

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER

La

Vol. 16, n° 1, fév. 2016

foucade



Photo : © iStock.com/mintgriff



CQJDC

Du côté de la recherche
L'évaluation fonctionnelle
du comportement

Question de l'heure
L'intervention par
l'aventure

Le coin des parents
Distinguer les
manifestations du TDAH

La foucade

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

Comité de rédaction

Jean-Yves Bégin

Jean Hénault, responsable de la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*

Line Massé

Sylvie Moisan, éditrice

Graphisme : Josée Roy, graphiste

À l'intention des auteurs

Toute personne intéressée à soumettre un texte faisant état d'expériences professionnelles ou de travaux de recherche portant sur la question des jeunes manifestant des difficultés comportementales est invitée à le faire. Le guide de rédaction de *La foucade*, disponible sur le site Internet du CQJDC (www.cqjdc.org), fournit toutes les directives générales pour la soumission des articles ainsi que les indications spécifiques selon les différentes chroniques. Si c'est possible, le texte peut être accompagné d'une photo numérique en haute définition illustrant le propos. Le texte doit être soumis par courriel à l'éditrice de *La foucade*, Sylvie Moisan, à l'adresse suivante : sylvie.moisan@fse.ulaval.ca. Des remarques seront ensuite communiquées à l'auteur et selon le cas, des corrections devront être effectuées avant la publication finale.

Le Conseil d'administration du CQJDC 2015-2016

Membres du conseil d'administration :

France Michon, présidente et trésorière

Julie Slattery, vice-présidente

Jacques Dumais, secrétaire

Nancy Gaudreau, administratrice

Denise Gosselin, administratrice

Rosalie Poulin, administratrice

Stéphanie Pelletier-Quirion, administratrice

Pascale Rochefort, administratrice

Direction générale : Marie-Eve Bachand

Experts :

Julie Beaulieu

Claire Beaumont

Jean-Yves Bégin

Caroline Couture

Manon Doucet

Mélanie Fortin

Isabelle Gagnon

Nancy Gaudreau

Peter Hamilton

Danielle Leclerc

Michel Marchand

Line Massé

Sylvie Moisan

Rosalie Poulin

Égide Royer

Camille Sanfaçon

Mélanie Villeneuve

Représentant de la FÉEP : Jean-Marie Guay

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

Chères lectrices, chers lecteurs

Ce numéro de *La foucade* débute par un article de Jean-Yves Bégin qui s'attarde, dans la chronique *Du côté de la recherche*, à l'évaluation fonctionnelle du comportement. Sylvie Moisan poursuit en répondant à notre *Question de l'heure* : « Comment utiliser l'intervention par l'aventure auprès des adolescents présentant des difficultés comportementales ? ». Le *Coup de cœur des régions* est en provenance de Lanaudière, plus particulièrement de la Commission scolaire des Affluents. Dans cette chronique, Carine Fournier, Line Massé, Claudia Verret, Johanne Doyon, Gaëlle Delisle et Marie Josée Picher suggèrent des mesures d'apaisement pour favoriser l'autocontrôle des élèves du primaire qui présentent des difficultés comportementales.

Dans *Le coin des parents*, Marie-France Nadeau s'adresse à ceux dont l'enfant a un TDAH et explique comment ce trouble se distingue d'autres difficultés d'adaptation du même ordre.

Dans *Le coin des jeunes*, des moyens simples pour aider les jeunes à s'auto-apaiser avant d'exploser sont suggérés par Line Massé et Claudia Verret. Afin d'outiller les jeunes qui vivent des difficultés dans leur gestion des émotions, des outils sont recensés dans *le CQJDC a lu pour vous*.

Pour ce numéro, *La feuille de route du psychoéducateur* aborde deux thèmes. Myriam Lemieux présente le programme Crise-ado-famille-enfance (CAFE), alors que Jean Hénault et Denis Leclerc présentent la position de L'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec sur le projet de loi 59, projet qui vise la prévention et la lutte contre les discours haineux ou incitant à la violence.

Terminons en mentionnant que ce numéro marque le début d'une collaboration avec une nouvelle équipe de chercheurs qui s'intéresse à l'inclusion des élèves présentant des difficultés comportementales. Caroline Couture présente l'équipe et ses axes de recherche. Cette dernière fera régulièrement part de ses travaux dans les pages de *La foucade*.



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

Du côté de la recherche

L'évaluation fonctionnelle du comportement: une pratique de pointe qui gagnerait à être promue et plus connue

Jean-Yves Bégin¹

Une étude récente de Bégin, Massé et Couture (en préparation) menée auprès de psychoéducateurs œuvrant en milieu scolaire primaire (N = 159) révèle que parmi ces derniers 31 % pratiquent souvent l'évaluation fonctionnelle du comportement (EFC), 25 % la pratiquent parfois et 44 % la pratiquent rarement ou jamais dans leur fonction. Ces résultats abondent dans le même sens que ceux révélés dans l'étude de Massé, Couture, Bégin et Lévesque (2013) menée sur l'utilisation de l'EFC dans un programme d'accompagnement d'enseignants ayant des élèves en troubles du comportement dans leur classe au secondaire. Dans cette étude, la majorité des enseignants et des accompagnateurs (enseignants ressource, psychoéducateurs, psychologues, conseillers pédagogiques) rapportent qu'avant leur participation au programme, ils ne maîtrisaient ni le vocabulaire ni les concepts liés à cette pratique, et ce, malgré le fait qu'ils aient reçu des notions de base à ce sujet lors de leur formation initiale à l'université.

Introduction

L'évaluation fonctionnelle du comportement (EFC) est recommandée par plusieurs instances dans le domaine de l'éducation pour l'évaluation du comportement et semble également faire consensus dans la communauté scientifique quant à son efficacité pour identifier les variables susceptibles d'influencer l'apparition et le maintien des difficultés comportementales (O'Neill, Albin, Storey, Homer et Sprague, 2015). Aux États-Unis, depuis 1997, une loi fédérale (Individuals With Disabilities Education Act) impose l'utilisation d'une procédure d'EFC pour tous les élèves qui présentent des difficultés d'adaptation (Steege et Brown-Chidsey, 2005). Au Canada, l'EFC est recommandée par le ministère de l'Éducation de l'Alberta pour chaque élève qui manifeste des signes de difficulté comportementale importante (Alberta Education, 2009; Langevin et Guéladé, 2010). Au Québec,

le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) en fait aussi la recommandation dans son nouveau cadre de référence du milieu scolaire pour les interventions menées auprès des élèves ayant des difficultés de comportement.

Les concepts théoriques liés à l'EFC

Selon plusieurs auteurs, l'EFC est une procédure systématique pour comprendre la fonction des comportements perturbateurs ainsi que les facteurs qui contribuent à leur apparition et à leur maintien (Steege et Scheib, 2014; Sugai, Lewis-Palmer et Hagan-Burke, 2000). Concrètement, selon Betz, Alison et Fisher (2011), c'est à partir d'approches comportementalistes qu'on identifie et décrit les facteurs susceptibles de déclencher (les antécédents) et de renforcer (les conséquences) les séquences comportementales. Il existe plusieurs modèles d'EFC, mais tous découlent du modèle classique A-B-C (A pour antécédent, B pour behavior et C pour conséquence) (Bijou, Peterson et Ault, 1968). Une adaptation de ce modèle classique a été développée plus tard par Nelson et Hayes (1981), soit le modèle S-O-R-C (Situation-Organisme-Réponse-Conséquence). Il a pour avantage d'être simple à utiliser et de mieux tenir compte du vécu intérieur de l'élève comparativement au modèle classique A-B-C. Ce modèle

est très répandu pour l'évaluation des difficultés comportementales.

La situation (S) réfère aux événements précédant le comportement et qui influencent sa probabilité d'apparition. On les appelle aussi les antécédents des comportements. Les antécédents comprennent tant les *événements écologiques* que les *antécédents immédiats* au comportement. Les événements écologiques se rapportent aux conditions habituelles de l'environnement où évolue l'élève (activités, personnel, horaire, local, bruit ambiant, densité, interactions sociales, etc.) et à sa situation particulière (états émotionnels, conditions physiques, maladies, médication, stress, etc.). Les antécédents immédiats précèdent directement l'apparition ou non du comportement. Ils comprennent les *incitatifs* et les *stimuli discriminatifs*. Les incitatifs sont des événements ou des stimuli qui facilitent directement la performance d'un comportement ou son adoption. Les stimuli discriminatifs indiquent à l'élève qu'un comportement particulier sera renforcé ou non dans une certaine situation. L'organisme (O) fait référence aux forces et vulnérabilités de l'élève, à ses besoins et à ses motivations. L'organisme se rapporte aussi à l'ensemble des pensées, des émotions, des sensations physiques, des cognitions apparaissant chez l'élève lors de la situation (S). La réponse (R) correspond au comportement manifesté par l'élève



Photo : ©123rf.com/Cathy Yeulet

1. Psychoéducateur et professeur, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

et les conséquences (C) se rapportent à tout stimulus ou événement survenant à la suite de ce comportement. Les conséquences désignent tant ce que l'élève reçoit (attention, réprimande, récompense, privilège, etc.) que ce qu'il évite (travail ennuyeux à faire, réprimande, etc.) lorsqu'il manifeste un comportement. Les conséquences influencent le maintien des comportements. L'identification de la fonction d'un comportement² se fait au terme de l'analyse de toutes les composantes du modèle S-O-R-C.

Étapes de l'EFC

La procédure d'EFC comporte généralement sept étapes (Chandler et Dahlquist, 2014; Steege et Watson, 2009; Sugai, Lewis-Palmer et Hagan-Burke, 2000). Ces étapes peuvent s'effectuer selon le modèle d'analyse S-O-R-C.

Étape 1 : Collecte de données et repérage des problèmes de comportement les plus importants.

Au cours de la première étape, on observe de façon informelle l'élève ou interroge les personnes significatives dans l'entourage de celui-ci (enseignant, parents ou autres intervenants impliqués) afin de déterminer ses difficultés comportementales, leur fréquence, leur importance et leur intensité, ainsi que les circonstances dans lesquelles ils apparaissent. L'orientation de la collecte d'information se fait à partir du modèle S-O-R-C et vise à documenter ses composantes de manière à déterminer les séquences comportementales. L'information peut être colligée par l'entremise d'entrevues brèves, de questionnaires, d'archives ou d'observations directes informelles. L'observation participante de l'élève dans un contexte informel reste l'une des méthodes à privilégier lors des premières étapes de la collecte de données. Autrement par entrevue, les répondants peuvent rapporter de façon anecdotique les faits importants concernant les difficultés comportementales, mais aussi les moments où l'élève se comporte correctement. Les difficultés comportementales identifiées sont ensuite classées par ordre de priorité, selon l'urgence de l'intervention qu'elles nécessitent, qui peut être établie en fonction de l'impact que ces derniers ont sur l'environnement, les autres élèves et l'élève lui-même.

Étape 2 : Définir de façon opérationnelle les comportements.

Après avoir placé par ordre de priorité les comportements les plus problématiques, on tente de les définir de façon opérationnelle afin d'éviter toute subjectivité et de s'assurer que tous les acteurs impliqués ont la même vision de ceux-ci. La définition opérationnelle permet de décrire un comportement de façon précise (mesurable et observable), c'est-à-dire d'une façon indépendante des perceptions subjectives des observateurs et des incidences du hasard.

Exemples de définitions opérationnelles des comportements

Jugement de valeur ou définition non opérationnelle	Définition opérationnelle
L'élève est inattentif.	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève ne regarde pas l'enseignant lorsqu'il donne des consignes. • L'élève interrompt fréquemment son travail ou son jeu pour prêter attention à des éléments distractifs ou à des événements sans importance. • L'élève perd ou oublie souvent des objets nécessaires à ses activités scolaires, à l'école ou à la maison. • L'élève donne des réponses qui ne sont pas liées à ce qui est demandé.
L'élève est paresseux.	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève commence son travail au moins cinq minutes après les autres élèves. • L'élève reste à sa place et ne fait rien alors qu'il est censé travailler. • L'élève termine moins de la moitié des exercices demandés.
L'élève est agressif.	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève agresse physiquement les autres élèves : il frappe, tape, pousse un élève, il donne un coup de pied, une claque, une jambette à un élève, il tire sur un élève, etc.

Tiré de Massé, Bégin et Pronovost (2014)

Étape 3 : Élaborer une hypothèse clinique sur la séquence comportementale.

