

La

Vol. 18, n° 1, déc. 2017

foucade

Du côté de la recherche
Accès 5 : Cinq forces
d'un programme de
prévention luttant contre
le décrochage scolaire



Le coup de coeur des régions
Adaptation du modèle ARC
en milieu scolaire



La foucade

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

Comité de rédaction

Jean-Yves Bégin, révision et rédaction
Manon Doucet, révision et rédaction
Marie-Christine Harguindeguy-Lincourt, responsable de la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*
Line Massé, éditrice
Évelyne Touchette, révision et rédaction
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 présentant des difficultés comportementales est invitée à le faire. Le guide de rédaction de *La Foucade*, disponible sur le site Internet du CQJDC (www.cqjdc.org), fournit toutes les directives générales pour la soumission des articles ainsi que les indications spécifiques selon les différentes chroniques. Si c'est possible, le texte peut être accompagné d'une photo numérique en haute définition illustrant le propos. Le texte doit être soumis par courriel à l'éditrice de *La Foucade*, Line Massé, à l'adresse suivante : line.masse@uqtr.ca. Des remarques seront ensuite communiquées à l'auteur et selon le cas, des corrections devront être effectuées avant la publication finale. Il y a deux dates de tombées pour les articles : le 1^{er} octobre et le 1^{er} mars de chaque année.

Le Conseil d'administration du CQJDC 2016-2017

Caroline Couture, présidente
Denise Gosselin, vice-présidente
Jacques Dumais, secrétaire
Michel Desjardins, trésorier
Nancy Gaudreau, administratrice
Stéphanie Pelletier-Quirion, administratrice
Rosalie Poulin, administratrice
Maryse Roberge, administratrice
Camil Sanfaçon, administrateur
Brigitte Wellens, administratrice

Direction générale du CQJDC : Marie-Eve Bachand

Liste des experts du CQJDC :

Julie Beaulieu, professeure, UQAR
Claire Beaumont, professeure, Université Laval
Jean-Yves Bégin, professeur, UQTR – Campus Québec
Vincent Bernier, doctorant, Université Laval
Caroline Couture, professeure, UQTR – Campus Québec
Manon Doucet, professeure, UQAC
Isabelle Gagnon, personne-ressource, Service régional de soutien et d'expertise en trouble du comportement
Nancy Gaudreau, professeure, Université Laval
Peter Hamilton, chargé de cours, Université Concordia
Michel Marchand, chargé de cours retraité, UQAR
Line Massé, professeure, UQTR
Sylvie Moisan, professeure, Université Laval
Rosalie Poulin, co-responsable du dossier Climat scolaire, violence et intimidation, MÉESR
Égide Royer, professeur retraité, Université Laval
Camil Sanfaçon, consultant en éducation
Evelyne Touchette, professeure, UQTR–Campus Québec

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

Chères lectrices, chers lecteurs

La foucade s'ouvre sur un mot de la nouvelle présidente du CQJDC, Caroline Couture, qui annonce les principales activités de l'organisme pour la prochaine année. *Du côté de la recherche*, Anne Lessard, Sylvain Bourdon et Jean Gagin Ntebutse présentent une synthèse des principales forces du programme Accès 5 qui sont ressorties lors de son évaluation ainsi que certains résultats obtenus. Ce programme vise à prévenir le décrochage scolaire au secondaire. Dans *Le coup de coeur des régions*, en provenance de la région Mauricie-Centre du Québec, Caroline Couture et son équipe présentent un projet de recherche-action visant à adapter en milieu scolaire le modèle ARC développé initialement pour les enfants ayant vécu un trauma. La *Question de l'heure*, « Comment dépister ou apprécier les difficultés comportementales intériorisées chez des enfants du préscolaire? », est répondue par Sabrina Servot et Évelyne Touchette.

Le coin des parents, rédigé par Line Massé, Martine Verreault et Claudia Verret, fait le point sur les acides gras oméga-3 et oméga-6 pour le traitement du TDAH. Dans *Le coin des jeunes*, Michèle Jobin-Ross et Jean-Yves Bégin montrent aux jeunes comment utiliser la communication non violente pour exprimer leurs besoins. Vous trouverez, dans la chronique *Un pas vers l'inclusion*, un article Marie-France Nadeau, Line Massé, Nancy Gaudreau, Claudia Verret, Jeanne Lagacé-Leblanc et Annie Lemieux qui présente les résultats d'une recherche sur les perceptions des futurs enseignants quant aux pratiques de gestion des comportements difficiles. Joseph Ross et Julie Morin, dans *La feuille de route du psychoéducateur*, présentent un protocole concernant les mesures d'encadrement développé à la Commission scolaire Marguerite Bourgeois. Enfin, *Le CQJDC a lu pour vous* propose des guides ou des programmes pour développer la coopération et la régulation émotionnelle chez les enfants. Quelques nouvelles brèves du CQJDC complètent ce numéro. Bonne lecture ! ■

Mot de la présidente du CQJDC

Bonjour chers membres et amis du CQJDC ! **3**

Du côté de la recherche

Accès 5 : Cinq forces d'un programme de prévention luttant contre le décrochage scolaire **4**

Le coup de coeur des régions

Adaptation du modèle ARC en milieu scolaire **8**

Question de l'heure

Comment dépister ou apprécier les difficultés comportementales intériorisées chez des enfants du préscolaire ? **12**

Le coin des parents

Le point sur les acides gras oméga-3 et oméga-6 pour le traitement du TDAH **16**

Le coin des jeunes

La communication non violente : quatre étapes pour bien exprimer tes besoins **18**

Un pas vers l'inclusion...

Pratiques de gestion des comportements difficiles des futurs enseignants **20**

La feuille de route du psychoéducateur

Mesures d'encadrement à l'école **24**

Le CQJDC a lu pour vous

Quelques suggestions pour développer la coopération et la régulation émotionnelle chez les enfants **27**

Mot de la présidente du CQJDC

Bonjour chers membres et amis du CQJDC!

Caroline Couture¹

C'est avec un immense plaisir que je m'adresse à vous aujourd'hui à titre de présidente de notre organisme. J'entreprends ce nouveau mandat avec beaucoup d'enthousiasme, succédant à France Michon qui a effectué un travail remarquable au cours des deux dernières années. Elle a su doter le CQJDC d'une structure qui lui permettra de multiplier les activités et ainsi de poursuivre son mandat plus efficacement. Un gros merci France pour la qualité de ton implication et le dévouement que tu as démontrés au cours de ton trop bref passage parmi nous! Je te souhaite beaucoup de bonheur dans cette nouvelle étape de ta vie!

L'enthousiasme qui m'habite en ce début de mandat s'explique aussi par les belles activités qui sont prévues à l'agenda du CQJDC cette année! Vous aurez certainement déjà remarqué que nous vous offrons un menu de formations étendues en 2017-2018! Celles-ci ont d'ailleurs fort bien débuté par l'atelier offert par Martine Verreault, le 6 octobre dernier, sur l'intégration sociale des enfants présentant un TDAH. La trentaine de personnes y ayant participé ont été enchantées par le caractère utile et pratique du contenu abordé et par le dynamisme de Mme Verreault!

Le 14 novembre, à Lévis, c'est Camil Sanfaçon qui a invité les participants à réfléchir avec lui sur l'intervention auprès des jeunes en difficulté de comportement. Finalement, le 8 décembre, Nancy Gaudreau sera à Trois-Rivières pour offrir une formation sur la gestion efficace d'une classe. Elle abordera plus spécifiquement les composantes et les pratiques gagnantes. C'est certainement une autre occasion à ne pas manquer!

Outre les formations ponctuelles qui s'ajoutent à notre menu, cette année verra la tenue de notre 7^e congrès bienal intitulé « La communauté réunie...

pour une éducation réussie! ». Celui-ci se tiendra au Centre de congrès de Québec le 25, 26 et 27 avril 2018. Un rendez-vous que vous appréciez déjà depuis plusieurs années, mais qui vous est offert, pour cette prochaine édition, avec un air de fête internationale! En effet, le CQJDC a l'occasion unique de s'unir à l'Observatoire international de la violence à l'école et à la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, pour vous concocter un événement mondial, centré sur la réussite éducative des jeunes. Vous aurez l'opportunité d'assister à des communications d'experts et de professionnels venus de tous les continents, et de réfléchir avec eux sur les meilleures stratégies pour assurer le bien-être et le développement optimal des enfants et des adolescents.

Je vous invite à aller dès maintenant consulter en ligne le captivant programme qui vous est offert (<http://quebec2018conferences.org/fr>). Vous constaterez la grande richesse de cette programmation et l'intérêt exceptionnel qu'elle suscite pour toute personne qui a la réussite des jeunes à cœur! N'hésitez pas à vous inscrire rapidement afin de pouvoir assister aux communications qui vous intéressent le plus!

Parce que c'est toujours une bonne idée de s'y préparer à l'avance, je ne saurais trop vous recommander de consulter la section des prix sur notre site Web (<http://cqjdc.org/concours.html>). Les informations concernant l'édition 2017-2018 de chaque concours seront en ligne bientôt.

Vous pourrez ainsi savoir comment et quand présenter des candidatures pour les prix « Je suis capable... j'ai réussi! », remis à des jeunes ayant fait mobiliser leur énergie pour améliorer leur comportement; le prix « Une pratique remarquable », remis à un intervenant qui se démarque par la qualité de son implication auprès des jeunes

en difficulté; et les prix « Jeunes chercheurs » visant à soutenir des étudiants gradués effectuant une recherche sur une question touchant les jeunes en difficulté de comportement.

En terminant, je tiens à vous rappeler que le CQJDC est à votre disposition pour organiser, dans votre milieu, une formation ou une conférence pouvant soutenir, informer ou motiver votre équipe dans ses actions quotidiennes auprès des jeunes avec des difficultés sociales, émotives et comportementales.

N'hésitez pas à communiquer avec nous par courriel (adm@cqjdc.org) ou par téléphone (418-686-4040, poste 6380) pour discuter de vos besoins et que nous puissions trouver la formule et le formateur qui répondra à vos besoins!

Je vous souhaite une bonne lecture et vous dis, à bientôt dans l'un de nos événements! ■



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

Du côté de la recherche

Accès 5 : Cinq forces d'un programme de prévention luttant contre le décrochage scolaire

Anne Lessard, Sylvain Bourdon et Jean Gagin Ntebutse¹

À la suite de l'obtention d'une subvention dans le cadre du programme d'actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaire du Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC), l'équipe de recherche de Lessard et ses collaborateurs (Bourdon et Ntebutse) a suivi l'évolution du programme Accès 5. À l'issue des premiers 24 mois de mise en oeuvre de ce programme, des gestionnaires ($n = 5$), des intervenants pivots ($n = 8$), des élèves ($n = 18$) et des bénévoles ($n = 16$) ont participé à des entrevues et ont répondu à des questionnaires ($n = 105$ élèves) permettant de dresser un bilan de l'implantation et de l'efficacité de ce programme.

Les propos des différents répondants ont été analysés, de même que les données issues des journaux de bord des intervenants et les données scolaires des élèves participants. Des observations ont aussi été recueillies dans le cadre de l'aide aux devoirs à la Maison Jeunes-Est (MJE). Le verbatim des réunions du comité de pilotage ayant eu lieu à une fréquence variable sur cinq ans a aussi été considéré dans les analyses. Enfin, l'ensemble de la documentation produite par la MJE, incluant les sondages menés auprès d'élèves et de leurs parents, a été rendu disponible pour l'analyse.

Nous présentons ici une synthèse des principales forces du programme qui sont ressorties lors de son évaluation ainsi que certains résultats obtenus.

Le programme Accès 5

Le programme Accès 5 est né de la volonté de favoriser la persévérance et la réussite scolaire chez des élèves à haut risque de décrochage, cheminant dans un quartier défavorisé de l'est de la ville de Sherbrooke, tant sur le plan social que matériel². Ce programme est mené par un organisme communautaire qui est la MJE. Adoptant une approche territoriale et motivationnelle, il a permis, au terme de cinq années, de soutenir cinq cohortes de 35 élèves inscrits au programme, et plus de 365 élèves hors cohortes qui pour leur part ont bénéficié d'un soutien s'inscrivant dans la sphère de l'action spécifique. Ce programme aura donc touché plus de 540 élèves et leurs familles, leur apportant un soutien pendant la période vulnérable qu'est l'adolescence. Accès 5 comporte cinq sphères d'action (voir la figure 1):

- 1) le soutien scolaire;
- 2) l'aide financière et matérielle;
- 3) le suivi individuel, les services psychosociaux et l'accompagnement;

4) la programmation d'activités parascolaires;

5) l'approche intégrée et l'approche spécifique.

Le programme Accès 5 se démarque des autres initiatives de prévention du décrochage scolaire grâce aux forces présentées dans les prochaines sections³.

1^{re} force: La réussite scolaire et le développement du sentiment de compétence

Une des retombées attendues est le changement de la culture de réussite dans le quartier d'où proviennent les élèves. Il s'agit donc de favoriser la réussite scolaire chez chaque élève. **La sphère du soutien scolaire** a été créée dans l'optique visant ce but précis. Les bénévoles, les intervenants, les enseignants, les élèves et leurs amis ainsi que le coordonnateur de la MJE sont des acteurs impliqués de près ou de loin dans l'aide aux

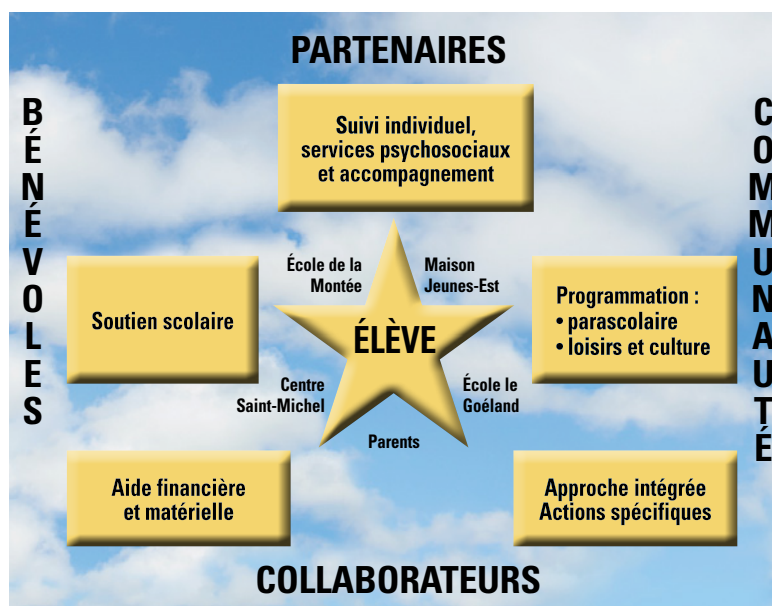


Figure 1. Sphères d'action du programme Accès 5

1. Ph. D., Professeurs, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.

2. Observatoire estrien de développement des communautés (2006).

3. Pour plus de détails, consultez le site Internet de MJE à l'adresse suivante : <http://www.maisonjeunesest.com>.

devoirs, constituant l'activité principale de la sphère du soutien scolaire. Un des acteurs les plus impliqués dans l'accompagnement de l'élève à l'aide aux devoirs est le bénévole. Entre juillet 2014 et juin 2015, ce ne sont pas moins de **135 tuteurs bénévoles** qui ont consacré temps et énergie au succès du programme Accès 5. L'aide aux devoirs ne pourrait avoir sa portée actuelle sans l'engagement assidu d'un grand nombre de bénévoles.

Durant la période d'aide aux devoirs, les bénévoles sont en interaction constante avec les élèves : ils leur parlent, les interrogent et répondent à leurs questions. Leur rôle est de les aider dans leurs devoirs, bien sûr, et aussi de contribuer au rattrapage des notions de base. Toutefois, il est également intéressant de savoir comment ils les accompagnent. Cinq grandes familles de techniques d'intervention sont utilisées soit la supervision, l'explication, le questionnement, le renforcement positif et la gestion des comportements.

