettre en place les stratégies d'intervention nécessaires pour réduire l'intimidation.

Dans le même sens que ces différents principes, Rosen et ses collaborateurs (2017) mentionnent que la première étape pour réduire l'intimidation en milieu scolaire consiste à promouvoir un climat scolaire positif et un sentiment de sécurité, par exemple, en enseignant et en renforçant les comportements prosociaux à l'ensemble des élèves. Certaines stratégies d'intervention visent cet objectif en ciblant notamment l'enseignement d'habiletés sociales et de résolution de conflits, le développement de l'empathie et la gestion des émotions. Ils mentionnent aussi l'importance de prévoir et d'appliquer un continuum de conséquences, adaptés en fonction des comportements inappropriés émis par les élèves.

L'intervention par les pairs

Les pairs, qui sont présents dans 85 % des situations d'intimidation à l'école, peuvent adopter plusieurs rôles pouvant encourager ou décourager les comportements d'intimidation (Sullivan, 2011). De ce fait, l'intervention par les pairs est une stratégie à privilégier pour réduire efficacement l'intimidation en milieu scolaire (Rosen *et al.*, 2017). En effet, cette forme d'intervention vise à enseigner aux élèves à reconnaître et à réagir efficacement lorsqu'ils sont témoins de situations d'intimidation, par exemple en les refusant et en les dénonçant à un adulte.

Plusieurs programmes d'intervention en milieu scolaire misent d'ailleurs sur l'implication des pairs afin de réduire l'intimidation en milieu scolaire, dont le programme *Non à l'intimidation* (Doyon, 2011) disponible en français, mais qui n'a pas fait l'objet d'une validation. D'autres programmes d'intervention contre l'intimidation qui utilisent des stratégies incluant les pairs sont cependant validés empiriquement, tels que le programme

de prévention de l'intimidation d'Olweus (Olweus, Limber, Mullin, Riese et Snyder, 2007), le programme *Dire/Dire Mentor* (Rock Solid Foundation, 2001) et le programme *Steps to Respect* (Frey *et al.*, 2005).

Selon Rigby (2010), le choix des stratégies d'interventions devrait être influencé en grande partie par les études d'efficacité. Les écoles doivent également étudier l'efficacité des interventions qu'elles appliquent au sein de leur milieu scolaire.

Conclusion

L'intimidation est un problème relationnel entraînant de multiples conséquences négatives tant chez ses auteurs que sur ses victimes.

Plusieurs stratégies de prévention et d'intervention sont disponibles pour réduire la prévalence de l'intimidation en milieu scolaire. Certains éléments doivent toutefois être considérés lors de leur sélection et de leur mise en application afin de maximiser leur efficacité. Par exemple, les interventions doivent viser à promouvoir des relations interpersonnelles positives, doivent être adaptées selon le niveau développemental des jeunes impliqués et doivent inclure la participation de plusieurs acteurs comme les pairs, les parents et la communauté, ainsi que l'implication active de la direction et des membres du personnel scolaire.

Ces divers éléments peuvent favoriser un climat scolaire positif et ainsi, réduire l'intimidation. Il est toutefois important de s'assurer de l'efficacité des stratégies d'intervention en évaluant leurs effets et leur utilisation à court, moyen et plus long terme. ■

Mots-clés : intimidation, violence, école, programme, prévention, enfant, adolescent.

Références

- Beaumont, D., Leclerc, D., Frenette, E. et Proulx, M.-È. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec*. Repéré à http://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Rapport_SevEq-2014_19_sept_2014.pdf
- Craig, W. M. et Pepler, D. J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 577-582. doi : 10.1177/070674370304800903
- Craig, W. M. et Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying : From research to practice. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 48(2), 86-93. doi : 10.1037/cp2007010
- Dodge, K., Coie, J. D. et Lynam, D. (2008). Aggression and antisocial behavior in youth. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Child and adolescent development : An advanced course* (p. 437-472). Hoboken, NJ : Wiley.
- Doyon, N. (2011). *Non à l'intimidation : j'apprends à m'affirmer*. Québec, Qc : Midi trente.
- Frey, K. S., Hirscheim, J. L., Snell, J. L., Van Schoiack Edstrom, L., MacKenzie, E. P. et Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs : An experimental trial of the Steps to Respect program. *Developmental Psychology*, 41(3), 479-491. doi : 10.1037/0012-1649.41.3.479
- Mesch, G. S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 387-393. doi : 10.1089/cpb.2009.0068
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school : What we know and what we can do*. Oxford, Royaume Uni : Blackwell.
- Olweus, D., Limber, S. P., Mullin, N., Riese, J. et Snyder, M. (2007). *Olweus bullying prevention program : Schoolwide guide*. Center City, MN : Hazelden.
- Pepler, D. et Craig, W. (2014). *Bullying prevention and intervention in the school environment : Factsheets and tools*. Repéré à https://www.prevnet.ca/sites/prevnet.ca/files/prevnet_facts_and_tools_for_schools.pdf
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Melbourne, Australie : ACER.
- Rigby, K. (2010). *Bullying interventions in schools : Six basic approaches*. Camberwell, Australie : ACER Press.
- Rock Solid Foundation. (2001). The W.I.T.S. *Rock Solid peer victimization prevention program : Resource manual*. Repéré à <http://web.uvic.ca/~8080/wits/pdfs/schools/wits-manuals/wits-manual.pdf>
- Rosen, L. H., DeOrnellas, K. et Scott, S. R. (dir.). (2017). *Bullying in school : Perspectives from school staff, students, and parents*. New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Sullivan, K. (2011). *The anti-bullying handbook* (2^e éd). Los Angeles, CA : SAGE.



Du côté de la recherche

Le signalement par le corps enseignant des situations d'agression sexuelle dévoilées par les élèves : contexte et facteurs d'influence

Claudel Lamoureux-Duquette¹ et Geneviève Paquette²

Selon Stoltenborgh, van Ijzendoorn, Euser et Bakermans-Kranenburg (2011), près de 20 % des filles et 8 % des garçons ont vécu une agression sexuelle avant l'âge de 18 ans au Canada. Jusqu'à 60 % de ces enfants présenteront des problèmes scolaires (Daignault et Hébert, 2004), incluant des problèmes d'apprentissage et de comportement (Hébert, 2011).

En effet, les enfants ayant été victimes d'une agression sexuelle sont plus susceptibles de manifester différents troubles dont des troubles extériorisés, incluant des comportements agressifs, antisociaux et des troubles des conduites (Hébert 2011). D'ailleurs, les troubles des conduites chez les jeunes représentent une forme de problème de comportement sévère et apparaissent en moyenne 1,7 année après une agression sexuelle subie (Nelson *et al.*, 2002). La recherche indique également que les troubles de comportement sont directement associés aux agressions sexuelles qui sont répétées ou récurrentes (Maniglio, 2015).

Ces troubles de comportement perturbent la vie scolaire et sont considérés comme étant dérangeants par le personnel enseignant (Rousseau, Massé, Bergeron, Carignan et Lanaris, 2014). Il est également important de souligner que la violence sexuelle à l'enfance est aussi associée à un moins bon rendement scolaire et à une possible détérioration de la performance scolaire à la suite de la situation d'agression sexuelle (Daignault et Hébert, 2004).

Le rôle primordial du personnel enseignant dans la prévention et le signalement des situations d'agression sexuelle

Depuis la rentrée 2018-2019, l'éducation à la sexualité est obligatoire pour toutes et tous les élèves, et ce dès l'école primaire (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). En abordant le sujet des agressions sexuelles



et de la violence sexuelle à plusieurs moments pendant le parcours scolaire primaire de l'élève (MEES, 2018), les enseignantes et enseignants ouvrent la porte au dévoilement des situations de violence sexuelle potentiellement subies par les élèves. En effet, selon Wager (2015), le fait d'aborder préalablement ces thèmes peut agir comme un catalyseur de la discussion autour du sujet et favoriser la confiance d'un élève.

Puisque les agressions sexuelles subies dans l'enfance commencent en moyenne entre 8 et 10 ans (Walsh, Mathews, Rassafiani, Farrell et Butler, 2013), les personnes enseignantes peuvent jouer un rôle direct dans la prévention, la détection et le signalement des situations d'agression sexuelle. De plus, par leur présence au quotidien auprès des élèves, le personnel enseignant est bien placé pour remarquer les changements physiques et comportementaux associés aux agressions sexuelles subies (Walsh, Rassafiani, Mathews, Farrell et Butler, 2010).

Le signalement des situations d'agression sexuelle : une importante mesure pour la protection de la jeunesse

Le signalement est une mesure de protection importante pour les enfants agressés sexuellement visant à diminuer les conséquences à court et à long terme associées aux abus envers les enfants (Walsh *et al.*, 2010). En effet, outre les problèmes de

comportement et de conduites, les agressions sexuelles subies par les enfants sont associées à de multiples conséquences comme la dépression, la dissociation et ou le trouble de stress post-traumatique. (Kendall-Tackett *et al.*, 1993 ; Maniglio, 2015).

Ne pas signaler une situation d'agression sexuelle met également l'enfant à risque d'une revictimisation, en plus de le priver des services de santé psychologique et physique nécessaires (Walsh, Rassafiani, Mathews, Farrell et Butler, 2012). À l'âge adulte, les victimes d'agression sexuelle en enfance sont à risque de présenter des problèmes de santé mentale et éventuellement vivre de la violence conjugale (Daignault, Hébert et McDuff, 2009 ; Paquette, Tourigny, Baril, Joly et Séguin, 2017).

Il est donc essentiel de signaler une situation d'agression sexuelle dès qu'elle est soupçonnée. Même si elles sont susceptibles de recevoir des dévoilements de la part de jeunes ayant vécu une situation d'agression sexuelle, les personnes enseignantes ne seraient pas assez préparées à y faire face (Bergeron, Hébert et Gaudreau, 2017). En effet, selon la recherche de Bergeron *et al.* (2017), plus du trois quarts de l'échantillon ($N = 42$) ont déjà reçu les confidences d'une jeune victime de violence sexuelle alors que plus de 70 % n'avaient jamais participé à une session de perfectionnement pour cette problématique.

1. Étudiante au baccalauréat en psychoéducation, Université de Sherbrooke; auxiliaire de recherche au Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE).

2. Professeure agrégée, Département de psychoéducation, Université de Sherbrooke; directrice scientifique du GRISE et membre chercheuse régulière du Centre de recherche interdisciplinaire sur les problèmes conjugaux et les agressions sexuelles (CRIPCAS).

Plusieurs facteurs viennent influencer la décision de signaler

Même si les personnes enseignantes sont tenues par la Loi sur la protection de la jeunesse de signaler toutes situations d'agression sexuelle soupçonnées, notamment celles qui viennent à leur connaissance dans l'exercice de leur fonction (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2010), elles décident parfois de ne pas le faire pour différentes raisons (Walsh, Rassafiani *et al.*, 2012).

La décision de signaler ou non une situation d'agression sexuelle est d'abord influencée par :

- 1) les caractéristiques du cas, telles que la fréquence, la gravité de l'acte et l'impact sur l'enfant (Walsh, Bridgstock, Farrell, Rassafiani et Schweitzer, 2008);

- 2) les caractéristiques personnelles des personnes responsables du signalement, dont le niveau de connaissances au sujet de l'identification des cas et du signalement des cas d'abus sur les enfants (Kenny, 2004);
- 3) la formation et l'expérience qu'elles ont dans ce domaine (Walsh *et al.*, 2013).

Par la suite, ce sont les attitudes qui viennent influencer non seulement la décision du personnel enseignant de signaler une situation d'agression sexuelle ou non, mais également la qualité et la précision des informations qui seront rapportées aux autorités (Walsh *et al.*, 2010).

Les attitudes sont des dispositions psychologiques en faveur ou en défaveur d'une idée ou d'un comportement (Walsh, Rassafiani *et al.*, 2012). Les attitudes envers le signalement des situations d'agression sexuelle subies soupçonnées

chez les enfants se déclinent en trois grands facteurs (Walsh *et al.*, 2010) :

- 1) l'engagement de la personne envers le rôle de signalant (p. ex. : prévoir signaler ou non);
- 2) la confiance en la réponse du système face au signalement;
- 3) les préoccupations face au signalement (p. ex. : penser que le signalement pourrait empirer la situation de l'élève ou non).

La Figure 1 résume les facteurs influençant la décision de signaler ou non.

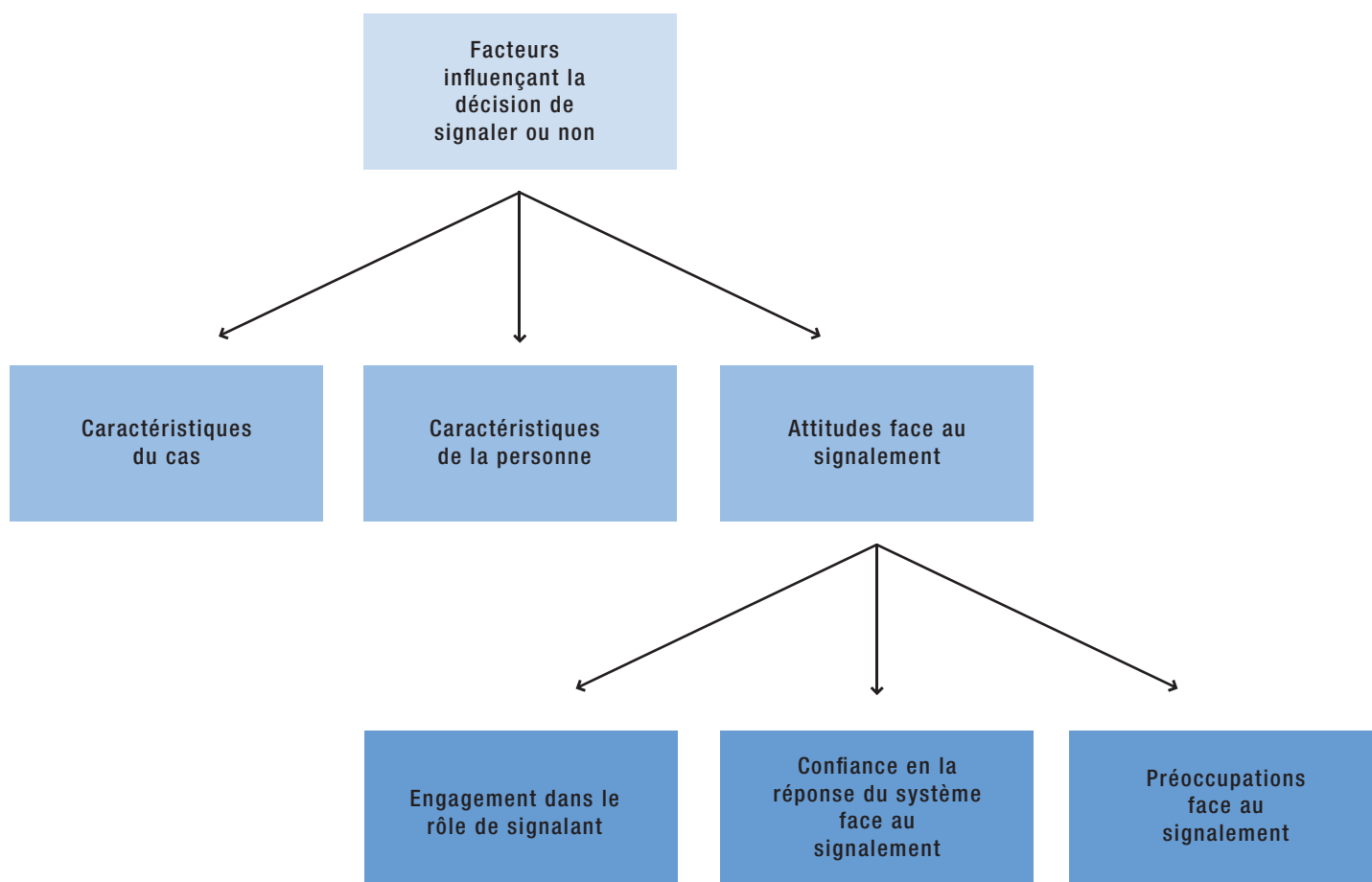


Figure 1. Facteurs influençant la décision de signaler

L'importance d'explorer les attitudes et de développer les connaissances à ce sujet

Les connaissances quant aux attitudes face au signalement des situations d'agression sexuelle sont présentement assez limitées. Or, les attitudes peuvent changer en fonction du temps, du contexte, de l'expérience et de l'éducation (Walsh *et al.*, 2010), ce qui les rend particulièrement intéressantes à étudier. Par ailleurs, les études au sujet des attitudes ont plutôt mis l'accent sur les signalements des cas d'abus en général (Walsh *et al.*, 2010).