À partir des données recueillies à l'étape 1, des hypothèses cliniques sont émises sur la séquence des comportements et leur fonction. Les hypothèses sont généralement composées des cinq éléments du modèle S-O-R-C expliqué plus haut, soit le comportement en question (R), la situation ou le contexte (S) qui semble influencer son apparition, les caractéristiques de l'élève (O) qui peuvent avoir un impact sur son comportement, les conséquences qui suivent le comportement (C) et ultimement la fonction du comportement.

Steve est en 4^e année. Il présente une dyspraxie, il est souvent en conflit avec ses pairs et perturbe continuellement son cours d'éducation physique (interrompt l'enseignant, lance des objets aux pairs, dit à voix haute des niaiseries pour faire rire les autres). Après la collecte d'informations, on émet l'hypothèse suivante: lorsque Steve est dans son cours d'éducation physique (antécédent écologique) (S), il vit de l'intimidation (antécédent immédiat) (S). Steve présente des difficultés sur le plan moteur (O) et sur le plan des habiletés sociales (O) ce qui l'amène à perturber le cours (R). Devant les comportements inappropriés, il reçoit des avertissements de l'enseignant (C) et se fait retirer de la classe (C) évitant ainsi de faire le cours d'éducation physique (fonction du comportement).

2. Les lecteurs qui souhaitent approfondir le sujet des fonctions du comportement peuvent se référer à Massé, Bégin et Pronovost (2014) dans lequel une liste exhaustive des différentes fonctions est présentée.

Étape 4 : Observation directe des comportements.

Pour compléter les informations relevées et avoir une vue plus précise des séquences comportementales, de la fréquence ou de l'importance des comportements ciblés, on peut procéder à des séances d'observation directe systématique et formelle des comportements définis de façon opérationnelle. Lors de ces observations, on doit varier les moments d'observation, les journées ainsi que les activités afin que l'aperçu de la situation soit aussi représentatif que possible de la situation réelle de l'élève.

Étape 5 : Interpréter les résultats et élaborer une séquence comportementale alternative.

La séquence comportementale alternative (ou trajectoire comportementale concurrente) est une extension de l'hypothèse clinique. Elle précise :

- 1) les comportements de remplacement appropriés qui ont la même fonction que le comportement à modifier et que l'élève pourrait adopter;
- 2) les interventions à effectuer sur la situation (contexte) ou les antécédents des comportements afin d'en prévenir leur apparition;
- 3) les interventions à effectuer sur les conséquences pour favoriser l'ap-

parition ou le maintien des comportements appropriés ou pour faire diminuer la fréquence des comportements non appropriés.

Étape 6 : Planifier l'intervention.

La planification de l'intervention se fait à partir de la séquence comportementale alternative. Elle met l'accent sur les stratégies à adopter pour :

- 1) enseigner à l'élève les comportements appropriés de remplacement;
- 2) modifier les antécédents et la situation (contexte) afin de diminuer les manifestations comportementales problématiques et d'augmenter les chances que les comportements appropriés se produisent;
- 3) appliquer les conséquences appropriées afin de diminuer les comportements non désirés et d'encourager les comportements appropriés. La planification de l'intervention doit prévoir l'élaboration d'indicateurs de réussite pour l'évaluation de son impact et de son efficacité.

Étape 7 : Suivi et évaluation post-intervention.

Cette dernière étape permet de spécifier les stratégies et les données à collecter afin de suivre la mise en œuvre des interventions planifiées et d'évaluer leur efficacité.

Plus spécifiquement, on vérifie :

- 1) si l'élève fait des progrès;
- 2) si les interventions ont un impact positif sur les différentes sphères de sa vie (apprentissage, adaptation sociale, etc.);
- 3) si les personnes qui gravitent autour de l'élève rapportent des changements notoires dans les comportements de celui-ci;
- 4) si la mise en œuvre et la planification des interventions ont été respectées.



Photo : ©123rf.com/lightwise

Exemple de trajectoire alternative d'une hypothèse clinique

Situation	Organisme	Réponse (CPT)	Conséquence	Fonction
Cours d'éducation physique Vit de l'intimidation	Difficulté motricité globale Habilités sociales lacunaires	Fait le clown Interrompt le cours Lance des objets	Avertissements Retrait de la classe	Évitement de la tâche Attention sociale Acceptation
Modifications	Participer à un programme d'habiletés sociales Référence en ergothérapie	Lever la main pour intervenir en classe Demander de l'aide à un pair aidant lorsqu'il a des difficultés Respecter les autres élèves et le matériel	Encouragement de l'enseignant lors des activités Points échangeables contre des privilèges si l'élève participe positivement toute la période Félicitations de la part de l'enseignant	
Intervention de groupe intimidation Adaptation du niveau de difficulté des activités Donner des responsabilités				

Conclusion

Un bon nombre d'auteurs avancent que l'utilisation de l'EFC est la meilleure façon de faire pour élaborer des interventions destinées au traitement des troubles du comportement en milieu scolaire (Chandler et Dahlquist, 2014; Crone, Hawken et Horner, 2010; Kampwirth et Power, 2012; Langevin et Guéladé, 2010; Steege et Watson, 2009). Celle-ci peut guider et orienter les interventions et favoriser le recours à des stratégies visant le développement d'habiletés au détriment de la punition. De la sorte, on augmente les probabilités d'un changement positif chez l'élève tout en s'assurant que ces changements se maintiennent dans le temps et se généralisent à d'autres contextes.

Plusieurs études démontrent que l'application de l'EFC a des effets positifs sur la diminution des problèmes de comportement et sur l'amélioration

de la réussite scolaire des élèves présentant des difficultés de comportement (Gable, 1996; Harrower, Fox, Dunlap et Kincaid, 2010; March et Horner, 2002; McLaren et Nelson, 2009). Comparativement aux interventions de type « essais et erreurs » ou à celles uniquement basées sur une approche de description diagnostique, celles basées sur une EFC favorisent plus rapidement des changements positifs chez l'élève et s'avèrent plus efficaces à long terme (Betz, Alison et Fisher, 2011). L'EFC est également relativement facile à mettre en œuvre, tant au primaire (Crone, Hawken et Bergstrom, 2007) qu'au secondaire (Massé, Couture, Bégin et Levesque, 2013), et ce, tant auprès des enseignants que des professionnels du milieu scolaire. D'ailleurs, la majorité des psychoéducateurs ayant participé à l'étude de Bégin, Couture, Massé et Renaud (en préparation) rapportent que la démarche d'EFC qu'ils ont utilisée dans le cadre de cette recherche était

facile et simple à utiliser et permettrait d'augmenter la rapidité et l'efficacité de leurs démarches d'évaluations et la planification de leurs interventions.

Considérant que l'EFC fait consensus dans la communauté scientifique quant à sa pertinence et son efficacité et que celle-ci est désormais recommandée par le MEESR (2015) et par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2012, 2014, 2015), cette pratique gagnerait à être davantage promue auprès des professionnels qui œuvrent en milieu scolaire et devrait également occuper une plus grande place dans la formation de ces derniers. Des avenues de recherche au Québec appuyées par des mesures objectives seraient souhaitables afin d'étudier l'utilité clinique de l'EFC sur la justesse des hypothèses cliniques, des cibles d'intervention et finalement sur l'évolution des difficultés comportementales des élèves évalués. ■

Références

- Alberta Education. (2009). *Special education coding criteria*. Edmonton, AB: Alberta Education, Special Education Branch.
- Bégin, J. Y., Massé, L. et Couture, C. (en préparation). Portrait de la pratique évaluative des troubles du comportement faite par les psychoéducateurs dans les écoles primaires au Québec. En voie d'être soumis à la *Revue de psychoéducation*.
- Bégin, J. Y., Couture, C., Massé, L. et Renaud, I. (en préparation). L'évaluation des troubles du comportement à l'école primaire : proposition et étude d'implantation initiale d'un protocole pour les psychoéducateurs. En voie d'être soumis à la *Revue des sciences de l'éducation*.
- Betz, A. M., Alison, M. et Fisher, W. W. (2011). Functional analysis: History and methods. Dans W. W. Fisher, C. C. Piazza et H. S. Roanne (dir.), *Handbook of applied behavior analysis* (p. 206-225). New York, NY: Guilford Press.
- Bijou, S. W., Peterson, R. F. et Ault, M. H. (1968). A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of data and empirical concepts. *Journal Applied Behavior Analysis*, 1(2), 175-191.
- Chandler, L. K. et Dahlquist, C. M. (2014). *Functional assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings* (4^e éd.). New Jersey, NY: Pearson.
- Crone, D. A., Hawken, L. S. et Horner, R. H. (2010). *Responding to problem behavior in schools: The behavior education problem*. New York, NY: Guilford Press.
- Gable, K. A. (1996). A critical analysis of functional assessment: Issues for researchers and practitioners. *Behavioral Disorders*, 22(1), 36-40.
- Harrower, J. K., Fox, L., Dunlap, G. et Kincaid, D. (2010). Functional assessment and comprehensive early intervention. *Exceptionality*, 8(3), 189-204.
- Kampwirth, T. J. et Power, K. M. (2012). *Collaborative consultation in the schools: Effective practices for students with learning and behaviors problems* (4^e éd.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Langevin, R. et Guéladé, F. (2010). L'évaluation fonctionnelle du comportement, un modèle rigoureux applicable en milieu scolaire. *Revue de psychoéducation*, 39(1), 45-59.
- March, R. E. et Horner, R. H. (2002). Feasibility and contributions of functional behavioral assessment in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 158-170.
- Massé, L., Bégin, J. Y. et Pronovost, J. (2014). L'évaluation psychosociale, la tenue de dossiers et la rédaction du rapport. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*, (2^e éd., p. 83-108). Montréal, Qc. : Gaetan Morin Éditeur.
- Massé, L., Couture, C., Bégin, J. Y. et Levesque, V. (2013). Utilisation du processus d'évaluation fonctionnelle dans un programme d'accompagnement adressé à des enseignants du secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 34(3), 29-50.
- McLaren, E. M. et Nelson, M. (2009). Using functional behavior assessment to develop behavior interventions for students in Head Start. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(1), 3-21.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Nelson, R. O. et Hayes, S. C. (1981). Nature of behavioral assessment. Dans M. Hersen et A. S. Bellack (dir.), *Behavioral assessment: A practical approach* (p. 3-37). New York, NY: Pergamon.
- O'Neill, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Homer, R. H. et Sprague, J. R. (2015). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook* (3^e éd.). Stamford, CT: Centrage Learning.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2012). *Le psychoéducateur en milieu scolaire: cadre de référence*. Montréal, QC : Auteur.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation : lignes directrices*. Montréal, QC : Auteur.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2015). *Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique: lignes directrices*. Montréal, QC : Auteur.
- Steege, M. W. et Brown-Chidsey, R. (2005). Functional behavioral assessment: The cornerstone of effective problem solving. Dans R. Brown-Chidsey (dir.), *Assessment for intervention: A problem-solving approach* (p. 131-154). New York, NY: The Guilford Press.
- Steege, M. W. et Scheib, M. A. (2014). Best practices in conducting functional behavioral assessment. Dans P. Harrison et A. Thomas (dir.), *Best practices in school psychology: Data-based and collaborative decision making* (p. 273-286). Bethesda, MD: National Association of School Psychologist.
- Steege, M. W. et Watson, S. (2009). *Conducting school-based functional behavioral assessments: A practitioner's guide* (2^e éd.). New York: The Guilford Press.
- Sugai, G., Lewis-Palmer, T. et Hagan-Burke, S. (2000). Overview of the functional behavioral assessment process. *Exceptionality*, 8(3), 149-160.

Question de l'heure

Comment utiliser l'intervention par l'aventure auprès des adolescents présentant des difficultés comportementales ?

Sylvie Moisan¹

Parmi les interventions pour soutenir les jeunes qui présentent des difficultés comportementales, on note un intérêt marqué pour les interventions qui impliquent des activités physiques, notamment celles axées sur le sport ou sur l'aventure (Lubans, Plotnikoff et Lubans, 2012). Les programmes axés sur le sport offrent aux jeunes l'occasion de participer à une compétition individuelle ou en équipe et reposent sur l'interaction positive entre un adulte (entraîneur/mentor) et le jeune. Ces activités se déroulent à l'extérieur, mais souvent en contexte urbain et nécessitent un dépassement physique intense. La plupart du temps, elles nécessitent une longue préparation en vue de la participation à un évènement (demi-marathon, longue randonnée de vélo, etc.) qui représente un défi important pour les participants. Pour leur part, les activités axées sur l'aventure utilisent les activités extérieures et l'apprentissage expérientiel pour aider les participants à développer des habiletés afin de les mettre en pratique lors de situations concrètes. Ces interventions sont de plus en plus utilisées notamment avec les jeunes, les adultes et les familles. Le présent article porte sur ce type d'intervention. Plus spécifiquement, il aborde les aspects qui ressortent comme devant faire partie d'une intervention par l'aventure.