Bien qu'il soit impossible de dresser une relation de cause à effet entre la participation à l'aide aux devoirs et le rendement scolaire des élèves, il est intéressant de suivre l'évolution du rendement de ces derniers dans le temps. En comparant les élèves inscrits au programme Accès 5 avec les élèves du même niveau scolaire cheminant à la Commission scolaire de la région de Sherbrooke (CSRS), on constate que bien que les élèves sélectionnés pour participer au programme démontraient un rendement scolaire plus faible dans les trois matières de base (anglais, français, mathématiques) que les autres élèves à la CSRS en 6^e année, leur progression montre une augmentation. En fait, outre en français de 3^e secondaire, l'écart de 10 % qui existait entre les deux groupes en 6^e année disparaît.

Les propos recueillis auprès des élèves, des bénévoles, des intervenants et des membres du personnel scolaire permettent de dresser un portrait plus global des bénéficiaires que retirent les élèves du soutien scolaire.

« En maths, on m'explique bien ce qu'il faut faire, les calculs. J'ai vraiment appris et mes notes ont augmenté de 15 %. »

« Mon intervenante vient à l'école. Quand j'ai des examens, elle vient au dîner et parfois elle reste avec nous. Si j'ai besoin, je lui pose des questions. Comme, lundi, j'avais un examen en après-midi. Elle était là pendant le midi. Donc, j'ai posé mes questions et j'ai passé mon examen aussi. »

« Ça m'a vraiment aidée cette année qu'Accès 5 soit là, parce que faire mes devoirs toute seule, ce n'est pas facile. Mes parents ne comprennent pas tandis que les bénévoles, qui sont des anciens profs, m'aident vraiment à faire ces devoirs pour m'améliorer. Puis, les gens d'Accès 5 aussi, comme [...], il est vraiment bon en maths, il nous donne des trucs, puis ça m'a vraiment aidée. Vraiment, j'ai vraiment aimé ça Accès 5. J'aurais voulu que ça se passe plus tôt, pour pas que je double... »

Selon les membres de la direction de l'école, bien que les effets du soutien scolaire ne se répercutent pas immédiatement pour tous en une augmentation dans le rendement scolaire, les changements d'attitude représentent aussi un pas de plus vers la réussite.

« Un jeune a fait son premier devoir à l'aide aux devoirs au mois de février, je pense. Il venait, mais il faisait du temps. Il venait parce qu'il était obligé pour pouvoir avoir les récompenses. Mais, en réalité, il n'était pas investi. À un moment donné, il avait un devoir puis il est allé demander : « Hé ! Tu peux-tu m'aider pour mon devoir ? » Ça, c'est une méga victoire. Ce jeune-là, qui est totalement décroché du secondaire deux, il n'a jamais fait un devoir de sa vie ou à peu près pas, puis là, tout d'un coup, de lui-même, il vient demander de l'aide pour faire son devoir. Ça, ça ne s'observera pas dans les résultats scolaires, probablement pas, à court terme, mais à long terme, sur cinq années, oui ! »

Le soutien scolaire offre des occasions aux jeunes de devenir plus compétents dans leur rôle d'élève. Ils développent

également au fur et à mesure de cet accompagnement un meilleur sentiment d'auto-efficacité. Ils voient que les efforts investis dans l'étude et les devoirs contribuent à augmenter leurs notes. Les recherches démontrent que ces deux éléments sont fondamentaux pour soutenir la motivation des élèves à apprendre (Deci et Ryan, 2001).

Un autre élément nécessaire est le sentiment d'appartenance et c'est ce que leur apporte la participation au programme Accès 5 en général et plus spécifiquement, la participation aux activités parascolaires.

2^e force: Le développement du sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance à l'école a été largement documenté comme un facteur qui favorise la persévérance et la réussite scolaire (Lessard, Portin et Fortin, 2014). Pour les élèves inscrits au programme Accès 5, ce sentiment se développe rapidement de différentes façons. Le premier ingrédient y contribuant est certainement le temps et l'espace partagé avec les intervenants et les mentors aux activités parascolaires. Le fait que l'école offre des locaux où se rejoignent les élèves du programme Accès 5 leur donne, par la même occasion, un lieu d'appartenance. À l'école secondaire de la Montée, différents locaux sont en effet dédiés au programme, et ce, dans chaque pavillon. Les élèves sont heureux d'y retrouver leurs amis, leurs intervenants et les bénévoles qui viennent les y rejoindre pour discuter avant de les accompagner à l'aide aux devoirs ou aux activités parascolaires. Le fait que les élèves se disent fiers de participer à Accès 5 est un indice du développement du sentiment d'appartenance qui constitue une bonne nouvelle à plusieurs égards. En effet, il montre l'atteinte de deux objectifs par tous les élèves :

- 1) briser l'isolement social chez les élèves les plus défavorisés;
- 2) promouvoir la mise en action dans des activités socialisantes. Par ailleurs, le sentiment d'appartenance provient également du soutien obtenu par les élèves de la part des adultes qui s'investissent auprès d'eux.

Les activités parascolaires constituent un attrait qui sous-tend la motivation et la participation des élèves. **Il s'agit d'un moment privilégié pour la création du lien entre l'intervenant et les élèves.** On en profite pour travailler l'estime de soi, la découverte de soi tout en ouvrant de nouvelles activités et en ouvrant sur de nouvelles réalités. Un intervenant mentionne que les élèves sont contents de participer aux activités et que ce sont des moments privilégiés pour eux. Dans les entretiens menés auprès des élèves, ceux-ci décrivent les activités et les sorties organisées. Un calendrier est présenté au début du mois et ils peuvent s'inscrire et participer aux activités de leur choix telles que, du sport, de la cuisine, une soirée de cinéma ou une nuit blanche. Également, les élèves racontent, entre autres, leurs sorties au Salon du livre, aux glissades d'eau, au camping et au centre équestre.

Trois facilitateurs à la participation

Trois types de facilitateurs à la participation se dégagent des propos des différents acteurs. Pour les intervenants, la sphère des activités parascolaires leur permet de développer des liens avec les élèves dans un contexte ludique, pour ensuite utiliser ce lien pour susciter leur participation et ainsi, atteindre l'objectif de briser l'isolement par la mise en action. Trois caractéristiques des activités facilitent la participation des élèves. Il s'agit :

- 1) de la variété des activités artistiques, culturelles, ludiques, sportives et d'implication sociale;
- 2) des moments et lieux où se déroulent les activités (à l'école, après les classes);
- 3) l'offre d'une collation avant l'activité; manger un biscuit santé, des fruits, des légumes et du fromage leur permet d'être en forme pour la suite.

Enfin, pour les élèves, les facilitateurs favorisent le plaisir, la motivation accrue et le sentiment d'appartenance se traduisant par une participation aux activités.

3^e force: une organisation du programme bien ficelée

Le programme Accès 5 est complexe mais très bien structuré. Il s'adresse à 35 élèves répartis en cinq cohortes qui amènent leur vécu familial et leurs réalités d'élèves, certains ayant des difficultés scolaires ou des problèmes de comportement. Plus de 40 % des élèves inscrits au programme Accès 5 sont issus de l'immigration. La complexité provient également de l'arrimage qui doit se faire entre l'école et la MJE en raison du partage de l'espace scolaire par les membres du personnel scolaire, les dix intervenants communautaires qui travaillent à la MJE, de même que plus d'une centaine de bénévoles qui se présentent à l'école pour offrir de l'aide aux devoirs ou des activités parascolaires. Ainsi, les propos recueillis auprès des gestionnaires, des intervenants et des bénévoles démontrent certains atouts du programme liés à son organisation.

4^e force: la qualité des ressources humaines

Que les intervenants de la MJE soient accueillis à l'école pour faire leur travail sur l'heure du midi, après l'école et lors de moments particuliers (comme l'accueil lors de la première journée scolaire), tous ces contextes offrent aux élèves autant d'opportunités d'interactions significatives avec eux. C'est un espace proposé aux intervenants afin qu'ils puissent faire le suivi psychosocial auprès des élèves, un soutien qui représente une force du programme.

Le suivi psychosocial est le cœur du programme Accès 5. En effet, les intervenants pivots se distinguent par la portée psychosociale de leurs interventions. On parle d'un rôle pivot puisqu'ils contribuent à faire le pont entre l'élève, sa famille, l'école, les pairs, la communauté et parfois certains services sociaux ou de santé. Leurs interventions sont consolidées dans des journaux de bord⁴. À travers ces documents, il est possible de comprendre les défis auxquels les élèves font face, mais également l'expertise que déploient les intervenants pivots **pour accompagner chaque élève, à**

son rythme et selon sa réalité, vers une meilleure adaptation scolaire et sociale et ainsi, vers sa réussite. Certains des thèmes abordés dans cette sphère touchent à la situation familiale (17 %), aux relations sociales (16 %), à l'éducation des adolescents (6 %), à la gestion de problèmes de comportement (20 %), à la gestion de situations de crise (9 %), à l'aide aux victimes de violence ou d'intimidation (2 %), à tout ce qui touche à la santé physique ou mentale (12 %), aux liens à établir avec des ressources externes (9 %), et les autres thèmes non classés (9 %).

Le suivi psychosocial offert par l'intervenant pivot ressort comme la sphère la plus importante du programme selon les élèves. En effet, selon un sondage de **satisfaction auprès des élèves**, tous (100 %) se déclarent très satisfaits ou satisfaits de l'aide reçue par les intervenants pivots. Les résultats du sondage mené auprès **des parents** démontrent qu'ils considèrent aussi le soutien offert par l'intervenant pivot comme étant la sphère la plus importante du programme Accès 5, suivie de la sphère du soutien scolaire (aide aux devoirs).

Les autres acteurs scolaires, tels que les enseignants et des membres du personnel non enseignant rapportent les bénéfices de l'expertise partagée par les intervenants pivots dans la gestion des dossiers des élèves.

Le travail de corridor que font les intervenants pivots sur l'heure du midi, les liens qu'ils tissent avec les élèves et la place qui leur est accordée aux réunions des tables multidisciplinaires de l'école leur permettent de contribuer à la planification d'interventions concertées auprès des élèves.

Le coaching parental, l'aide apportée dans un contexte de réintégration et la contribution que font les intervenants pivots auprès des parents pour démystifier plusieurs aspects de la vie scolaire sont d'autres fonctions assumées par les intervenants pivots qui contribuent à faire de la sphère psychosociale une force du programme Accès 5.

4. Il ne s'agit pas ici de notes évolutives que doivent tenir les professionnels.

5^e force: la MJE et ses partenaires

Le programme Accès 5 n'a pas lieu en vase clos et dépend en grande partie du soutien de partenaires financiers, mais aussi des précieuses collaborations établies entre des personnes, des institutions, des groupes et des organismes.

La MJE a établi, au cours de ses 30 ans d'existence, un nombre important de partenariats avec des personnes, des institutions, des groupes et d'autres organismes, principalement situés dans le quartier Est de la ville de Sherbrooke. On compte 18 partenaires qui ont participé au financement pour assurer le déploiement du programme Accès 5 sur une période de cinq années.

Dans le cadre de ce programme, un partenariat formel a été établi entre la MJE, la CSRS, l'école secondaire de la Montée et la Chaire de recherche de la CSRS sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves. Ce partenariat s'est notamment actualisé au moyen de réunions et d'une participation assidue des membres à toutes les phases de réalisation du programme, c'est-à-dire de l'implantation jusqu'à son évaluation.

L'offre de service du programme repose sur la synergie des actions entre les partenaires principaux et l'ensemble des acteurs mobilisés. Un niveau supérieur de collaboration est nécessaire: chacune des organisations se doit de porter le programme à l'interne et d'effectuer un suivi serré dans l'en-

semble de ses structures. Ce leadership doit s'exercer auprès des élèves, des parents, de la communauté, des partenaires, des acteurs du milieu et des décideurs.

Conclusion

Puisque le décrochage scolaire est une problématique complexe, les efforts de prévention doivent être déployés en conséquence. L'évaluation du programme Accès 5 par les élèves démontre que leur participation aura été fort bénéfique. Les propos d'une élève témoignent bien de ses aspects. ■

« On a eu des problèmes dans notre famille. Puis, notre intervenante s'est vraiment assise avec nous. Elle nous a parlé. Je ne crois pas que j'aurais pu résoudre mes problèmes, trouver les mêmes solutions, que j'aurais la même autonomie d'aujourd'hui et que je ferais mes devoirs (rires). [...] Sans Accès 5, je ne me serais pas rendue en secondaire 5, disons. Aussi, les activités, ça aide. Surtout la danse, sérieusement, ça me motive à aller à l'école, ça me motive à aller à Accès 5 aussi. Je suis comme « Wow, il y a de la danse et je vais faire un spectacle! »



Il y a plus de cinq ans, praticiens et chercheurs se sont rencontrés pour développer ce qui deviendrait le programme Accès 5, suivi des jeunes en 5 sphères sur 5 ans. Le programme était destiné à des élèves à haut risque de décrochage scolaire, basé sur deux caractéristiques : le code postal et le dossier scolaire. À l'issue des cinq années, 29 des 35 élèves constituant la 1^{re} cohorte ont reçu leur diplôme de cinquième secondaire alors que les six autres continuent leurs efforts pour l'obtenir. Il s'agit en soi d'une démonstration de l'efficacité du programme Accès 5!

Références

- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY : Plenum Press.
- Lessard, A., Bourdon, S. et Ntebutse, J. G. (2017). *L'analyse des effets des pratiques déployées par les partenaires de la communauté dans le cadre du programme Accès 5 afin de soutenir la persévérance et la réussite des élèves à risque de décrochage scolaire provenant de territoires défavorisés*. Rapport de recherche présenté Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC). Québec, Qc : FRQSC. Récupéré de : <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire?id=oly2ziz1506006336798>
- Lessard, A., Potvin, P. et Fortin, L. (2014). La prévention du décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 295-310). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Maison de Jeunes-Est. *Programme Accès 5*. Récupéré le 2 octobre 2017 de : <http://www.maisonjeunesest.com>

Le coup de coeur des régions

Adaptation du modèle ARC en milieu scolaire

Caroline Couture¹, Manon Veillet², Isabelle Caya², Manon Desruisseault², Tristan Milot¹, Claudia Verret³, Line Massé¹

Tout intervenant œuvrant dans les écoles primaires québécoises vous confirmera que répondre aux besoins des élèves ayant des troubles de l'ordre de la psychopathologie (TRP) ou des troubles graves du comportement (TGC) est un défi quotidien pour les équipes d'éducateurs. Les caractéristiques mêmes de ces élèves nécessitent « des adaptations nombreuses et individualisées des situations d'apprentissage et d'évaluation » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007), qui font en sorte que le plus souvent, c'est dans des classes spécialisées qu'on peut le mieux répondre à leurs besoins. Cependant, bien que les classes spécialisées pour les élèves avec des TRP ou des TGC favorisent un encadrement structuré répondant à des besoins de sécurité, les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés de ces élèves sont liés majoritairement à la gestion des émotions et rendent difficile la progression de leurs apprentissages. Les élèves ont besoin de développer des stratégies d'autocontrôle pour faire face à l'anxiété et à la frustration générées par les situations d'apprentissage ou les situations sociales.

Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MÉESR, 2015) n'imposant ou ne suggérant aucun modèle particulier pour soutenir la réussite des élèves fréquentant ces classes, les enseignants sont souvent laissés à eux-mêmes pour choisir leurs stratégies pédagogiques et de gestion de classe. Ils expriment leur difficulté à identifier, à planifier et à adapter les stratégies pédagogiques efficaces pour ce type d'élèves qui éprouvent souvent une grande vulnérabilité face aux périodes d'apprentissage. Les enseignants manifestent aussi le besoin de connaître et d'adapter des stratégies de gestion de classe efficaces afin de créer un climat pédagogique sécurisant et de favoriser

le développement du plein potentiel des élèves.