Or, le signalement des situations de violence sexuelle est différent du signalement des autres formes d'abus envers les enfants, notamment parce que les agressions sexuelles peuvent être perçues comme étant des situations plus sensibles et devant être traitées de manière plus

délicate, ce qui influence la détection et le signalement des agressions sexuelles subies par les enfants (Walsh, Mathews, Rassafiani, Farrell et Butler, 2012).

Dans cette perspective, des formations précises et ciblées peuvent favoriser un changement dans les attitudes et les connaissances à l'égard des agressions sexuelles, ce qui viendra subséquemment influencer positivement les comportements des personnes pouvant signaler les élèves victimes d'agression sexuelle (Rheingold, Zajac, Chapman, Patton, Arellano, Saunders et Kilpatrick, 2015).

En contrepartie, le manque de formation dans le domaine de la victimisation sexuelle peut être associé à des attitudes néfastes des intervenant(e)s envers les enfants et à une adhésion aux préjugés liés à la violence sexuelle (Bergeron *et al.*, 2017).

C'est dans cette optique que s'inscrit l'étude intitulée *Les enseignantes et les enseignants face au signalement des situations d'agression sexuelle* menée par Geneviève Paquette, professeure au Département de psychoéducation de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (voir l'annonce à la page 34). Cette étude a pour objectif de documenter les attitudes du personnel enseignant au primaire en formation initiale et en exercice, en lien avec le signalement de situations d'agression sexuelle soupçonnées chez des élèves afin de bonifier, s'il y a lieu, les programmes de formation initiale et continue qui leur sont offerts. ■

Mots-clés : signalement, victime, agression sexuelle, élève, enseignant.

Références

- Bergeron, M., Hébert, M. et Gaudreau, L. (2017). Les effets d'une formation dans le domaine de la violence sexuelle sur les connaissances, les attitudes, l'autoefficacité et le transfert des apprentissages. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 36(3), 15-27.
- Daignault, I. V. et Hébert, M. (2004). L'adaptation scolaire des enfants ayant dévoilé une agression sexuelle. *Psychologie canadienne*, 45(4), 293-307. doi : 10.1037/h0087000
- Daignault, I., Hébert, M. et McDuff, P. (2009). Men's and women's childhood sexual abuse and victimization in adult partner relationships : a study of risk factors. *Child Abuse & Neglect*, 33(9), 638-647. doi : 10.1016/j.chiabu.2009.04.003
- Hébert, M. (2011). Les profils et l'évaluation des enfants victimes d'agression sexuelle. Dans M. Hébert, M. Cyr et M. Tourigny (dir.), *L'agression sexuelle envers les enfants, Tome 1* (p.149-204). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Kenny, M. C. (2004). Teachers' attitudes toward and knowledge of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 28(12), 1311-1319. doi : 10.1016/j.chiabu.2004.06.010
- Maniglio, R. (2015). Significance, nature, and direction of the association between child sexual abuse and conduct disorder : A systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 16(3), 241-257. doi : 10.1177/1524838014526068
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Éducation à la sexualité obligatoire dès la rentrée*. Communiqués de presse. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?idArticle=2512145860>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Contenus détaillés en éducation à la sexualité, Préscolaire et primaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Apprentissages-Sexualite-EnseignantsPrimaire.pdf
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2010). *Manuel de référence sur la protection de la jeunesse*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2010/10-838-04.pdf>
- Nelson, E. C., Heath, A. C., Madden, P. A. F., Cooper, M. L., Dinwiddie, S. H., Bucholz, K. K., ... Martin, N. G. (2002). Association between self-reported childhood sexual abuse and adverse psychosocial outcomes : Results from a twin study. *Archives of General Psychiatry*, 59(2), 139-145.
- Paquette, G., Tourigny, M., Baril, K., Joly, J. et Séguin, M. (2017). Mauvais traitements subis dans l'enfance et problèmes de santé mentale à l'âge adulte : une étude nationale conduite auprès des Québécoises. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 43-63.
- Rheingold, A., Zajac, K., Chapman, J., Patton, M., Arellano, M., Saunders, B. et Kilpatrick, D. (2015). Child sexual abuse prevention training for childcare professionals : An independent multi-site randomized controlled trial of stewards of children. *Prevention Science*, 16(3), 374-385. doi : 10.1007/s11121-014-0499-6
- Rousseau, N., Massé, L., Bergeron, G., Carignan, S. et Lanaris, C. (2014). L'inclusion et la réintégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 133-146). Montréal, Qc : Gaëtan Morin.
- Stoltenborgh, M., van Ijzendoorn, M. H., Euser, E. M. et Bakermans-Kranenburg, M. J. (2011). A global perspective on child sexual abuse : Meta-analysis of prevalence around the world. *Child Maltreatment*, 16(2), 79-101. doi : 10.1177/1077559511403920
- Wager, N. M. (2015). Understanding children's non-disclosure of child sexual assault : Implications for assisting parents and teachers to become effective guardians. *Safer Communities Brighton*, 14(1), 16-26.
- Walsh, K., Bridgstock, R., Farrell, A., Rassafiani, M. et Schweitzer, R. (2008). Case, teacher and school characteristics influencing teachers' detection and reporting of child physical abuse and neglect : Results from an Australian survey. *Child Abuse & Neglect*, 32(10), 983-993. doi : 10.1016/j.chiabu.2008.03.002
- Walsh, K., Rassafiani, M., Mathews, B., Farrell, A. et Butler, D. (2010). Teachers' attitudes toward reporting child sexual abuse : Problems with existing research leading to new scale development. *Journal of Child Sexual Abuse*, 19(3), 310-336. doi : 10.1080/10538711003781392
- Walsh, K., Mathews, B., Rassafiani, M., Farrell, A. et Butler, D. (2012). Understanding teachers' reporting of child sexual abuse : Measurement methods matter. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1937-1946. doi : 10.1016/j.childyouth.2012.06.004
- Walsh, K., Rassafiani, M., Mathews, B., Farrell, A. et Butler, D. (2012). Exploratory factor analysis and psychometric evaluation of the Teacher Reporting Attitude Scale for Child Sexual Abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(5), 489-506. doi : 10.1080/10538712.2012.689423
- Walsh, K., Mathews, B., Rassafiani, M., Farrell, A. et Butler, D. (2013). Elementary teachers' knowledge of legislative and policy duties for reporting child sexual abuse. *Elementary School Journal*, 114(2), 178-199. doi : 10.1086/671934



Le coup de coeur des régions

Grandir en forêt

Julien Pelletier¹, Thomas Plouffe², Audrey Bernier³ et Marc Bergeron⁴

Le phénomène du « déficit nature » chez les enfants est un sujet de plus en plus abordé dans notre société. On entend, par ce terme, le déclin du jeu libre extérieur chez les jeunes. Conscientes que l'absence de contact avec la nature encourage une détérioration de la santé physique et mentale des enfants, plusieurs instances se sont intéressées dans les dernières années à des pédagogies alternatives pouvant ramener les enfants dehors dans des contextes de jeu libre. Un organisme en particulier, l'Initiative 1, 2, 3 Go! Limoilou, a mis en place un projet nommé Grandir en Forêt, qui s'inscrit dans l'approche dite d'« éducation par la nature ». Ce dernier offre aux services éducatifs à la petite enfance de l'arrondissement de Limoilou un soutien logistique et pédagogique qui leur permet, en s'appuyant sur les principes de l'approche, de visiter une forêt du quartier à raison de deux fois par semaine.

L'Initiative 1, 2, 3 Go! Limoilou en bref

L'Initiative 1, 2, 3, Go! Limoilou est un organisme à but non lucratif qui a pour mission de sensibiliser et de mobiliser tous les acteurs de la communauté afin qu'ils s'engagent dans des actions qui assurent le bien-être des tout-petits et favorisent leur développement.

Il est dirigé par un conseil d'administration formé de six parents et de cinq représentants du milieu, tous des partenaires. L'organisme s'appuie sur un modèle de gouvernance qui met à contribution une table de partenaires qui s'engage à déployer des actions innovantes dédiées aux tout-petits dans un esprit de concertation et de collaboration. C'est ainsi que le projet Grandir en forêt a vu le jour.

L'historique de l'éducation par la nature en petite enfance

On peut retracer les premiers services offrant l'éducation par la nature durant les années 1950 au Danemark et en Suède (Fritz, Smyrni et Roberts, 2014). La première installation de ce type aurait été fondée en 1956 par une organisation suédoise qui dispensait des activités sportives en plein air à la population. L'Allemagne a rapidement suivi le pas, en 1960, en prenant part au mouvement (Knight, 2013a). Depuis, les programmes de ce type se sont répandus en Europe et à travers différents pays tels que la Chine, le Japon, la Corée du Sud, la Nouvelle-Zélande, l'Australie, les États-Unis et le Canada (Knight, 2013b).

Les bienfaits du contact avec la nature

Les études venant établir les bienfaits du contact avec la nature sont nombreuses notamment : sur la régulation des émotions, le développement moteur, le développement des connaissances environnementales et le développement d'une vision positive de la nature à l'âge adulte (Tim, 2014). Également, on compte des bienfaits sur plusieurs aspects de la santé mentale des enfants tels que la gestion du stress, la résilience et l'estime de soi (Ulset, Vitaro, Brendgen, Bekkhus et Borge, 2017). Par exemple, Kuo, Barnes et Jordan (2019) ont démontré l'effet positif du contact avec la nature sur la concentration, sur la capacité d'attention et d'autocontrôle des enfants. Enfin, d'autres auteurs ont constaté des liens entre le jeu libre extérieur et présenter une meilleure capacité à résoudre des problèmes (Torquati, Schutte et Kiat, 2017), une plus grande sensibilité écologique par l'adoption de comportements écoresponsables (Smith, Dunhill et Scott, 2018) et de meilleures relations interpersonnelles en démontrant des comportements prosociaux, de coopération, d'empathie et de gestion des conflits (Kuo *et al.*, 2019).

Les objectifs du projet

C'est de faire bénéficier les enfants de Limoilou de cette pédagogie que L'Initiative 1, 2, 3 Go! Limoilou a décidé de mettre en place le projet Grandir en forêt. Plus précisément, les deux objectifs du projet sont :

- 1) permettre à de jeunes enfants de Limoilou d'avoir un contact fréquent et prolongé avec la nature et de bénéficier d'interactions éducatives de qualité supérieure;
- 2) favoriser le développement, chez le personnel éducateur et les intervenants, de compétences éducatives spécifiques à l'accompagnement du jeu libre en milieu naturel.

L'historique du projet

Un tel projet, porté de manière collective, a nécessité une implantation graduelle. Un premier comité, composé de membre de la communauté, de responsables de service de garde et de représentants des organismes partenaires (CIUSSS-CN, Domaine Maizerets, organisme communautaire famille) a été formé. La première année a vu la mise en place d'une version pilote du projet. Celle-ci s'est déroulée de la fin septembre 2016 à la mi-juin 2017 avec cinq enfants d'un service éducatif en milieu familial. Le groupe était accompagné de leur éducatrice et de la coordonnatrice du projet à raison d'une demi-journée par semaine.

La phase pilote a permis de rassembler des informations pertinentes pour le projet, notamment pour les demandes d'aide financière, pour documenter les besoins techniques pour qu'un tel projet soit réalisable ainsi que pour rassembler des informations concrètes afin de préparer la formation qui allait être offerte aux participants lors de la deuxième année du projet. Depuis, le projet Grandir en forêt accueille chaque année plus d'une soixantaine d'enfants à raison de deux matinées par semaine, beau temps mauvais temps, de la fin septembre à la mi-juin.

1. Responsable du projet Grandir en forêt, Initiative 1, 2, 3 Go! Limoilou.

2. Psychoéducateur, agent de milieu, Initiative 1, 2, 3 Go! Limoilou.

3. Stagiaire à l'Initiative 1, 2, 3 Go! Limoilou, étudiante au baccalauréat en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

4. Psychoéducateur, coordonnateur, Initiative 1, 2, 3 Go! Limoilou.

Les principes pédagogiques de Grandir en forêt, en bref !

La façon dont la pédagogie par la nature en petite enfance est implantée varie d'un milieu à un autre. Dans le cadre du projet Grandir en forêt, certains principes de bases ont été mis en place. La section suivante présente les grandes lignes de ces principes (pour de plus amples détails, voir Leboeuf, 2017)

D'abord et avant tout, la posture de l'éducateur est particulière. Il est appelé à jouer un rôle de soutien aux apprentissages des enfants, c'est-à-dire qu'il cherchera d'abord à enrichir les découvertes de ces derniers, dans une perspective de pédagogie émergente, plutôt que d'imposer quotidiennement un curriculum (Fritz, Kirsten et Katie, 2014).

La fréquence et la durée de contact avec l'environnement naturel sont des éléments importants. Lorsque l'enfant visite le même lieu de façon récurrente, il s'approprie l'espace. Il y devient plus confortable, plus confiant. Ainsi, il déploie son jeu sur le long terme (il peut y revenir d'une visite à l'autre). Sa présence répétée et donc sa connaissance et son appropriation de l'environnement lui permettent de constater des changements dans ce dernier, liés aux saisons, par exemple. Il est curieux, s'intéresse à ces changements.

L'adulte alors l'accompagne afin d'enrichir sa réflexion et son questionnement. Pour ces raisons, la fréquence d'exposition est déterminante. Mais la durée l'est tout autant. Car l'enfant a besoin de temps. Dans un contexte où l'horaire est réglé au quart de tour, l'enfant a souvent

du temps principalement pour mettre en place le jeu (faire la mise en scène). Or, plus l'enfant a du temps dans son jeu, plus ce dernier s'élabore et se complexifie. La trame narrative est plus complexe et nécessite davantage de prises de décision et d'initiatives, le vocabulaire employé dans les interactions devient plus élaboré, la confiance augmente et donc la prise de risque social est plus grande. Tout cela favorise directement son développement global.

Enfin, le milieu naturel est particulièrement propice au jeu comportant des risques sur le plan moteur. L'adulte là aussi change de posture. Son rôle sera de maintenir l'enfant dans la zone dite de « délicieuse incertitude », à mi-chemin entre le jeu ennuyeux, qui n'est pas un défi pour l'enfant, et le jeu dangereux, qui porterait préjudice à l'enfant ou à ceux qui l'entourent. Cette zone médiane est le lieu de nombreux apprentissages pour l'enfant (augmentation de sa confiance, meilleure connaissance de ses limites, favorise son développement moteur) (Brussoni, Brunelle *et al.*, 2015 ; Brussoni, Gibbons *et al.*, 2015 ; Sandseter, 2009).

À noter que parallèlement aux présences en forêt, les adultes qui accompagnent les enfants sont invités à garder des traces de ce qui y est vécu, telles que des photos et des vidéos, des verbatims ou des artefacts (p. ex. : feuilles). Ces traces, en plus de permettre aux enfants de revisiter les apprentissages en forêt pour mieux les généraliser, sont par la suite réutilisées dans différents contextes (soutenir les réflexions entre collègues ou partager aux parents, aux enfants et un partage envers la communauté).

La coordination et la réalisation du projet

L'initiative 1, 2, 3 Go ! Limoilou offre deux types d'accompagnement dans le cadre du projet Grandir en forêt. Le premier accompagnement est de type technique et logistique. En ce sens, cet organisme s'assure d'organiser les transports, de fournir du personnel de soutien sur le terrain et de fournir du matériel tels des habits de pluie, des bottes d'hiver, des chariots, des toilettes portables, des bâches ainsi que des outils et des livres pour permettre aux participants d'effectuer des sorties en forêt sur une base régulière.

Le deuxième type d'accompagnement du projet est d'ordre clinique. Pour que les enfants bénéficient d'interactions de qualité lors des sorties en forêt, les milieux participants sont accompagnés afin qu'ils s'approprient davantage l'approche pédagogique d'éducation par la nature. Une journée de formation initiale est donnée aux éducatrices participantes avant de débiter les sorties. Par la suite, des rencontres mensuelles de codéveloppement sont organisées afin que les milieux participants puissent continuer à s'approprier l'approche. C'est durant ces rencontres que les participants échangent à propos de ce qu'ils vivent sur le terrain et exposent leurs réflexions en lien avec l'apprentissage des enfants.