Plusieurs types d'activités s'associent au courant des activités par l'aventure et différents termes sont trouvés dans la littérature. Dans les ouvrages anglophones, des termes tels que *wilderness therapy*, *wilderness adventure therapy*, *wilderness experience programs*, *bush adventure therapy*, *adventure based counselling*, *outdoor adventure intervention* sont rencontrés. En français, les termes plus fréquents sont sans doute la *thérapie par l'aventure* et *l'éducation par l'aventure*. Dans le présent texte, nous retenons l'expression

« intervention par l'aventure », puisque les nuances entre thérapie et éducation ne sont pas abordées ici.

Les activités

Les interventions par l'aventure ont en commun de solliciter les participants sur les plans kinesthésique, cognitif, affectif et comportemental. Elles prennent souvent la forme de parcours de défi, de jeux de groupe ou d'exercices qui reposent sur la confiance et l'initiative. Elles reposent sur une activité qui présente un certain niveau de risque *perçu* et qui nécessite de la persévérance et de la coopération des participants pour aller au-delà des peurs et des limites que ceux-ci s'imposent.

Les interventions par l'aventure se déroulent habituellement dans un environnement naturel extérieur. Elles peuvent se faire dans le cadre d'une journée, d'un camp avec coucher ou d'une expédition de quelques jours. Elles vont de la simple activité près de l'école, aux expériences plus longues de camping sauvage, de canot ou de randonnées en montagne. L'intervention propose aux participants un défi

qui leur permet de se dépasser, afin de leur permettre de développer une image positive de soi. Le fait que les activités se déroulent dans un environnement inhabituel qui exige un effort d'adaptation de la part des participants est un atout puisque cela augmente le défi (Rojo, 2012).

Pour accroître l'impact des activités, celles-ci doivent donc représenter un défi bien adapté pour tous les participants

Le défi proposé lors de ces activités a une résonance toute particulière pour les adolescents. Pendant cette période de vie, le jeune gagne en autonomie et cherche à se définir. La prise de risque est une façon de se confronter à ses propres limites, de se connaître face à l'adversité et de mieux se définir (Sharland, 2006). Cependant, la prise de risque peut aussi entraîner des conséquences négatives selon le type d'activités et les personnes avec lesquelles elles sont réalisées. Pour cette raison, les interventions qui



Photo : © Stock.com/migim

1. Professeure en psychoéducation, Université Laval et psychoéducatrice

comportent une dimension d'aventure sont perçues par plusieurs comme une piste intéressante pour profiter de cet intérêt des adolescents pour les défis et le risque, tout en assurant que les conditions minimales de sécurité sont présentes et que les défis mèneront à des effets positifs.

Pour accroître l'impact des activités, celles-ci doivent donc représenter un défi bien adapté pour tous les participants. Elles doivent constituer un déséquilibre suffisant pour leur permettre de se confronter à des difficultés, de mettre en action la recherche de solutions et de favoriser le développement de nouvelles compétences pour permettre d'en tirer une fierté personnelle. Par contre, l'écart entre ce que la personne peut faire et le défi qui lui est offert doit être surmontable pour lui permettre de vivre un succès.

Un grand soin doit être consacré à ajuster le niveau de difficulté de l'activité aux caractéristiques de l'ensemble du groupe. Celle-ci doit représenter un défi suffisant, mais les participants doivent tous pouvoir accomplir l'activité jusqu'au bout, c'est-à-dire jusqu'à sa réussite. En effet, lors de l'évaluation d'une activité de groupe, White (2012), a constaté que les animateurs avaient laissé aux participants la possibilité de se retirer des exercices trop difficiles. Le chercheur constate que cette possibilité a eu un effet démobilisateur pour les participants qui se sont sentis « laissés à eux-mêmes ». Les participants ont également eu une perception négative de ceux qui ont décidé de ne pas terminer l'activité et cette perception était partagée par tous, incluant ceux qui ont décidé de ne pas terminer. Un tel résultat va à l'encontre des objectifs poursuivis et met en évidence l'importance d'encourager tous les participants à terminer et de les aider à le faire autant que nécessaire.

Typiquement, les interventions misent sur l'ensemble de la personne; elles mettent de l'avant les forces et intérêts des participants et non uniquement leurs comportements problématiques (White, 2012). Conséquemment, plusieurs considèrent que ces activités font partie de la psychologie positive ou de la psychologie humaniste puisqu'elles visent le potentiel, l'autonomisation et la promotion de relations saines. Toutefois, l'activité de plein air peut être couplée à d'autres modalités d'intervention, par exemple

à une série d'ateliers sur les habiletés sociales. Dans un tel cas, elles peuvent relever de l'approche cognitive comportementale si l'objectif de l'activité est d'amener le participant à prendre conscience des impacts de ses pensées sur ses comportements ou à mettre en pratique des stratégies développées lors des ateliers cognitifs comportementaux.

De longues aventures ?

Pour que l'aventure soit l'occasion de dépassement, faut-il partir plusieurs jours avec les jeunes? Selon Rojo (2012), les auteurs ne s'entendent pas sur le sujet. Pour certains, une activité qui se déroule pendant une seule journée n'est pas propice aux transferts des apprentissages et à la réflexion et n'a pas grand effet si on vise des changements de comportements ou d'attitudes. D'autres auteurs considèrent néanmoins qu'une expérience de courte durée peut apporter des changements durables, si le moment choisi est propice à l'intervention et que les participants sont bien préparés à l'expérience (voir Rojo, 2012).

Les activités préparatoires

Ce dernier constat souligne l'importance que l'activité, surtout si elle est de courte durée, ne soit pas la seule composante de l'intervention et que la préparation et le suivi en soient parties prenantes. L'activité trouve alors sa place dans un continuum.

Pour permettre aux jeunes de voir les défis à relever, pour favoriser la cohésion du groupe, pour appuyer l'importance du rôle de chacun dans la

réalisation de l'activité, la phase préparatoire est importante. Pour maximiser les impacts du programme, les activités préparatoires devraient être pensées pour nécessiter l'implication de chacun des jeunes, augmenter le niveau de confort de chacun et pour développer une cohésion entre eux. Par exemple, pour une longue randonnée en montagne, tous les participants peuvent développer des habiletés de base en faisant préalablement de courtes sorties avec leurs sacs à dos.

De même, l'implication des participants dans la planification du trajet (distance parcourue, lieux d'arrêt), dans l'élaboration de la liste de matériel et sa répartition dans les sacs à dos, du menu et de la liste d'épicerie, sont des occasions pour eux d'apprendre à donner leur avis, à négocier, à mettre leurs limites, à faire des concessions.

Planifier le parcours permet de voir comment les jeunes anticipent le défi (Avec des craintes exagérées? Avec un enthousiasme insouciant?). Il constitue aussi une occasion pour les amener à prendre conscience de l'impact de leurs cognitions sur leurs perceptions et leurs émotions. Si l'amélioration de la cohésion du groupe est un des objectifs, impliquer les participants dans l'identification des règles à respecter et les amener à élaborer un contrat entre eux sont des moyens de travailler cette dimension (Côté, Couture, Ritchie, Larivière et Oddson, 2010).

Les échanges ressortent comme une composante importante de l'intervention par l'aventure.



Photo : ©123rf.com/Sergey Novikov

Considérant l'importance des activités préparatoires, on peut en déduire que les activités de type « *clé en main* », c'est-à-dire celles pour lesquelles toutes les décisions sont prises par l'équipe d'animation et dans lesquelles les participants se limitent à un rôle de participants, n'exploitent pas au maximum les occasions d'apprentissage des interventions par l'aventure.

Les échanges à toutes les étapes de l'activité

Les échanges ressortent comme une composante importante de l'intervention par l'aventure. Habituellement, elles se font à la fin de chacune des étapes ou des journées. Elles sont le moment de faire ressortir les défis surmontés, mais également les stratégies pour le faire. Quand le défi proposé est réel, il n'est pas rare au départ de l'activité que des participants manifestent des doutes (« ça va être plus difficile que je ne le pensais », « j'ai froid, je suis fatigué, c'est lourd... »). Lorsque l'activité est bien dosée et suffisamment longue, les plaintes diminuent. Les participants constatent qu'ils ont plus d'habiletés que ce qu'ils anticipaient (sous-estimation de ses capacités) ou que les défis sont moins insurmontables que ce qu'ils envisageaient (sur estimation des efforts requis) (Côté et al., 2010).

Les échanges aident les participants à prendre conscience de leurs stratégies, de discours interne par rapport à l'adversité et la satisfaction lorsque les obstacles sont franchis. Comment le jeune a-t-il pu continuer à marcher le reste du trajet, alors qu'il déclarait dès le départ avoir mal aux pieds? Comment a-t-il pu porter son sac à dos tout au long, lui qui semblait si lourd?

L'animateur doit orienter la discussion pour que les participants puissent comprendre comment ce qu'ils ont vécu

dans l'aventure peut les aider à surmonter des défis dans d'autres milieux de leur vie (par exemple, l'école, la famille, etc.). Cette animation repose sur le postulat que, en surmontant le défi auto-imposé (l'aventure), les participants peuvent gagner en confiance et réaliser qu'ils peuvent réaliser des choses qu'ils pensaient trop difficiles. Sachant que les jeunes en difficulté de comportement ont souvent des difficultés à faire les liens entre leurs pensées, leurs émotions et leurs actions, l'animateur doit leur apporter un soutien concret lors de cette réflexion.

Les retours sont donc centraux dans ce type d'intervention. Par conséquent, il est important de les planifier et de leur consacrer du temps. Cet exercice doit nettement dépasser le seul retour sur l'appréciation de l'activité.

Les effets des interventions par l'aventure

Il est difficile de se prononcer sur les effets de façon générale, car, comme mentionné précédemment, beaucoup d'interventions se font sous le grand terme d'intervention par l'aventure, alors que toutes ne répondent pas aux mêmes critères.

Néanmoins, il est possible de faire quelques constats. Une métaanalyse, réalisée sur 197 études portant sur la thérapie par l'aventure, fait ressortir un effet positif modéré dans les domaines psychologiques, comportementaux, émotionnels et interpersonnels pour les participants de 10 à 17 ans. L'effet observé est plus grand pour les thérapies par l'aventure que pour des interventions alternatives ou pour les groupes contrôles sans traitement. Des effets positifs significatifs seraient observables sur les plans scolaires, comportementaux, cliniques, familiaux et physiques, sur le concept de soi et

sur le développement social (Bowen et Neill, 2013).

Les effets augmenteraient avec l'âge des participants. Ainsi, les interventions seraient plus efficaces auprès d'adolescents qu'auprès d'enfant de neuf ans ou moins et elles seraient plus efficaces auprès des adolescents de 15 à 17 ans que de ceux de 12 à 14 ans. Sans doute parce que le développement cognitif des adolescents plus âgés facilite la prise de conscience des liens entre l'activité réalisée et les autres sphères de vie.

Conclusion

Les interventions par l'aventure constituent une avenue intéressante pour le travail auprès des jeunes manifestants des difficultés d'ordre comportemental. Bien qu'il manque encore de données de recherche sur le sujet, les informations disponibles laissent voir des effets positifs.

Il ressort de cela que pour atteindre leurs objectifs, ces interventions ne peuvent se limiter à la réalisation d'une activité, aussi intéressante soit-elle. Pour avoir un impact positif, les activités doivent présenter un défi suffisant, qui doit être surmonté par tous. Les activités préparatoires semblent également contribuer à l'atteinte des objectifs.