C'est pourquoi, entre 2015 et 2017, trois commissions scolaires de la Mauricie et du Centre-du-Québec ont travaillé conjointement à l'intérieur d'un projet de recherche-action, afin de modifier les pratiques utilisées dans les classes spécialisées pour les élèves TRP ou TGC. Soutenues par une équipe de chercheurs issus de l'UQTR et de l'UQAM, ces commissions scolaires ont convenu de mettre une structure en place afin d'adopter une approche plus sensible au vécu traumatique des élèves. Avant la venue de ce projet, le personnel (enseignants, éducateurs et psychoéducateurs) des commissions scolaires dont il est question ici, appliquait des interventions qu'il estimait efficaces, souvent des interventions de nature comportementale utilisées fréquemment pour les élèves avec des difficultés de comportement ainsi que des interventions basées sur les théories de l'attachement. Or, on sait aujourd'hui que les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés

liés aux troubles de l'ordre de la psychopathologie et aux difficultés graves de comportement ne devraient pas être envisagés comme des problèmes d'opposition purs. Les connaissances actuelles liées aux approches développementales et aux approches sensibles au vécu traumatique des enfants nous invitent à considérer ces difficultés de façon complètement différente, en examinant les vulnérabilités multiples des élèves associées aux expériences antérieures ou aux caractéristiques internes des élèves (Craig, 2016).

Approche sensible au vécu traumatique

En ce sens, aux États-Unis, un courant faisant la promotion des « trauma-sensitive schools » (les écoles sensibles au vécu traumatique) est en pleine croissance (Craig, 2016; Overstreet et Chafouleas, 2016). Ce courant propose une vision où les comportements négatifs des enfants sont vus comme le résultat direct ou indirect d'une « blessure » infligée par certains événements de vie adverse sur les plans physique,



Photo : ©123rf.com/Lopolo

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

2. Personnes-ressources, Service régional de soutien et d'expertise du Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Région Mauricie-Centre-du-Québec.

3. Professeure, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal.

émotionnel ou social (Craig, 2016). Le traumatisme ici, est compris au sens de traumatisme complexe, c'est-à-dire à l'exposition prolongée à des événements traumatiques (souvent d'abus ou de négligence) intriqués de façon répétitive et prolongée dans les relations interpersonnelles de la victime, ainsi qu'à l'impact de cette exposition en matière de conséquences immédiates et à long terme. Ces événements se produisent durant des périodes vulnérables du développement de l'enfant et augmentent le risque de compromettre gravement son développement (Cook *et al.*, 2005; Courtois et Ford, 2013).

C'est à partir des avancées récentes en neurosciences qui permettent de mieux comprendre l'impact des traumatismes sur les capacités d'autorégulation que le courant des approches sensibles au vécu traumatique s'est développé. Par exemple, dans une recension de 83 études sur les conséquences à l'école d'avoir vécu des traumatismes, Perfect *et al.* (2016) ont pu démontrer que les traumatismes psychologiques augmentent le risque de difficultés diverses sur les plans cognitif, scolaire, social et émotionnel. Il dépasse le cadre de cet article d'élaborer sur ce courant, mais nous référons les lecteurs intéressés au livre de Craig (2016), ou à la présentation de Collin-Vézina (2017) disponible sur YouTube, pour approfondir leur compréhension.

Bien que de récentes études ont permis d'observer que le tiers des élèves nord-américains du primaire ont été exposés à un événement traumatique quelconque (Gonzalez *et al.*, 2016) et que 20 % ont rapportés de la polyvictimisation (Cyr *et al.*, 2014, Saunders et Adams, 2014) encore bien peu d'initiatives au Québec vont dans le sens de reconnaître l'impact du vécu traumatique. Le cadre de référence sur l'éducation des élèves présentant

des difficultés comportementales du MÉESR (2017) ne fait pas état des traumatismes et si certaines initiatives informées par le trauma prennent place dans les centres jeunesse (Collin-Vézina *et al.*, 2015), il est encore très rare d'en croiser en milieu scolaire.

Il est important de noter ici que les élèves présentant des TRP ou des TGC ne sont pas référés dans les classes spécialisées en raison de la présence d'événements traumatiques dans leur vie. Ce sont surtout leurs comportements et les diagnostics des spécialistes en santé mentale qui permettent de leur attribuer ces cotes. Cependant, force est de constater que les caractéristiques comportementales et les histoires de vie que plusieurs de ces élèves présentent sont souvent très près de celles des jeunes qui répondent à la définition du trauma complexe (Perfect *et al.*, 2016). Aussi, étant donné que ces symptômes sont souvent associés aux traumatismes, il est fort probable que plusieurs des élèves ayant été exposés aux traumatismes se retrouvent dans les classes spéciales pour élèves ayant des TRP ou dans celles pour les élèves avec des difficultés graves de comportement au Québec (MÉESR, 2015; Perfect *et al.*, 2016), sans que les traumatismes n'aient été identifiés.

Description du modèle ARC



Dans le projet de recherche-action, le modèle retenu afin de guider la pratique des intervenants est ARC (Attachement – Régulation – Compétence) de Blaustein et Kinniburgh (2010). ARC est un modèle d'intervention flexible, initialement développé en milieu clinique pour favoriser la résilience des jeunes ayant subi des traumatismes complexes. Il mise à la fois sur la relation significative et sécurisante entre l'adulte et le jeune, la régulation des émotions de ce dernier et le développement de ses compétences. ARC n'est pas un guide de pratique strict que les intervenants doivent suivre pour atteindre les résultats escomptés. C'est plutôt un guide faisant ressortir les aspects importants à considérer et à développer chez le jeune et dans son environnement pour favoriser sa résilience et une meilleure adaptation possible de ce dernier. Les dix blocs d'interventions se rattachent à chacun des trois volets principaux (voir le tableau 1).

Les blocs sur l'attachement reposent essentiellement sur l'encadrement et la qualité du milieu de vie qui sont offerts au jeune. Ainsi, l'instauration de routines et de rituels permettra à celui-ci de développer un sentiment de sécurité, qui sera renforcé par le sentiment d'être compris et accepté par l'adulte qui s'ajustera aux besoins de l'élève, en développant une meilleure compréhension des causes sous-jacentes aux comportements émis. En offrant fréquemment des renforcements et en répondant de façon constante aux comportements de l'élève, l'adulte continuera d'alimenter son sentiment de sécurité et de confiance qui pourra, petit à petit, lui permettre de baisser ses gardes. Évidemment, plus les adultes auront une bonne compréhension de leurs propres affects et des émotions qui les amènent eux-mêmes à réagir de façon non optimale, plus

Tableau 1. Les blocs d'intervention dans le modèle ARC (Blaustein et Kinniburgh, 2010)

Attachement	Régulation	Compétences
1. Instauration de routines et de rituels	5. Identification	8. Fonctions exécutives
2. Ajustement empathique de l'adulte	6. Modulation	9. Développement de soi/identité
3. Constance et renforcement de l'adulte	7. Expression	
4. Régulation des affects de l'adulte		

leurs réactions aux comportements des jeunes qu'ils accompagnent seront adaptées à leurs besoins.

Sur le plan de la régulation des émotions, les blocs d'intervention visent à développer chez l'élève sa capacité à identifier les émotions qu'il ressent et les conséquences qu'elles entraînent dans son corps et sur son comportement. On vise ensuite à l'aider à moduler l'expression de ces émotions en explorant les différents niveaux d'intensité qu'elles peuvent afficher et en l'aidant à retrouver une zone de confort. Pour ce faire, plusieurs outils peuvent être suggérés et expérimentés, selon les caractéristiques et la réalité de l'élève. Le troisième bloc vise à le soutenir dans l'apprentissage du partage et de l'expression de ses émotions.

Sur le plan des compétences, le modèle ARC vise le développement des fonctions exécutives du jeune et le développement d'une bonne connaissance de soi et d'une identité personnelle.

Tel que mentionné un peu plus haut, le modèle ARC a été développé pour soutenir les familles et les milieux de prise en charge des jeunes ayant un vécu traumatique, souvent dans un contexte de suivi psychosocial ou de placement. En milieu scolaire, une adaptation des principes d'intervention du modèle ARC a dû être développée en fonction de la réalité du contexte et de la mission de l'école. Ceci constituait d'ailleurs un des objectifs du projet de recherche et il a été possible de proposer certaines adaptations dans un processus réflexif mis en place tout au long des deux années d'implantation du projet, grâce à un accompagnement continu du personnel des classes. Cet accompagnement a eu lieu de façon quasi mensuelle, pendant deux ans, afin de soutenir les changements de pratiques associés aux éléments du modèle ARC.

Implantation

Voici une description sommaire de ce qui a été mis en place afin de soutenir les changements de pratique à l'intérieur des classes participant au projet. Au cours de la première année, les équipes d'éducateurs (enseignants, éducateurs spécialisés et professionnels) ont participé à trois journées de formation données par des membres

de l'équipe de recherche : une première sur les traumatismes complexes et le modèle ARC dans son ensemble, une seconde sur la régulation des émotions et une troisième sur le développement des compétences.

La deuxième année, une formation portant sur la science de l'émotion a été offerte. Cette formation a permis au personnel de développer des attitudes favorables face à l'expression des émotions parfois inadéquates des élèves aux prises avec des problématiques très complexes. De plus, chaque année et pour chaque équipe, huit rencontres d'accompagnement mensuelles d'une durée de deux heures avec les professionnelles des services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire (SRSE) en TRP et en difficulté d'apprentissage, ont eu lieu.

Les éléments du modèle ARC y étaient revus et intégrés en réponse aux besoins spécifiques des élèves et du personnel. Toujours chaque année, huit rencontres de concertation d'une heure se sont tenues pour chaque équipe, entre le personnel des services complémentaires et l'enseignant de la classe, pour favoriser la mise en action des éléments identifiés lors de l'accompagnement.

Au cours de la première année, la mise en place graduelle du modèle a principalement permis de sécuriser les élèves par la mise en place des éléments reliés à l'attachement. Le changement dans la façon de considérer et comprendre les manifestations comportementales des élèves est un processus qui se fait de façon graduelle, chaque adulte ayant plus ou moins à sortir de sa zone de confort pour risquer de changer ses façons de faire. L'accompagnement visait ainsi à soutenir l'analyse des situations rencontrées en classe à partir d'une approche sensible au vécu traumatique.

Une fois ces éléments un peu mieux intégrés dans la pratique, l'accompagnement offert au cours de la deuxième année a porté davantage sur le développement de stratégies de régulation des émotions. Plusieurs stratégies ont été expérimentées afin de soutenir les élèves à faire face à l'anxiété et à la frustration générées par les situations d'apprentissage ou les situations sociales. Cela a favo-

risé le développement et l'utilisation de locaux d'apaisement et de locaux d'expression des émotions, favorisant l'apprentissage de l'autocontrôle chez les élèves. Antérieurement, ces locaux étaient davantage utilisés comme des locaux de retrait, voire même d'isolement. Afin de personnaliser le développement de stratégies aux spécificités des élèves, le personnel a été outillé pour faire le portrait émotionnel des enfants afin d'adapter ces stratégies aux besoins spécifiques de ces derniers.

Le projet a permis d'accompagner dans ce changement de pratique sept classes spécialisées, dont quatre désignées pour la clientèle avec des TRP et trois pour les élèves en TGC. Chaque classe était dirigée par un enseignant en adaptation scolaire et un éducateur spécialisé. Dans l'ensemble, approximativement 40 enfants ainsi que leurs parents ont été touchés par le projet.

Évaluation

Bien que différentes stratégies d'évaluation aient été mises en place, nous ne sommes pas en mesure, à ce stade, de transmettre tous les résultats. Par contre, un questionnaire rempli par tous les membres du personnel en fin de projet nous permet de rapporter certaines pistes. Tout d'abord, les résultats qui ont pu être analysés à ce stade montrent qu'au terme de deux ans de formation et de suivi, les enseignants et les autres membres des équipes ont changé leur façon de comprendre les comportements des élèves. Ils portent maintenant une plus grande attention aux besoins des élèves et cherchent à mieux comprendre la fonction des comportements plutôt que de réagir directement à celui-ci en appliquant des conséquences.

Plusieurs stratégies de soutien reliées à la régulation des émotions sont également actualisées dans chacun des groupes. On constate aussi que la compréhension du modèle et de ses principes de base est bonne, mais que ce processus doit se poursuivre afin que la compréhension théorique du modèle ARC puisse se refléter dans l'ensemble des actions et des stratégies déployées.

En effet, les professionnels et les directions témoignent qu'il y a encore des pas à faire pour développer des automatismes d'analyse clinique de la compréhension du comportement et d'adaptation des stratégies d'intervention en cohérence avec le modèle.

Il est intéressant de noter que les participants de tous les corps d'emploi s'entendent sur les bienfaits et la pertinence pour les élèves ayant des TRP ou des TGC. Ils disent avoir constaté des résultats concrets sur les élèves de leurs classes. Ils ont, entre autres, observé au quotidien des progrès en classe quant à l'expression des émotions; les élèves verbalisent davantage les émotions et comprennent mieux les situations vécues dans leur vie et chez les autres élèves. Ils ont, par exemple, entendu un jeune verbaliser, en parlant d'un de ses pairs : « C'est difficile pour lui, ... ses parents se séparent ».

Cependant, les professionnels du SRSE témoignent que des pas demeurent

à faire dans l'adaptation des stratégies pédagogiques permettant de faire cheminer ces élèves sur le plan des apprentissages. Les vulnérabilités émotionnelles et sociales des élèves ont effectivement beaucoup limité l'exploration de nouvelles stratégies pédagogiques. On constate que peu d'enseignement et d'intervention sont réalisés afin de favoriser le développement d'aptitudes face aux apprentissages chez les élèves. Les enseignants ont besoin de poursuivre et d'adapter des stratégies pédagogiques efficaces auprès de ces élèves afin de créer un climat pédagogique sécurisant et de favoriser le développement de leur plein potentiel.

Conclusion

Ainsi, les résultats obtenus après deux années de formation et d'accompagnement avec les équipes des classes spéciales montrent que l'implantation d'un changement de pratiques est un processus à long terme. En

ce sens, les expérimentations faites dans d'autres types d'établissements (santé, services sociaux), afin d'intégrer une approche sensible au vécu traumatique montrent la même chose (Hodgdon *et al.*, 2013). Cette approche est un grand changement de paradigme pour plusieurs intervenants. Il est normal que ce type de transformation des pratiques prenne du temps. Nous sommes néanmoins convaincus que l'accompagnement des équipes dans ce changement et la sensibilisation de l'ensemble des équipes-écoles à l'approche sont des facteurs qui contribueront à l'actualisation de celle-ci à long terme. ■

Références

- Blaustein, M. E. et Kinniburgh, K. M. (2010). *Treating traumatic stress in children and adolescents: How to foster resilience through attachment, self-regulation, and competency*. New York, NY: Guilford Press.
- Collin-Vézina, D. (2017). *Au-delà du comportement : Approches sensibles au vécu traumatique des enfants et des jeunes*. Communication présentée au 5^e symposium de pédiatrie sociale en communauté. Récupéré le 1^{er} novembre 2017 du site de la pédiatrie sociale: <https://pediatricsociale.fondationdrjulien.org/ressources/symposium-2017-delphine-collin-vezina-dela-comportement-approches-sensibles-vecu-traumatique-enfants-jeunes/>
- Collin-Vézina, D., Rouleau, S., Brunet, M., Plante, S., Légaré, G. et Milot, T. (2015). Difficultés en santé mentale et séquelles traumatiques des enfants en situation de placement: développement d'une pratique de groupe visant des familles d'accueil. Dans G. Paquette, C. Plourde et K. Gagné (dir.), *Au coeur de l'intervention de groupe* (p. 237-252). Longueuil, Qc: Béliveau Éditeur.
- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., ...van der Kolk, B. (2005). Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatric Annals*, 35(5), 390-398.
- Courtois, C. A. et Ford, J.D. (2009). *Treating complex traumatic stress disorders : An evidence based guide*. New York, NY : Guilford Press.
- Craig, S. E. (2016). *Trauma-sensitive schools. Learning communities transforming children's lives, K-5*. New York, NY : Teachers College Press.
- Cyr, K., Chamberland, C., Clément, M.-E. et Lessard, G. (2014). Victimization : réalité préoccupante pour les jeunes pris en charge par la DPJ. *Criminologie*, 47(1), 187-211.
- Gonzalez, A., Monzon, N., Solis, D., Jaycox, L. et Langley, A. K. (2016). Trauma exposure in elementary school children: Description of screening procedures, level of exposure, and posttraumatic stress symptoms. *School Mental Health*, 8(1), 77-88. doi: 10.1007/s12310-015-9167-7
- Hodgdon, H. B., Kinniburgh, K., Gabowitz, D., Blaustein, M. E. et Spinazzola, J. (2013). Development and implementation of trauma-informed programming in youth residential treatment centers using the ARC framework. *Journal of Family Violence*, 28(7), 679-692. doi : 10.1007/s10896-013-9531-z
- 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 Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Overstreet, S. et Chafouleas, S. M. (2016). Trauma-informed schools: Introduction to the special Issue. *School Mental Health*, 8(1), 1-6. Doi :10.1007/s12310-016-9184-1.
- Perfect, M., Turley, M., Carlson, J., Yohana, J. et Saint Gilles, M. (2016). School-related outcomes of traumatic event exposure and traumatic stress symptoms in students: A systematic review of research from 1990 to 2015. *School Mental Health*, 8(1), 7-43.
- Porche, M. V., Costello, D. M. et Rosen-Reynoso, M. (2016). Adverse family experiences, child mental health, and educational outcomes for a national sample of students. *School Mental Health*, 8(1), 44-60. doi:10.1007/s12310-016-9174-3.
- Reynolds, C. R. et Kamphaus, R. W. (2004). *BASC-2, Behavior assessment system for children* (2^e éd.). Bloomington, MN: Pearson.
- Rossen, E. et Hull, R. (dir.). (2012). *Supporting and educating traumatized students: A guide for school-based professionals*. New York, NY: Oxford University Press.
- Saunders, B. E. et Adams, Z. W. (2014). Epidemiology of traumatic experiences in childhood. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23(2), 167-184. doi:10.1016/j.chc.2013.12.003

Question de l'heure

Comment dépister ou apprécier les difficultés comportementales intériorisées chez des enfants du préscolaire ?