Le potentiel pour les enfants avec des difficultés comportementales

À travers les années de réalisation du projet Grandir en forêt, il a été possible de percevoir les bienfaits de cette pédagogie pour les enfants notamment grâce aux témoignages des parents, des éducatrices et de nos observations.

Un de nos constats est qu'il nous semble que les enfants avec des difficultés comportementales bénéficient grandement de ce contact avec la nature. En ce sens, il semblerait que la richesse du lieu puisse permettre à ces enfants de développer leur plein potentiel. En effet, autant l'environnement extérieur est reconnu comme offrant des possibilités pour les jeux actifs (Tim, 2014 ; Torkar et Rejc, 2017), autant il donne de l'espace et du temps aux enfants qui en auraient davantage besoin. De fait, les lieux sont plus vastes et la présence de stimuli auditifs est moindre (Thomas et Harding, 2011 ; White, 2011).



Par ailleurs, cet environnement permet également aux enfants d'adopter des comportements qui à l'intérieur pourraient être perçus comme négatifs, comme être bruyant, être agité ou se salir, par exemple. Ces comportements à l'extérieur sont vus comme normaux et sont moins sujets à faire l'objet de réprimandes de la part des éducateurs. Certains de ces comportements sont même renforcés tels que le fait de grimper aux arbres. En ce sens, certaines éducatrices nous ont confié que ce contexte leur a permis de redécouvrir certains enfants sous un angle plus positif. Cette constatation nous semble particulièrement importante puisqu'il est primordial pour ces enfants de pouvoir, eux aussi, bénéficier de contact positif avec l'adulte, ce qui peut être difficile à actualiser si l'enfant est étiqueté comme perturbateur. Nous croyons donc que l'environnement naturel permet aux enfants avec des difficultés comportementales de vivre des expériences significatives qu'ils pourront réinvestir dans d'autres sphères de leur vie.

Quelques témoignages de parents

« Elle a développé sa motricité et la forêt a contribué à son essor. »

« Il n'y a que du positif !
Mon enfant est plus autonome et apprend à gérer les risques.
Il a gagné de la confiance. »

« C'est en allant avec lui au parc Maizerets que nous avons compris que pour lui, cette forêt, c'était maintenant « chez lui ».
C'était SA forêt. »

Quelques recommandations

Finalement, voici quelques recommandations pour les instances qui souhaiteraient implanter cette approche dans leur milieu.

1) Il n'y a pas seulement les enfants qui ont besoin de temps pour apprendre.

Il est important de donner du temps au personnel qui commence à s'approprier cette nouvelle pédagogie afin qu'ils puissent échanger sur ce processus. C'est lors de ces échanges que nous avons constaté le plus l'évolution de l'équipe qui participait au projet.

2) La nature est plus proche que vous ne le pensez !

L'éducation par la nature peut prendre place dans différents contextes. Il n'est pas obligatoire d'avoir accès à une vaste forêt pour pouvoir appliquer une telle approche. Un parc urbain ou l'aménagement de la cour peuvent être des avenues intéressantes si aucune forêt n'est accessible. Il est préférable de choisir un endroit qu'il est possible de visiter de façon récurrente plutôt qu'un endroit où l'on peut seulement se permettre quelques sorties.

3) Ensemble on va plus loin !

L'utilisation d'une approche collaborative facilite grandement l'instauration de ce projet. Nous vous conseillons donc de faire appel aux différents acteurs qui pourraient être intéressés à aider tels que les parents, les responsables des lieux visités, la municipalité ainsi que d'autres établissements souhaitant réaliser un projet semblable.

4) Il n'y a pas de mauvaise température, que des mauvais vêtements.

S'assurer que les enfants et les adultes qui les accompagnent sont habillés convenablement pour la température. Le fait d'être confortable est primordial pour que tous puissent être disponibles et profitent du temps en nature. ■

POUR SUIVRE LES ACTIVITÉS DE GRANDIR EN FORÊT, VISITEZ SA PAGE FACEBOOK !

Mots-clés : éducation par la nature, déficit nature, préscolaire, enfant, prévention.

Références

- Brussoni, M., Brunelle, S., Pike, I., Sandseter, E. B. H., Herrington, S., Turner, H., ... Ball, D. J. (2015). Can child injury prevention include healthy risk promotion? *Injury Prevention*, 21(5), 344-347. doi: 10.1136/injuryprev-2014-041241
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., ... Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6423-6454. doi: 10.3390/ijerph120606423
- Fritz, R. W., Smyrni, K. et Roberts, K. (2014). The challenges of bringing the waldkindergarten concept to North America. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 215-227. doi: 10.7721/chilyoutenvi.24.2.0215
- Knight, S. (2013a). *Forest schools & outdoor learning in the early years* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Knight, S. (2013b). *International perspectives on forest school: Natural spaces to play and learn*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Kuo, M., Barnes, M. et Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, 305-305. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00305
- Leboeuf, M. (2017). *Petite enfance en forêt en huit points*. Repéré à <https://boutique.passetemps.com/blogue/petite-enfance-en-for%c3%aat-en-huit-points-n4070>
- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3-21. doi: 10.1080/14729670802702762
- Smith, M. A., Dunhill, A. et Scott, G. W. (2018). Fostering children's relationship with nature: Exploring the potential of forest school. *Education 3-13*, 46(5), 525-534. doi: 10.1080/03004279.2017.1298644
- Thomas, F. et Harding, S. (2011). The role of play: play outdoors as the medium and mechanism for well-being, learning and development. Dans J. White (dir.), *Outdoor provision in the early years* (p. 68-75). Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.
- Tim, G. (2014). The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 10-34. doi: 10.7721/chilyoutenvi.24.2.0010
- Torkar, G. et Rejc, A. (2017). Children's play and physical activity in traditional and forest (natural) playgrounds. *International Journal of Educational Methodology*, 3(1), 25-30. doi: 2469-9632
- Torquati, J., Schutte, A. et Kiat, J. (2017). Attentional demands of executive function tasks in indoor and outdoor settings: Behavioral and neuroelectrical evidence. *Children, Youth and Environments*, 27(2), 70-92.
- Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M. et Borge, A. I. H. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology*, 52, 69-80. doi: 10.1016/j.jenvp.2017.05.007
- White, J. (2011). Capturing the difference: The special nature of the outdoors. Dans J. White (dir.), *Outdoor Provision in the Early Years* (p. 45-56). Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.



Question de l'heure

La classe flexible est-elle un passage de mode ?

Jonathan Bluteau¹, Solène Aubenas², France Dufour¹ et Laurence Carrier³

Les élèves passent la majeure partie de leur temps dans une salle de classe disposée de manière spécifique et déterminée par l'enseignant. Règle générale, une majorité d'enseignants conservent un mode d'aménagement traditionnel de leur classe, dans laquelle le mobilier et les places de travail sont relativement fixes et choisis par l'enseignant et où les pupitres individuels sont disposés en rangs, en cercles ou en demi-cercles (Gremmen, van den Berg, Segers et Cillessen, 2016; Nault et Lacourse, 2008). Or, plus récemment, ce modèle traditionnel d'organisation a été remis en question, en constatant les difficultés relatives notamment au climat ou aux comportements des élèves en classe (McKeown, Stringer et Cairns, 2015; van den Berg et Cillessen, 2015).

Le modèle des classes flexibles

En se fondant sur la prémisse que l'aménagement physique de la classe influence directement les comportements des élèves (Barrett, Davies, Zhang, et Barrett, 2017; Corral-Verdugo et Frías-Armenta, 2016), certains enseignants se tournent vers un aménagement dit « flexible » (*flexible seating*). Cet aménagement s'appuie sur un principe pédagogique centré sur l'élève et son confort dans la classe. Ainsi, pour mieux répondre aux besoins diversifiés des élèves, l'aménagement flexible s'avère un mode moins rigide et offre un grand éventail d'espaces et de dispositions aux élèves pour travailler (Delzer, 2016; Havig, 2017). Le concept de classe flexible repose sur cinq fondements (Delzer, 2015; Havig, 2017) :

- 1) le choix;
- 2) le mouvement;
- 3) le confort;
- 4) la vie en communauté;
- 5) la coopération.

Ces fondements donnent lieu à des classes dont l'aménagement, en particulier le mobilier, est dit « flexible » tant sur le plan des sièges que des tables de travail. Ce faisant, par les choix offerts aux élèves pour réaliser les tâches proposées dans l'espace et la disposition qu'ils préfèrent, les élèves développent leur autonomie et une meilleure connaissance de soi comme apprenant (Chall, 2000).

En effet, dans ce type de classe, il n'y a aucun pupitre en rang et le mobilier de classe traditionnel est remplacé par des tables de différentes hauteurs et différentes tailles, des canapés, des fauteuils, des ballons thérapeutiques, des hamacs, des vélos stationnaires ou des coussins. (Havig, 2017).

On y trouve des configurations et des espaces de travail permettant le mouvement, et où il y a davantage de possibilités de s'installer (assis, debout, couché) que d'élèves. Par exemple, une classe de 22 élèves proposera au moins 40 assises possibles. De plus, puisque les élèves changent constamment d'endroit pour travailler, ils n'ont plus de place attitrée.

La prévalence de ces classes

Au Québec, il n'existe pas de statistiques officielles à propos de l'implantation des classes flexibles. En outre, leur mise en œuvre découle typiquement d'initiatives personnelles venant des enseignants eux-mêmes, avec l'accord de leur direction d'école. Dans la majorité des cas, les commissions scolaires ne sont pas informées des classes flexibles implantées dans leur milieu, ce qui rend le dénombrement de ces classes d'autant plus difficile.

Ceci étant, des recherches sur Internet nous laissent croire que ces classes ne sont pas des initiatives marginales, mais sont au contraire assez répandues. Par exemple, il y a plus de 15 000 membres qui ont adhéré à un groupe Facebook sur les classes flexibles (www.facebook.com/groups/amenagementflexible), créé en septembre 2016 par deux enseignantes du Québec. Une enquête que nous



1. Professeurs agrégés, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal.

2. Étudiante à la maîtrise en éducation, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal.

3. Étudiante au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal.

avons mené nous permet d'estimer, à ce jour, et de façon conservatrice, qu'il y aurait plus de 1 500 classes à aménagement flexible implantées sur l'ensemble du territoire québécois.

Qu'en dit la recherche ?

Considérant le nombre important de classes flexibles implantées, il est étonnant de constater que les données scientifiques sur ces pratiques sont quasi inexistantes au Québec et que les autres études disponibles ne sont pas réellement appuyées sur des preuves solides (Havig, 2017). Les conséquences de ce type d'aménagement flexible sur l'enseignement déployé demeurent ainsi peu documentées. Comment les classes flexibles affectent-elles l'enseignement, les pratiques pédagogiques, la gestion de classe et l'apprentissage ? Les élèves et les enseignants bénéficient-ils de ce type de restructuration de la salle de classe ? Est-ce que cet aménagement favorise ou nuit au comportement des élèves ?

À ce jour, les études intéressées par les effets de l'aménagement physique de la classe émanent principalement du domaine de l'architecture scolaire. Celles-ci ont bien montré que certains paramètres de l'environnement physique (lumière naturelle, espace, qualité de l'air) procureraient des effets positifs sur la réussite scolaire et sur la concentration en classe (Barrett *et al.*, 2017 ; Barrett, Zhang, Moffat et Kobbacy, 2012 ; Dornhecker, Blake, Benden, Zhao et Wendel, 2015).

Toutefois, puisque le domaine de l'architecture scolaire se centre sur l'environnement physique proposé aux élèves, les études issues de ce champ de recherche ont omis de considérer une variable importante susceptible de découler du type d'aménagement proposé, soit la qualité des interactions en classe. Par exemple, une disposition fixe avec des places assignées pourrait limiter les interactions entre les élèves en plus de contraindre les interactions entre les élèves situés à proximité, qui ne sont pas nécessairement leurs amis.

À l'inverse, un environnement flexible dans lequel l'élève peut choisir l'endroit ou le regroupement pour effectuer son travail pourrait susciter davantage d'interactions positives entre les élèves. Parallèlement, une panoplie d'études en éducation a documenté l'incidence positive de la qualité des interactions en classe sur différents indicateurs comportementaux et scolaires, dont certains s'apparentent à la santé mentale (Hamre et Pianta, 2006 ; Hamre, Pianta, Mashburn et Downer, 2007 ; Pianta, La Paro *et al.*, 2008).

Conclusion

Enfin, la classe flexible est-elle un passage de mode ? Quoiqu'on en pense, les écoles considérées comme étant l'*École de demain* (du 21^e siècle) à travers le monde semblent démontrer qu'ils ont eu raison d'opter pour le changement et l'innovation de l'organisation scolaire. L'Alle-

tagne, le Japon, les États-Unis, le Danemark et la Finlande font bonne figure dans le domaine. Ces écoles misent non seulement sur de nouvelles architectures scolaires, mais également sur de nouvelles approches pédagogiques, plus flexibles et inclusives voire plus différenciées.

L'idée principale est de favoriser le bien-être, les interactions et la coopération, le soutien social, le mouvement et la créativité. En ce sens, les connaissances actuelles appuient l'idée qu'un élève apprend mieux dans un environnement qui offre ces possibilités. Dans cette perspective, l'approche École en santé (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005), ainsi que l'organisme Lab École (www.lab-ecole.com), favorisent un environnement sain propice au bien-être scolaire (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017). Le bien-être a été longtemps mis de côté des aspects de la vie scolaire, l'école se penchant essentiellement sur les résultats scolaires (Konu et Rimpelä, 2002). Dans ce contexte, souhaitons avoir l'ambition de mettre œuvre au Québec des écoles exemplaires, qui favoriseront une bonne santé mentale et la réussite éducative du plus grand nombre. ■

Mots-clés : aménagement flexible, classe, enseignant, difficultés comportementales.

Références

- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y. et Barrett, L. (2017). The holistic impact of classroom spaces on learning in specific subjects. *Environment and Behavior*, 49(4), 425-451. doi: 10.1177/0013916516648735
- Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J. et Kobbacy, K. (2012). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 59, 678-689. doi: 10.1016/j.buildenv.2012.09.016
- Chall, J. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom*. New York, NY : Guilford.
- Corral-Verdugo, V. et Frias-Armenta, M. (2016). The sustainability of positive environments. *Environment, Development and Sustainability*, 18(4), 965-984. doi: 10.1007/s10668-015-9701-7
- Delzer, K. (2015). *Why the 21st century classroom may remind you of Starbucks*. EdSurge. Repéré à <https://www.edsurge.com/news/2015-10-01-why-the-21st-century-classroom-may-remind-you-of-starbucks>
- Delzer, K. (2016). *Flexible seating and student-centered classroom redesign*. Repéré à <https://www.edutopia.org/blog/flexible-seating-student-centered-classroom-kayla-delzer>
- Dornhecker, M., Blake, J. J., Benden, M., Zhao, H. et Wendel, M. (2015). The effect of stand-biased desks on academic engagement: An exploratory study. *International Journal of Health Promotion and Education*, 53(5), 271-280. doi:10.1080/14635240.2015.1029641
- Gremmen, M. C., van den Berg, Y. H. M., Segers, E. et Cillessen, A. H. N. (2016). Considerations for classroom seating arrangements and the role of teacher characteristics and beliefs. *Social Psychology of Education*, 19(4), 749-774. doi: 10.1007/s11218-016-9353-y
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. Dans G. Bear et K. M. Minke (dir.), *Children's needs III: Development, prevention and intervention* (p. 49-60). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J. et Downer (2007). *Building a science of classrooms: Three dimensions of child-teacher interactions in PK-3rd grade classrooms*. Virginie, VA: Center or Advanced Study of Teaching and Learning, University of Virginia.
- Havig, J. S. (2017). *Advantages and disadvantages of flexible seating* (Mémoire de maîtrise publié par ProQuest LLC). Minot State University.
- Konu, A. et Rimpelä, M. [2002]. Well-being in schools : A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87.
- McKeown, S., Stringer, M. et Cairns, E. (2015). Classroom segregation: Where do students sit and how is this related to group relations? *British Educational Research Journal*, 42(1), 40-55. doi : 10.1002/berj.3200
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. [2017]. *La Politique de réussite éducative*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [2005]. *L'école en santé : Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/GuideMilieuScolPart_ReussiteEduc-Jeunes_EnBref_f.pdf
- Nault, T. et Lacourse, F. (2008). *La gestion de classe : une compétence à développer*. Anjou, Qc : Les Éditions CEC.
- Pianta, R. C., LaParo K. et Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Pre-K Manual*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- van den Berg, Y. H. M. et Cillessen, A. H. N. (2015). Peer status and classroom seating arrangements: A social relations analysis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 19-34. doi : 10.1016/j.jecp.2014.09.007



Une situation de crise fait référence à une tentative de l'enfant de maintenir un équilibre entre ses besoins et les contraintes du milieu (Beaumont et Sanfaçon, 2014). La crise se définit par une réponse humaine face à la non-satisfaction d'un besoin (Seguin, Brunet et LeBlanc, 2012).