En outre, il est important de consacrer du temps aux échanges en groupe dirigés par un animateur qui sait aller au-delà de l'appréciation de l'activité et qui vise à favoriser une meilleure compréhension de ce qui a été vécu et de comment cette expérience peut être réinvestie dans d'autres contextes de vie. ■

Références

- Bowen, D. J. et Neill, J. T. (2013) A meta-analysis of adventure therapy: Outcomes and moderators. *The Open Psychology Journal*, 6, 28-53. Repéré à : <http://benthamopen.com/contents/pdf/TOPSYJ/TOPSYJ-6-28.pdf>
- Côté, D., Couture, R., Ritchie, S., Larivière, M. et Oddyson, B. (2010). Une aventure thérapeutique de camping et de canotage pour des adolescents francophones marginalisés. *Éducation Canada*, 50(5), 12-16. Repéré à : <http://www.cca-ace.ca/education-canada/article/une-aventure-th%C3%A9rapeutique-de-camping-et-de-canotage-pour-des-adolescents-f>
- Lubans, D. R., Plotnikoff, R. C. et Lubans, N. J. (2012). Review: A systematic review of the impact of physical activity programmes on social and emotional well-being in at-risk youth. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(1), 2-13. doi: 10.1111/j.1475-3588.2011.00623.x
- Rojo, S. (2012). Le développement psychosocial des jeunes à besoins éducatifs particuliers à travers l'éducation par l'aventure. *Développement humain, handicap et changement social*, 20(1). Repéré à : <http://www.ripph.qc.ca/revue/revue-20-01-2012-12>
- Sharland, E. (2006). Young people, risk taking and risk making: Some thoughts for social work. *British Journal of Social Work*, 36(2), 247-265. doi: 10.1093/bjsw/bch254
- White, R. (2012). A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(1), 13-23. doi: 10.1080/13632752.2012.652422

Le coup de coeur des régions

Des mesures d'apaisement efficaces pour favoriser l'autocontrôle des élèves présentant des troubles du comportement

Carine Fournier¹, Line Massé², Claudia Verret³, Johanne Doyon⁴, Gaëlle Delisle⁵ et Marie Josée Picher⁶

Lanaudière

Afin d'améliorer l'autocontrôle des élèves et de les rendre plus disponibles aux apprentissages, deux écoles primaires spécialisées de la Commission scolaire des Affluents, La Passerelle (troubles du comportement) et Alphonse Desjardins (troubles relevant de la psychopathologie et troubles neurodéveloppementaux complexes), ont mis en place différentes mesures d'apaisement en classe et à l'extérieur de la classe. Cet article présente certaines des mesures instaurées ainsi que les perceptions des élèves quant à l'utilité et à l'impact de ces mesures.

Les élèves qui présentent des troubles du comportement manifestent généralement des problèmes d'autocontrôle qui perturbent le déroulement de la classe et les rendent moins disponibles pour les apprentissages. La difficulté d'un enfant à maîtriser son émotivité peut nuire considérablement à son adaptation sociale et à son intégration scolaire. Les problèmes de maîtrise de soi constituent un très grand facteur de risque de persistance ou d'aggravation des troubles du comportement à l'adolescence et à l'âge adulte (Loeber, Burke, Lahey, Winters et Zera, 2000). D'ailleurs, ces manifestations comportementales sont le facteur le plus important nuisant à leur intégration scolaire dans une classe ordinaire (Mowat, 2010). D'autre part, même dans le contexte des classes à effectif réduit, les pertes de contrôle sont fréquentes, ce qui nuit tant au climat de la classe qu'aux apprentissages réalisés par les élèves.

L'autocontrôle

Selon Carlson (2003), le processus d'autocontrôle comprend trois principaux mécanismes qui se chevauchent et s'influencent mutuellement soit, la régulation émotionnelle, l'inhibition comportementale et la régulation comportementale. La régulation émotionnelle réfère à la capacité d'une personne à identifier, à analyser et à moduler les composantes physiologiques, subjectives et comportementales d'une réponse émotionnelle afin d'interagir avec succès dans une situation. L'inhibition comportementale correspond à la capacité d'une personne à empêcher une réponse automatique à un stimulus ou à arrêter une réponse en cours (Barkley, 2015). La régulation comportementale permet de contrôler les actions afin de les diriger efficacement vers un objectif fixé par la personne.

Les mesures mises en place

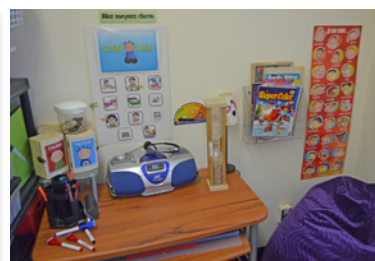
Les mesures d'apaisement mises en place dans les deux écoles visent surtout la régulation, en particulier la modulation des émotions. Elles sont organisées en paliers d'intervention selon l'intensité des émotions vécues

par les élèves ou leur degré de maîtrise de soi. Les premiers paliers (1 et 2) sont utilisés lorsque l'élève présente des signes précurseurs de désorganisation pour prévenir les escalades ou les crises. Ils sont également employés à titre préventif lorsque certaines situations sont plus déstabilisantes pour les élèves (p. ex. : transition entre deux activités, retour de l'heure du dîner) afin d'induire un état de calme avant que l'élève ne revienne en classe. Les mesures de ces deux premiers paliers sont utilisées de façon autonome par les élèves lorsqu'ils sentent les signes précurseurs d'une perte de contrôle ou sont incitées par les adultes (enseignant, éducateur spécialisé, etc.) advenant le cas où l'élève n'est pas en mesure de détecter par lui-même les signes présageant une augmentation de sa tension. L'adulte responsable lui propose alors la mesure la plus appropriée pour la situation compte tenu de son état ou du climat environnant de la classe. Les mesures des paliers suivants (3 et 4) sont plus souvent imposées par l'adulte et constituent des mesures de retrait lorsque l'élève est en état de crise plus avancé. Dans le cadre de cet article, nous portons une attention particulière aux mesures des deux premiers paliers.

Exemples de coin du calme en classe



Premier cycle



Deuxième cycle

1. Psychoéducatrice, Centre intégré de santé et de services sociaux du Bas-Saint-Laurent, Installation du CRDITED
2. Professeure titulaire et psychoéducatrice, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières
3. Professeure, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal
4. Coordinatrice clinique, psychologue, Commission scolaire des Affluents
5. Psychologue, Commission scolaire des Affluents
6. Professionnelle de recherche et doctorante, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Le palier 1

Le premier palier est utilisé dès les premières manifestations de frustration (p. ex. : hausse du ton de la voix, coloration de la peau, expression du visage, etc.), c'est-à-dire à la phase d'apparition de la crise. Ce palier comporte un coin d'apaisement en classe ainsi qu'un bureau à proximité de la classe. La composition du coin d'apaisement en classe (ou coin du calme) varie selon l'âge des élèves. Il peut comprendre :

- différents outils d'apaisement physiques inspirés de la théorie de l'intégration sensorielle, p. ex. : des balles antistress, de la pâte malléable (« Putty »), des « tangles », des balles sensorielles pour les auto-massages, des bacs à manipulation (bac de riz, de légumineuses ou de billes de plastique où trouver des objets minuscules), des objets lourds (serpent, lézard, grenouille, etc.), des coquilles insonorisantes;
- un fauteuil confortable et réconfortant, p. ex. : un « *Papasan* », une causeuse ou une chaise berçante;
- des activités de diversion de l'attention, par exemple des jeux de patience, des jeux de LEGO, des outils visuels (labyrinthes mélange de couleurs, fibres optiques, etc.);
- une chaîne stéréo avec des écouteurs pour écouter de la musique;
- un isoloir ou un paravent.

Un bureau est également placé à proximité de certaines classes où les élèves peuvent se retirer pour retrouver leur calme ou pour travailler paisiblement loin des stimulations de la classe.

Le palier 2

Le deuxième palier d'apaisement se déroule à l'extérieur de la classe, dans différentes salles ayant chacune leur fonction. Les appellations varient dans les deux écoles, mais les fonctions sont semblables.

L'*Oasis* est une salle comprenant un fauteuil confortable, une petite table de travail et un tabouret, où les élèves peuvent prendre quelques minutes pour se calmer ou pour effectuer le travail demandé. L'élève est seul dans la pièce, toutefois, un adulte reste à proximité lorsque les salles sont utilisées.

Le *Salon* propose des stratégies d'autocontrôle instrumentales pour se calmer telles que la diversion de l'attention et la relaxation. Ce palier permet aussi à l'enfant d'exploiter une grande variété de stratégies d'autocontrôle sensorimotrices. Le salon comporte plusieurs espaces distinctifs. Le coin du calme est circonscrit par des paravents et comprend des tabourets, une chaise berçante, des fauteuils confortables. Des outils de stimulations sensorielles sont également disponibles (p. ex. : massage, lézard lourd) pour favoriser l'apaisement. Le coin de la gestion des conflits permet aux élèves de réfléchir à leurs gestes, de réaliser un retour sur les situations problématiques avec un intervenant ou de faire de la médiation entre élèves. Finalement, le coin des activités diversifiées propose plusieurs moyens pour se changer les idées (p. ex. : écoute de musique, lecture, dessins, jeux).

Le *Ring* ou la salle de décharge motrice vise à diminuer l'anxiété et l'agitation par la réalisation de routines motrices supervisées par un adulte. Ces routines permettent une décharge motrice contrôlée lors d'exercices très courts et de haute intensité et non une décharge motrice désorganisée s'apparentant davantage à une suractivation chaotique de l'élève. De ce point de vue, Bushman, Baumeister et Stack (1999) mentionnent que malgré le fait que frapper sur un sac d'entraînement (« *punching bag* ») procure un sentiment de bien-être à court terme, il ne réduit pas l'utilisation ultérieure de comportements agressifs, mais augmente plutôt leur probabilité d'occurrence, et ce, notamment pour reproduire l'effet anté-

rieurement ressenti. Pour contrecarrer l'occurrence de l'emploi des gestes agressifs, des mouvements alternatifs aux gestes de frappes sont privilégiés comme les poussées. De plus, lors des routines, l'élève est invité à exprimer ses émotions verbalement avec l'aide d'un adulte (p. ex. : la peine, le sentiment de rejet, etc.). Les routines ont été développées par les ergothérapeutes attirées aux deux écoles. L'encadré 1 présente un exemple de routine employée au préscolaire et au premier cycle du primaire alors que l'encadré 2 présente un exemple de routine utilisée aux deuxième et troisième cycles.

Le point de vue des élèves

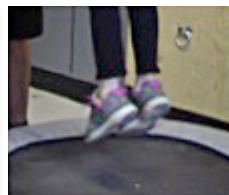
Dans le cadre d'un projet de recherche action, des élèves volontaires, dont les parents avaient donné leur consentement, ont participé à des entretiens semi-dirigés pour obtenir leurs points de vue sur les mesures mises en place (pour plus de détails sur la méthode de recherche ou ses résultats, voir Fournier (2014) ou Fournier, Massé, Verret, Doyon et Delisle [soumis]). Selon tous les élèves interrogés, les mesures des deux premiers paliers semblent faciliter le processus d'apaisement. Elles contribuent à diminuer les tensions physiologiques liées aux émotions négatives et rendre ainsi l'élève promptement apte à se reprendre en main, et lors de son retour en classe, à se concentrer et à travailler. Ainsi, elles semblent favoriser un processus de retour au calme plus efficace, et par le fait même, favoriser le développement de leur autocontrôle. Pour ce qui est des stratégies de diversion de l'attention ou des outils d'apaisement physiques, certains enfants ont souligné l'importance de fournir des choix afin que cela réponde davantage à leurs besoins. L'*Oasis* et le *Salon* s'inscrivent pour les élèves comme des moyens permettant l'utilisation de techniques favorisant entre autres la relaxation et la diversion de l'attention. Les mesures

Encadré 1. Routine de décharge motrice pour le préscolaire et le premier cycle

1. Je roule sur le ballon (30-60 secondes).



2. Je saute sur le trampoline (30 à 60 fois).



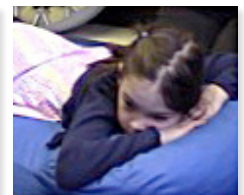
3. Je lance le ballon lourd (4 livres) deux fois.



4. Je pousse contre le mur 15 secondes.



5. Je fais une détente de mon choix pendant 5 minutes.



Encadré 2. Routine de décharge motrice pour les deuxième et troisième cycles

1. Je fais deux séries de 10 lancers du ballon lourd (7 livres).



2. Je fais deux poussées de 15 secondes sur le bouclier.



3. Je fais une détente de mon choix pendant 5 minutes.



de décharge motrice semblent particulièrement appréciées par les élèves qui rapportent unanimement un bienfait. Bien que les mesures d'apaisement semblent dans l'ensemble être utilisées à bon escient, certaines excep-

tions demeurent. Le Salon et l'Oasis semblent parfois être utilisés comme tactique d'évitement, entre autres pour se soustraire aux tâches demandées en classe.

Conclusion

Bien que ces mesures aient été implantées dans un contexte d'écoles spécialisées, les écoles régulières pourraient, sans nul doute, incorporer certains de ces éléments dans leur milieu afin d'agir de manière préventive auprès d'élèves qui présentent des difficultés comportementales. ■

Références

Barkley, R. A. (2015). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4^e éd.). New York, NY: Guilford Press.

Bushman, B. J., Baumeister, R. F. et Stack, A. D. (1999). Catharsis, aggression, and persuasive influence: Self-fulfilling or self-defeating prophecies? *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 367-376.