Sabrina Servot¹ et Évelyne Touchette²

À l'heure actuelle, un nombre croissant d'enfants ont des difficultés comportementales (DC) en milieu scolaire (Bailargeon, 2006). Celles-ci sont généralement définies comme des comportements réactionnels adoptés par l'enfant de façon transitoire dans un contexte particulier (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MÉESR], 2015). Les enfants ayant des DC sont plus à risque de vivre des difficultés d'apprentissage et des problèmes d'adaptation à l'école, susceptibles de contribuer au décrochage scolaire (Paget *et al.*, 2015). Or, il est reconnu que les DC sont fréquemment observables bien avant l'entrée à l'école, et ce, dès le préscolaire (Bailargeon, 2006). Dans un premier temps, cet article dresse un portrait des manifestations des DC en vue de faciliter le dépistage en âge préscolaire. Dans un deuxième temps, un état des connaissances est exposé en offrant un regard particulier sur les DC de type intériorisé. En terminant, dans le but de surmonter les défis liés au dépistage des DC de type intériorisé chez les enfants préscolaires, des outils sont proposés.

Difficultés versus troubles du comportement

Tandis que les DC se manifestent de façon transitoire et généralement dans un contexte précis, les troubles du comportement se distinguent dans une ou plusieurs sphères de vie de l'enfant (scolaire, familial ou social), démontrant des difficultés d'adaptation sérieuses chez l'enfant, dont l'intensité et la chronicité menacent son développement. Si aucune stratégie n'est mise en place pour aider l'enfant qui présente des DC, ces dernières peuvent donc évoluer vers les troubles du comportement (MÉESR, 2015).

Les DC sont généralement classées selon deux catégories (voir la Figure 1), caractérisées par le type de comportements manifestés par l'enfant face aux stimuli de l'environnement (MÉESR, 2015). La première catégorie réfère à l'expression de comportements de type « extériorisé » (DCE) qui se différencient, par exemple, par le refus de l'enfant de se plier à l'autorité, des actes

agressifs (intimidation, destruction) et l'utilisation du mensonge. La deuxième catégorie réfère aux DC associées à des comportements de type « intériorisé » (DCI), tels que la manifestation anormale de passivité, de tristesse, de dépendance et de fatigue ainsi que l'utilisation de stratégies de retrait et d'évitement par l'enfant. Même si l'expression de DCE et de DCI soient fréquemment associées, les écrits scientifiques ont davantage mis l'emphasis sur la compréhension de l'étiologie des DCE puisqu'elles sont perçues comme étant plus dérangeantes et visibles que les DCI, qui passent plus souvent inaperçues. En revanche, les DCI sont tout aussi préoccupantes et peuvent également dégénérer vers l'instauration de troubles du comportement entravant le développement de l'enfant (Bayer et Beatson, 2013; Mian et Carter, 2013).

Les difficultés comportementales intériorisées chez les enfants du préscolaire

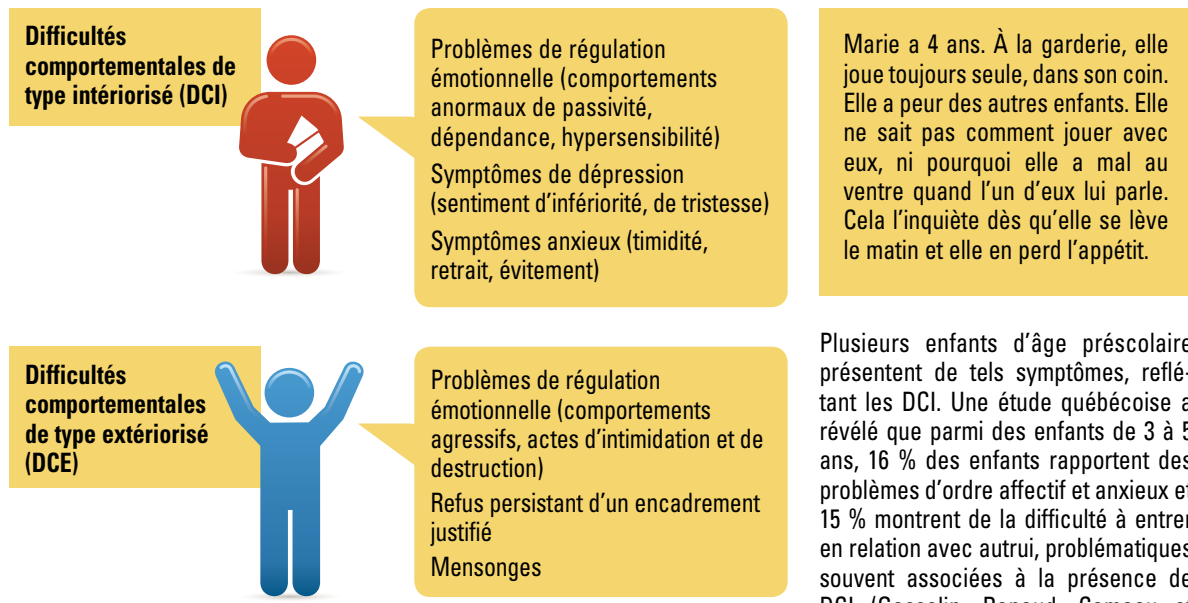


Figure 1. Description des difficultés comportementales intériorisées (DCI) et extériorisées (DCE)

1. Candidate à la maîtrise en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
 2. Ph. D., professeure, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Plusieurs facteurs de risque sont aussi associés à l'émergence de DCI (Bayer et Beatson, 2013; Mian et Carter, 2013). Parmi ceux-ci, le plus déterminant est lié au tempérament inhibé chez l'enfant, c'est-à-dire une tendance innée à craindre les nouvelles situations et à les éviter. Il semble également que le fait de présenter des problèmes de sommeil est associé à un risque accru de DCI (Touchette *et al.*, 2009). Finalement, l'enfant ayant été confronté à des événements de vie difficiles le rend plus vulnérable à manifester des DCI. Certaines caractéristiques des parents favorisent l'émergence des DCI telles qu'une attitude surprotectrice ou autoritaire face à l'enfant et la présence de symptômes dépressifs ou anxieux chez le parent lui-même (Bayer et Beatson, 2013; MESSR, 2015; Mian et Carter, 2013).

Les DCI s'observent habituellement en bas âge, leurs manifestations restent stables dans le temps et leurs répercussions peuvent perdurer jusqu'à l'âge adulte (Bayer et Beatson, 2013). D'ailleurs, selon Riberdy et ses collègues (2013) un enfant sur quatre d'âge scolaire rapporte des symptômes liés aux DCI. La détresse inhérente à ces problèmes peut interférer sur différents aspects du développement de l'enfant et susciter des comportements d'évitement face à de nouvelles situations, pourtant stimulantes, limitant son apprentissage social. Or, il est démontré que l'intervention précoce auprès de ces enfants est un facteur préventif qui permet de diminuer l'ampleur de ces difficultés (Institut national de santé publique du Québec, 2010; Baillargeon, 2006; Milan et Carter, 2013), justifiant ici l'importance de les dépister ou de les apprécier durant la période préscolaire.

Comme mentionné précédemment, les symptômes liés aux DCI passent souvent inaperçus puisque leurs manifestations sont plus discrètes, les rendant plus difficiles à repérer. Il est donc important d'en avoir une bonne connaissance pour mieux les reconnaître, et ainsi sensibiliser les parents et les intervenants (Mian et Carter, 2013). De plus, il est nécessaire d'être en mesure de distinguer si ces manifestations s'observent dans plusieurs contextes et de façon persistante pour ainsi les différencier des problèmes d'adaptation transitoires liés à des

apprentissages propres au développement normal de l'enfant (Breton, 2009).

Dépister ou apprécier?

Selon l'Office des professions du Québec (OPQ, 2012), le **dépistage** consiste à « départager les personnes qui sont probablement atteintes d'un trouble non diagnostiqué ou d'un facteur de risque d'un trouble, des personnes qui en sont probablement exemptes ». Il ne permet pas de poser le diagnostic ou d'attester un trouble ou une maladie. Les personnes pour lesquelles le résultat du dépistage s'avère positif sont orientées afin qu'une investigation complémentaire soit effectuée. Ainsi, on fait habituellement un dépistage à large échelle, par exemple sur l'ensemble des enfants d'un groupe.

L'**appréciation** se définit par une prise en considération des indicateurs (symptômes, manifestations cliniques, difficultés ou autres) obtenus à l'aide d'observations cliniques, de tests ou d'instruments (OPQ, 2012). Elle est habituellement effectuée sur une base individuelle.

Les sections suivantes présentent des outils qui peuvent être utilisés soit pour le dépistage ou soit pour l'appréciation des DCI. Les instruments de dépistage sont habituellement plus rapides à utiliser, alors que les instruments pour l'appréciation sont plus longs. Par contre, ces instruments permettent vraiment de situer les enfants par rapport à une norme et d'apprécier l'ampleur des difficultés présentes, ce que ne permettent pas les outils de dépistage.

Outils pour dépister les DCI

■ Le Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)

Le SDQ (Goodman, 1997) vise le dépistage des problèmes de comportements chez les enfants âgés de 2 à 4 ans (version P2-4; Goodman, 2005a) et de 4 à 17 ans (version P4-17; Goodman, 2005b). Composé de 25 items, il est structuré en cinq sous-échelles en ce qui a trait aux troubles émotionnels, aux troubles comportementaux, à l'hypersensibilité, aux troubles relationnels avec les pairs et les attitudes prosociales. Il permet de calculer un score de DCI, un score de DCE et un score d'impact

fonctionnel. Il s'adresse aux parents dans la version 2-4 ans, aux parents et aux éducateurs dans la version 4-17. Sa stabilité temporelle et sa cohérence interne sont de bonne qualité (Capron, Thérond et Duyme, 2007).

■ Premiers signes Potvin et Lapointe, 2014)

Cet outil permet d'évaluer chez les enfants de 5-12 ans le niveau de risque d'échec et de décrochage scolaire, mais peut être utilisé dès la maternelle. Il s'oriente vers les besoins des enfants à risque. Il comporte trois questionnaires en version électronique (Potvin, 2011), remplis par l'enseignant. Le premier questionnaire, *Cheminement scolaire anticipé de l'élève* (11 items) ainsi que le second, *Types d'élèves* (11 items) concernent tous les enfants. Le troisième quant à lui, *Description de l'élève* (18 items), n'est appliqué qu'aux enfants à risque et permet de décrire leur comportement. Plusieurs des caractéristiques psychométriques de l'outil restent à préciser, cependant la validité conceptuelle des différentes échelles et la cohérence interne de l'échelle Description de l'élève sont excellentes (Potvin et Lapointe, 2014).

■ La Procédure de dépistage précoce des troubles émergents du comportement au préscolaire

Cette procédure (Commission scolaire de la Côte-du-Sud, 2017) est une adaptation française du *Early Screening Project* ([ESP]; Walker, Severson et Feil, 1995). Le ESP est utilisé dans le programme Passe-Partout, il est demandé aux éducatrices de repérer les cinq enfants ayant les comportements les plus problématiques dans leur groupe, puis de soumettre à une évaluation systématique reliée à des normes établies, les trois enfants dont les comportements sont les plus préoccupants. Ceux-ci sont alors observés par un autre intervenant en contexte de jeu libre et leurs parents remplissent un questionnaire comportemental inclus dans l'outil dans le but d'orienter l'intervention. Bien que le ESP n'ait pas fait l'objet d'une validation en français, il a été démontré qu'il permet de détecter les DCI en accord avec le taux de prévalence reconnu dans la littérature, ce qui suggère que cet outil permet une bonne reconnaissance des DCI chez l'enfant.

Outils pour apprécier les difficultés

■ Le Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)

L'ASEBA (Achenbach et Rescorla, 2000a) permet d'évaluer la présence et l'intensité de problèmes intériorisés et extériorisés chez les enfants de 18 mois à 5 ans. Il est disponible en deux versions francophones, dont une pour les parents, *l'Inventaire des comportements de l'enfant (Module Préscolaire)* (CBCL) (Achenbach, 2002), et une pour les éducateurs, *Formulaire de l'éducateur/trice et de l'enseignant (C-TRF) (Module Préscolaire)* (Achenbach, 1997). Tant les versions concernant les parents (CBCL) que celles pour les éducateurs (C-TRF) comportent 100 items qui seront associés dans le calcul des scores à une échelle intériorisée, une échelle extériorisée et une échelle totale. Les deux versions de l'instrument démontrent une bonne validité et fidélité (Achenbach et Rescorla, 2000a).

■ Le Système d'évaluation du comportement de l'enfant, 3^e édition, Version pour francophones du Canada (BASC-3)

Le BASC-3 (Reynolds et Kamphaus, 2015a) a pour but d'évaluer le fonctionnement social, émotionnel, et scolaire des enfants âgés de 2 à 5 ans et par le fait même, de dépister les problèmes de comportement. Deux versions sont disponibles en français, l'une s'adressant aux parents (PRS-P 2-5 ans) (Reynolds et Kamphaus, 2015b), l'autre à l'éducateur de l'enfant (TRS-P 2-5 ans) (Reynolds et Kamphaus, 2015c). La version parent comporte 139 items répartis en cinq échelles de composantes (problèmes extériorisés, problèmes intériorisés, problèmes scolaires, habiletés adaptatives, indices de symptômes comportementaux), en 10 échelles cliniques (agressivité, anxiété, dépression, etc.), en six échelles adaptatives (activités de la vie quotidienne, habiletés sociales, etc.), en sept échelles de contenu (contrôle de la colère, harcèlement, etc.), en cinq indices de probabilité de déficience et en cinq indices du fonctionnement exécutif. Il

fournit également trois indices de validité. La version de l'éducateur contient 105 items, selon les mêmes échelles. Les qualités psychométriques des deux formes du BASC-3 en font un outil fidèle puisque leur stabilité temporelle et leur cohérence interne sont élevées (Reynolds et Kamphaus, 2015a).