À partir de ce constat, deux choix d'intervention sont possibles lorsque son enfant vit une crise :

- 1) ajuster les caractéristiques de l'environnement afin qu'il puisse correspondre aux capacités de son enfant; ou
- 2) aider son enfant à acquérir des habiletés lui permettant de gérer plus efficacement le contexte difficile.

Le choix du type d'intervention à préconiser dépendra des comportements de son enfant et de ses caractéristiques. Les parents peuvent favoriser la résolution de la crise en adoptant certaines attitudes et en tenant compte de certains aspects de la situation comme :

- 1) différencier si son enfant est en perte ou en prise de contrôle ;
- 2) analyser et s'ajuster à la phase de la crise;
- 3) prioriser les interventions efficaces.

Attitudes à préconiser

Peu importe le profil de la crise de son enfant, il est recommandé d'intervenir avec empathie, chaleur humaine et authenticité (Beaumont et Sanfaçon, 2014) autant dans son langage sur le plan du contenu (p. ex. : éviter de faire des promesses irréalisables, refléter la compréhension des sentiments vécus par son enfant, sans nécessairement excuser sa conduite), du non verbal (p. ex. : regarder son enfant lorsqu'il parle) que du paraverbal (p. ex. : parler d'un ton calme et apaisant).

Le Tableau 1 présente les attitudes à préconiser pour entrer en relation avec son enfant et ces dernières le sont encore

Tableau 1

Attitudes à préconiser pour réussir une intervention en situation de crise

PROBLÈME	MANIFESTATIONS
Empathie	<ul style="list-style-type: none"> • Tenir des propos reflétant une compréhension de l'état émotif de son enfant (p. ex. : « je vois que tu es en colère »)
Chaleur humaine	<ul style="list-style-type: none"> • Demeurer attentif à son enfant • Lui démontrer que ce qu'il nomme est important • Démontrer une volonté de l'aider
Authenticité	<ul style="list-style-type: none"> • Demeurer soi-même, reconnaître ses émotions et rationaliser les raisons des comportements de l'enfant (p. ex. : son enfant ne veut pas vous blesser, mais il vit de fortes émotions) • S'assurer que les promesses annoncées soient cohérentes ou réalistes • Éviter de minimiser la situation : pour l'enfant, un jouet brisé peut être perçu comme un grave problème engendrant de fortes émotions dont il faut prendre compte dans l'intervention.

Note. Tiré et adapté de Beaumont et Sanfaçon (2014).

plus importantes à mettre en pratique lorsque votre enfant vit une crise. Enfin, la sécurité reste toujours primordiale si son enfant présente des comportements agressifs envers les autres ou envers lui-même. Dans ce contexte, un arrêt d'agir est nécessaire, ce qui consiste à guider son enfant vers un lieu où il ne pourra pas se blesser ou blesser les autres et dans lequel il parviendra à s'apaiser et à réfléchir sur son comportement.

Différencier « la perte de contrôle » ou « la prise de contrôle » chez son enfant

Il est important d'analyser les comportements de son enfant afin d'ajuster votre intervention. Sanfaçon (2018) décrit deux profils d'enfant en crise.

L'enfant en perte de contrôle

Le premier profil est un enfant en « perte de contrôle » : il le décrit comme un enfant en détresse qui semble perdre le contact avec la réalité, en panique, souffrant, ses propos sont incohérents et une diminution de la sensibilité physique peut être

observée. Les comportements agressifs ne semblent pas calculés : l'enfant peut éprouver des difficultés à se contrôler.

Cet enfant a besoin qu'on lui offre de l'aide et du soutien. L'enfant dans cette situation n'est pas disponible à écouter et à réfléchir. Ainsi, il est possible d'ajuster l'environnement en diminuant les exigences tout en l'aidant. Par exemple, en présence d'un enfant qui crie, se blesse lui-même et pleure intensément face à un devoir qu'il doit faire, il importe de lui apporter du soutien, ce qui ne veut pas dire de le « laisser gagner ».

En effet, il est possible de divertir l'enfant en passant par le jeu en orientant son attention vers un élément plus ludique, ou encore d'utiliser certaines techniques de relaxation qu'on lui aura apprises dans un autre contexte préalablement. L'idée est d'aider votre enfant à s'apaiser.

Par la suite, en utilisant ses intérêts et en diminuant l'ampleur de la tâche (p. ex. : séparer le travail en plusieurs parties, offrir une aide pour répondre aux besoins de l'enfant), il est possible de revenir

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

2. Ph. D., professeurs, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

plus tard sur l'élément déclencheur de la crise lorsque la tension a diminué (Lebel, Huckshorn et Caldwell, 2014). En ajustant les circonstances du milieu, il n'aura pas obtenu de gains l'encourageant à recommencer ce type de crise. Il a plutôt développé de nouvelles habiletés (p. ex. : d'apaisement) ainsi qu'avoir amélioré son estime de soi.

L'enfant en prise de contrôle

Le deuxième profil de crise est l'enfant en « prise de contrôle ». Ce dernier cherche à obtenir un gain ou à éviter quelque chose de déplaisant. Alors, les interventions à préconiser diffèrent de celles d'un enfant en « perte de contrôle ». L'enfant en « prise de contrôle » peut manifester une faible capacité à nommer ses émotions et sa souffrance, une impatience marquée et peu de tolérance à la frustration. Il est plus cohérent dans ses propos. Il cherche à provoquer une réaction de son entourage ou du parent à l'aide de ses comportements provocateurs. Par exemple, il peut donner des ordres ou même briser du matériel de façon contrôlée (p. ex. : lancer un objet dans un coin vide de la pièce de manière calculée afin d'éviter de blesser son entourage) (Sanfaçon, 2018).

Il a besoin de contrôler la situation. Ainsi, il est important pour le parent d'éviter d'entrer dans une escalade de négociations. Les techniques du « disque rayé » (répéter la même consigne dans les mêmes mots jusqu'à ce qu'elles soient exécutées) et du « faux choix » (donner deux choix ou plus à l'enfant qui conviennent tous au parent ; p. ex. : « il faut que tu fasses ton devoir de français ou de mathématique, fais ton choix ») permettent d'éviter les négociations tout en lui donnant du pouvoir de manière contrôlée et modérée.

Il est primordial de rappeler les règles et les limites de l'environnement tout en mentionnant les conséquences en lien avec les comportements (p. ex. : « la règle à la maison est de faire son lit avant de jouer, sinon tu n'auras pas suffisamment de temps pour ta période de jeux vidéo »).

Considérant que l'enfant est plus disponible à écouter, ce type d'intervention est plus justifié. En somme, cette différenciation du profil de crise auprès de l'enfant permet de reconnaître la réelle raison derrière la crise afin que le parent comble son besoin.

Différencier la phase dans

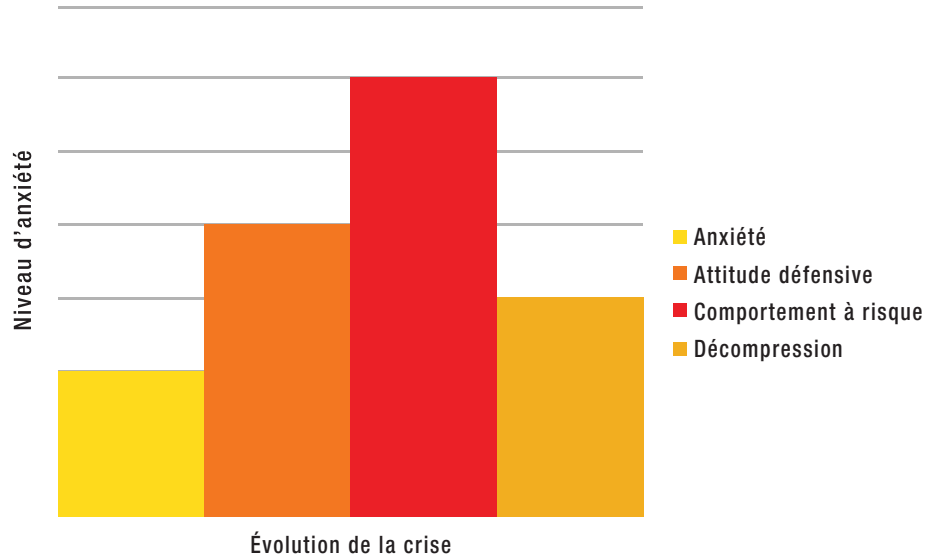


Figure 1. Les phases de la crise (CPI, 2016)

laquelle se trouve son enfant

Lorsque son enfant en crise vit une « perte de contrôle », la phase dans laquelle se situe la crise permet d'orienter également les interventions. En partant du principe que la crise est une réponse humaine de désespoir et d'impuissance à l'égard d'un besoin non comblé, l'évolution de la crise est caractérisée par une augmentation puis une diminution du niveau d'anxiété. Néanmoins, les différentes phases de la crise ne sont pas nécessairement vécues de façon linéaire : il est possible que certaines phases ne soient pas vécues ou qu'il y ait des retours en arrière.

Illustré à la Figure 1, le modèle du Crisis Prevention Institute (CPI; 2016) représente la crise en quatre phases distinctes.

Phase 1 : L'anxiété

Cette phase est caractérisée par une élévation de l'anxiété et de réponses physiologiques qui peuvent être remarquées par une agitation motrice (p. ex. : il bouge sur son siège), des changements d'humeur ainsi que des signes de peurs et de tristesse (Leclerc, 1992).

Cette phase représente une possibilité de prévenir l'escalade de la crise en utilisant divers moyens qui permettent de diminuer l'anxiété (p. ex. : faire des techniques de respiration, manipuler de la pâte à modeler, écrire dans un journal, écouter de la musique calme ; CPI, 2016). Pour certains enfants, les questionner directement sur leurs préférences peut amener l'effet es-

compté (Montreuil, Thibeault, McHarg et Carnevale, 2018).

Phase 2 : L'attitude défensive

À cette phase, votre enfant éprouve des difficultés à collaborer et à respecter les consignes. D'autres signes s'ajoutent aux manifestations d'anxiété de la phase de l'activation : une respiration bruyante, des tremblements, de la tension corporelle, l'évitement du regard, des difficultés de concentration et de l'argumentation (Leclerc, 1992). À cette étape, l'enfant se sent pris au piège et souffrant. Il peut ressentir de la peur, des gestes incontrôlés, une sensation d'étouffement, des malaises généralisés, de l'agitation ou de la difficulté à bouger, une sensation de perte de contrôle et de la difficulté à communiquer (Leclerc, 1992).

Il est toujours possible d'utiliser des moyens permettant de diminuer le niveau d'anxiété. On se doit de démontrer une maîtrise de soi pour que son enfant se sente en sécurité (CPI, 2016). Il faut sécuriser l'environnement et favoriser la conversation. Des interventions plus directives sont possibles en nommant des limites claires, simples, raisonnables et exécutables (CPI, 2016).

Phase 3 : Les comportements à risque

À cette phase s'ajoutent des menaces physiques et verbales. Votre enfant est en perte de contrôle totale et il n'arrive pas à faire des choix éclairés. La sécurité devient la priorité. Il est important de se

concentrer sur la souffrance plutôt que sur les menaces.

Si l'agressivité reste verbale, on répond par des interventions verbales (CPI, 2016). Lors de comportements agressifs, on peut libérer la pièce pour éviter qu'il se blesse. Si les comportements ne s'atténuent pas ou si votre enfant se blesse lui-même, on doit le protéger et demander de l'aide. Il importe ici de mentionner que les interventions physiques non abusives restent de dernier recours en raison de leurs effets néfastes (Lebel, Nunno, Mohr et O'Halloran, 2012 ; Montreuil *et al.*, 2018).

Phase 4 : La réduction de la tension ou la décompression

Cette phase de la crise correspond à un niveau d'anxiété qui est diminué. L'enfant se sent épuisée et soulagée d'une partie de son anxiété. Il est possible d'observer chez son enfant de la somnolence, une baisse du ton de voix, des promesses, du repli sur soi, de la honte ou de la culpabilité (Leclerc, 1992).

Il est important d'intervenir pour diminuer ce sentiment de culpabilité en manifestant du réconfort et un soutien émotionnel (CPI, 2016). À la fin de cette phase, l'enfant est de retour à un état plus stable, mais les impacts de la crise se ressentent encore pour plusieurs heures. Il est plus fragile. Il est important de lui mentionner que l'on pourra en reparler avec lui quand il sera mieux (Needham et Sands, 2010).

Les interventions à préconiser

Dans le contexte où votre enfant vit une situation de crise, Robert (2014) propose un modèle d'intervention (voir la Figure 2). Composé de sept stades d'intervention, ce modèle vous permet d'analyser la situation en entrant en relation avec lui avec calme et empathie en partant de ses forces tout en maintenant un lien de confiance avec lui.

Stade 1 : Analyser le potentiel de dangerosité de l'enfant et de l'environnement

Premièrement, le potentiel de dangerosité de son enfant et de l'environnement doit être analysé. On doit prendre en considération l'état dans lequel se trouve votre enfant (p. ex. : Est-il fatigué ? A-t-il faim ? Ses besoins de base sont-ils remplis ? A-t-il pris sa médication aujourd'hui ? Lui arrive-t-il fréquemment d'avoir des comportements agressifs envers les autres ou lui-même ?). De plus, l'inspection de l'environnement est importante afin de s'assurer qu'aucun objet dangereux ne s'y trouve (p. ex. : des ciseaux, des médicaments) et que l'on peut quitter la pièce facilement au besoin.

Stade 2 : Entrer en relation avec l'enfant avec confiance, calme et empathie

Au deuxième stade, le parent en contact avec son enfant en respectant les attitudes à préconiser pendant l'intervention précédemment décrites (p. ex. : empathie, chaleur humaine et authenticité). Il est important qu'il se sente en confiance

et qu'il perçoive que l'on souhaite véritablement l'aider. Ainsi, une attitude calme, positive, créative, flexible et résiliente est reconnue comme efficace pour y parvenir (James et Gilliland, 2016). Également, il est possible de collecter des informations au cours de ce stade sur l'état dans lequel se trouve son enfant pour évaluer dans quelle phase de la crise il se situe.

Stade 3 : Identifier le problème et le définir avec l'enfant

Troisièmement, il est important d'identifier les dimensions du problème avec lui. Tout d'abord, c'est l'élément déclencheur de la crise qui importe. Il est fréquent que cela soit une accumulation d'événements qui a mené à cette désorganisation, mais il faut distinguer l'élément déclencheur. On peut investiguer avec lui à l'aide de questions ouvertes en mettant l'accent sur le « comment » et le « maintenant » plutôt que le « à ce moment-là » et le « pourquoi ».

Stade 4 : Écouter attentivement l'enfant pour explorer ses émotions

Quatrièmement, il est suggéré d'encourager son enfant à reconnaître ses émotions, ce qui se fait également au cours du troisième stade. L'écoute active est très importante à cette étape. Il est suggéré de reformuler en ses mots les propos de l'enfant pour alimenter la discussion (p. ex. : « tu as trouvé cela difficile lorsqu'il a pris ton jouet ») et refléter l'émotion que vous pensez que votre enfant a pu ressentir à ce moment-là. Vous devez essayer de



Figure 2. Le modèle des sept stades d'intervention en situation de crise (Robert, 2014)

vous mettre à sa place (p. ex. : tu sembles en colère parce que ton camion est brisé »).

Stade 5 : Explorer les stratégies efficaces utilisées par le passé

Cinquièmement, il est pertinent d'explorer les stratégies efficaces qui ont déjà été utilisées par votre enfant lors de crises antérieures. On se penche sur les situations où votre enfant a été en mesure de résoudre sa crise (p. ex. : « Quand tu étais en colère comme cela, que fais-tu d'habitude pour arriver à te calmer ?). Si cela n'est pas efficace, on peut laisser l'enfant proposer d'autres alternatives ou stratégies qui, selon lui, pourraient s'avérer efficaces.