Carlson, S. M. (2003). The development of executive function in early childhood: Executive function in context: Development, measurement, theory and experience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), 138-151. doi:10.1111/j.1540-5834.2003.06803012.x

Fournier, C. (2014). *Point de vue d'élèves en trouble du comportement sur les mesures d'apaisement de deux écoles spécialisées*. (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Repéré à : <http://depot-e.uqtr.ca/7389/1/030768885.pdf>

Fournier, C., Massé, L., Verret, C., Doyon, J. et Delisle, G. (soumis). *Points de vue d'élèves en troubles du comportement sur les mesures d'apaisement de deux écoles spécialisées. Enfance en difficulté*.

Loeber, R., Burke, J. D., Lahey, B. B., Winters, A. et Zera, B. (2000). Oppositional defiant and conduct disorder: A review of the past 10 years, Part I. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(12), 1468-1484.

Mowat, J. G. (2010). Inclusion of pupils perceived as experiencing social and emotional behavioural difficulties (SEBD): Affordances and constraints. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 631-648. doi: 10.1080/13603110802626599

Note : Nous tenons à remercier Charlotte et Lucas, les deux enfants de Claudia Verret, qui ont bien voulu agir comme figurants pour les photos, ainsi que Francis Paradis, éducateur spécialisé à La passerelle.

25 · 26 · 27
AVRIL / APRIL 2016

6^{ème} CONGRÈS BIENNAL
BIENNIAL CONGRESS
HILTON QUÉBEC, QUÉBEC, CANADA

CQJDC
COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES
EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

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

LUNDI 25 MONDAY

CONFÉRENCE D'OUVERTURE **OPENING CONFERENCE**
Des soins attentifs qui peuvent faire toute une différence! An Approach that Makes all the Difference!
ANGELA AUCOIN
Professeure, Université de Moncton Professor, Moncton University

CONFÉRENCES ET ATELIERS **CONFERENCES AND WORKSHOPS**

MARDI 26 TUESDAY

JOURNÉE THÉMATIQUE **THEMATIC DAY**
Conférences et ateliers sur: Conférences and workshops on:
Prévention de la violence Violence Prevention
Milieux spécialisés Specialized Settings
Favoriser la santé mentale Promoting Mental Health
La petite enfance Early Childhood
Accompagner les intervenants Supporting staff Members

DÎNER-CONFÉRENCE **CONFERENCE LUNCH**
Penser autrement peut faire la différence! (In French only)
CANDIDE BEAUMONT & CLAIRE BEAUMONT
Psychologue Psychologue et professeure en adaptation scolaire, Université Laval

MERCREDI 27 WEDNESDAY

CONFÉRENCES ET ATELIERS **CONFERENCES AND WORKSHOPS**

CONCOURS ORATOIRE **SPEAKING CONTEST**
Mon affiche en 180 secondes My Poster in 180 seconds

DÎNER-CONFÉRENCE **CONFERENCE LUNCH**
PIERRE LAVOIE
Athlète et fondateur du Grand Défi

www.cqjdc.org Québec

Chaire de recherche en santé mentale et violence en milieu scolaire

OPP

Ministère de la Santé et des Services sociaux Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport Québec

Ministère de la Justice Québec



Le coin des parents

Distinguer les manifestations du TDAH des autres difficultés d'adaptation ou trouble : quelques indicateurs.

Marie-France Nadeau¹

Parce que l'on souhaite toujours leur offrir le meilleur, être parent d'un enfant qui présente des défis particuliers signifie aussi être à la recherche de solutions ou de réponses sur la nature de ses difficultés. Submergé par différentes sources d'information, comme les médias sociaux ou les suggestions de l'entourage, tout parent est susceptible de remettre en doute ce qui paraissait si clair hier : pour quelles raisons agit-il ainsi ? Pourquoi refuse-t-il de faire ses leçons, n'a-t-il pas d'ami ou échoue-t-il ses dictées de mots tant pratiqués ? Comment savoir si les manifestations observées chez son enfant sont dues au trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ou sont plutôt le signe d'une autre difficulté ou problématique qui expliquerait mieux ses défis ? Pour répondre à cette question complexe, ce texte décrit d'abord les critères généraux utilisés pour déterminer s'il y a présence d'un trouble ou non, décrit brièvement les manifestations observables du TDAH et survole les problématiques généralement associées au TDAH ou pour lesquelles les manifestations peuvent être confondues avec la présence d'un TDAH.

Normal ou pas ?

Il sera utile de savoir que les manifestations nommées ci-dessous peuvent être observées chez un enfant sans que celui-ci présente nécessairement un trouble. Par exemple, l'enfant peut « bouger » sans nécessairement présenter de l'hyperactivité. Pour déterminer si une manifestation ou un comportement est « normal » ou plutôt « anormal », un professionnel s'appuiera sur différentes approches, mais aussi sur certains critères (Dumas, 2013, p. 13):



Photo : ©123rf.com/Oksana Bratanova

Pour déterminer si une manifestation sort de la « normalité »

- 1) Est-ce que la *fréquence* ou l'*intensité* d'une manifestation est *excessive* (p. ex., bouger trop souvent et avec beaucoup de conséquences négatives) ou *insuffisante* (p. ex., s'activer très peu, être amorphe, présenter une lenteur ou une fatigue) ?
- 2) Est-ce que la manifestation observée *correspond aux normes* ou aux attentes du milieu (famille, société, culture) dans lequel l'enfant évolue (p. ex., être très actif et vivre dans une famille sportive ou une école « sport-études » vs une famille plus sédentaire ou une école/traditionnelle ou très centrée sur la performance scolaire) ?
- 3) Est-ce que la manifestation nuit à l'acquisition de compétences (intellectuelle, sociale, affective) et entraîne ainsi un *retard* ou un *décalage quant à son développement* par rapport aux autres enfants du même âge (p. ex., bouger trop empêche le contrôle de ses gestes en écriture ou en éducation physique) ?
- 4) Est-ce que la manifestation empêche l'enfant de *fonctionner sur les plans de la socialisation et de son adaptation*, parce qu'elle a des répercussions négatives et qu'elle provoque une détresse pour l'enfant ou son entourage ?

Ces critères sont autrement définis par la *durée* et la *persistance* des manifestations (p. ex., l'enfant bouge depuis plus de 6 mois ou depuis quelques semaines) et a des conséquences sur le cours habituel d'une journée. Au fil de la lecture du texte suivant, ces critères permettront de remettre en perspective les manifestations observées et d'éliminer ou de confirmer la suspicion d'un autre trouble.

1. Ph. D., professeure, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire (DEPP), Université de Sherbrooke

Le TDAH

Comme son nom l'indique, les dimensions dites « primaires » du TDAH sont l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité, dont les manifestations entraînent à leur tour des difficultés sur les plans de l'organisation, des habiletés sociales (p. ex., être retiré ou rejeté des pairs) ou de la motricité (difficulté à « contrôler » les mouvements fins et grossiers).

Exemples de difficultés/manifestations liées à l'inattention

Être prêt au bon moment ou à commencer une tâche (activation/vigilance)
Écouter ou suivre les consignes (attention dirigée)
Conservé un effort lors d'une tâche répétitive ou assez longue (attention soutenue)
Écrire et écouter l'enseignant en même temps (attention partagée)
Effectuer une séquence ou série d'étapes (mémoire de travail)

Exemples de difficultés/manifestations liées à l'hyperactivité

Ajuster l'intensité de son activité motrice de la récréation au temps de lecture
Rester immobile lors d'une tâche calme
Exécuter des gestes et mouvements (coordination visuo-motrice)
Développer une calligraphie visible ou découper (contrôle de la motricité)
Respecter l'espace des autres (en lien avec difficulté à contrôler motricité)

Exemples de difficultés/manifestations liées à l'impulsivité

Commencer une tâche sans attendre la fin des consignes (autocontrôle)
Interrompre les autres, arracher les objets des mains des autres (inhibition comportementale)
Attendre son tour, coopérer, faire la queue, conserver son calme (tolérance à la frustration)
Prendre des risques sans évaluer les conséquences

Un concept théorique de plus en plus répandu suggère que les manifestations du TDAH seraient entre autres en lien avec des difficultés à réguler les émotions, le comportement et l'attention. En ce sens, certaines manifestations pourront ressembler à celles d'autres troubles associés à des problèmes de régulation émotionnelle ou comportementale.

Troubles ou problématiques fréquemment associés au TDAH

L'expression populaire « un problème ne vient jamais seul » peut s'appliquer au TDAH, considérant que 67 % à 80 % des individus ayant un TDAH présentent au moins un autre trouble (Barkley, Murphy et Fisher, 2008). Voyons brièvement ce qui distingue le plus chacune de ces problématiques d'avec le TDAH.

Le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites

Le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) se caractérise par des comportements de résistance importante à obéir aux consignes ou aux exigences du milieu, un désir de provoquer ou de défier autrui et une négativité et une hostilité marquées. Comparativement à l'enfant qui présente un TDAH qui évitera une tâche qu'il perçoit comme trop difficile ou exigeante compte tenu des efforts requis pour diriger ou maintenir son attention, l'enfant qui présente un TOP n'accomplira pas la tâche ou s'y opposera activement davantage par refus de se conformer. Lors de conflit, une autre différence qui pourrait être observée entre l'enfant qui présente un TOP et celui qui présente un TDAH serait que le premier peut simplement nier ou ne pas reconnaître ses torts, tandis que le dernier ne sera simplement pas en mesure de se rappeler la

source du conflit ou le déroulement de la situation, faute d'avoir porté ou soutenu son attention. Pour sa part, le trouble des conduites (TC) est caractérisé par une agressivité et une violence très préoccupantes qui bafouent les droits fondamentaux des autres ou un ensemble de règles ou normes sociales.

Les troubles de l'humeur

Comme il est possible de l'observer chez l'enfant ayant un TDAH, l'enfant qui présente un trouble de l'humeur pourrait également chercher à répondre à un besoin de mouvements, avoir de la difficulté à entamer une tâche ou à accomplir une tâche ayant plusieurs éléments à considérer (p. ex., résolution de problème), présenter des signes d'irritabilité et d'impulsivité. Les troubles de l'humeur le plus souvent observés en comorbidité avec le TDAH sont la dépression, le trouble bipolaire et le trouble sévère de régulation de l'humeur. Ce dernier est un diagnostic récent (APA, 2013) et assez peu connu, dont la composante principale est affective. En plus d'une grande labilité émotionnelle présente pendant au moins une demi-journée la plupart des jours, l'enfant qui présente ce trouble doit présenter des manifestations d'irritabilité et de colère excessive et anormale en présence de stimuli négatifs. Ce trouble se distingue de la bipolarité, entre autres, par l'absence de signe de manie (p. ex., humeur et estime de soi élevée, idée de grandeur) et par son évolution chronique plutôt qu'épisodique. Ce qui caractérise plus particulièrement les troubles de l'humeur serait la perte d'intérêt et la présence de sentiments dépressifs, de détresse, de culpabilité ou de dévalorisation, tandis que la source des manifestations caractéristiques du TDAH serait plutôt une difficulté à gérer normalement ses émotions ou sa motivation.

Les troubles anxieux

Les enfants anxieux, comme les enfants présentant un TDAH, peuvent présenter des difficultés à se concentrer, de l'agitation motrice et de l'irritabilité. Les troubles anxieux regroupent des difficultés hétérogènes qui font toutes références à des sentiments de peurs intenses et persistantes qui provoquent une détresse sans source de danger réel, qui ne peuvent être maîtrisées ou calmées et qui amènent l'enfant à éviter une situation (Dumas, 2013). Une

réaction documentée que les individus peuvent avoir face à la peur consiste à être « paralysée » par celle-ci, ce qui donne l'impression de paresse ou de difficulté à s'activer. On peut observer ce même type de réaction chez un élève qui présente un TDAH et qui présente de la difficulté à fournir les efforts cognitifs pour commencer ou terminer une tâche. D'autre part, l'enfant qui est anxieux entretiendra des pensées répétitives face à ses peurs qui occuperont ses pensées de façon continue. En étant préoccupé par ses pensées, l'enfant manquera d'écoute quant aux consignes ou aura de la difficulté à demeurer concentré face à une tâche, ce qui laissera croire qu'il est inattentif, rêveur ou « dans sa bulle ». Pour distinguer les manifestations qui relèveraient d'un trouble anxieux plutôt que d'un TDAH, un examen des antécédents familiaux par rapport à la présence d'histoire d'anxiété et de la présence d'éléments stressants particuliers devra être effectué. Aussi, une différence qui pourrait permettre de distinguer des manifestations d'anxiété du TDAH serait que l'enfant qui présente un TDAH risque davantage d'être à la recherche de stimuli et de manquer de contrôle de ses comportements.