■ Le Profil socio-affectif (PSA)

Le PSA (Dumas, LaFrenière, Capuano, et Durning, 1997) permet de repérer les problèmes de comportement ou d'adaptation des enfants de 2 ½ ans à 6 ans, ainsi que d'évaluer leur maturité socioaffective. Composé de huit échelles de base décrivant la façon dont l'enfant exprime ses émotions, les interactions avec ses camarades et les relations de l'enfant avec l'éducateur ou l'enseignant ainsi que quatre échelles globales touchant la compétence sociale de l'enfant, les problèmes intériorisés, les problèmes extériorisés et l'adaptation générale. Au total le PSA comporte 80 items. Il est rempli par l'éducateur de l'enfant. Tant sa fidélité que sa validité en font un outil robuste sur le plan psychométrique (Dumas *et al.*, 1997). ■

À retenir

- Les DCI chez les enfants d'âge préscolaire passent facilement inaperçues puisque leurs manifestations plus discrètes attirent moins l'attention que les DCE.
- Toutefois, les DCI sont bien présents chez les tout-petits et elles peuvent entraver leur développement de façon majeure.
- Il importe de repérer tôt la présence de DCI afin que les enfants soient pris en compte le plus tôt possible pour prévenir l'aggravation des difficultés avant qu'elles ne se cristallisent et se développent en troubles intériorisés.

Références ou Bibliographie

- Achenbach, T. M. (1997). ASEBA – *Système d'évaluation empirique Achenbach, Formulaire de l'éducateur/trice et de l'enseignant (Module préscolaire)*. Montréal, Qc : Institut de recherches psychologiques.
- Achenbach, T. M. (2002). ASEBA – *Système d'évaluation empirique Achenbach, Inventaire des comportements de l'enfant (CBCL)*. Montréal, Qc : Institut de recherches psychologiques.
- Achenbach, T. M. et Rescorla, L. A. (2000a). *Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Baillargeon, R. H. (2006). Petite enfance et santé émotionnelle : l'importance du dépistage. *Options politiques*, Oct., 60-62. Repéré à : <http://policyoptions.irpp.org/fr/magazines/climate-change/petite-enfance-et-sante-emotionnelle-limportance-du-depistage/>
- Bayer, J. K. et Beatson, R. (2013). Prévention et intervention précoce pour l'anxiété et la dépression. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Repéré à : <http://www.enfant-encyclopedie.com/anxiete-et-depression/selon-experts/prevention-et-intervention-precoc-pour-lanxiete-et-la>
- Breton, N. (2009). *Le dépistage précoce des problèmes émergents de comportement dans le cadre du programme passe-partout : une première évaluation de l'utilité du Early Screening Project*. (Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec). Repéré à : www.theses.ulaval.ca/2009/26207/26207.pdf
- Capron, C., Thérond, C. et Duyme, M. (2007). Psychometric properties of the french version of the self-report and teacher Strengths and Difficulties Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(2), 79-88.
- Commission scolaire de la Côte-du-Sud (2017). *La procédure de dépistage précoce des troubles émergents du comportement au préscolaire*. Repéré sur le site de la commission scolaire à : <http://cscotesud.qc.ca/parents-et-eleves/depistage-precoc/>

- Dumas, J. E., LaFrenière, P., Capuano, F. et Durning, P. (1997). *Profil socio-affectif (PSA) : évaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des enfants de 2 ans ½ à 6 ans*. Paris, France : Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, R. (2005a). *Questionnaire Points forts - Points faibles (SDQ-Fra) – Version parents. (Traduction du Strengths and Difficulties Questionnaire – SDQ and impact supplement for the parents of 2-4 year olds)*. Récupéré à : <http://www.sdqinfo.com/py/sdqinfo/b3.py?language=French>
- Goodman, R. (2005b). *Questionnaire Points forts - Points faibles (SDQ-Fra) – Version parents et enseignants. (Traduction du Strengths and Difficulties Questionnaire – SDQ and impact supplement for the parents of 4-17 year olds)*. Récupéré à : <http://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=French>
- Gosselin, J.C., Renaud, J.S., Comeau, L. et Caux, C. (2011). *Les enfants du Québec : regard sur leur santé socio-affective*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Institut national de santé publique du Québec (2010). *Avis scientifique sur l'efficacité des interventions de type Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance en fonction de différentes clientèles*. Québec, Qc: Gouvernement du Québec.
- Mian, N. D. et Carter, A. S. (2013). Dépistage et évaluation de l'anxiété et de la dépression pendant la petite enfance. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Repéré à : <http://www.enfant-encyclopedie.com/anxiete-et-depression/selon-experts/dépistage-et-évaluation-de-l'anxiete-et-de-la-depression-pendant>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des enfants ayant des difficultés de comportement*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Office des professions du Québec (OPQ). (2012). *Guide explicatif du projet de loi 21*. Québec, Qc : Auteur. Récupéré de : http://www.opq.gouv.Qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/Guide_explicatif.pdf
- Paget, A., Parker, C., Henley, W., Heron, J., Ford, T. et Emond, A. (2015). Which children and young people are excluded from school? Findings from the Avon Longitudinal Study of Parents and Children (ALSPAC). *Lancet*, 26(385), S76.
- Potvin, P. (2011). *Premiers signes – Le logiciel*. Québec, Qc : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Potvin, P. et Lapointe, J.-R. (2014). *Premiers signes : Guide de prévention des élèves à risque au préscolaire et au primaire*. Québec, Qc : Centre de Transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Reynolds, C. R. et Kamphaus, R. W. (2015a). *BASC-3 Système d'évaluation du comportement de l'enfant (3^e éd.)*, Version pour francophones du Canada. Don Mills, Ontario: Pearson Clinical Assessment.
- Reynolds, C. R. et Kamphaus, R. W. (2015b). *BASC-3^{COND-F} Système d'évaluation du comportement de l'enfant – Troisième édition – version pour francophones du Canada, Questionnaire des parents (PRS) Niveau 2-5 ans, Feuille de travail pour la notation manuelle au niveau préscolaire, Feuille de saisie des données*. Don Mills, Ontario: Pearson Clinical Assessment.
- Reynolds, C. R. et Kamphaus, R. W. (2015c). *BASC-3^{COND-F} Système d'évaluation du comportement de l'enfant – Troisième édition – version pour francophones du Canada, Questionnaire de l'enseignant(e) (TRS-P), Niveau préscolaire 2-5 ans, Feuille de travail pour la notation manuelle au niveau préscolaire, Feuille de saisie des données*. Don Mills, Ontario: Pearson Clinical Assessment.
- Riberdy, H., Tétrault, K. et Desrosiers, T. (2013). *La santé physique et mentale des enfants: une étude des prévalences cumulatives*. Québec, Qc: Institut de la Statistique du Québec.
- Touchette, E., Petit, D., Tremblay, R.E., et Montplaisir, J.Y. (2009). Risk factors and consequences of early childhood dyssomnias: New perspectives. *Sleep Medicine Reviews*, 13(5), 355-361.
- Walker H. M., Severson H. H et Feil, E. G. (1995). The Early Screening Project for Young Children with Behavior Problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3(4), 194-202.



CQJDC

COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES
EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

DÉJEUNER-CONFÉRENCE SUR LA GESTION DE CLASSE

Gérer efficacement sa classe :
composantes et pratiques gagnantes



Nancy Gaudreau

professeure agrégée au
Département d'études sur l'enseignement
et l'apprentissage de l'Université Laval

8 décembre 2017

8 h @ 11 h

Musée québécois de culture populaire
200, rue Laviolette, Trois-Rivières (Québec)

INSCRIVEZ-VOUS EN LIGNE : CQJDC.EVENTBRITE.CA

Pour informations additionnelles : adm@cqjdc.org



Le coin des parents

Le point sur les acides gras oméga-3 et oméga-6 pour le traitement du TDAH

Line Massé¹, Martine Verreault² et Claudia Verret³

Plusieurs parents sont réticents à donner de la médication à leur enfant ayant un trouble de déficit d'attention/hyperactivité (TDAH) en raison des effets secondaires associés aux psychostimulants ou aux autres médicaments utilisés pour le traitement de ce trouble. Certains se tournent alors vers des traitements dits « plus naturels ». Parmi ces traitements, figurent souvent les acides gras de type oméga-3 ou oméga-6. Qu'en est-il vraiment de leur efficacité? Est-ce un traitement à envisager? Voici quelques éléments de réponse pour aider à prendre des décisions judicieuses et éclairées.

Les acides gras oméga-3 et oméga-6

Les acides gras de type oméga-3 et oméga-6 sont dits « essentiels », car l'organisme ne peut les synthétiser lui-même (Bastianetto, 2015). Les besoins du corps doivent donc être comblés par la consommation d'aliments ou de suppléments riches de ces gras polyinsaturés. Les sources d'oméga-3 peuvent être d'origine végétale ou

d'origine marine alors que les sources d'oméga 6 sont surtout d'origine végétale (voir le tableau 1).

Pour maximiser les effets positifs sur l'organisme de la prise d'acides gras de type oméga-3, il faut respecter un ratio d'oméga-6/oméga-3 : le rapport idéal devrait se situer entre 1/1 et 4/1 (Bastianetto, 2015). Une prise de sang permet d'identifier le ratio actuel d'oméga-6/oméga-3 et de mieux ajuster la dose d'oméga-3 à prendre.

Le cerveau et les acides gras essentiels

Deux acides gras semblent particulièrement importants pour le développement et le fonctionnement du cerveau (Richardson, 2006); il s'agit respectivement de l'acide docosahexaénoïque (ADH) et de l'acide eicosapentaénoïque (AEP). Ces derniers favorisent l'apprentissage ainsi que l'amélioration de la mémoire et de la concentration. L'AEP aide entre autres à la transmission des informations dans le cerveau (connexions synaptique). Il est éga-

lement reconnu qu'une déficience en oméga-3 peut affecter la régulation de l'humeur, le sommeil, l'attention et la mémoire de travail (Freeman *et al.*, 2006; Richardson, 2006).

Les ratios d'oméga-3 et le TDAH

Plusieurs études sur la nutrition des enfants ayant un TDAH indiquent une carence en acides gras oméga-3 (Antalis *et al.*, 2006), mais les implications cliniques ne sont pas claires et semblent assez complexes. Dans une recension des écrits sur les ratios oméga-6/oméga-3, LaChance et ses collègues (2016) rapportent que les enfants et les adolescents ayant un TDAH avaient des ratios plus élevés oméga-6/oméga-3 que les sujets témoins. Cela suggère que pour ces jeunes ayant un TDAH l'utilisation par leur organisme des oméga-3 ne serait pas optimale. Ils concluent que la vérification de ces ratios par une prise de sang devrait être considérée par les médecins pour titrer (ou ajuster) la prise de suppléments d'oméga-3 pour le traitement du TDAH.

Tableau 1. Les sources des acides gras de type oméga-3 ou oméga 6

Type d'oméga	Type d'acides gras	Sources
Oméga-3	Acide alpha-linolénique (AAL)	Huile et graines de lin, de chanvre, de citrouille, huiles de canola, de soja et de noix de Grenoble, graines de chia.
	Acide eicosapentaénoïque (AEP)	Poisson gras (saumon, sardines, thon blanc, etc.), crustacés, mollusques et certaines algues.
	Acide docosahexaénoïque (ADH)	
Oméga-6	Acide linoléique (AL)	Graines et leur huile, noix.
	Acide gamma-linolénique (AGL)	Huile de bourrache, d'onagre, de graines de cassis, spiruline, huile et graines de lin, lait maternel.
	Acide arachidonique (AA)	Œuf, viandes.

1. Ph. D., professeure, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
 2. Ph. D., psychologue en pratique privée, Jeunes ÊTRE Clinique de psychologie, Châteauguay.
 3. Ph. D., professeure, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal.

Les oméga-3 dans le traitement du TDAH

À partir d'une méta-analyse des résultats de la recherche sur les acides gras oméga-3 en lien avec certains troubles de santé mentale, Freeman et ses collaborateurs (2006) concluent que la combinaison d'acides gras oméga-3 AEP et ADH peut diminuer l'importance de certains symptômes liés au TDAH et aux troubles de l'humeur, les doses efficaces variant de 1 à 9,6 g/jour, selon les études. Pour le traitement du TDAH, le ADH utilisé seul semble avoir peu d'effets. Ces auteurs rapportent aussi que les études ne corroborent pas l'efficacité des oméga-3 provenant des plantes (de sources végétales) pour le traitement du TDAH et des autres troubles. En regard de la compétition enzymatique entre les oméga-3 et les oméga-6 et de leurs possibles impacts sur la santé, les chercheurs soulignent qu'il y a un possible danger lié au surdosage d'oméga-3. **Il y a aussi des effets d'interaction négatifs qui sont notés avec l'obésité et le diabète, ce qui doit être pris en considération lors du traitement.** Ils rappellent aussi que lorsqu'une carence en oméga-3 est chronique, le temps de restauration dans les membranes cérébrales peut être long (de 3 à 6 mois), ce qui nécessite une période de traitement plus étendue avant que l'on puisse voir des effets bénéfiques.

Les résultats d'études comparant les effets des suppléments d'oméga-3/6 comparativement aux traitements pharmacologiques habituels montrent que les deux traitements ont des effets positifs sur la diminution des symptômes liés à l'inattention et à l'hyperactivité/impulsivité, mais que les traitements pharmacologiques ont des effets plus importants et plus rapides à court terme (Bloch et Mulqueen, 2014). Dans une étude très récente comparant l'utilisation d'oméga-3/6, de méthylphénidate à longue action, et d'une combinaison des deux, Barragán, Breuer et Döpfner (2017) ont démontré que les trois traitements avaient des effets similaires à long terme sur la réduction des symptômes liés à l'inattention, mais que le traitement combiné avait des effets plus importants sur les symptômes liés à l'hyperactivité/impulsivité et qu'il permettait une réduction de la dose du médicament (méthylphénidate). Une méta-analyse de Cooper et ses collègues (2016) montre aussi que les oméga-3/6 pourraient aussi avoir de légers effets positifs sur la

régulation émotionnelle et les comportements d'opposition des enfants ayant un TDAH. Dans une autre méta-analyse, Cooper et ses collègues (2015) rapportent que les effets des oméga-3/6 sur les cognitions des personnes ayant un TDAH étaient seulement observés chez les personnes ayant une déficience au départ en acides gras oméga-3. Des effets bénéfiques étaient observés chez ces personnes seulement pour la mémoire à court terme.

Conclusion

Les effets des oméga-3/6 pour le traitement du TDAH, quoique généralement positifs, sont minimes, surtout si on les compare aux traitements pharmacologiques habituels. Lorsqu'un supplément d'oméga-3/6 est envisagé, un suivi médical est recommandé, que ce soit pour bien ajuster la dose ou pour vérifier les effets d'interactions négatives. Aussi, il faut se rappeler que les effets bénéfiques ne se voient qu'après quelques mois d'usage (de trois à six mois). ■



Image : ©iStock.com/AlfaOlga

Références

- Antalis, C., Stevens, L., Campbell, M., Pazdro, R., Ericson, K. et Burgess, J. (2006). Omega-3 fatty acid status in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Prostaglandins, Leukotrienes and Essential Fatty Acids*, 75(4-5), 299-308.
- Barragán, E., Breuer, D. et Döpfner, M. (2017). Efficacy and safety of Omega-3/6 fatty acids, methylphenidate, and a combined treatment in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 21(5), 433-441. doi:10.1177/1087054713518239
- Bastianetto, S. (2015). *Oméga-3*. Récupéré le 2 octobre 2017 de : http://www.passeportsante.net/fr/Solutions/PlantesSupplements/Fiche.aspx?doc=acides_gras_essentiels_ps
- Bloch, M. H. et Mulqueen, J. (2014). Nutritional supplements for the treatment of ADHD. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23(4), 883-897. doi:10.1016/j.chc.2014.05.002
- Cooper, R. E., Tye, C., Kuntsi, J., Vassos, E. et Asherson, P. (2015). Omega-3 polyunsaturated fatty acid supplementation and cognition: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Psychopharmacology*, 29(7), 753-763. doi:10.1177/0269881115587958
- Cooper, R. E., Tye, C., Kuntsi, J., Vassos, E. et Asherson, P. (2016). The effect of omega-3 polyunsaturated fatty acid supplementation on emotional dysregulation, oppositional behaviour and conduct problems in ADHD: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 190, 474-482. doi:10.1016/j.jad.2015.09.0
- Freeman, M. P., Hibbeln, J. R., Wisner, K. L., Davis, J. M., Mischoulon, D., Peet, M., . . . Stoll, A. L. (2006). Omega-3 fatty acids: Evidence basis for treatment and future research in psychiatry. *Journal of Clinical Psychiatry*, 67(12), 1954-1967. doi:10.4088/JCP.v67n1217
- LaChance, L., McKenzie, K., Taylor, V. H. et Vigod, S. N. (2016). Omega-6 to omega-3 fatty acid ratio in patients with ADHD: A meta-analysis. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(2), 87-96.
- Richardson, A. J. (2006). Omega-3 fatty acids in ADHD and related neurodevelopmental disorders. *International Review of Psychiatry*, 18(2), 155-172. doi:10.1080/09540260600583031



Le coin des jeunes

La communication non violente : quatre étapes pour bien exprimer tes besoins¹

Michèle Jobin-Ross¹ et Jean-Yves Bégin²

Comme tous les êtres humains, tu as des besoins. Par exemple, quand tu te lèves le matin, tu as besoin de manger. Le besoin de te nourrir est facile à comprendre et à exprimer. D'abord, tu le ressens dans ton ventre. Ensuite, pour l'exprimer à l'un de tes parents, tu n'as qu'à dire : « Maman, j'ai faim, qu'est-ce qu'on mange pour déjeuner ? ». Puisque ta demande est claire et facile à comprendre pour ta mère, elle sera en mesure de te préparer un petit déjeuner. Une fois que tu auras mangé, ton besoin de nourriture sera comblé et la sensation dans ton ventre cessera. Tu pourras alors commencer ta journée.