Stade 6 : Formuler un plan d'action

Sixièmement, l'élaboration d'un plan d'action en collaboration avec son enfant au moment où il est disponible est une option intéressante. Tout d'abord, faire un résumé des événements de façon objective en relatant les faits. Ensuite, il est pertinent d'établir le lien entre les émotions, les comportements négatifs, les règles de l'environnement et les conséquences aux actions. On peut aussi élaborer avec son enfant une conséquence logique ou un geste réparateur à appliquer.

Enfin, le geste de réparation est une intervention qui tend à diminuer la fréquence des comportements, car la conséquence est liée à l'action (p. ex. : ramasser le dégât occasionné, écrire une lettre d'excuse).

Stade 7 : Renforcer

Conditions d'efficacité d'une conséquence

Pour être efficace, la conséquence doit (Couture et Nadeau, 2014) :

- 1) d'être bien dosée en termes de sévérité ;
- 2) avoir été idéalement établie à l'avance ;
- 3) être le plus rapprochée dans le temps du geste qui a été commis ;
- 4) permettre de faire un apprentissage ;
- 5) être dénuée d'émotivité ;
- 6) être exempte de gratification (comme donner de l'attention à l'enfant).

Septièmement, pour boucler la boucle d'une résolution de crise, il est suggéré de souligner l'aide apportée à son enfant afin de le rassurer sur le fait que si une situation similaire se reproduit, vous serez là pour l'accompagner. Il est important de mettre l'emphase sur les réussites de votre enfant afin d'alimenter son répertoire de stratégies pour gérer ses émotions pour arriver à faire face à de nouvelles situations pouvant faire vivre du désespoir ou de l'impuissance.

Conclusion

Vivre une situation de crise peut être éprouvant tant pour l'enfant que pour son parent. Lors de la crise, apprendre à différencier si son enfant est en « perte de contrôle » ou en « prise de contrôle » permet de mieux orienter les interventions à mener. De plus, comprendre les différentes phases de la crise permet aussi d'être plus éclairé dans la façon d'accompagner son enfant à résoudre cette crise.

Nous espérons que les interventions suggérées puissent avoir favorisé une meilleure résolution des situations de crise en vue de permettre une diminution en nombre et en intensité puisque votre enfant aura, à l'aide de votre accompagnement ou de votre soutien, appris à mieux gérer son désespoir ou son impuissance à l'égard d'une situation. ■

Suggestions de lecture pour approfondir le sujet

- Gagnier, N. (2010). *Ah ! Non, pas une crise...* Montréal, Qc : Les Éditions La Presse.
- Kleindienst, A.-C. et Corazza, L. (2017). *Petit décodeur illustré de l'enfant en crise : quand la crise nous fait grandir*. Paris, France : Mango.
- Couturier, S. (2017). *Aidez votre enfant à gérer ses colères : exercices et outils pour apaiser et éviter les crises*. Paris, France : Marabout.

Mots-clés : gestion de crise, enfant, parents, autorégulation comportementale, autorégulation émotionnelle.

Références

- Beaumont, C. et Sanfaçon, C. (2014). L'intervention en situation de crise. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 281-294). Montréal, Qc : Gaëtan Morin éditeur.
- Couture, C. et Nadeau, M.-F. (2014). Les interventions comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 209-228). Montréal, Qc : Gaëtan Morin.
- Crisis Prevention Intervention (2016). *Programme de formation : intervention non violente en situation de crise*. Milwaukee, WI : Crisis Prevention Institute.
- James, R. K. et Gilliland, B. E. (2016). *Crisis intervention strategies* (8^e éd.). Belmont, CA : Brooks Cole.
- Lebel, J., Nunno, M., Mohr, W. et O'Halloran, R. (2012). Restraint and seclusion use in U.S. school settings : Recommendations from allied treatment disciplines. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 75-86. doi : 10.1111/j.1939-0025.2011.01134.x
- Lebel, J., Huckshorn, K. A. et Caldwell, B. (2014). Preventing seclusion and restraint in residential programs. Dans G. M. Blau, B. Caldwell, R. E. Lieberman, G. M. Blau, B. Caldwell et R. E. Lieberman (dir.), *Residential interventions for children, adolescents, and families : A best practice guide* (p. 110-125). New York, NY : Routledge/Taylor and Francis Group.
- Leclerc, C. (1992). Gérer l'agressivité et les troubles mentaux. *Nursing Québec*, 12(2), 22-28.
- Montreuil, M., Thibeault, C., McHarg, L. et Carnevale, F. A. (2018). Children's moral experiences of crisis management in a child mental health setting. *International Journal of Mental Health Nursing*, 27(5), 1440-1448. doi : 10.1111/inm.12444
- Needham, H. et Sands, N. (2010). Post-seclusion debriefing : A core nursing intervention. *Perspectives in Psychiatric Care*, 46(3), 221-233. doi : 10.1111/j.1744-6163.2010.00256.x
- Sanfaçon, C. (2018). *Quand la crise éclate*. Récupéré du site du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement : https://cqdjdc.org/pdf/formation2018/camilSanfacon_Situationdecrise2018.pdf
- Séguin, M., Brunet, A. et LeBlanc, L. (2012). Éclaircissement du concept de crise : présentation d'une typologie de la crise. Dans M. Séguin, A. Brunet et L. LeBlanc (dir.), *Intervention en situation de crise et en contexte traumatique* (2^e éd., p. 2-31). Montréal, Qc : Gaëtan Morin éditeur.
- Yeager, K. R. et Roberts, A. R. (2014). Bridging the past and present to the future of crisis intervention and crisis management. Dans K. R. Yeager et A. R. Roberts (dir.), *Crisis intervention handbook : Assessment, treatment, and research* (4^e éd., p. 3-35). New York, NY : Oxford University Press.



Le coin des jeunes

Comment améliorer ton hygiène de sommeil à l'adolescence?

Anna-Ève Tanguay¹, Line Massé² et Évelyne Touchette²

Tu as de la difficulté à t'endormir le soir ou tu ressens de la fatigue pendant le jour? Ne t'inquiète pas, tu n'es pas seul à vivre cette situation. Selon des recherches, jusqu'à 45,7 % des adolescents rapportent avoir l'impression d'être somnolant durant le jour, et ce, au moins une fois par semaine (Pagel, Forister et Kwiatkowski, 2007). Le sommeil chez l'adolescent peut effectivement être plus problématique. Par contre, puisque tu es dans une période de croissance physique, intellectuelle et émotionnelle et que le sommeil répond à ces besoins, voici quelques conseils afin que tu puisses adopter de saines habitudes pour avoir un sommeil récupérateur.

Combien d'heures dois-je dormir en général par nuit?

Chez la majorité des adolescents, la quantité de sommeil recommandée se situe entre 9 et 10 heures tous les jours (Carskadon et Acebo, 2002). Il ne faut pas oublier qu'il se peut que tu aies besoin de plus ou moins de sommeil. À l'adolescence, les changements liés à la puberté perturbent le cycle veille-sommeil. En d'autres mots, les adolescents ont tendance à décaler leur sommeil pour vivre de soir. Ce retard augmente le risque de dormir moins d'heures la nuit et à ressentir de la somnolence pendant le jour. D'ailleurs, des études montrent qu'entre 15 et 16 ans, les adolescents ne dorment qu'en moyenne sept heures par nuit pendant la semaine. La majorité d'entre eux accumulent donc une dette de sommeil de 10 à 12 heures au fil de la semaine qui est compensée pendant la fin de semaine (Morin, 2009).

Pourquoi puis-je me sentir somnolent le jour?

La recherche démontre que la première cause de somnolence est le manque de sommeil. Plusieurs facteurs sont impliqués dans ce manque de sommeil (Moore et Meltzer, 2008) :

- le décalage de l'heure du coucher ;
- le rythme de vie élevée par la combinaison des activités parascolaires, des exigences scolaires, des emplois étudiants et des activités avec les amis ;
- l'utilisation des appareils électronique impliquant de la lumière bleue (télévision, jeux vidéo, téléphone portable) avant le coucher ;
- la consommation de caféine (boisson énergisante, café, soda, etc.) ;
- le stress et l'anxiété ;
- la dépression chez l'adolescent.

Le sommeil et le TDAH

Le sommeil chez les personnes qui présentent un TDAH est souvent plus agité

(Owen, 2009). Elles rapportent plus régulièrement des problèmes de sommeil quant à la difficulté à s'endormir, des éveils fréquents durant la nuit, une plus courte durée de sommeil et une plus grande somnolence pendant le jour (Owens, 2009). De plus, les jeunes se plaignent souvent de ne pas être en mesure d'arrêter de penser ce qui augmente le temps d'endormissement. La prise de psychostimulants pourrait aussi nuire au sommeil, puisqu'en soirée, lorsque la médication ne fait plus effet, il y aurait une augmentation de l'agitation (Massé, Verreault et Verret, 2011). Le tableau 1 présente les problèmes de sommeil les plus communs chez les adolescents :

Tableau 1
Description des problèmes de sommeil

PROBLÈME	MANIFESTATIONS
L'insomnie	<ul style="list-style-type: none"> • Problème à s'endormir (>30 minutes). • Éveils au milieu de la nuit avec une difficulté à se rendormir. • Réveils trop tôt le matin sans être capable de se rendormir. • Sommeil léger ou de moins bonne qualité.
Le syndrome du retard de phase	<ul style="list-style-type: none"> • Le sommeil est décalé où la personne s'endort après 2 heures du matin. • L'endormissement peut aller jusqu'à 5 h 30 ou 6 h du matin. • Ce syndrome est présent chez environ 16 % des adolescents.
Syndrome d'apnées obstructives du sommeil (SAOS)	<ul style="list-style-type: none"> • Causée par l'obstruction partielle des voies respiratoires pendant le sommeil. • Associé à un effort supplémentaire lors de la respiration. • Résulte en un grognement ou ronflement ce qui fragmente le sommeil.
Syndrome des jambes sans repos	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment de démangeaison dans les jambes. • Envie irrésistible de bouger. • Besoin de bouger les jambes commence ou s'aggrave pendant les périodes de repos ou d'inactivité. • Sommeil entrecoupé et peu réparateur. • Souvent présents chez les personnes vivant avec un TDAH.
Hypersomnies	<ul style="list-style-type: none"> • Excès de sommeil dans la journée. • Retentissement négatif dans les activités de la journée. • Problème qui n'est pas expliqué par une privation de sommeil ou par un sommeil de mauvaise qualité.
Narcolepsie	<ul style="list-style-type: none"> • Endormissement involontairement à un moment non adapté • Présence parfois de cataplexie, c'est-à-dire de faiblesses musculaires lors d'une période d'émotions intenses.

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

2. Ph. D., professeures, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

N'hésite pas à consulter le site web du Réseau Morphée pour avoir plus d'informations sur les troubles du sommeil : <https://reseau-morphee.fr/le-sommeil-et-ses-troubles-informations/insomnies-apnees>

Les signes d'un manque de sommeil

Voici quelques signes qui te permettront de vérifier si tu manques de sommeil :

- difficulté à te lever le matin ;
- somnolence durant ta journée ;
- diminution de ta motivation habituelle ;
- difficulté à te concentrer et difficulté à apprendre de nouvelles connaissances ;
- difficulté à mémoriser l'information ou de se souvenir ce que tu as lu ;
- difficulté à t'organiser ;
- augmentation des échecs scolaires ;
- sentiment d'irritabilité et d'être déprimé ;
- diminution du contrôle des émotions (augmentation des conflits) ;
- augmentation des réactions impulsives et des prises de risque ;
- augmentation des maux de tête, maux de ventre, etc.

Est-ce que j'ai un trouble de sommeil ?

Les difficultés de sommeil doivent survenir au moins trois nuits par semaine et doivent être présent depuis au moins trois mois pour que l'on puisse parler de troubles du sommeil (American Psychiatric Association, 2013). La perturbation du

sommeil doit également être associée à une diminution de ton fonctionnement au quotidien (cognitif, social, personnel, scolaire, etc.). Finalement, bien que tu aies essayé plusieurs trucs pour améliorer ton sommeil, les difficultés de sommeil perdurent.

Quelques trucs pour favoriser un bon sommeil

Conseil 1 : Prépare un bon environnement de sommeil.

Réserve ton lit uniquement pour le sommeil. Ta chambre devrait être un environnement calme, sombre et frais. La fraîcheur (entre 18 et 20°C), favorise l'endormissement (Réseau Morphée, 2015).

Conseil 2 : Les stimulants, à proscrire !

Évite de consommer des produits qui contiennent de la caféine (café, thé, cola) après 14 h. L'utilisation des écrans liés aux appareils électroniques devrait être arrêtée au moins deux heures avant le coucher. Passer d'un état de plein éveil (devoirs, écrans, jeux vidéo) au sommeil est pratiquement impossible (Réseau Morphée, 2015).

Conseil 3 : Établis une routine du coucher à une heure de coucher respectable en fonction de ton heure de lever.

À chacun sa façon de se préparer pour aller dormir. Essaie de toujours faire la même chose avant d'aller te coucher. La

routine favorise la détente. Avant le coucher, favorise des exercices de relaxation avant de dormir (respiration, méditation, musique, lecture, coloriage). À toi de voir ce qui te convient. Pour favoriser une bonne routine, essaie de te coucher et de te réveiller environ à la même heure tous les jours.

Conseil 4 : Favorise les activités sportives pendant le jour.

L'activité physique et l'exposition à la lumière du jour permettent de bien réguler ton cycle éveil/sommeil. Le matin ouvre tes rideaux ou allume la lumière dès que tu te lèves ou procure-toi un réveil-matin de luminothérapie si tu ressens de la difficulté à te lever le matin pour aller à l'école. Il est toutefois recommandé d'éviter les activités intenses après 20 heures. Évite aussi les siestes pendant le jour. Ceci rend plus difficile l'endormissement le soir.

Conclusion

Rappelle-toi qu'il peut être normal d'avoir de la difficulté à s'endormir le soir lorsque les changements pubertaires liés à l'adolescence apparaissent. Toutefois, il est important que tu puisses recevoir un nombre d'heures de sommeil suffisant afin de ne pas être somnolent pendant le jour puisque ton corps vit beaucoup de changements au plan physique, intellectuel et émotionnel. N'oublie pas qu'en raison de tous ces changements, ton corps a encore besoin d'au moins neuf heures de sommeil par jour. Un manque de sommeil pourra avoir plusieurs répercussions sur ton quotidien, dont ta capacité à te concentrer en classe et ta capacité à réguler tes émotions, ce qui peut augmenter les conflits avec les autres. Pour favoriser une bonne hygiène de sommeil, tu peux prendre un temps pour toi chaque soir pour te détendre. Mets ton téléphone portable ou ton ordinateur de côté et profite-en pour lire, dessiner ou écouter de la musique. Essaie aussi de bouger tous les jours, ce qui aura un impact sur ta capacité à t'endormir. Si tu as des problèmes de sommeil, n'hésite pas à consulter un professionnel de la santé ou les ressources suivantes qui pourront t'aider à trouver des solutions. ■

Quelques références pour aller plus loin

- Johns, M. W. (1991). *Évalue ta somnolence*. Repéré à <https://sommeil-mg.net/spip/questionnaires/Echelle%20D%27Epworth.pdf> (Cette échelle te permet d'évaluer si tu dors suffisamment.)
- Réseau Morphée. (1991). *Agenda de vigilance et de sommeil*. Repéré à http://www.reseau-morphee.fr/wp-content/uploads/2009/01/agenda_2p.pdf (Cet agenda te permet de vérifier l'efficacité de ton sommeil.)
- Réseau Morphée. (2015). *Brochure : Le sommeil. Mode d'emploi*. Repéré à https://www.reseau-morphee.fr/wp-content/uploads/2015/04/brochure_ado_web.pdf (Cette brochure te permettra de trouver davantage d'information sur tes besoins de sommeil.)
- *Mon Coach Sommeil*. (Cette application gratuite t'aide à retrouver et à maintenir un sommeil de qualité pour des journées en pleine forme.)