Le trouble du spectre autistique

Le trouble du spectre autistique (ou de l'autisme; TSA) englobe depuis 2013 (APA) le trouble autistique, le trouble envahissant du développement non spécifié et le syndrome d'Asperger. Les principales sphères de développement touchées par le TSA seront la communication, particulièrement sur le plan de « comment utiliser le langage socialement », sur le plan des interactions sociales et par un registre de comportements et d'intérêts restreints, répétitifs et stéréotypés. Cognitivement, les enfants qui présentent un TSA ne seront pas en mesure de considérer le point de vue de l'autre ou de ressentir ou comprendre ce que les autres peuvent vivre. Sur le plan de la communication, les enfants TSA n'arriveront pas à saisir les sous-entendus ou les blagues de second degré (p. ex., il pleut des cornes). Sur le plan comportemental, les enfants qui présentent un TSA

vont avoir de la difficulté à effectuer les transitions, pas parce qu'il ne se rappelle plus les consignes nécessairement, mais plutôt parce qu'ils ont besoin de leur routine pour être rassuré et comprendre leur environnement. En lien avec ces caractéristiques, l'enfant qui présente un TSA, comme les enfants présentant un TDAH, peut avoir l'air « dans sa bulle », avoir de la difficulté à contrôler certains comportements et présenter des déficits sur le plan des relations avec les autres parce qu'il ne comprend pas toutes les règles sociales. Ces manifestations auront une source différente de celles de l'enfant qui présente un TDAH, qui sera plutôt immature socialement, maladroit dans sa recherche de contact avec les autres, sera peu attentif aux réactions des autres et qui ne respectera pas les règles sociales parce qu'il ne les a pas bien encodées.

Les difficultés d'apprentissage

Les manifestations observables des enfants qui présentent des difficultés à lire et à écrire vont parfois ressembler à l'enfant qui présente des déficits sur le plan de l'attention. Parce qu'ils sont à risque de vivre de la frustration par rapport à leur incapacité, ils peuvent avoir l'air inattentif et montrer un faible intérêt par rapport à une tâche, surtout dans les tâches de lecture et d'écriture. Avant même d'observer des difficultés sur le plan des apprentissages, ces élèves risquent d'avoir présenté des problèmes d'acquisition de la conscience phonologique, c'est-à-dire l'habileté à manipuler les parties d'un mot et les mots dans une phrase. Une façon de distinguer les difficultés d'apprentissage de l'inattention sera de vérifier si elle est également présente lors des exigences qui ne sont pas d'ordre scolaire. L'inattention caractéristique du TDAH est observée dans plusieurs types de situations.

La douance

D'autre part, il arrive aussi que certains symptômes associés à la douance soient pris à tort pour des manifestations de TDAH. Les enfants doués présentent un fonctionnement intellec-

tuel plus élevé que la moyenne des enfants de leur âge. Ces capacités plus élevées lui permettront de bien réussir sans réellement avoir besoin de s'organiser, tandis que l'enfant qui présente un TDAH sera désorganisé et en subira les conséquences. Dans un cadre scolaire où tous les enfants doivent évoluer à peu près au même rythme sans différenciation, l'élève qui présente une douance peut avoir tendance à déranger les autres et avoir de la difficulté à maintenir son attention. Contrairement à l'élève ayant un TDAH, ces manifestations ne sont pas dues à l'exigence cognitive de la tâche, mais plutôt à de l'ennui ou au fait que les tâches sont jugées trop faciles. Comme l'enfant ayant un TDAH, l'élève doué peut donner l'impression qu'il a de la difficulté à écouter, mais celle-ci serait attribuable au fait qu'il est constamment sollicité par ses propres pensées ou préoccupations, tandis que celles de l'enfant TDAH seraient véritablement liées à la difficulté à porter ou maintenir son attention. Enfin, l'enfant doué aura la capacité d'effectuer plusieurs tâches à la fois et donnera l'impression d'une énergie débordante, qui se distinguera de l'hyperactivité de l'enfant TDAH dont les gestes sont désorganisés et qui aura de la difficulté à faire plusieurs choses à la fois.

Conclusion

De la petite enfance jusqu'à l'âge adulte, plusieurs manifestations peuvent être associées à une problématique ou une autre. Ce texte fait un survol des principaux troubles ou problématiques généralement associés au TDAH et définit des critères en vue d'examiner plus finement les manifestations de l'enfant et de déterminer ce qui est « normal » de ce qui l'est moins. Des distinctions proposées quant à la nature de chaque problématique permettront également d'orienter les doutes quant à la présence d'un autre problème qui pourrait expliquer les défis de notre enfant. À partir de ces constats, qu'un autre trouble s'avère présent ou non, le parent peut se centrer sur l'identification et la priorisation des besoins de son enfant en vue que ce dernier puisse vivre des réussites et qu'il sente qu'il répond à vos attentes. ■

Références

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Barkley, R. A., Murphy, K. R. et Fischer, M. (2008). *Adult ADHD: What the science says*. New York, NY: Guilford Press.
- Dumas, J. E. (2013). Une approche descriptive, développementale et relationnelle. Dans J. E. Dumas (Éd.). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4^e éd., p. 9-59). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.



Le coin des jeunes

Des moyens simples pour m'apaiser afin d'éviter d'exploser

Line Massé¹ et Claudia Verret²

Lorsqu'on est en colère ou frustré, on se sent souvent comme une bombe prête à exploser. Exploder n'est pas une solution, car cela peut entraîner des dégâts. On peut briser des choses ou nuire aux relations avec notre entourage. Personne n'aime être près d'une personne qui explose à tout bout de champ! Voici quelques trucs pour t'empêcher d'exploser ou pour te calmer lorsque tu te sens en colère ou frustré.

Respirer

La respiration est le moyen le plus simple de se calmer et on peut le faire dans n'importe quelle situation. Par contre, ce n'est pas n'importe quelle respiration qui peut calmer. Il faut que la respiration soit profonde et lente. Voici une technique simple de respiration qui peut t'aider à retrouver ton calme.



La respiration abdominale

1. Je mets mes deux mains de chaque côté de mon ventre.
2. J'expire pour vider mes poumons de leur air et laisser la place à l'air frais.
3. J'inspire par le nez lentement et profondément.
4. Avec mes mains, je sens mon ventre gonfler comme un ballon.
5. Lorsque mon ventre est bien rempli, je retiens ma respiration 3 secondes.

6. J'expire doucement et lentement par le nez ou la bouche (comme si je voulais faire bouger la flamme d'une bougie, mais sans l'éteindre).
7. Je recommence deux ou trois fois.

Se changer les idées

Quand on se sent en colère, on n'arrête pas de penser à ce qui nous fâche ou à ce qui nous dérange. D'autres fois, on pense à ce que l'on pourrait faire pour se venger. Loin de nous calmer, cela augmente encore plus la colère que nous ressentons. Pour se calmer, il faut que notre cerveau « change de poste ». Voici quelques idées simples pour changer de poste et permettre à ton cerveau de se centrer sur des idées plus positives.

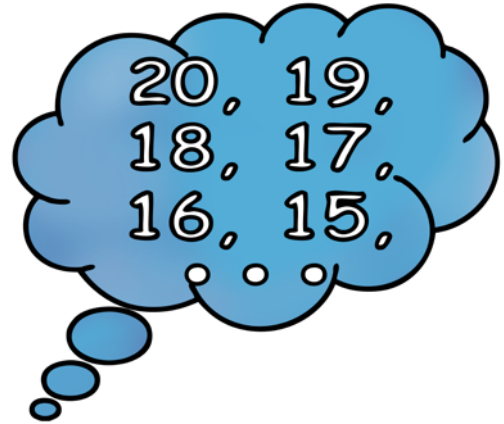
Le compte à rebours.

C'est très simple. Il s'agit de compter à l'envers. Si tu as 9 ans ou moins, il s'agit de compter à l'envers de 20 à 1. Si tu es plus vieux (10 ans et plus), tu peux commencer le compte à rebours à 100 et compter par bonds de trois (100, 97, 94...) ou de quatre.



L'imagerie positive.

Lorsque tu ressens de la colère, il s'agit de t'imaginer dans un endroit où tu te sens bien (dans un bon bain chaud, près du foyer, etc.) ou de visualiser une scène qui te fait du bien (être avec des personnes que tu aimes, par exemple). Penser à cette image peut



t'aider à retrouver ton calme et à te couper des pensées qui nourrissent ta colère.

Faire une activité agréable.

Faire une activité que tu aimes et qui demande de la concentration permet de se changer les idées et de ressentir du plaisir ou au lieu de rester pris dans l'émotion négative. Voici quelques exemples d'activités calmantes :

- Lire un livre ou une revue;
- Dessiner;
- Jouer avec des blocs Lego;
- Faire un jeu de patience;
- Regarder un film.

Se retirer

Il s'agit pour toi de trouver un endroit où tu pourras t'éloigner de la source de ta colère ou de tes frustrations pour retrouver ton calme, par exemple :

- **À l'école** : te coucher la tête entre tes bras sur ton bureau, aller dans le coin de lecture, aller dans le coin de retrait; aller dans le corridor, etc.
- **À la maison** : t'asseoir seul au salon sur le fauteuil le plus confortable, aller te reposer dans ta chambre, aller te promener dehors, etc.

1. Professeure titulaire et psychoéducatrice, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières
2. Professeure, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal

S'apaiser physiquement

Quand on est en colère, notre corps est très tendu et on ne se sent pas bien. Pour retrouver son calme, on peut aussi essayer des moyens pour réduire les tensions physiques que l'on ressent.

L'exercice physique.

Faire de l'exercice physique intense qui sollicite principalement notre cœur comme la course, la natation, le soccer, le hockey ou la bicyclette peut aider à libérer de l'énergie et réduire les tensions liées à la colère. Sauter sur un trampoline ou un ballon sauteur peut aussi faire des miracles. Détente assurée après s'être donné à fond!



Les moyens concrets.

S'il n'est pas possible de faire de l'activité physique intense, on peut aussi utiliser d'autres moyens physiques pour libérer nos tensions. Voici quelques suggestions :

- Serrer une balle antistress ;
- Se masser avec une balle de tennis ou une balle de massage ;
- Jouer avec un « tangle » ;
- Se bercer sur une chaise berçante ;
- Prendre un bain chaud ;
- Chanter.

Il n'y a pas un moyen miracle qui fonctionne dans toutes les situations ou pour toutes les personnes. Il faudra que tu trouves ce qui fonctionne le mieux pour toi ou selon la situation où tu te trouves. L'important c'est que tu penses à quelques moyens avant de te retrouver dans une situation où tu as envie d'exploser.

Référence

Les moyens proposés dans cet article sont tirés et adaptés de :

Massé, L., Verret, C., et Boudreault, F., avec la collaboration de Lanaris, C., Verreault, M., & Lévesque, M. (2012). *Mieux gérer sa frustration et sa colère*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation. Les illustrations sont de Manon Lévesque, psed.

Pour aller plus loin

Voici quelques livres qui s'adressent à des enfants qui, comme toi, ont de la difficulté à gérer leur colère. Tu pourras y puiser des trucs et des conseils pour t'aider.

Huebner, D. (2009). *Champion pour maîtriser sa colère*. Montréal, Qc : Éditions Enfants Québec.

Verdick, E. (2013). *N'agis pas en cro-magnon, Truc et astuces pour cultiver des comportements gagnants*. Montréal, Qc : Éditions Midi Trente.

Verdick, E. et Lisovskis, M. (2011). *GRRR !!! Comment surmonter ta colère, Guide pratique pour les enfants colériques*. Québec, Qc : Éditions Midi trenté.



Du nouveau à la direction du CQJDC

Depuis le mois d'août dernier, le conseil d'administration du CQJDC a procédé à la sélection d'une nouvelle personne pour occuper la direction générale de l'organisme, suite à la démission de Caroline Couture à ce poste. C'est dans les mains de Marie-Eve Bachand, que la direction de l'organisme a été confiée. Détentrice de deux baccalauréats, un en psychologie et l'autre en science politique, Marie-Eve a occupé différents postes en milieu scolaire ainsi que dans des organismes communautaires. En plus de bien comprendre et d'endosser complètement la mission du CQJDC, elle possède le dynamisme, le professionnalisme et la détermination qui font déjà d'elle une directrice remarquable pour notre organisme. Confiants que le CQJDC est entre d'excellentes mains, nous tenons à souhaiter le plus grand succès à Marie-Eve dans ses nouvelles fonctions à la direction.