Mis à part ton besoin de te nourrir, tu as aussi plusieurs autres besoins. En voici quelques-uns : tu as besoin de te sentir en sécurité, d'être aimé et respecté par les autres; de faire partie d'un groupe où tu te sens compétent et utile; d'être autonome, et plus encore. Il arrive que ces besoins puissent être un peu plus difficiles à exprimer. Voici donc une stratégie qui peut t'aider. Cette technique s'appelle la communication non violente et elle se déroule en quatre étapes. Pour mieux te l'illustrer, nous partirons de la situation de Magalie qui a 12 ans et qui aimerait avoir la permission de sa mère pour aller dormir chez une amie. Voici leur première conversation à ce sujet :

Magalie : « Maman, est-ce que je pourrais aller dormir chez mon amie Annie vendredi soir ? »

Maman : « Magalie, nous avons déjà eu cette conversation. Tu sais que je n'aime pas quand tu ne dors pas à la maison. »

Magalie : « Ça n'est pas juste ! Tu veux toujours que je reste à la maison ! Tous mes amis dans ma classe ont bien plus de permissions que moi ! Tu es une vraie mère poule ! »

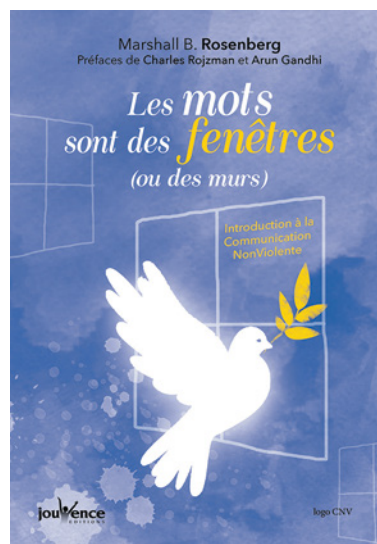
Maman : « Surveille ton langage ! C'est pour ton bien que je fais ça. De toute manière, c'est moi le parent, c'est moi qui décide ! »

Magalie se réfugie dans sa chambre. Elle souhaitait faire une demande à sa mère, elle vit maintenant un conflit avec cette dernière. Cela est bien souvent le cas lorsqu'on a de la difficulté à bien exprimer nos besoins : il y a des risques à devenir frustré et incompris, ce qui nous pousse à réagir avec colère, à nous retirer ou à ressentir d'autres émotions négatives. Voici comment Magalie pourrait se sortir de cette situation en utilisant les quatre étapes de la stratégie de la communication non violente.

Première étape : Observe la situation sans juger

Tout d'abord, il est important de commencer par mettre le doigt sur la situation qui te fait vivre une émotion. Cela peut sembler facile à faire, mais ça l'est moins que l'on pense. Pourquoi ? Parce que pour bien comprendre la situation, il faut que tu mettes, pour un instant, tes émotions dans une petite boîte fermée et t'en tenir aux faits. Voici comment Magalie pourrait décrire la situation en mettant les émotions négatives qu'elle ressent de côté :

« Ma mère refuse que j'aille dormir chez mon amie Annie ce vendredi soir ».



Deuxième étape : Identifie tes émotions

À cette étape, c'est le temps de sortir tes émotions de la petite boîte. Il existe une panoplie d'émotions et il peut parfois être difficile de bien les identifier. Cependant, cela est nécessaire pour que tu sois capable de bien comprendre ce dont tu as besoin. Une situation peut te faire sentir heureux ou fier, mais aussi stressé, déçu, blessé ou frustré. Pour t'aider, tu peux utiliser un tableau qui illustre les émotions, ou encore te rappeler que l'on ressent souvent nos émotions dans notre ventre ou bien dans notre cœur et te concentrer sur ces parties de ton corps. Voici comment Magalie pourrait bien reconnaître et exprimer ses émotions :

« Je ressens de la chaleur au niveau de mon ventre et mon corps est tout raide, comme si je me braquais. J'ai le visage plus rouge que d'habitude, les poings serrés et j'ai envie de pleurer. Je comprends qu'en ce moment, mes émotions sont la colère et la tristesse ».

1. Ce texte s'appuie sur l'approche proposée par Rosenberg (2016).
2. Étudiante au baccalauréat en psychoéducation, UQTR.
3. Ph. D., ps.éd. et professeur au Département de psychoéducation, UQTR.

Troisième étape : Identifie ton ou tes besoins

À cette étape, il faut que tu mettes le doigt sur ce dont tu as besoin pour que la situation se règle. Comme un détective, tu dois creuser et investiguer pour en arriver à comprendre ce qui se cache derrière tes émotions négatives. Si l'on reprend l'exemple de Magalie, on sait qu'elle a réussi à comprendre que la situation lui fait vivre de la colère et de la tristesse. Voici comment elle pourrait en arriver à identifier ses besoins :

« Cela fait quelques fois que ma mère refuse que je fasse des sorties en dehors de la maison. J'ai douze ans maintenant : je suis de plus en plus grande et responsable. J'ai besoin de vivre des choses par moi-même ou avec mes amis et pas nécessairement toujours avec ma mère. J'ai encore besoin qu'elle soit près de moi, mais pas tout le temps. J'ai besoin d'être autonome ! »

Quatrième étape : Formule une demande claire, simple et réaliste

Nous en sommes à la dernière étape du processus. Si nous récapitulons, Magalie a d'abord identifié la situation qui était à la base du conflit avec sa mère. Elle a ensuite mis le doigt sur les émotions que cela lui faisait vivre. Après, elle a réussi à identifier ce dont elle avait besoin pour être en mesure de régler le problème. L'étape finale consiste à reprendre toutes ces informations et à les utiliser pour formuler une demande. Pour ce faire, Magalie doit identifier les actions concrètes que sa mère pourrait poser afin de combler son besoin d'autonomie. Supposons donc qu'après cette réflexion en quatre étapes, Magalie sort de sa chambre et retourne voir sa mère. Voici comment elle pourrait formuler sa demande :

« Maman, quand je n'ai pas ta permission pour aller dormir chez mon amie ou faire des sorties, je me sens triste et en colère. J'ai 12 ans maintenant, je suis plus responsable et j'ai besoin de faire des choses par moi-même, d'être autonome. J'aimerais que tu le comprennes et que tu me permettes de sortir de la maison une fois de temps en temps ».

Référence

Rosenberg, M. B. (2016). *Les mots sont des fenêtres ou des murs : introduction à la communication non violente* (A. Cesotti, C. Secretan et F. Bault-Carlier, trad.) Genève, Suisse : Les Éditions Jouvence. (Ouvrage original publié en 2003 sous le titre *Non Violent Communication : A Language of Life* (2^e éd.), Encinitas, CA : Puddle Dancer Press).

Québec, Canada Centre des congrès 25 • 26 • 27 Avril/April **2018**

Thèmes des conférences

- Éducation fondamentale et bien-être des jeunes
- Aide aux jeunes en difficulté
- Coexistence positive à l'école et réussite scolaire
- Influence des technologies (T.I.C.) dans la vie des jeunes.

Conference themes

- Basic prevention and the global well-being of youth
- Help to children in difficulty
- School climate and educational success
- Influence of technologies on the lives of youth

www.quebec2018conferences.org

7^e Conférence mondiale Violence à l'école et politiques publiques /
World Conference Violence in Schools and Public Policies
&
Congrès biennal du CQJDC / Biennial Conference of the CQJDC

Comme tu peux voir, la demande de Magalie est claire et précise : elle a besoin de sortir de la maison de temps à autre. Elle est aussi réaliste : Magalie ne demande pas à sa mère de la laisser faire ce qu'elle veut quand bon lui semble, elle lui demande simplement d'avoir davantage de permissions. Avec cette demande, c'est plus facile pour la mère de Magalie de comprendre les besoins de sa fille et d'être en mesure

de mieux y répondre. Après, la discussion entre Magalie et sa mère pourra se poursuivre de manière plus calme : la maman pourra peut-être, elle aussi, exprimer ses émotions et ses besoins. De cette façon, il est plus probable que Magalie et sa mère trouvent une solution à leur problème, sans toutefois se chicaner. À toi de jouer maintenant ! As-tu un conflit que tu pourrais régler avec la communication non violente ?



Un pas vers l'inclusion...

Pratiques de gestions des comportements difficiles des futurs enseignants

Marie-France Nadeau¹, Line Massé², Nancy Gaudreau³, Claudia Verret⁴, Jeanne Lagacé-Leblanc⁵ et Annie Lemieux⁶

Parce qu'ils manifestent de l'inattention, de l'agitation motrice, de l'impulsivité, de l'opposition ou de l'agressivité, l'expérience scolaire des élèves ayant des difficultés comportementales de type extériorisé (ÉDCÉ) se révèle moins positive que celle des autres élèves en difficultés (Avramidis et Norwich, 2002). Comparativement aux autres élèves ayant des besoins particuliers, les ÉDCÉ sont plus souvent placés dans des environnements restrictifs et isolés des autres élèves, limitant leur exposition à des opportunités d'apprentissages scolaires et sociaux (Achilles, McLaughlin et Croninger, 2007; Smith, Katsiyannis et Ryan, 2011).



Photo: © 123rf.com/Ian Allenden

Ces constats rejoignent ceux de plusieurs études, qui montrent que les enseignants utilisent peu ou mal (Clunies-Ross, Little et Kienhuis, 2008; Gable, Rothrauff, Thornburg et Mauzy, 2010; Maggin, Wheby, Moore Partin, Robertson et Oliver, 2011) les pratiques dont l'efficacité est probante pour prévenir ou gérer les difficultés d'ordre comportemental et améliorer les comportements et le rendement scolaire des élèves (par exemple, gestion de classe positive ou proactive, interventions comportementales, soutien affectif ou habiletés sociales). Qu'en est-il des futurs enseignants dont le mandat de leur formation est de les préparer à l'utilisation de pratiques efficaces?

Les pratiques utilisées pour gérer les comportements difficiles

Les pratiques reconnues efficaces pour gérer les difficultés des ÉDCÉ s'appuient généralement sur les principes de l'approche comportementale pour prévenir l'apparition des comportements inappropriés, intervenir lorsque ces comportements apparaissent, ou encore, encourager l'apparition et le maintien des comportements désirés (Cooper, 2011; DuPaul et Weyandt, 2009; Fabiano *et al.*, 2009; Gimpel Peacock et Collett, 2010; Massé, Desbiens et Lanaris, 2014; Regan et Michaud, 2011). Les stratégies comportementales se regroupent selon le contexte du comportement sur lequel elles interviennent, c'est-à-dire qu'il est antérieur (stratégies proactives) ou consécutif (stratégies réactives) au comportement à modifier.

Les interventions comportementales proactives manipulent le contexte ou les événements précédant un comportement cible (ex. : être attentif à la tâche) afin de prévenir l'apparition

d'un comportement inapproprié (ex. : être distrait par le bruit) ou de favoriser l'apparition du comportement désiré. Elles font référence à des actions sur l'environnement d'apprentissage (ex. : l'aménagement de la classe, la planification de l'enseignement, les techniques d'enseignement, la gestion du temps) ainsi qu'à des mesures incitatives qui facilitent la réussite du comportement désiré, ou encore, empêchent l'apparition du comportement inapproprié (ex. : l'établissement de règles et d'attentes claires, les consignes données, la mise en place de routines, l'enseignement des comportements désirés, les techniques pour favoriser l'autorégulation et l'établissement d'une bonne relation maître-élève).

Les interventions comportementales réactives visent la réduction des comportements perturbateurs et le remplacement de ceux-ci par des comportements plus appropriés en manipulant le contexte ou les événements qui suivent le comportement ciblé. Un des principes de base est celui du renforcement, selon lequel l'élève répète les comportements pour lesquels il

1. Ph. D., professeure, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke.

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

3. Ph. D., professeure, Département des études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval.

4. Ph. D., professeure, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal.

5. Doctorante et assistante de recherche, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

6. Consultante en statistique.

obtient de l'attention ou des conséquences positives (ex. : félicitations, récompenses), et élimine de son répertoire ceux pour lesquels il est ignoré ou reçoit des conséquences punitives (ex. : la perte d'un privilège, le retrait ou le temps d'arrêt).

Il est reconnu qu'une gestion positive des comportements axée sur les pratiques proactives et les pratiques réactives positives basées sur le renforcement permet de prévenir l'émergence des problèmes de comportement en classe (Stormont et Reinke, 2009) et favorise l'apparition et le maintien des comportements désirés (Fabiano *et al.*, 2009; Infantino et Little, 2005; Kazdin, 2013). À l'inverse, certaines pratiques réactives punitives, comme les réprimandes, les retraits, les pertes de privilèges, les retenues et les expulsions sont liées à une augmentation des comportements indésirables, au développement de problèmes de conduite chez les élèves, de même qu'au développement de relations négatives avec les enseignants et à la réduction de la motivation à apprendre (Infantino et Little, 2005; Kalis, Vannest et Parker, 2007; Payne, 2015).

Les objectifs de l'étude

L'objectif principal est d'explorer les perceptions d'étudiants en sciences de l'éducation quant à l'efficacité et à la faisabilité de différentes pratiques pour gérer les comportements difficiles des élèves ainsi que la fréquence à laquelle les futurs enseignants rapportent utiliser ces pratiques en milieu de stage. Il vise aussi à vérifier si des différences existent selon les programmes de formation.

Méthode

Afin de répondre à l'objectif principal, cette recherche descriptive s'appuie sur des analyses effectuées à partir d'une banque de données constituée pour l'étude de validation de l'*Inventaire des pratiques de gestions des comportements* (Nadeau *et al.*, sous presse), dans le cadre d'un projet subventionné par le programme d'action concertée sur la réussite éducative du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec et du Fonds de recherche du Québec - Société et culture.

■ Participants et procédure

L'échantillon de cette étude compte 319 participants (303 étudiantes et 16 étudiants) provenant de trois universités québécoises. Ces étudiants étaient inscrits au programme de formation d'éducation préscolaire/primaire (EPP, $n = 257$, 80,6 %) ou au programme de formation d'enseignement en adaptation scolaire et sociale (EASS, $n = 62$, 19,4 %). La passation des questionnaires a été réalisée en classe sur une base volontaire.