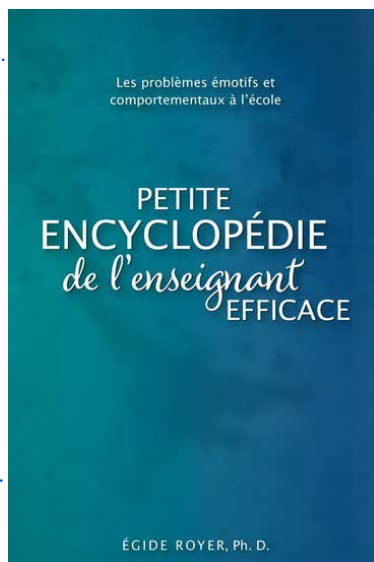
Mots-clés : sommeil, adolescent, TDAH, interventions, difficultés.

Références

- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). Washington, DC : APA
- Carskadon, M. A. et Acebo, C. (2002). Regulation of sleepiness in adolescents : Update, insights, and speculation. *Sleep*, 25(6), 606–614.
- Johns, M. W. (1991). A new method for measuring day time sleepiness : The Epworth Sleepiness Scale. *Sleep*, 14(6), 540-545.
- Moore, M. et Meltzer, L. J. (2008). The sleepy adolescent : Causes and consequences of sleepiness in teens. *Paediatric Respiratory Reviews*, 9(2), 114-121. doi : 10.1016/j.prrv.2008.01.001
- Morin, C. M., Bélanger, L. et Fortier-Brochu, É. (2006). Sommeil, insomnie et psychopathologie. *Psychologie canadienne*, 47(4), 245-262. doi : 10.1037/cp2006016
- Morin, C. (2009). *Vaincre les ennemis du sommeil*. Montréal, Qc : Les Éditions de l'Homme.
- National Sleep Foundation. (2006). *Sleep in America poll summary findings*. Repéré à <https://www.sleepfoundation.org/professionals/sleep-america-polls/2006-teens-and-sleep>
- Massé, L., Verreault, M. et Verret, Claudia. (2011). *Mieux vivre avec le TDAH à la maison*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- Owens, J. A. (2009). A clinical overview of sleep and attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 18(2), 92-102.
- Page, J. F., Forister, N. et Kwiatkowski, C. (2007). Adolescent sleep disturbance and school performance : The confounding variable of socioeconomic. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 3(1), 19-23.
- Réseau Morphée. (2015). *Le sommeil : mode d'emploi*. À destination des jeunes et de leurs parents. Repéré à www.reseau-morphee.fr/wp-content/uploads/2015/04/brochure_ado_web.pdf
- Société canadienne de pédiatrie. (2019). *Les adolescents et le sommeil : Pourquoi tu en as besoin et comment ne pas en manquer*. Repéré à www.soinsdenosenfants.cps.ca/handouts/teens_and_sleep
- Société canadienne du sommeil. (2003). *L'insomnie*. Repéré à <https://scs-css.ca/ressources/brochures/insomnie>
- Wolfson, A. R. et Carskadon, M. A. (1998). Sleep schedules and day time functioning in adolescents. *Child Development*, 69(4), 875-887. doi : 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06149.x



L'inclusion scolaire des jeunes vivant des problèmes émotifs, comportementaux ou de santé mentale pose des défis spécifiques pour les enseignants et les intervenants psychosociaux. Les recherches (Clunies-Ross, Little et Kienhuis, 2008; Gable, Rothrauff, Thornburg et Mauzy, 2010) indiquent qu'encore trop souvent les interventions auprès de ces élèves ne sont pas ou peu basées sur des pratiques dont l'efficacité est appuyée par des données probantes pour prévenir ou gérer les difficultés d'ordre comportementales. Voici donc deux suggestions d'outils de référence utiles pour le développement de pratiques efficaces en milieu scolaire.

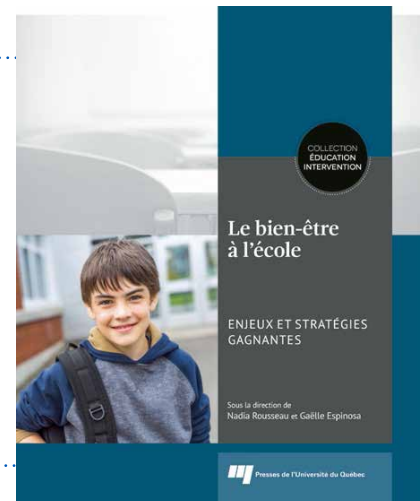


Royer, É. (2019). *Petite encyclopédie de l'enseignant efficace : les problèmes émotifs et comportementaux à l'école*. Québec, Qc : École et comportement.

Cette « petite encyclopédie de l'enseignant efficace » a comme objectif d'améliorer les interventions dans les écoles auprès des jeunes présentant des problèmes émotifs et comportementaux. Dans un premier temps, l'auteur présente ce qu'il faut connaître au sujet des difficultés émotives et comportementales pour être en mesure d'intervenir de manière efficace. Ensuite, la deuxième section porte sur les pratiques validées et exemplaires qui permettent de prévenir ces difficultés chez les élèves et de composer avec celles-ci. De plus, des listes de vérification des pratiques sont proposées pour augmenter la probabilité d'être efficace. Enfin, l'encyclopédie a été conçue pour être gardée à portée de main et être consultée rapidement.

Rousseau, N. et Espinosa, G. (2018). *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

Cet ouvrage présente les enjeux liés au bien-être de l'élève à l'école ainsi que les stratégies gagnantes pour tendre vers ce bien-être. Les 15 chapitres sont organisés en quatre parties : 1) les conditions du bien-être à l'école; 2) le sentiment d'efficacité personnelle et la contrôlabilité; 3) l'autonomie et la responsabilisation et 4) la gestion du stress, de l'anxiété et des émotions. Il s'adresse aux professeurs, aux enseignants, aux futurs enseignants ou aux professionnels des services éducatifs complémentaires, tant pour susciter leurs réflexions que pour les outiller en matière de bien-être à l'école. ■



1. Professionnelle de recherche, 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.

Mots clés : bien-être, auto-efficacité, interventions proactives, difficultés comportementales, difficultés émotionnelles, référence.

Références

- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology, 28*(6), 693-710. doi : 10.1080/01443410802206700
- Gable, S., Rothrauff, T. C., Thornburg, K. R. et Mauzy, D. (2010). Analysis of ongoing participation in a child care workforce cash incentive programme in the United States. *Early Child Development and Care, 180*(6), 719-734. doi : 10.1080/03004430802269018



La feuille de route des psychoéducateurs

Aider et accompagner les élèves du primaire dans la gestion de leur stress

Nathalie Lacombe¹

De nos jours, le stress est bien connu et fait partie du quotidien des adultes, des adolescents et des enfants. Bien qu'il soit normal de ressentir du stress, il est important d'apprendre à le gérer. Tout d'abord, il est essentiel de comprendre que le stress réfère à une situation qui est perçue comme une menace. Voici les quatre éléments qui peuvent caractériser une situation stressante : 1) un faible contrôle de la situation; 2) le caractère imprévisible; 3) la nouveauté de celle-ci, ainsi que 4) l'impact négatif sur l'estime de la personne (égo menacé) (Lupien, 2019). Selon notre perception de la situation, un ou plusieurs de ces éléments pourraient être présents. Par exemple, si un enseignant annonce un exposé oral sans préavis, l'élève pourrait ressentir un stress en raison du caractère imprévu de l'exposé. De plus, il pourrait avoir l'impression de ne pas être suffisamment préparé et par conséquent, se sentir menacé dans son estime de soi. Dans cette situation, deux éléments (situation imprévue et égo menacé) contribuent à la perception d'un stress par l'élève.

Comme psychoéducatrice dans les écoles primaires à Montréal, j'ai maintes fois observé que les sources de stress peuvent être de diverses natures. En effet, les évaluations, les exposés oraux, le moment de la récréation, les tâches scolaires ainsi que les transitions scolaires constituent des moments de stress importants pour plusieurs élèves. Pour soutenir et accompagner les élèves dans les différents problèmes d'adaptation, telle que la gestion du stress, l'approche préconisée est basée sur un système d'intervention graduée à trois niveaux (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015). Au premier niveau, les interventions visent à rejoindre tous les élèves de l'école. On parlera alors d'intervention universelle. S'ensuivent les 2^e et 3^e niveaux alors que les interven-



tions s'adressent à des groupes d'élèves de manière plus ciblée et en fonction de leurs besoins. La suite de cette chronique exposera de manière plus spécifique mon rôle de psychoéducatrice aux deux premiers niveaux d'intervention.

Niveau 1 : L'intervention universelle

En tant que psychoéducatrice, la contribution aux mesures de soutien de l'école fait partie des mandats, notamment pour la transition du primaire au secondaire. En effet, selon les écrits scientifiques et des observations faites sur le terrain, ce passage au secondaire génère un stress chez une grande proportion d'élèves de 6^e année (MEESR, 2015). Plusieurs craintes sont verbalisées par les élèves, telles que la peur de se perdre dans le nouvel environnement scolaire, arriver en retard à ses cours, se retrouver seul et isolé ou vivre de l'intimidation par les pairs.

Dans ce contexte, des interventions universelles s'adressent à tous les élèves. Par exemple, en collaboration avec les enseignants, il est possible d'animer des ateliers dans les classes des élèves de 6^e année afin de les préparer à vivre leur passage au secondaire. Dans ces ate-

liers, basés sur différents programmes, plusieurs thèmes sont abordés, dont la gestion du stress, la pression des pairs ou comment faire face à une situation d'intimidation. Une visite d'une école secondaire en groupe peut également être envisagée en collaboration avec les intervenants de celle-ci. Dans l'optique d'offrir une intervention qui répondra bien à leurs besoins, l'importance d'offrir une écoute à l'égard de leurs inquiétudes et des préoccupations de l'ensemble des élèves est indiquée. Par exemple, lors d'une animation en classe, une crainte régulièrement exprimée par les élèves est l'incapacité d'ouvrir son casier entraînant un retard en classe. Par conséquent, des pratiques guidées et des simulations avec de véritables cadenas, en collaboration avec les enseignants, ont permis aux élèves de se sentir plus confortables et moins stressés face à l'utilisation du cadenas de leur casier.

Niveau 2 : L'intervention ciblée

L'intervention ciblée du deuxième niveau vise à répondre aux besoins plus spécifiques des élèves pour lesquels l'intervention universelle aurait eu peu d'impact (MEESR, 2015). Le travail du psychoéducateur consiste alors à accompagner et

1. Psychoéducatrice, répondante à la CSDM.

soutenir d'une manière plus individualisée les élèves qui présentent des difficultés dans la gestion de leur stress. Dans ce cas, on travaille directement avec l'élève et son environnement (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2017). Évidemment, on collabore avec les parents, les enseignants, les enseignants spécialistes et l'éducateur du service de garde.

Concrètement, à la suite de l'obtention du consentement des parents, une cueillette d'informations est réalisée dans le but d'analyser les interactions entre l'élève et son environnement. C'est par une observation systématique et participante, dans les milieux de l'élève, en classe, dans la cour d'école ainsi qu'au service de garde, que je peux saisir les interactions causant un stress. Par la suite, une planification de l'intervention est orchestrée afin d'accompagner l'élève dans son processus d'adaptation à son nouvel environnement.

Des rencontres sont amorcées en vue d'une démarche de saine gestion du stress par l'élève. Inspirées de l'approche cognitivo-comportementale, ces rencontres permettent à l'élève d'identifier ses signes corporels associés au stress (p. ex., son cœur bat plus vite, ses mains sont moites, il peut avoir mal au ventre ou à la tête, etc.), ainsi que ses pensées

automatiques (p. ex., je suis nul, je ne vais pas réussir, personne ne veut jouer avec moi, les autres vont rire de moi, etc.).

Selon les écrits scientifiques cette approche s'avère efficace pour traiter les problèmes d'adaptation (Turgeon et Parent, 2012). De plus, l'accompagnement de l'élève est pertinent à ce niveau d'intervention afin que ce dernier puisse trouver des moyens pour gérer son stress, notamment respirer profondément, se relaxer, verbaliser son inconfort à un adulte, demander pour aller boire de l'eau, penser à quelque chose d'agréable ou se choisir une méthode de résolution de problèmes. Un journal de bord comprenant des échelles sur ses niveaux de stress peut également être complété par l'élève au quotidien. À la suite de ces rencontres, l'élève est en mesure de mieux comprendre ce qu'est le stress et de se sentir mieux outillé pour le gérer.

Conclusion

Comme psychoéducatrice, il y a différentes manières de contribuer au bien-être des élèves. Le fait d'intervenir de manière préventive par la mise en place de stratégies universelles, notamment par un soutien lors des transitions scolaires est une approche utilisée par le psychoéducateur. Parallèlement, il est possible

d'intervenir de manière plus personnalisée, en fonction des besoins des élèves. Mais si les élèves peuvent manifester des signaux de stress, qu'en est-il de celui vécu par les enseignants et le personnel scolaire? En effet, force est de constater que les enseignants et le personnel scolaire vivent également beaucoup de stress dans le cadre de leur travail. Plusieurs enseignants rapportent vivre un niveau de stress très élevé dans leur fonction. D'ailleurs, plusieurs études en font le constat. C'est le cas de l'étude de Rojo et Minier (2015) portant sur le stress des enseignants qui indique « [...] que le stress élevé vécu en milieu professionnel nuit à la poursuite de la profession et mène ainsi au processus d'abandon ». Nous pouvons penser que ce stress vécu chez le personnel scolaire aura très certainement un impact chez les élèves. Ne faudrait-il pas envisager des mesures de soutien et d'accompagnement pour l'ensemble du personnel scolaire dans la saine gestion de leur stress? ■



Mots-clés : psychoéducateur, anxiété, élève, primaire, modèle à trois niveaux, interventions universelles, interventions ciblées.

Références

- Lupien, S. (2019). *À chacun son stress*. Montréal, Qc : Éditions Va Savoir.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportements. Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2017). *Le psychoéducateur en milieu scolaire. Cadre de référence*. Montréal, Qc : Auteur. Repéré à https://www.ordrepssd.qc.ca/~media/pdf/Publication/VF_2018_Cadre%20de%20r%C3%A9f%C3%A9rence%20en%20milieu%20scolaire%20Finale%20201802.ashx?la=fr
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240. doi : 10.7202/1034493ar
- Turgeon L. et Parent S. (2012). Une approche contemporaine de la thérapie cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents. Dans L. Turgeon et S. Parent (dir.), *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents*, Tome 1 Troubles intériorisés (p. 1-11). Québec, Qc. Presses de l'Université du Québec.



Un pas vers l'inclusion

Portrait des pratiques utilisées par les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire pour gérer les comportements difficiles des élèves

Line Massé¹, Marie-France Nadeau², Claudia Verret³, Nancy Gaudreau⁴ et Jeanne Lagacé-Leblanc⁵

Les enseignants se sentent démunis et mal préparés pour gérer les comportements difficiles des élèves (Casale-Giannola, 2012), en particulier les enseignants débutants (State, Kern, Strarosta et Mukherjee, 2011) et les enseignants du secondaire (Baker, 2005). Dans une étude menée au Québec, plus de 70 % des enseignants du secondaire jugeaient qu'une formation additionnelle était absolument nécessaire pour mieux intervenir auprès des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) (Massé *et al.*, 2015).

Un manque de formation peut contribuer à maintenir un écart entre les pratiques considérées comme exemplaires pour les difficultés comportementales et celles utilisées par certains enseignants (Murik, Shaddock, Spinks, Zilber et Curry, 2005). Au lieu d'utiliser des stratégies proactives et positives comme l'optimisation de l'environnement d'apprentissage, l'organisation des ressources, les consignes et les règles efficaces, la gestion de l'attention et le renforcement, certains enseignants, par défaut de moyens, utiliseraient des stratégies réactives négatives, comme les réprimandes, les menaces, les punitions et l'expulsion (Clunies-Ross, Little et Kienhuis, 2008). Le recours à de telles stratégies serait lié à l'aggravation des problèmes de comportement, à l'altération du climat de classe et à l'augmentation du stress de l'enseignant (Clunies-Ross *et al.*, 2008; Leflot, van Lier, Onghena et Colpin, 2010).

Les pratiques dites efficaces pour gérer les difficultés comportementales s'appuient sur des principes tels que l'attachement pour le développement de la relation enseignant-élève, l'approche cognitivo-comportementale pour favoriser l'autocontrôle et l'autorégulation des élèves et l'approche comportementale (Massé *et al.*, sous presse).