Un pas vers l'inclusion...

Caroline Couture¹

Un peu partout dans les pays industrialisés, les politiques scolaires font la promotion de l'éducation inclusive. Cette terminologie réfère à l'idée que tout élève, peu importe ses handicaps, difficultés ou particularités de fonctionnement, doit être scolarisé à temps plein dans la classe ordinaire de l'école de son quartier (Rousseau, 2010, p. 254). Au Québec, les politiques actuelles favorisent plutôt l'intégration scolaire, qui renvoie à la scolarisation des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans le cadre le plus normal possible, et à la priorisation de la scolarisation dans la classe ordinaire avec les adaptations et le soutien nécessaires. Cependant, l'avancement des connaissances dans ce champ met en évidence les limites de l'intégration et suggère un passage vers l'adoption d'une approche inclusive (Thomazet, 2008). Il s'agit d'une visée fort stimulante, mais qui représente un défi important pour l'ensemble du milieu scolaire.

Dans l'optique de soutenir la réflexion autour du passage d'un paradigme d'intégration à un paradigme d'inclusion, neuf professeures universitaires ont récemment décidé de se regrouper pour former une toute nouvelle équipe de recherche québécoise. Cette équipe s'intéresse tout particulièrement aux questions entourant l'inclusion scolaire et les difficultés comportementales. Bien qu'elle soit nouvellement constituée, cette équipe regroupe des professeurs dont l'expertise autour de la question des difficultés comportementales et de l'inclusion scolaire n'est plus à faire! En effet, Line Massé, la chercheuse responsable de l'équipe, s'est entourée de professeures-chercheuses du monde de l'éducation et de la psychoéducation qui ont chacune une spécialisation et des expériences plus que pertinentes pour alimenter les travaux de l'équipe (voir l'encadré).

Considérant leur intérêt particulier pour les élèves présentant des difficultés comportementales (EPDC) et le

désir que leur travail soit utile à ceux qui œuvrent au quotidien auprès de ces jeunes, les membres de l'équipe ont proposé au CQJDC de développer un partenariat avec celui-ci afin de pouvoir partager avec ses membres leurs réflexions, découvertes et projets portant sur l'inclusion scolaire des EPDC. Ainsi, à l'intérieur des prochains numéros de la Foucade, vous aurez l'opportunité de retrouver la chronique « Un pas vers l'inclusion... », dans laquelle l'une ou l'autre des chercheuses de l'équipe partagera avec vous ses découvertes sur un sujet pertinent pour quiconque veut favoriser l'inclusion scolaire des EPDC.

C'est autour de cinq axes de recherche suivants que cette équipe toute féminine compte développer des projets de recherche au cours des prochaines années. Afin de vous donner une idée des travaux à venir, chacun de ces axes est brièvement expliqué dans la suite du texte.

Axe 1. Les pratiques des enseignants concernant les difficultés comportementales

On ne peut se cacher que les écrits scientifiques et professionnels faisant état des pratiques reconnues efficaces pour prévenir ou gérer les difficultés d'ordre comportemental en classe et pour améliorer la réussite des EPDC sont nombreux. Cependant, on constate qu'il existe un écart important entre ces pratiques « théoriques » et celles qui sont effectivement utilisées dans le quotidien des écoles à travers le monde (Gable *et al.*, 2010). Qu'est-ce qui peut bien expliquer cette situation?

Les projets qui nourriront cet axe de recherche viseront justement à répondre à cette question en tentant de mieux comprendre les conditions qui favorisent ou entravent l'inclusion scolaire des EPDC, et l'adoption par le personnel scolaire des pratiques reconnues efficaces dans la littérature.

Axe 2. La formation et l'accompagnement des intervenants scolaires

Enseigner aux EPDC à l'intérieur d'une classe ordinaire représente un défi quotidien pour n'importe quel enseignant. Les études faites sur ce sujet suggèrent d'ailleurs que la formation et l'accompagnement de ces derniers sont des conditions essentielles pour favoriser le succès de l'inclusion scolaire des EPDC et le bien-être des enseignants (Rousseau *et al.*, 2014). Ainsi, les chercheuses de l'équipe s'intéresseront à comprendre comment la formation initiale peut préparer le mieux possible les enseignants à relever ce défi.

Plusieurs d'entre elles ont aussi élaboré des programmes de formation continue et d'accompagnement pour favoriser la réussite de l'inclusion scolaire des EPDC (p. ex. Couture et Massé, 2014; Gaudreau et Carrier, 2014; Nadeau, Normandeau et Massé, 2015). Elles poursuivront leurs recherches afin d'adapter le mieux possible ces programmes aux besoins des enseignants québécois, en plus d'évaluer leur pertinence et leurs retombées.

Axe 3. L'évaluation des élèves présentant des difficultés comportementales

Bien que le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR, 2015) recommande que les plans d'intervention et le processus de codification des EPDC soient basés sur une évaluation psychosociale rigoureuse, on connaît peu de chose actuellement sur les pratiques d'évaluation effectivement utilisées. Il est également difficile de se prononcer sur la façon dont les différentes pratiques d'évaluation utilisées en milieu scolaire peuvent soutenir la pratique d'inclusion scolaire des EPDC.

Les recherches qui s'inscriront dans cet axe viseront donc, entre autres, à mieux définir et guider la pratique éva-

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

lutive des EPDC. De plus, certains travaux seront entrepris afin d'élaborer et de valider des instruments d'évaluation adaptés au contexte québécois, basés sur les connaissances actuelles et qui permettront de soutenir la démarche évaluative.

Axe 4. Le vécu des élèves présentant des difficultés comportementales

C'est souvent à partir de la perception des adultes qu'on juge de ce qui favorise ou non l'inclusion scolaire des EPDC. Pourtant certains auteurs ont démontré que prendre en compte la perspective des élèves pouvait contribuer à réduire les obstacles à cette inclusion (Carrington et Holm, 2005). De plus, on se rappelle que la Politique québécoise de l'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999) place l'élève comme

acteur premier de sa réussite. Ainsi, les chercheuses de l'équipe tenteront de documenter le vécu scolaire des EPDC scolarisés en classe ordinaire ou spécialisée et de mieux comprendre ce qui l'influence. Pour y arriver, elles s'appliqueront du même coup à expérimenter des stratégies de recherche qui favorisent l'expression des élèves sur leur expérience scolaire.

Axe 5. Le développement et l'évaluation de pratiques pour favoriser l'adaptation et la réussite scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales

Le dernier axe de recherche visera à développer et évaluer des pratiques éducatives qui favoriseront le développement des compétences scolaires, affectives et sociales des EPDC. Il pourra aussi bien s'agir de pratiques visant le développement d'habiletés sociales et d'autorégulation, que de pratiques d'enseignement, de prévention et de gestion des comportements.

À l'intérieur de cet axe, les chercheuses s'intéresseront aux pratiques qui couvrent les trois niveaux d'intervention proposés par le MEESR (2015), soit :

- 1) Les interventions universelles pour tous les élèves;
- 2) les interventions ciblées pour un petit groupe d'élèves;
- 3) les interventions spécialisées et intensives offertes individuellement ou en petit groupe.

Conclusion

Nous sommes toutes stimulées par l'idée de pouvoir partager avec vous nos découvertes sur la passionnante question de l'inclusion scolaire en lien avec la non moins passionnante question des difficultés comportementales... Nous espérons donc que vous serez au rendez-vous pour lire notre prochaine chronique « Un pas vers l'inclusion... » ! ■

Membres de l'équipe

Line Massé, département de psychoéducation, UQTR

Geneviève Bergeron, département des sciences de l'éducation, UQTR

Caroline Couture, département de psychoéducation, UQTR

Marie-Pierre Fortier, département d'éducation et formation spécialisée, UQAM

Nancy Gaudreau, département des études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval

Catherine Lanaris, département des sciences de l'éducation, UQO

Anne Lessard, département des études sur l'adaptation scolaire et sociale, Université de Sherbrooke

Marie-France Nadeau, département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke

Claudia Verret, département des sciences de l'activité physique de l'UQAM



Photo : ©123rf.com/kurhan

Références

- Carrington, S. et Holm, K. (2005). Students direct inclusive school development in an Australian secondary school: An example of student empowerment. *Australian Journal of Special Education*, 29(2), 155-171.
- Couture, C. et Massé, L. (2014). ACE : A collaborative school consultation program for secondary school teachers. *Journal of the International Association of Special Education*, 15, 48-57.
- 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.
- Gaudreau, N. et Carrier, G. (2014). L'accompagnement des enseignants en gestion de classe en formation professionnelle : un soutien à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 4(1), 34-38.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Nadeau, M.-F., Normandeau, S. et Massé, L. (2015). TDAH et interventions scolaires efficaces : fondements et principes d'un programme de consultation individuelle. *Revue de psychoéducation*, 44(1), 1-23.
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Massé, L., Carignan, S., Bergeron, G. 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 Éditeur.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration à des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.

Le CQJDC a lu pour vous

Quelques suggestions pour aider les jeunes à mieux gérer leurs émotions

Line Massé¹, Jeanne Lagacé-Leblanc² et Marie-Josée Picher³

La majorité des jeunes ayant des difficultés de comportement éprouvent des problèmes d'autocontrôle, en particulier en ce qui a trait à la régulation des émotions. La régulation des émotions implique que l'enfant soit en mesure :

- 1) d'identifier les émotions ressenties et de les comprendre (identification des émotions);
- 2) de gérer les états émotifs de façon à éviter de faire une escalade ou de retrouver un état de calme après avoir vécu un état émotif intense (modulation des émotions);
- 3) de les exprimer correctement.

Voici différents outils pour accompagner au quotidien les enfants qui éprouvent des difficultés à gérer leurs émotions, en particulier en ce qui a trait à l'identification et à la modulation des émotions. Dans certains cas, l'outil se présente sous la forme d'une affiche, dans d'autres cas sous forme de cartons à manipuler.

Outils pour l'identification des émotions

Pour identifier ses émotions, l'individu doit avoir un vocabulaire permettant de les nommer, être en mesure de reconnaître les sensations physiques et les indices comportementaux qui y sont reliés ainsi que les situations qui déclenchent ces émotions.



Pour développer un vocabulaire relativement aux émotions

Sous formes imagées, ces différents outils illustrent différentes émotions et les mots qui peuvent y être reliés.

Beaulieu, D. (2003). *La roue de la colère*. Le Gardeur, Qc : Impact Éditions.

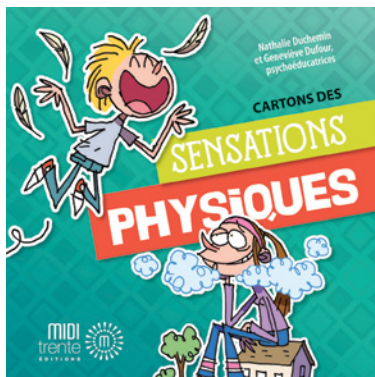
Éditions Midi-Trente. *Affiche des émotions*. Montréal, Qc : Éditions Midi Trente.

Éditions Midi-Trente avec la collaboration de N. Berghelia. *Jouons avec les émotions. Cartes psychopédagogiques pour comprendre et mieux vivre les émotions*. Montréal, Qc : Auteur.

Savez-vous planter des choux. *Les émotions agréables et les émotions désagréables*. Montréal, Qc : Auteur.

Tesoutils.com. *Les émoticones*. Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.

Tesoutils.com. *Le porte-mémoire émoticones*. Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.



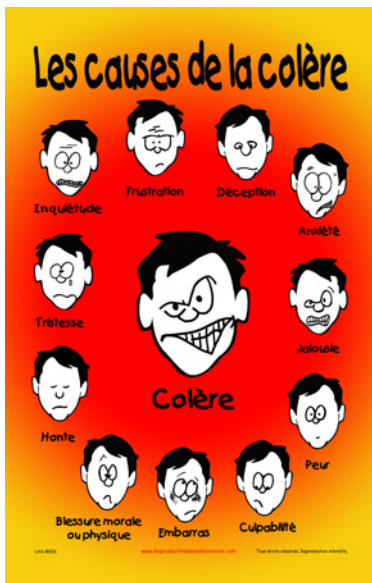
Pour aider à prendre conscience des sensations physiques

Duchemin, N. et Dufour, G., avec la collaboration de J.-P. Morin. (2015). *Cartons des sensations physiques*. Québec, Qc : Éditions Midi Trente.

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

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

3. Professionnelle de recherche, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières



Pour aider à prendre conscience des déclencheurs des émotions

Ces différents outils peuvent être utiles pour aider les enfants à identifier les causes possibles de leurs émotions négatives.