■ Instruments

Les participants ont rempli deux questionnaires. Le premier questionnaire de données sociodémographiques comprenait cinq questions portant sur le sexe des participants, leur programme d'étude, leur année de scolarité, le nombre de jours de stage réalisé ainsi que le nombre d'heures de formation reçues sur les difficultés comportementales lors de leur scolarité. Le deuxième questionnaire, la version préliminaire de l'*Inventaire des pratiques de gestions des comportements* (Nadeau *et al.*, sous presse), répertorie des pratiques utilisées pour gérer les comportements difficiles des élèves. Il comporte 68 items répartis en 7 sous-échelles⁷:

- 1) les interventions pour favoriser l'autorégulation (ex. : soutien affectif, intervention par un signe) (15 items, alpha de Cronbach = 0,77);
- 2) la planification et la gestion des ressources (15 items; alpha de Cronbach = 0,78);
- 3) les règles, les consignes et les routines (10 items; alpha de Cronbach = 0,75);
- 4) le renforcement (6 items; alpha de Cronbach = 0,58);
- 5) les conséquences recommandées (10 items, ex. : réprimande, acte de réparation; alpha de Cronbach = 0,64);
- 6) les conséquences moins recommandées (9 items, ex. : critique, suspension externe, retenue; alpha de Cronbach = 0,69);

7) l'évaluation fonctionnelle (3 items, alpha de Cronbach = 0,69).

Chacun des items devait être coté selon trois échelles de réponses à cinq points : efficacité (1 = inefficace à 5 = très efficace), faisabilité (1 = pas faisable à 5 = très facile à implanter) et fréquence : 1 = jamais à 5 = très souvent.

Résultats

Cette section montre d'abord des données descriptives sur l'échantillon. Par la suite, nous présentons les résultats concernant les fréquences d'utilisation des pratiques de gestion de comportements et les perceptions des étudiants quant à leur efficacité et à leur faisabilité. Enfin, les différences observées selon les programmes de formation sont exposées.

■ Données descriptives sur l'échantillon

Au moment de la collecte de données, les participants se trouvaient en deuxième année (0,6 %), en troisième année (74,3 %) ou en quatrième année (25,1 %) de leur baccalauréat. Quant aux heures de formation reçues sur les difficultés comportementales estimées par les participants, le nombre varie beaucoup : aucune (1,2 %), moins de dix heures (5 %), de 10 à 30 heures (23,2 %), au moins 45 heures (39,8 %) et au moins 90 heures (20,5 %). Les étudiants du programme de formation en EPP sont plus avancés dans leur année de formation ($\chi^2(2) = 26,784$, $p < 0,001$) et rapportent avoir reçu moins d'heures de formation consacrées aux difficultés comportementales ($\chi^2(4) = 30,498$, $p < 0,001$) que ceux inscrits au programme de formation en EASS. Au moment de la passation, les étudiants avaient déjà réalisé au moins un stage pour un nombre de journées accumulées variant de 35 à 163.

■ Efficacité, faisabilité et fréquence d'utilisation des pratiques

La figure 1 présente les résultats obtenus pour chacune des sous-échelles selon l'efficacité, la faisabilité et la fréquence d'utilisation. Une série de tests *t* pour échantillons appariés ont été réalisés pour voir si les résultats diffèrent significativement d'une sous-échelle à l'autre.

7. Les Alphas de Cronbach ont été calculés sur l'échelle de fréquence d'utilisation.

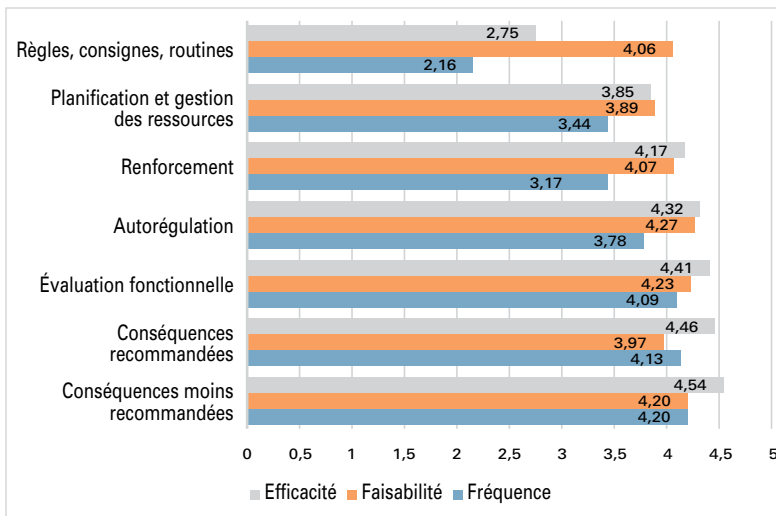


Figure 1. Moyennes des différentes sous-échelles selon l'efficacité, la faisabilité et la fréquence d'utilisation des pratiques

L'efficacité perçue des différentes pratiques. Pour ce qui est de l'efficacité, toutes les moyennes des sous-échelles diffèrent significativement les unes des autres à $p < 0,05$. De façon générale, les étudiants perçoivent les pratiques proactives et réactives positives (règles, consignes et routines; planification et gestion des ressources; renforcement; autorégulation; évaluation fonctionnelle) comme étant efficaces à très efficaces. Celles-ci sont aussi considérées comme plus efficaces que les conséquences recommandées ou moins recommandées, à leur tour, perçues comme les moins efficaces.

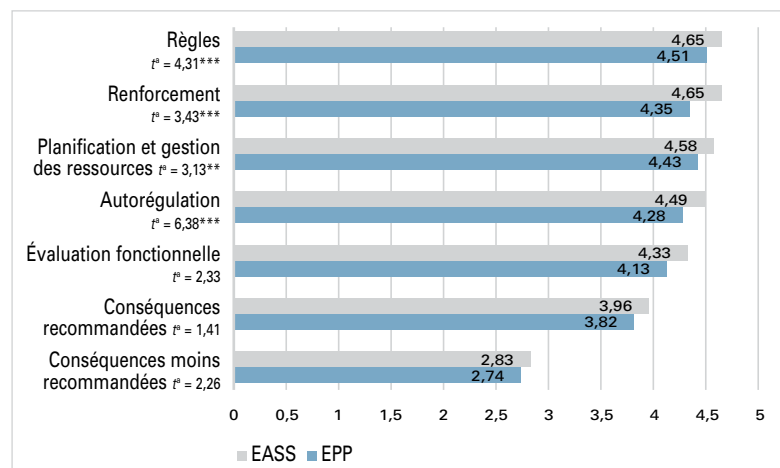
La faisabilité des différentes pratiques. Pour ce qui est de la faisabilité, les moyennes des sous-échelles diffèrent significativement les unes des autres à $p < 0,05$, sauf celles des sous-échelles « règles consignes et routines », « renforcement » et « conséquences moins recommandées » qui ne diffèrent pas les unes des autres. Les pratiques liées aux conséquences recommandées sont perçues comme moins faisables que les autres pratiques, bien que la moyenne soit élevée. Les moyennes des autres sous-échelles oscillent entre facile et très facile à implanter.

La fréquence d'utilisation des différentes pratiques. Pour la fréquence d'utilisation, toutes les moyennes des sous-échelles diffèrent significativement les unes des autres à $p < 0,05$, sauf celles des sous-échelles « planification et gestion des ressources » et « renforcement » qui ne diffèrent pas les unes des autres. Les pratiques liées aux règles, consignes et routines sont les plus utilisées, suivies de près

par les pratiques liées à la planification et à la gestion des ressources ainsi que celles liées au renforcement. Les étudiants déclarent utiliser beaucoup moins fréquemment les conséquences, en particulier les conséquences moins recommandées. Parmi les pratiques proactives et réactives positives, les pratiques liées à l'évaluation fonctionnelle et à l'autorégulation sont les moins utilisées. À l'exception des pratiques liées aux conséquences moins recommandées et à l'évaluation fonctionnelle, les pratiques qui sont perçues comme plus efficaces et plus faisables par les étudiants, sont également celles qui sont utilisées les plus fréquemment. Par exemple, l'évaluation fonctionnelle est perçue comme étant efficace et faisable, mais est rapportée comme parfois utilisée.

■ Différences observées selon le programme de formation

Pour comparer les réponses des participants selon leur programme de formation (EPP ou EASS), des tests t pour échantillons indépendants ont été effectués sur l'ensemble des échelles pour l'efficacité, la faisabilité et la fréquence d'utilisation des différentes pratiques. La figure 2 rapporte les moyennes des sous-échelles pour l'efficacité perçue. Des différences sont observées selon le programme de formation. Les participants du programme en EASS rapportent une efficacité significativement plus grande que les participants du programme EPP pour l'ensemble des pratiques proactives et réactives positives, à l'exception de l'évaluation fonctionnelle. Pour la fréquence d'utilisation, seulement la sous-échelle du renforcement présente une différence significative entre les programmes, alors que les participants en EPP rapportent les utiliser moins souvent ($M = 4,03$, $ÉT = 0,56$) que ceux en EASS ($M = 4,33$, $ÉT = 0,38$). Quant à la faisabilité, des différences significatives sont seulement observées pour les sous-échelles planification et gestion des ressources (EASS : $M = 4,12$, $ÉT = 0,39$; EPP : $M = 3,93$, $ÉT = 0,40$) et conséquences recommandées (EASS : $M = 4,02$, $ÉT = 0,42$; EPP : $M = 3,86$, $ÉT = 0,45$). Dans les deux cas, les étudiants en EASS les perçoivent comme plus faisables.



Note. * Seuil de signification après la correction de Bonferroni : $0,05/7 = 0,007$ ($N = 319$). EPP = Enseignement au préscolaire et au primaire; EASS = Enseignement en adaptation scolaire et sociale. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Figure 2. Moyennes d'efficacité perçue des différentes sous-échelles des pratiques selon le programme de formation des étudiants

Discussion

Bien que dans l'ensemble, les participants sont en mesure de percevoir efficacement les stratégies de nature proactives et positives, il semble que ceux qui proviennent du programme EASS les rapportent comme étant plus efficaces que ceux du programme EPP. Ces résultats ne sont pas surprenants, considérant que les participants issus du programme EASS reçoivent une formation plus spécifique sur les élèves à besoins particuliers par rapport aux participants issus du programme EPP. Malgré ces différences, il semble que pour la majorité des pratiques, les participants des deux groupes rapportent les utiliser aussi fréquemment (soit de plus ou moins souvent à souvent), sauf en ce qui concerne le renforcement.

Il semble donc que même si les participants sont en mesure de reconnaître les stratégies efficaces, ils ne les utilisent pas nécessairement davantage auprès des élèves lors de leur stage. Ce constat est cohérent avec les études qui montrent que les connaissances acquises lors de formation ne mènent pas nécessairement à l'application dans un contexte réel d'enseignement (Begeny et Martens, 2006; Giallo et Hayes, 2007; Zentall et Javorsky, 2007). Une solution pour pallier cette difficulté est d'ailleurs l'accompagnement que les professionnels scolaires non enseignants peuvent fournir (Gaudreau, 2011; Massé et Couture, 2016; Massé, Nadeau, Couture, Verret et Lanaris, 2015; Nadeau, Normandeau et Massé, 2015).

Conclusion

Selon les résultats, les pratiques de gestion de classe les plus recommandées sont utilisées plus fréquemment par les futurs enseignants que les pratiques moins recommandées. Une attention doit toutefois être portée à l'enseignement auprès de ces étudiants, car les conséquences recommandées sont perçues de façon générale comme moins faisables que celles moins recommandées. Les différences observées quant à la perception de l'efficacité des pratiques recommandées selon le programme de formation soulignent l'importance d'aborder peut-être de façon plus approfondie les pratiques recommandées dans les cours des programmes d'enseignement préscolaire et primaire. ■

Références

- Achilles, G. M., McLaughlin, M. J. et Croninger, R. G. (2007). Sociocultural correlates of disciplinary exclusion among students with emotional, behavioral, and learning disabilities in the SEELS National Dataset. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(1), 33-45.
- Avramidis, E. et Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Begeny, J. C. et Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 262-285. doi: 10.1521/scpq.2006.21.3.262
- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
- Cooper, P. (2011). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: An international review. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 71-86.
- DuPaul, G. J. et Weyandt, L. L. (2009). Behavioral interventions with externalizing disorders. Dans A. Akin-Little, S. G. Little, M. A. Bray et T. J. Kehle (dir.), *Behavioral interventions in schools: Evidence-based positive strategies* (p. 265-280). Washington, DC : American Psychological Association.
- Fabiano, G. A., Pelham, W. E., Jr., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A. et O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 29(2), 129-140.
- 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. (2011). Les comportements difficiles en classe : pistes de solutions pour mieux former les enseignants en exercice et favoriser la réussite des élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53(1), 115-128.
- Giallo, R. et Hayes, L. (2007). The paradox of teacher professional development programs for behaviour management: Comparing program satisfaction alongside changes in behaviour management practices. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, 108-119.
- Gimpel Peacock, G. et Collett, B. R. (2010). *Collaborative home/school interventions: Evidenced based solutions for emotional, behavioral, and academic problems*. New York, NY: The Guilford Press.
- Infantino, J. et Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5), 491-508.
- Kalis, T., Vannest, K. et Parker, R. (2007). Praise counts: Using self-monitoring to increase effective teaching practices. *Preventing School Failure*, 51(3), 20-27.
- Kazdin, A. E. (2013). *Behavior modification in applied settings* (7^e éd.). Long Grove, IL : Waveland Press, Inc.
- Maggin, M. D., Wheby, J. H., Moore Partin, T. C., Robertson, R. et Oliver, R. M. (2011). A comparison of the instructional context for students with behavioral issues enrolled in self-contained and general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36(2), 84-99.
- Massé, L. et Couture, C. (2016). L'exercice du rôle-conseil en milieu scolaire. Dans M. Caouette (dir.), *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil* (p. 65-102). Longueuil, Qc: Bêliveau Éditeur.
- Massé, L., Desbiens, D. et Lanaris, C. (dir.) (2014). *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2^e éd.). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Couture, C., Verret, C. et Lanaris, C. (2015). Aider les enseignants dans l'inclusion scolaire des enfants et des adolescents avec un TDA/H. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 68(4), 85-98.
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N., Couture, C., Lemieux, A., Bégin, J.-Y. et Lagacé-Leblanc, J. (Sous presse). Développement et validation l'Inventaire des pratiques de gestion des comportements en classe: perceptions des futurs enseignants. Dans M. Lapalme, A.-M. Tougas et M.-J. Letarte (dir.), *La recherche scientifique en psychoéducation*. Montréal, Qc : Éditions JFB.
- 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.
- Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: Pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*, 67(4), 483-504.
- Regan, K. S. et Michaud, K. M. (2011). Best practices to support student behavior. *Beyond Behavior*, 20(2), 40-47.
- Smith, C. R., Katsiyannis, A. et Ryan, J. B. (2011). Challenges of serving students with emotional and behavioral disorders: Legal and policy considerations. *Behavioral Disorders*, 36(3), 185-194.
- Stormont, M. et Reinke, W. (2009). The importance of precorrective statements and behavior-specific praise and strategies to increase their use. *Beyond Behavior*, 18(3), 26-32.
- Zentall, S. S. et Javorsky, J. (2007). Professional development for teachers of students with ADHD and characteristics of ADHD. *Behavioral Disorders*, 32(2), 78-93.



La feuille de route du psychoéducateur

Mesures d'encadrement à l'école pour assurer une intervention préventive et éducative

Joseph Ross¹ et Julie Morin²

L'incertitude des milieux concernant l'utilisation des mesures contraignantes et le souci des membres du personnel scolaire à intervenir de façon adéquate dans des situations difficiles étaient de plus en plus identifiés comme un besoin important à combler. Entre autres, les intervenants scolaires rapportaient la nécessité d'avoir des balises claires, des lignes directrices et de la formation en matière d'intervention en situation de crise.