Il est généralement recommandé d'utiliser un ensemble de stratégies qui peuvent s'organiser en fonction de l'objectif et du contexte de mises en œuvre. Les stratégies proactives visent à prévenir l'apparition d'un comportement inapproprié (p. ex. : être distrait par le bruit) et portent sur le contexte ou les événements précédant un comportement cible (p. ex. : être attentif à la tâche) en vue de favoriser son apparition. Elles font référence à des actions qui modifient l'environnement d'apprentissage (p. ex. : les règles, les consignes et les routines, l'aménagement de la classe), facilitent l'apparition du comportement désiré ou réduisent l'apparition d'un comportement non désiré. Les interventions réactives portent sur le contexte ou les événements qui suivent le comportement ciblé. Les interventions réactives positives visent à augmenter ou maintenir l'apparition des comportements désirés en offrant du renforcement (p. ex. : félicitations, récompenses), tandis que les interventions réactives punitives visent à réduire la réapparition des comportements perturbateurs en ayant recours à des conséquences désagréables (p. ex. : perte de privilège). Enfin, le recours à l'évaluation fonctionnelle vise à identifier les raisons pour lesquelles un

comportement apparaît à un moment dans un environnement précis en vue d'ajuster les interventions aux besoins des élèves.

Une gestion des comportements axée sur les pratiques proactives et les pratiques réactives positives permet de prévenir l'émergence des problèmes de comportement des élèves (Stormont et Reinke, 2009) et favorise l'apparition et le maintien des comportements désirés (Kazdin, 2013). À l'inverse, certaines pratiques réactives punitives, comme les réprimandes, les retraits, les pertes de privilèges, les retenues et les expulsions sont liées à une augmentation des comportements indésirables, au développement de relations négatives avec les enseignants et à la réduction de la motivation à apprendre (Payne, 2015; Trotman, Tucker et Martyn, 2015).

Des recherches américaines montrent d'ailleurs un écart entre les pratiques jugées efficaces appuyées par des données probantes et celles effectivement utilisées en classe (Evans, Weiss et Cullinan, 2012; Gable, Tonelson, Sheth, Wilson et Park, 2012; State, Harrison, Kern et Lewis, 2017). Mais qu'en est-il au Québec ?



1. Professeure titulaire, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
2. Professeure agrégée, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke.
3. Professeure agrégée, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal.
4. Professeure titulaire, Département des études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval.
5. Doctorante et assistante de recherche, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Objectifs de l'étude

Subventionnée par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et par les Fonds de recherche du Québec - Société et culture dans le cadre des actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaire, ce projet visait à dresser le portrait des pratiques utilisées par des enseignants québécois concernant la gestion des difficultés comportementales. Les objectifs spécifiques consistent à 1) identifier quelles sont les pratiques spécifiques les plus et les moins utilisées selon l'ordre d'enseignement et 2) examiner l'influence de caractéristiques personnelles (genre, années d'expérience, etc.) et contextuelles (secteur d'enseignement ; nombre d'élèves présentant des difficultés de comportements (PDC) intégrés, etc.).

Méthode

Procédure de recrutement et participants

Les données ont été recueillies par l'entremise d'un questionnaire en ligne hébergé sur un site internet sécurisé. Les enseignants ont été invités à participer à l'étude par un courriel d'invitation. L'échantillon final comprend 2276 enseignants, dont 60,33 % du préscolaire/primaire ($n = 1373$, 92 % de femmes) et 39,67 du secondaire ($n = 903$, 70,7 % de femmes), provenant de 59 commissions scolaires de la province du Québec et de 19 établissements privés (6 % de l'échantillon). Comme on peut le constater, l'échantillon comprend plus de femmes que d'hommes, surtout au primaire.

Instruments utilisés

Pour cette partie de l'étude, deux instruments ont été remplis par les enseignants. Le premier instrument comportait 17 questions portant sur des variables individuelles dont le sexe, le groupe d'âge, le niveau de scolarité complété, les années d'expérience, les heures de formation reçues sur les difficultés comportementales lors de la formation initiale ou lors de formation continue suivie dans le cadre de leur fonction, leurs besoins de formation et d'accompagnement, et des variables contextuelles telles que le type d'établissement, l'indice de milieu socio-économique (IMSE) de l'école d'appartenance, la matière principalement enseignée, le niveau d'enseignement, le nombre moyen d'élèves PDC intégrés dans leur groupe

et la fréquence de participation à l'élaboration d'un plan d'intervention (PI) pour un élève PDC depuis les deux dernières années.

Le second instrument, l'Inventaire des pratiques de gestion de comportements en classe (IPGCC, Massé, Couture *et al.*, 2015), répertoriait les principales pratiques recommandées pour gérer les comportements difficiles en classe. Il comporte 68 items à coter sur une échelle de fréquence allant de 1 (jamais) à 5 (très souvent) selon leur utilisation, répartis en deux dimensions et sept échelles identifiées dans le cadre du processus de validation (Nadeau *et al.*, 2018). La première dimension, pratiques proactives et positives, inclut les échelles suivantes : 1) stratégies favorisant l'autorégulation ($n = 15$) ; 2) planification de l'enseignement et gestion des ressources ($n = 15$) ; 3) établissement de règles, de consignes et de routines ($n = 10$) ; 4) renforcement ($n = 6$) ; 5) évaluation fonctionnelle ($n = 3$). La deuxième dimension comprend des pratiques dites réactives punitives : 6) conséquences recommandées ($n = 10$) ; 7) conséquences moins recommandées ($n = 9$). Afin de mieux comparer les échelles entre elles et considérant qu'elles ne comptent pas le même nombre d'items, nous avons calculé un score moyen pour chacune d'entre elles.

Résultats

Utilisation des pratiques

Selon les résultats des tests de comparaisons des moyennes des groupes (*tests-t* pour échantillons appariés), la fréquence d'utilisation de la plupart des échelles de pratiques se distingue significativement les unes des autres. Les enseignants utilisent plus fréquemment les pratiques en lien avec l'établissement de règles, de consignes et de routines et plus rarement celles en lien avec les conséquences moins recommandées. Parmi les pratiques proactives et positives, les enseignants utilisent moins fréquemment celles liées à l'autorégulation et à l'évaluation fonctionnelle. Ainsi, dans l'ensemble, ils utilisent significativement plus fréquemment les pratiques proactives ($M = 4,08$, $ÉT = 0,47$) que les pratiques réactives : ($M = 3,14$, $ÉT = 0,50$) (voir la Figure 1).

Selon les données présentées à la Figure 1, on remarque que toutes les pratiques proactives et positives sont utilisées plus fréquemment au préscolaire/primaire qu'au secondaire. Par ailleurs, les conséquences recommandées sont utilisées plus fréquemment au primaire, alors que les conséquences moins recommandées sont utilisées plus fréquemment au secondaire.

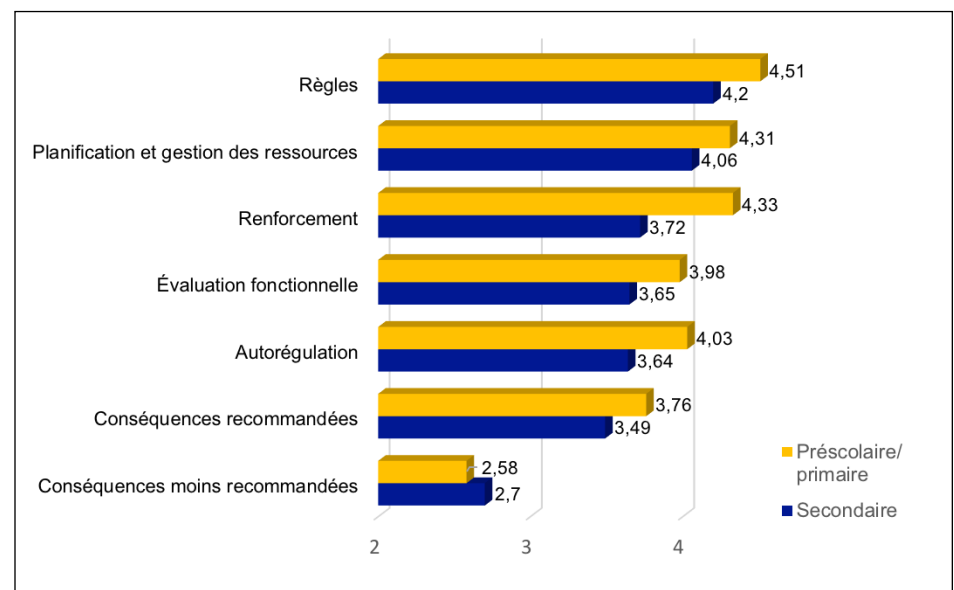


Figure 1. Portrait des pratiques utilisées selon l'ordre d'enseignement

Autres variables influençant l'utilisation des pratiques

Nous avons effectué des analyses de covariance pour vérifier l'influence de différentes variables personnelles ou contextuelles sur l'utilisation des pratiques proactives ou réactives. Comme l'effet le plus significatif était lié au secteur d'enseignement (régulier versus adaptation scolaire), nous avons effectué par la suite des analyses sur l'échantillon divisé par secteur. Que ce soit pour les pratiques proactives que les pratiques réactives, les enseignants d'adaptation scolaire les utilisaient plus fréquemment que les enseignants du régulier.

- Sexe : De façon générale, les enseignantes utilisent plus fréquemment que les enseignants l'ensemble des pratiques proactives et positives ainsi que les conséquences recommandées, mais il n'y a pas de différence concernant les pratiques réactives punitives.
- Années d'expérience : Les années d'enseignement influencent seulement l'utilisation des pratiques au secteur régulier. Plus les enseignants sont expérimentés, plus ils utilisent l'ensemble des pratiques proactives, mais ils utilisent aussi plus fréquemment les pratiques réactives punitives.
- Nombre d'élèves PDC intégrés : Au secteur régulier, plus il y a d'élèves PDC intégrés, moins les enseignants recourent fréquemment aux pratiques proactives et positives, alors que

c'est le contraire pour les enseignants d'adaptation scolaire. Dans les deux cas, plus il y a d'élèves PDC dans la classe, plus il y a recours aux interventions réactives punitives.

- Nombre de participations à un PI : Plus les enseignants ont été impliqués dans un plan d'intervention au cours des deux dernières années, plus ils ont recours à des interventions proactives et positives. Cet effet est plus important pour les enseignants du régulier. Le nombre de participations à un PI n'influence pas l'utilisation des pratiques réactives.
- Heures de formation reçues : Pour les enseignants du régulier, plus les enseignants ont reçu de formation, que ce soit lors de leur formation initiale ou lors de leur formation continue, plus ils utilisent les pratiques proactives. Les heures de formation initiale reçues influencent aussi l'utilisation des pratiques réactives punitives dans le même sens. Pour ce qui est des enseignants d'adaptation scolaire, aucune différence n'est observée sur ce plan.

Discussion

Le portrait des pratiques utilisées par les enseignants québécois s'avère plutôt positif. Conformément à ce qui est recommandé, les enseignants québécois rapportent utiliser plus fréquemment les pratiques proactives et positives que les pratiques réactives négatives, en particu-

lier les pratiques liées à l'établissement d'attentes claires et à la planification et la gestion des ressources. Cela dit, il n'en reste pas moins qu'un nombre important d'enseignants continuent d'adopter certaines pratiques non recommandées.

Les pratiques liées à l'évaluation fonctionnelle des comportements problématiques et à l'autorégulation sont moins utilisées, ce qui est semblable à ce qui a été observé par Gable *et al.* (2012) et State *et al.* (2017). Dans l'étude de State *et al.* (2017), les enseignants arguaient le temps requis pour implanter ces interventions et la nécessité d'intervenir un à un pour expliquer leur plus faible utilisation (State *et al.*, 2017)

Les enseignants du primaire utilisent plus fréquemment l'ensemble des pratiques proactives que les enseignants du secondaire et moins fréquemment les pratiques réactives punitives moins recommandées. Il serait pertinent de vérifier ce qui explique cet état de situation. Des résultats préliminaires laissent entrevoir que les enseignants du secondaire croient moins aux bénéfices de certaines pratiques comme le renforcement ou croient que celles-ci n'ont pas à être utilisées au secondaire où les élèves devraient être plus autonomes (Massé, Verret, Gaudreau et Nadeau, 2018). (Pour une analyse détaillée des pratiques utilisées au primaire, voir Massé *et al.*, 2016a, et au secondaire, Massé *et al.*, 2016b.)



Les enseignants de sexe masculin, les enseignants débutants, les enseignants du secondaire ainsi que ceux du régulier utilisent moins fréquemment les pratiques proactives recommandées. Il serait pertinent de porter une attention particulière à ces enseignants revêtant ces caractéristiques afin de favoriser l'utilisation des pratiques recommandées, notamment par l'entremise de différents dispositifs de formation et d'accompagnement comme le mentorat, les communautés d'apprentissage professionnelles ou la consultation professionnelle par un psychologue scolaire ou un psychoéducateur (Gaudreau et Nadeau, 2015 ; Massé et Couture, 2016).

Par ailleurs, il y a lieu de se questionner sur la formation reçue par les enseignants concernant les élèves PDC. Bien qu'elle semble influencer positivement l'utilisation de pratiques proactives, elle ne semble pas décourager l'utilisation de pratiques réactives négatives. Il y aurait lieu d'aborder plus directement les pratiques qui ne sont pas recommandées dans les formations afin de décourager leur utilisation.

Plus le nombre d'élèves PDC inclus dans un groupe est élevé, plus les enseignants ont recours aux pratiques moins recom-

mandées. La présence d'élèves PDC en classe est susceptible de générer un plus grand nombre d'écarts de conduite incitant les enseignants à opter plus souvent pour ce type d'intervention.

La participation des enseignants à l'élaboration d'un PI influence positivement l'utilisation des pratiques proactives. L'élaboration de PI vient toujours avec une forme d'accompagnement qui se fait au moyen, par exemple, de discussions de cas en équipe multidisciplinaire. Ces dernières peuvent aider ces enseignants à bien comprendre la nature des difficultés comportementales d'un élève et à choisir les meilleurs moyens pour améliorer sa situation.

Conclusion

Enfin, il ressort de ce portrait général sur les pratiques utilisées des enseignants québécois d'élèves PDC qu'un soutien supplémentaire aux enseignants paraît nécessaire. C'est particulièrement le cas pour ceux du secteur régulier de même que pour les enseignants débutants, car ils comptent parmi ceux qui utilisent moins fréquemment les pratiques recommandées. ■

Mots-clés : difficultés comportementales, pratiques, primaire, préscolaire, secondaire.