Production Dans la vraie vie. *Les causes de la colère*. Montréal, Qc : Auteur. (Affiche)

Savez-vous planter des choux. *D'où viennent mes émotions ?* Montréal, Qc : Auteur.

Savez-vous planter des choux. *Quelles idées se cachent derrière les émotions ?* Montréal, Qc : Auteur.

Tesoutils.com. *Pourquoi as-tu explosé ?* (Versions : carte d'affaire, affiche 11 X 17 ou version 2). Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.

Pour aider à prendre conscience des réactions liées aux émotions

Brault Simard, L. *Les clés de la colère*. Montréal, Qc : Production Dans la vraie vie.

Brault Simard, L. *Les clés de l'anxiété*. Montréal, Qc : Production Dans la vraie vie.

Savez-vous planter des choux. *Pourquoi mes émotions embrouillent ma vision*. Montréal, Qc : Auteur. (www.savezvousplanterdeschoux.com)

Outils pour la modulation des émotions

Pour moduler ses émotions, l'enfant doit être capable d'évaluer l'intensité des émotions vécues et de tenir compte de leur intensité afin d'agir en conséquence. Il doit aussi être en mesure de se calmer lorsque l'intensité de l'émotion est trop grande.

Pour évaluer l'intensité des émotions

Différents outils présentés sous forme de thermomètres ou de baromètres peuvent aider les enfants à évaluer l'intensité des émotions ressenties.

Cardinal, J.-D. (2006). *Le petit volcan*. Montréal, Qc : Productions Dans la vraie vie.

Cardinal, J.-D. (2006). *Le petit volcan, Les huit étapes de la colère*. Montréal, Qc : Productions Dans la vraie vie. (Affiche)

Éditions Midi-Trente. *Rouge, jaune, vert : je maîtrise ma colère*. Montréal, Qc : Éditions Midi-Trente. (Affiche)

Fagnan, N. *Le thermomètre à baboune*. Boucherville, Qc : Nanny secours. Repéré à : www.nannysecours.com

Production Dans la vraie vie. *Calm-O-Mètre*. Montréal, Qc : Auteur.

Savez-vous planter des choux. *Mon émotivo-Mètre* Léa. Montréal, Qc : Auteur.

Savez-vous planter des choux. *Mon émotivo-Mètre* Phil. Montréal, Qc : Auteur.

Tesoutils.com. *Comment ça va*. Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.

Tesoutils.com. *Émoticomètres*. Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.

Tesoutils.com. *Mon humeur météo en calepin*. Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.

Tesoutils.com. *Quelle est ton humeur météo ?* Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.

Tesoutils.com. *Es-tu un dragon dangereux ?* Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.

Tesoutils.com. *Relaxomètre*. Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.



Pour se calmer ou mieux réagir lors d'émotions négatives intenses

Ces outils proposent des pistes de solutions ou une démarche pour les enfants afin de les aider à se calmer lors d'émotions négatives intenses.

Brault Simard, L. *Les clés du calme*. Montréal, Qc : Production Dans la vraie vie.

Brault Simard, L. *Les clés de la colère*. Montréal, Qc : Production Dans la vraie vie.

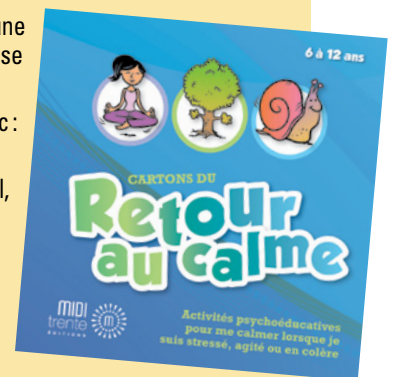
Éditions Midi-Trente avec la collaboration de I. Lapointe. *Cartons du retour au calme*.

Activités psychoéducatives pour me calmer lorsque je suis stressé, agité ou en colère. Montréal, Qc : Éditions Midi-Trente.

Savez-vous planter des choux. *Dompter ma colère*. Montréal, Qc : Auteur.

Tes outils.com. *Gère ta colère*. Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.

Tesoutils.com. *Mon humeur*. Notre-Dame du Mont-Carmel, Qc : Auteur.



La feuille de route du psychoéducateur

PROGRAMME

CRISE-ADO-FAMILLE-ENFANCE

Myriam Lemieux¹

Mathieu a 14 ans et il fréquente l'école secondaire. Il a reçu un diagnostic de trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité. Il lui arrive souvent d'être suspendu pour ses comportements à l'école.

À la maison, Mathieu s'oppose de plus en plus aux demandes de sa mère. Les manifestations d'opposition se manifestent soir après soir. En réponse à son comportement, sa mère l'aurait menacé de saisir sa console de jeux pour un temps indéterminé. En riposte à la menace de sa mère, Mathieu se serait mis à frapper dans les murs de sa chambre. À court de moyens, la mère décide alors d'appeler au CLSC pour obtenir de l'aide.

C'est pour ce type de situation que les intervenants du programme Crise-Ado-Famille-Enfance (CAFE) sont appelés en soutien aux familles en difficulté ayant des enfants âgés de 5 à 17 ans. Confrontée à des situations de conflits qui dégénèrent en situation de crise, la famille ne voit plus d'autres solutions possibles que le signalement à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) ou le placement de leur enfant. Le programme CAFE, implanté en Montérégie depuis 1999, est un service de première ligne disponible tous les jours de l'année pour les familles vivant une telle impasse. Le principal objectif du programme est de maintenir les enfants et les adolescents dans leur milieu familial en réduisant les

conflits parents-enfants et les dysfonctionnements familiaux. Il vise également à éviter le recours à des services spécialisés, notamment le signalement à la DPJ ou le placement du jeune en milieu substitut.

Les familles qui demandent de l'aide doivent être à bout de ressources, vivre une situation de crise impliquant le risque d'un passage à l'acte ou une rupture relationnelle et être disponibles le soir même. L'intervenant du programme CAFE de la région est alors contacté et intervient à domicile dans les deux heures suivant la réception de la demande de référence. Il offre à la famille un suivi intensif, c'est-à-dire entre deux et trois heures d'intervention par semaines sur une période de 10 à 12 semaines. Les interactions entre les différents systèmes (jeune, famille, réseau social, école, etc.) sont analysées lors de la période de l'évaluation et ainsi les intervenants au programme sont en mesure de proposer une explication cohérente de la crise familiale. L'analyse de la construction de la crise familiale est faite à partir d'une perspective écosystémique.

Les intervenants œuvrant au programme CAFE sont des psychoéducateurs et des travailleurs sociaux. Le programme permet au psychoéducateur d'utiliser toutes les qualités de la profession. D'une part, les interventions prennent place dans le milieu de vie de la famille, permettant ainsi



d'accompagner les familles dans leur quotidien et de réaliser du modelage à certains moments pour développer de nouvelles habiletés parentales. D'autre part, le programme prévoit un processus d'évaluation systématique et formel qui prend en compte les capacités adaptatives du jeune, mais aussi de toute la famille. Il est composé d'un protocole d'évaluation et d'autres outils tels qu'un questionnaire sur l'histoire de vie, l'utilisation du génogramme et l'observation dans le milieu. Les cibles d'intervention et les étapes pour les atteindre sont par la suite consignées dans un plan d'intervention, élaboré conjointement avec la famille. Par la suite, l'intervenant soutient la famille dans l'atteinte des objectifs. La résolution de la crise permet au jeune et à la famille d'atteindre un nouvel équilibre dans leur fonctionnement et ainsi poursuivre leur route.

Depuis son implantation, la collaboration avec des chercheurs de l'Université de Sherbrooke fut primordiale pour l'évolution et le perfectionnement du programme CAFE à travers le temps. Le programme a été étudié à trois reprises depuis sa création, d'abord sur le plan de son implantation puis afin d'évaluer les impacts du programme d'intervention auprès des familles qui en bénéficient.

Le programme CAFE fut récompensé en 2005 du prix d'excellence du ministère de la Santé et des Services sociaux dans la catégorie accessibilité aux soins et aux services. En 2006, le programme CAFE a reçu le prix d'excellence de l'Institut d'administration publique du Québec. Enfin, les trois investigateurs (André Cadieux, Sonia Gilbert, François Rabeau) du programme ont été nommés *Personnalité La Presse* par le quotidien en 2011. ■



André Cadieux, Sonia Gilbert et François Rabeau

1. Psychoéducatrice au programme Crise-Ado-Famille-Enfance du CISSS de la Montérégie-Centre

La position de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec sur le Projet de loi 59

Jean Hénault¹, Denis Leclerc²

En juin 2015, le gouvernement du Québec déposait à l'Assemblée nationale le projet de loi 59 qui s'intitule désormais Loi concernant la prévention et la lutte contre les discours haineux et les discours incitant à la violence et apportant diverses modifications législatives pour renforcer la protection des personnes afin notamment de lutter contre la radicalisation.

À l'instar du gouvernement et de bien d'autres acteurs de la société québécoise, l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec est préoccupé par la diffusion des discours haineux ou pouvant inciter à la violence dont peuvent être victimes différents groupes de la société. Pour cette raison, l'Ordre a rédigé un mémoire qu'il a présenté à la Commission des institutions le 16 septembre 2015.

Dans sa présentation, l'Ordre convenait de l'intention de protection des personnes qui semblait sous-tendre le projet de loi et apportait son appui à certains de ses principes et articles ayant pour but de renforcer cette protection. Nous avons aussi exprimé nos préoccupations concernant certaines orientations proposées par le projet de loi, notamment en ce qui a trait au respect des droits fondamentaux ainsi que des répercussions possibles pour les clientèles les plus vulnérables.

Outre le fait que le projet de loi 59 ne proposait pas une définition claire des termes clés « discours haineux », l'Ordre a attiré l'attention des parlementaires sur la situation de certaines personnes à risque de tenir un discours haineux ou incitant à la violence. Parmi

ces personnes dites à risque figurent, entre autres, des adolescents et de jeunes adultes ayant des difficultés d'adaptation, avec ou sans problèmes de santé mentale. Il est en effet possible de relever des caractéristiques et des facteurs de risque qu'elles partagent avec la personne radicalisée ou à risque de tenir un discours haineux ou incitant à la violence.

Dans ce sens, l'Ordre recommandait que l'analyse des situations rapportées à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse ou au Tribunal des droits de la personne se fasse avec prudence et discernement, en tenant compte des problématiques particulières des personnes en difficulté d'adaptation, avec ou sans problèmes de santé mentale. À nos yeux, il est important de tenir compte des caractéristiques de ces personnes et qu'elles puissent continuer à être traitées dans le respect de leurs droits et bénéficier des services d'accompagnement et de soins qui leur sont disponibles au moment des faits reprochés.

Dans sa présentation, l'Ordre a aussi souligné l'importance de la prévention et de l'éducation. Une position qui tient au fait que la radicalisation est un processus, lié à un ensemble de perceptions négatives qui s'inscrivent dans une trajectoire de vie. La littérature montre que les comportements symptomatiques de radicalisation peuvent apparaître dès l'adolescence, et ce, de manière intense et ils sont souvent liés à une idéologie extrémiste. Il nous apparaît donc essentiel de miser sur une intervention précédant l'émergence de ces comportements.

Comme rédigé à l'origine, le projet de loi autorisait le Tribunal des droits de la personne à rendre public le nom de ceux qui tiennent des « propos haineux » à l'égard de certains groupes ou individus. Dans sa présentation, l'Ordre a exprimé de sérieuses réserves à ce sujet. La mesure était fortement discutable parce que rien n'indiquait que des personnes de moins de 18 ans n'auraient pu se retrouver sur cette liste. Notre réserve venait également des conséquences de l'inscription sur cette liste pour les individus encore aux études ou qui souhaitaient y retourner. Il est à noter que depuis, la mesure a été retirée du projet de loi.

En participant au processus de consultation sur le projet de loi 59, l'Ordre désirait sensibiliser les élus à l'importance de considérer certaines particularités des personnes à risque de tenir un discours haineux ou incitant à la violence, plus particulièrement les personnes en difficultés d'adaptation, avec ou sans problèmes de santé mentale. De même, nous tenions à rappeler qu'il est primordial que ces personnes puissent continuer à être traitées dans le respect de leurs droits, tout en reconnaissant la pertinence des interventions mises en place par l'ensemble des partenaires sociaux concernés, en commençant par le réseau scolaire et celui de la santé et des services sociaux. ■



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

1. Psychoéducateur, coordonnateur aux admissions et au soutien professionnel

2. Psychoéducateur, président



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