Le projet qui sera présenté s'adresse aux équipes d'intervenants et d'enseignants des écoles primaires et secondaires de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) qui préconisent une vision éducative et préventive de l'intervention axée sur la réussite des élèves dans un climat sain et sécuritaire. Au moyen de ce projet, nous visons à mieux encadrer le recours à des mesures contraignantes à l'école, et surtout, mettre l'accent sur l'importance de l'intervention préventive, adaptée et systémique pour aborder la question relative à la gestion des comportements difficiles. Il inclut un *Référentiel* sous forme de guide (Morin et Ross, 2016), accompagné d'une offre de formation en trois volets destinée aux établissements de la CSMB ainsi que d'une structure de soutien et d'accompagnement. Les intentions générales du document qui a été produit sont les suivantes :

- Favoriser les interventions éducatives visant le développement et le renforcement des capacités adaptatives de l'élève et un climat sain et sécuritaire pour l'ensemble des élèves;
- Habilitier les milieux scolaires à mettre en place des interventions préventives en amont des situations de crise afin de réduire au minimum l'utilisation de mesures contraignantes;

- Sensibiliser tous les membres du personnel d'un établissement scolaire aux enjeux éthiques et légaux entourant la question du recours à une mesure contraignante;

- Outiller les équipes-écoles à faire face à des situations où une mesure contraignante doit être mise en œuvre.

La première section du référentiel met l'accent sur l'importance de mettre en place des interventions visant à prévenir l'apparition de comportements inappropriés, voire dangereux, chez les élèves. Afin de guider les équipes-écoles dans le développement de pratiques préventives et concertées, un outil de planification a été développé soit le modèle 3 X 3 (page 11 du référentiel). Le modèle 3 X 3 est un cadre pratique, concret et rigoureux. Il illustre une façon de planifier et de structurer une intervention au sens large en priorisant et en arrimant les diverses actions dans le but d'établir un climat favorable à la réussite de l'ensemble des élèves, peu importe leurs difficultés. Nous avons conçu le modèle 3 X 3 en nous appuyant sur deux modèles théoriques reconnus : la Réponse à l'intervention (RAI; Batsche et al., 2006) et le modèle d'analyse de Cummings, Davies et Campbell (2000).

Malgré toute la rigueur et la bonne volonté des intervenants à agir en prévention, ceux-ci peuvent être confrontés à des comportements qui compromettent la sécurité. C'est dans cette optique que la seconde section du référentiel porte sur le recours à une mesure exceptionnelle ou contraignante. Entre autres, cette section aborde les définitions de certains concepts, s'attarde au cadre légal et propose une démarche d'intervention concrète permettant aux intervenants du milieu scolaire d'être prêt à faire face à une éventuelle désorganisation d'un élève. Finalement, le *Référentiel sur les mesures d'encadrement à l'école* comprend, en annexe,

des outils pratiques et concrets pour les intervenants d'une école.

La formation propose trois volets utilisant l'approche de travail assisté et favorise la participation des membres d'une équipe-école. Outre les journées de formation, du soutien aux équipes est offert par l'entremise de deux modalités d'accompagnement dans le but de favoriser le transfert de la théorie à la pratique. Le rôle des psychoéducateurs est priorisé en mettant l'accent sur leur rôle-conseil durant la formation. Ces derniers ont été fortement encouragés à participer aux journées de formation destinées aux écoles en tant qu'accompagnateurs. De plus, des communautés de pratique ont été organisées en ayant comme thème les mesures d'encadrement à l'école. Depuis janvier 2016, l'offre de formation a été déployée dans 58 écoles primaires et 13 écoles secondaires pour un total de 675 employés formés dans la commission scolaire.

La rédaction du *Référentiel sur les mesures d'encadrement à l'école* et son déploiement à grande échelle ont permis de développer à la commission scolaire, une vision teintée d'un langage commun qui est de plus en plus répandu. Ce projet a contribué à accroître le sentiment de sécurité des milieux en leur offrant une méthodologie simple et efficace pour faire face à des situations potentiellement dangereuses. Les intervenants de l'école, les parents et les élèves eux-mêmes, se sentent de plus en plus impliqués dans la recherche de solutions et apprécient la rigueur et les retombées de cette approche. Nous croyons que ce projet consiste en une avancée dans le milieu de l'éducation, met de l'avant la psychoéducation et a une portée pouvant s'étendre à toutes les écoles du Québec. ■



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

1. Psychoéducateur, conseiller pédagogique en adaptation scolaire, Service des ressources éducatives, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB).

2. Psychoéducatrice, conseillère pédagogique en adaptation scolaire, Service des ressources éducatives, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB)

Références page 28.

Nouvelles brèves du CQJDC Édition 2016-2017 du concours « Je suis capable, j'ai réussi! »

Ce prix veut reconnaître les efforts des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental de type intériorisé (sous-réactif) ou de type extériorisé (surréactif) qui fréquentent des écoles primaires et secondaires. Le CQJDC veut ainsi les encourager et les récompenser pour leur persévérance et leur implication dans un processus de changement. Dix élèves ont été récompensés dans le cadre de ce concours. Les récipiendaires, qui ont reçu chacun un prix d'une valeur de 200\$, sont :

- Mark Proulx-Bisson, école primaire La Passerelle, Asbestos.
- William Bouchard, école secondaire Guillaume-Couture, Lévis.
- Younes Chouaiby, école primaire Rose-des-Vents, Saint-Jean-Christophe.
- Léo Dionne, école primaire Saint-Fidèle, Québec.
- Antoine Lascelles, école secondaire Lavigne, Lachute.
- Iszack Miganeh, école primaire École du Grand Héron, Lasalle.
- Novak Moisan, école primaire Dominique-Savio, Stratford.
- Jean-Félix Pigeon, école primaire Fleur-des-Neiges, Saint-Agathe-des-Monts.
- Vanessa Proulx, école primaire Côte-du-Nord, Gatineau.
- Haven Routhier-Pichette, école primaire des Ursulines de Québec, Loretteville.



Haven Routhier et Bruno Thériault, technicien en éducation spécialisée



Antoine Lascelles, entouré de ses parents, et de son enseignante Anne Fortier (à gauche)



Iszack Miganeh et Diane Corriveau, psychoéducatrice



Novak Moisan et Véronique Prévost, technicienne en éducation spécialisée



William Bouchard accompagné de sa mère



Jean-Félix Pigeon et Marilyn Davidson, psychoéducatrice

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

Édition 2016-2017 du concours « Une pratique remarquable! »

Ce prix a pour but de reconnaître les efforts des intervenants œuvrant auprès d'élèves présentant des difficultés comportementales, d'encourager et de récompenser ces intervenants pour leur pratique professionnelle et leurs implications remarquables auprès de ces jeunes. La lauréate de cette année est Madame Mireille Gauthier, enseignante de 1^{re} et 2^e années du primaire à l'école Marie-Victorin de St-Siméon de la Commission scolaire de Charlevoix.

Madame Gauthier s'est vue remettre un petit trophée confectionné par les élèves de l'unité pédagogique du centre jeunesse l'Escale (Cap-Rouge), un chèque d'une valeur de 200 \$ ainsi qu'un certificat témoignant de sa pratique remarquable. Un grand trophée sera remis pendant une année à son école afin de rappeler cette pratique remarquable. Elle pourra assister gratuitement au 7^e congrès biennal du CQJDC qui se tiendra simultanément avec la 7^e conférence mondiale « Violence à l'école et politiques publiques » sous le thème « La communauté réunie ... pour une éducation réussie ». Ce congrès se tiendra les 25, 26 et 27 avril 2018 à Québec.



Madame Mireille Gauthier, lauréate du prix « Une pratique remarquable! »

**Bravo et félicitations
à toutes les mises en
candidature soumises!**

Nouveauté : bourses jeunes chercheurs CQJDC

Pour la toute première fois, le CQJDC a décerné deux bourses, soit une de 1000 \$ à un étudiant de 2^e cycle et l'autre, de 2000 \$ à un étudiant du 3^e cycle. Par ces bourses, le comité désire soutenir la formation de nouveaux chercheurs de pointe s'intéressant au domaine des jeunes de 4 à 21 ans présentant des difficultés comportementales.

Au 2^e cycle, la lauréate est Stéphanie Belley. Elle termine un mémoire en psychopédagogie sur les effets du soutien d'un technicien en éducation spécialisée sur les interactions sociales d'un élève présentant un trouble du spectre autistique au préscolaire. Mme Belley réalise ses études sous la direction du professeur Philippe Tremblay de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.



*Stéphanie Belley, lauréate de la bourse
du 2^e cycle*

Au 3^e cycle, il s'agit d'Alexandra Lecours qui termine une thèse en sciences biomédicales portant sur le développement de comportements préventifs en milieu de travail des élèves en apprentissage d'un métier. Mme Lecours réalise ses études sous la direction du professeur Pierre-Yves Theriault du Département d'ergothérapie de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

*Alexandra Lecours, lauréate de la
bourse du 3^e cycle*



Félicitations à ces deux lauréates !

Les Prix du CQJDC



photo : ©iStock.com/STEEEX/fatihhoc

Les prix et bourses reviennent cette année (2017-2018). Pour de plus amples informations, nous vous invitons à consulter le site du CQJDC : <http://cqjdc.org/wp/>

Un merci tout spécial à L'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ) qui a commandité certains de ces prix.

Danielle Leclerc, Ph. D., Directrice du Département de psychoéducation, UQTR
Responsable du comité des prix et bourses du CQJDC 2016-2017. ■

Le CQJDC a lu pour vous

Quelques suggestions pour développer la coopération et la régulation émotionnelle chez les enfants

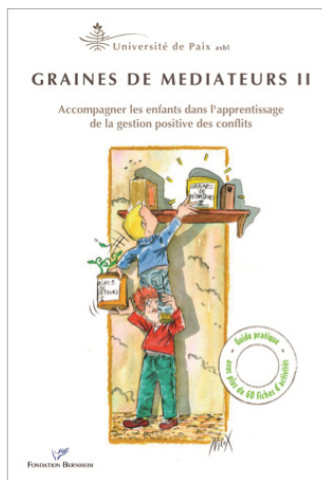
Jeanne Lagacé Leblanc¹, Marc-André Lessard², Nadine Nguema-Ndong², et Isabelle Martineau-Crête²

Les jeunes présentant des difficultés comportementales font souvent face à des obstacles importants lorsqu'ils doivent coopérer avec les autres ou gérer leurs émotions. La communication non violente est d'ailleurs une habileté à développer pour prévenir ces difficultés. Afin de favoriser l'intégration sociale de ces jeunes, voici quelques suggestions de recueils d'activités, de guides ou de programmes d'intervention.

Ballade, N., Billiard, F., Castanheira, A., Denis, C., Duelz, J., Fossion, G., Lacour, C., Lesne, P., Mottiaux, L., Struelens, C. et Van Dorlaer, C. (2010). Graines de médiateurs II. Accompagner les enfants dans l'apprentissage de la gestion positive des conflits. Namur, Belgique Éditions de l'Université de la Paix.

Ce programme d'intervention s'adresse à toute personne ayant en charge un groupe de jeune de 6 à 12 ans, qui désire accompagner ces derniers dans l'apprentissage de la gestion positive des conflits. L'Université de la Paix applique une méthodologie propre à l'apprentissage de la gestion des conflits au quotidien. Quatre « rouages », piliers de l'expérience du conflit, sont distingués et travaillés : 1) « vivre-ensemble », 2) « comprendre », 3) « communiquer » et 4) « agir ».

Le guide pratique propose des pistes et conseils pour l'animation, dont des éclairages théoriques s'articulant autour des quatre rouages, plus de 60 fiches d'activités, plus de 50 fiches reproductives et des séquences d'animation détaillée. Ce programme s'appuie sur plus de 15 ans d'expérimentation et a reçu le Prix du conseil de l'Europe en 2006.



Dufour, M. (2017). Guide d'entraînement pour calmer son lion. Apprendre à calmer son lion intérieur et à communiquer sainement. Québec, Qc : Les Éditions Midi-Trente.

Ce guide d'entraînement s'adresse aux enfants âgés de 6 à 12 ans et constitue une aide précieuse pour les aider à vivre en harmonie avec eux-mêmes et les autres, tant à l'école qu'à la maison. Il s'inspire des principes de la communication non violente. C'est en compagnie du protagoniste du livre, qui lui aussi apprend à apprivoiser son lion intérieur, que seront proposées plusieurs activités à l'enfant. Ce dernier apprendra à mieux connaître ses émotions, à désamorcer sa colère et ses émotions intenses, à cerner ses besoins et à les communiquer sainement, dans le respect de lui-même et des autres. Des solutions créatives aux conflits lui seront aussi suggérées au cours de sa lecture. Des fiches d'entraînement complémentaires sont disponibles gratuitement sur le site internet de la maison d'édition (exercices de visualisation, exercices pratiques, jeux de rôles).



Sassoye, A., Cuvelier, C. et Université de la Paix. (2016). Jeux coopératifs pour bâtir la paix (4^e éd.). Lyon, France : Chronique sociale.

Cet ouvrage s'adresse aux enseignants, mais aussi aux parents et à toute personne travaillant avec des enfants de trois ans et plus souhaitant développer chez les enfants la confiance en soi, le respect de l'autre, la cohésion de groupe et la solidarité. Il propose de pratiquer la coopération en s'amusant. Les auteurs proposent plus de 300 activités, n'ayant ni de perdants ou de gagnants à réaliser avec les enfants. Les activités sont regroupées selon différents thèmes : « Je me

présente », « Je m'exprime », « J'écoute », « Je prends ma place », « J'ai des qualités », « Je vis la confiance », « Je vis la coopération ». Des activités à réaliser avec une toile de parachute et des jeux de société coopératifs sont aussi proposés. Des fiches reproductibles sont fournies à la fin du livre.

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



Verret, C. et Massé, L., avec la collaboration de Lévesque, M. (2016). *Gérer ses émotions et s'affirmer positivement*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.

Ce programme d'entraînement aux habiletés sociales s'adresse aux enfants âgés de 8 à 12 ans. Bien que conçus spécialement pour les enfants ayant un trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ou des problèmes d'autocontrôle et de régulation des émotions, les ateliers proposés peuvent être utiles à tout enfant qui éprouve des difficultés quant aux habiletés ciblées dans les ateliers. L'ouvrage constitue le deuxième tome du programme des habiletés sociales, Mieux vivre avec les autres. Le programme comporte 22 ateliers, dont un atelier préliminaire pour présenter le programme et créer un climat de groupe, 20 ateliers centrés sur l'apprentissage d'habiletés sociales particulières (identifier, moduler et exprimer ses émotions, s'affirmer positivement [refuser une demande déraisonnable, résister à la pression des pairs, exprimer un désaccord, formuler une plainte], taquiner sans blesser, répondre à la moquerie, éviter et résoudre des conflits) ainsi qu'un atelier de révision pour les notions vues lors des ateliers choisis. Chaque atelier propose des activités de mise à niveau des connaissances, des activités de mise en pratique ainsi que des activités

de transfert des connaissances. Les outils nécessaires à sa mise en œuvre de même que les documents nécessaires à l'animation des ateliers sont reproductibles et disponibles sur le portail Web de l'ouvrage.



Une nouvelle formule au CQJDC : les avant-midis conférences

Le 6 octobre dernier, le CQJDC recevait Dre Martine Verreault, psychologue, dans le cadre d'un avant-midi de formation portant sur le TDAH et le développement des habiletés sociales chez les jeunes. Cette formation pratique et interactive a suscité un grand intérêt chez les participants. Ces derniers ont eu la chance de faire le plein d'outils et d'idées pour favoriser l'adaptation et l'intégration sociale des enfants présentant un TDAH. L'événement s'est tenu au Musée de culture populaire de Trois-Rivières. ■



Martine Verreault, lors de la conférence

Références

La feuille de route du psychoéducateur page 24

Batsche, G., Elliott, J., Graden, J. L., Grimes, J., Kovaleski, J. F., Prasse, D...Tilly, W. D. (2006). *Response to Intervention: Policy considerations and implementation*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.

Cummings, E. M., Davies, P. T. et Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process: Theory, research and clinical implications*. New York, NY: Guilford Press.

Morin, J. et Ross, J. (2016). *Le référentiel sur les mesures d'encadrement à l'école. Référentiel*. Montréal, Qc; Commission scolaire Marguerite Bourgeoise. Récupéré à : <https://levis-sauve.ecoleverdun.com/wp-content/uploads/2016/05/Referentiel-sur-les-mesures-dencadrement-final.pdf>