Références

- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior : How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Casale-Giannola, D. (2012). Comparing inclusion in the secondary vocational and academic classrooms : Strengths, needs, and recommendations. *American Secondary Education*, 40(2), 26-42.
- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710. doi : 10.1080/01443410802206700
- Evans, C., Weiss, S. L. et Cullinan, D. (2012). Teacher perceptions and behavioral strategies for students with emotional disturbance across educational environments. *Preventing School Failure*, 56(2), 82-90. doi : 10.1080/1045988X.2011.574170
- Gable, R. A., Tonelson, S. W., Sheth, M., Wilson, C. et Park, K. L. (2012). Importance, usage, and preparedness to implement evidence-based practices for students with emotional disabilities : A comparison of knowledge and skills of special education and general education teachers. *Education & Treatment of Children*, 35(4), 499-519. doi : 10.1353/etc.2012.0030
- Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 27-45. doi : 10.3917/nras.072.0027
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P. et Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors : An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869-882. doi : 10.1007/s10802-010-9411-4
- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers à l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179-200. doi : 10.7202/1034491ar
- Massé, L. et Couture, C. (2016). L'exercice du rôle-conseil en milieu scolaire. Dans M. Caouette (dir.), *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil* (p. 65-102). Longueuil, Qc : Béliveau Éditeur.
- Massé, L., Couture, C., Verret, C., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Bégin, J. Y.,... Lagotte, S. (2015). *Inventaire des pratiques de gestion de comportements* (document inédit). Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Bernier, V. (Sous presse). Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science /Revue canadienne des sciences du comportement*. <http://dx.doi.org/10.1037/cbs0000139>
- Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2018). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place. Rapport scientifique intégral*. Rapport présenté au Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et au Fonds de recherche du Québec - Société et Culture. Québec, Qc. Repéré à www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS_rapport_L.Masse_troubles-comportement.pdf/c3885d6c-c342-4cb0-af23-14c3de0d803f
- Massé, L., Verret, C., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Picher, M. J., Lagacé-Leblanc, J., Lussier, K., Lemieux, A., Gujjarro, G. et Babin, J. (2016a). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales, Rapport préliminaire, Préscolaire/primaire*. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation. Repéré à www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_petcd/documents/Rapport_primaire-preliminaire_Finaux.pdf
- Massé, L., Verret, C., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Picher, M. J., Lagacé-Leblanc, J., Lussier, K., Lemieux, A., Gujjarro, G. et Babin, J. (2016b). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales, Rapport préliminaire, Secondaire*. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation. Repéré à www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_petcd/documents/Rapport_secondaire-preliminaire_Finaux.pdf
- 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. doi : 10.1017/jse.2014.12
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N., Couture, C., Lemieux, A.,... Lagacé-Leblanc, J. (2018). Développement et validation de l'Inventaire des pratiques de gestion des comportements en classe. Dans M. Lapalme, A.-M. Tougas et M.-J. Letarte (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales* (p. 89-112). Montréal, Qc : Éditions JFD.
- Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom : Pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*, 67(4), 483-504. doi : 10.1080/00131911.2015.100840
- State, T. M., Harrison, J. R., Kern, L. et Lewis, T. J. (2017). Feasibility and acceptability of classroom-based interventions for students with emotional/behavioral challenges at the high school level. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(1), 26-36. doi : 10.1177/1098300716648459
- Stormont, M. et Reinke, W. (2009). The importance of precorrective statements and behavior-specific praise and strategies to increase their use. *Beyond Behavior*, 18(3), 26-32.
- Trotman, D., Tucker, S. et Martyn, M. (2015). Understanding problematic pupil behaviour : Perceptions of pupils and behaviour coordinators on secondary school exclusion in an English city. *Educational Research*, 57(3), 237-253. doi : 10.1080/00131881.2015.1056643



Recrutement pour participer à des projets de recherche

Le HERO des routines

Dany Lussier-Desrocher¹, Line Massé¹, Isabelle Simonato² et Yves Lachapelle¹

La réalisation de routines est un élément central du processus de développement de l'autonomie des enfants. Toutefois, pour les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou un trouble de déficit d'attention/hyperactivité (TDAH), la réalisation de ces routines est exigeante (p. ex., mémoriser les étapes, répéter les gestes) et les parents se sentent souvent stressés, débordés et épuisés.

Le Groupe Neuro Solutions et ses collaborateurs développent actuellement une application ludique destinée aux enfants (6 à 12 ans) et à leurs parents. Nommée HERO, cette application transmet des rappels à l'enfant concernant les tâches quotidiennes qu'il doit accomplir. Pour chaque tâche réalisée, l'enfant reçoit des points et des privilèges qui peuvent être réutilisés, notamment par un personnage héroïque virtuel qui a pour mission de sauver le monde. Cette mission est présentée sous la forme d'un jeu vidéo. L'application



permet à la fois de guider l'enfant dans ses tâches et de maintenir sa motivation.

Plus de 300 familles sont actuellement recherchées avec un enfant de 6 à 12 ans ayant un diagnostic de TDAH, de TSA ou aucun diagnostic connu. Les personnes intéressées peuvent visiter le site du Groupe Neuro Solutions afin de s'inscrire :

www.neurosolutionsgroup.com/essais



Les enseignantes et les enseignants face au signalement des situations d'agression sexuelle

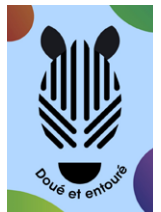
Geneviève Paquette³

Cette étude a pour objectif de documenter les attitudes des enseignantes et des enseignants du primaire en formation initiale ou en exercice, en lien avec le signalement de situations d'agression sexuelle soupçonnées chez des élèves afin de bonifier, s'il y a lieu, les programmes de formation initiale et continue offerts au personnel enseignant du primaire. Vous êtes une enseignante ou un enseignant du primaire en formation initiale ou en exercice ? Vous pouvez participer à cette étude. Pour participer, il suffit de remplir le questionnaire en ligne (environ 20 minutes) à l'adresse suivante : grise-sondage.recherche.usherbrooke.ca/index.php/521758?lang=fr

Le projet Doué et entouré : pour mieux comprendre l'enfant doué

Claire Baudry⁴, Line Massé⁴, Jessica Pearson⁴, Caroline Couture⁴ et Jean-Yves Bégin⁴

Ce projet de recherche vise à mieux comprendre comment l'entourage dans lequel évolue l'enfant doué contribue à son adaptation. Sous la direction de Claire Baudry, Ph. D., ce projet est financé par le Conseil de recherches en sciences humaines. Nous cherchons à recruter des enfants doués âgés de 6 à 12 ans, un de leur parent et leur enseignant titulaire.



Comment se déroule le projet ?

Ce projet comporte une visite à domicile (1 h) et une période d'observation à l'école en classe principalement (1 h). La visite à la maison comporte des tâches diverses, dont des questionnaires à compléter, des périodes de jeu et des histoires brèves à raconter. En guise de compensation pour la participation au projet de recherche, une carte cadeau sera remise à chaque participant (enfant et enseignant).

Vous êtes intéressés participer ?

Si ce projet vous intéresse, nous vous invitons à communiquer avec nous par téléphone (418) 659-2170, poste 2823) ou par courriel (doueetentoure@gmail.com) en mentionnant que vous aimeriez avoir plus d'informations sur le projet Doué et entouré. Pour plus d'informations sur ce projet, consultez la page suivante : www.uqtr.ca/doue-entoure.

Au plaisir de vous rencontrer et d'échanger avec vous!

1. Professeurs, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

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

3. Professeure agrégée, Département de psychoéducation, Université de Sherbrooke; directrice scientifique du GRISE et membre chercheuse régulière du Centre de recherche interdisciplinaire sur les problèmes conjugaux et les agressions sexuelles (CRIPCAS).

4. Ph. D., professeurs, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Un automne riche en formations variées

Cet automne, le CQJDC vous a offert plusieurs activités de formation sur des sujets variés :

- Madame Évelyne Touchette, professeure en psychoéducation à l'UQTR, a présenté une conférence en ligne sur le sommeil des jeunes enfants. Il s'agissait du premier événement en ligne organisé par le CQJDC. Devant l'enthousiasme des participants et ayant pour objectif de rejoindre des gens de partout, le CQJDC offrira dorénavant plus d'événements de ce type.
- Madame Julie Boissonneault, doctorante en psychopédagogie à l'Université Laval, a présenté une formation sur la gestion des situations de crise chez les adolescents. Cette formation s'est tenue à l'UQAR, campus de Lévis.
- Le 11 octobre s'est tenue, à l'École secondaire Chavigny de Trois-Rivières, une journée de formation régionale. Lancée sous le thème *La bienveillance : la clé d'un milieu harmonieux*, cette journée offrait l'opportunité aux participants de choisir parmi une quinzaine d'ateliers. Plus de 200 personnes de la Mauricie et du Centre-du-Québec et d'ailleurs en province ont participé à l'événement.
- Le 2 décembre, mesdames Julie Beaulieu, présidente du CQJDC et professeure en adaptation scolaire à l'UQAR, campus de Lévis, et Marie-Eve Bachand, directrice générale du CQJDC et doctorante en psychoéducation à l'UQTR, ont animé une formation en ligne sur le sujet de l'anxiété. Celle-ci est disponible sur demande via le site Internet du CQJDC : www.cqjdc.org

Vous souhaitez recevoir une formation dans votre milieu? Nos experts sont spécialisés sur de nombreux sujets en lien avec les jeunes en difficulté de comportement. Contactez-nous à direction@cqjdc.org pour obtenir plus d'informations.

Édition 2018-2019 du concours « Je suis capable, j'ai réussi ! »

Chaque année, le CQJDC remet les prix « **Je suis capable, j'ai réussi !** », à des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire présentant des difficultés d'ordre social, émotif ou comportemental. Le CQJDC désire ainsi valoriser leurs efforts et récompenser ces jeunes pour leur persévérance. Cette année, nos gagnants sont :



Talía Perreault, École de Granada, Rouyn-Noranda.



Noah Fofack, École du Grand-Fleuve, Lévis.



Amy Oakley, Collège Saint-Bernard, Drummondville.



Thomas Bélanger, École secondaire Chavigny, Trois-Rivières.

Ainsi que :

- Mathis Arseneau, École Saint-Dominique, Lévis ;
- Jules Bergeron, École du Tournesol, Lévis ;
- Josiane Desjardins, École Boudreau, Québec ;
- Raphaël Gingras, École l'Aquarelle, Saint-Bernard ;
- Maryanne Hotte, École l'Envolée, Repentigny ;
- Matthew McGuire, École La Martinière, Lévis.

Bravo à tous !

Il importe de souligner que ce projet est rendu possible grâce à la générosité de cinq auteurs qui, année après année, font don des redevances de certaines de leurs publications au CQJDC. Il s'agit de Mesdames Fabienne Boudreault, Nadia Desbiens, Catherine Lanaris, Line Massé, et Claudia Verret. Un énorme merci à vous cinq !

Édition 2018-2019 du concours « Une pratique remarquable ! »

Le concours « Une pratique remarquable ! » a pour but de mettre en valeur les pratiques exceptionnelles mises en œuvre par des personnes-ressources du milieu scolaire afin de soutenir les élèves présentant des difficultés de comportement. Ce concours permet à la fois de valoriser les démarches innovantes de ces intervenants tout en encourageant les acteurs du milieu scolaire à déployer de nouveaux moyens en vue de soutenir les élèves en difficulté de comportement.

Cette année, la gagnante du concours est Mme Johanne Doyon, psychologue à

l'école spécialisée Alphonse-Desjardins de Repentigny. Cette école du primaire accueille des enfants ayant des troubles graves de comportements. Mme Doyon s'est particulièrement démarquée en aménageant une salle exclusivement dédiée à la thérapie par le jeu. Elle a su mobiliser les ressources humaines et matérielles en vue de mettre en place ce projet en plus de convaincre les dirigeants des bénéfices de cette approche. Grâce à son initiative, une vingtaine d'élèves de l'école profite maintenant de 10 à 15 séances de thérapie par le jeu chaque année.



Johanne Doyon, psychologue à l'école spécialisée Alphonse-Desjardins

Bourses « Jeunes chercheurs » du CQJDC

La remise des bourses « Jeunes chercheurs » du CQJDC vise à soutenir la formation des étudiants-chercheurs de deuxième et de troisième cycle universitaire poursuivant un projet de recherche portant sur les difficultés de comportement chez les jeunes de 4 à 21 ans. Plus spécifiquement, l'obtention de la bourse a pour objectif d'aider ces étudiants à compléter leur formation et à poursuivre leur projet de recherche. Le CQJDC offre annuellement une bourse de 1000 \$ à un étudiant du deuxième cycle et une bourse de 2000 \$ à un étudiant du troisième cycle.

Cette année le comité d'évaluation des candidatures a décerné une de bourses deuxième cycle à Lisa Serravalle étudiante à la maîtrise en psychologie à l'Université Concordia et une bourse de deuxième cycle à Cyndi Boisjoli étudiante au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal.

Lisa Serravalle termine un mémoire portant sur l'évaluation des effets d'un programme visant l'amélioration de l'environnement familial de parents ayant un trouble bipolaire afin de prévenir les difficultés comportementales de leurs enfants. Les membres du comité d'évaluation tiennent à souligner la rigueur du protocole de recherche employé dans son étude et la qualité du dossier en recherche de l'étudiante en termes de communications et de publications.

Félicitations à ces deux récipiendaires !



Lisa Serravalle

Cyndi Boisjoli termine une thèse de doctorat explorant le rôle de l'alexithymie dans l'adaptation d'enfants du primaire victimes d'agression sexuelle. Tout en maintenant un excellent dossier académique durant ses études, Mme Boisjoli a publié un article et mené plusieurs communications scientifiques à partir des résultats de sa thèse.



Cyndi Boisjoli

Les membres du comité tiennent à souligner la pertinence des travaux de recherche de ces deux étudiantes en lien avec la mission du CQJDC.

Des capsules pour souligner le 25^e anniversaire du CQJDC

En juin dernier, quelques membres du Comité se sont réunis pour créer des capsules vidéo à l'image de l'organisme. Ces capsules seront dévoilées tout au long de l'année pour souligner les 25 ans du CQJDC. L'objectif est de faire connaître davantage l'organisme et ses activités aux différents partenaires des milieux scolaire et social. Vous pouvez visionner la première capsule au <https://youtu.be/gHaPFiX72rc>.

Bon visionnement!



À VOS CÔTÉS pour un sport sans violence



La violence dans le sport

Le sujet de la violence en milieu sportif frappe l'imaginaire collectif par ses situations d'agression sexuelle ou ses bagarres sanglantes. Pourtant, la problématique est beaucoup plus complexe et nuancée. Idéalement, le sport devrait jouer un rôle positif dans la vie des athlètes en favorisant leur développement physique, social et psychologique. Par contre, pour une minorité trop importante d'athlètes, le sport est plutôt associé à une expérience négative comme le fait d'avoir vécu de la violence.

La violence en milieu sportif apparaît donc sous plusieurs formes. Elle peut être auto-infligée (dopage, surentraînement, anorexie, etc.), relationnelle (athlètes-entraîneurs-parents-officiels) ou provenir du contexte collectif (structure et culture, tant organisationnelle, sportive que sociale). Dans tous les cas, la violence peut être de nature physique, sexuelle ou psychologique (voir le tableau *Typologie de la violence*)

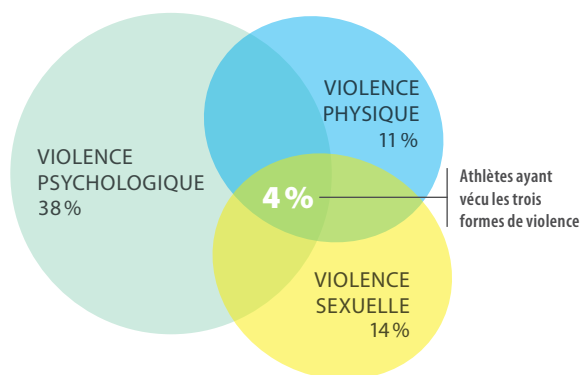
Typologie de la violence

	VIOLENCE		
	Auto-infligée	Relationnelle	Collective
Physique	●	●	●
Sexuelle		●	●
Psychologique	●	●	●

Source : (Krug et al., 2002, p.7)

Prévalence

À quel point la violence est-elle présente en sport? Une étude récente menée auprès de 4 043 adultes ayant un passé sportif de tout niveau (récréatif et compétitif) révèle que nombre d'entre eux ont vécu de la violence en contexte sportif (Vertommen *et al.*, 2016). Contrairement à ce qui nous est présenté dans les médias, la grande proportion de cette violence vécue est de nature psychologique.



Source : Vertommen *et al.*, 2016, p. 229.



Une approche unique, positive et inclusive!

Dans le cadre du Programme *Ensemble contre l'intimidation* du Ministère de la Famille du gouvernement du Québec, Sport'Aide a développé une nouvelle approche inspirée des meilleures pratiques et adaptée à la réalité du milieu sportif afin de prévenir et contrer l'intimidation. Présentée sous le thème **À l'action! Agissons contre l'intimidation**, cette approche unique vise à outiller l'ensemble de la communauté sportive ainsi que le grand public afin de faire face à cette problématique sociétale.

Rendez-vous sur contrerlintimidation.sportaide.ca



1 833 211-AIDE (2433) | aide@sportaide.ca | sportaide.ca
facebook.com/sportaide | Instagram/organismesportaide





SSI 2020
APRIL 15-17 AVRIL
QUÉBEC CANADA



Faire équipe pour un sport sans violence

Si la sécurité de nos jeunes sportifs vous préoccupe

Du 15 au 17 avril 2020, à Québec

La conférence *Safe Sport International 2020* (SSI 2020) fournira et développera des solutions concrètes afin de prévenir et contrer les diverses violences en sports.

À cet égard, SSI 2020 abordera les différentes approches et les prochains défis menant vers des environnements sportifs sains et harmonieux.

Pour plus d'informations,
visitez le ssi2020.sportaide.ca.

**QUÉBEC VOUS ATTEND
DU 15 AU 17 AVRIL 2020!**

