

La **foucade**

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER



CQJDC

COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES
EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

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

Comité de rédaction

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

À l'intention des auteurs

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

Le Conseil d'administration du CQJDC 2018-2019

Julie Beaulieu, présidente	Camil Sanfaçon, administrateur
Denise Gosselin, vice-présidente	Julie Boissonneault, administratrice
Michel Desjardins, trésorier	Caroline Couture, administratrice
Jacques Dumais, secrétaire	Mélanie Paré, administratrice
Danielle Marquis, administratrice	Direction générale du CQJDC : Joudie Dubois

Liste des experts du CQJDC

Julie Beaulieu, professeure, UQAR – Campus de Lévis
Claire Baudry, professeure, UQTR
Claire Beaumont, professeure, Université Laval
Jean-Yves Bégin, professeur, UQTR
Vincent Bernier, professeur, UQAM
Julie Boissonneault, doctorante, Université Laval
Caroline Couture, professeure, UQTR
Manon Doucet, professeure, UQAC
Nancy Gaudreau, professeure, Université Laval
Line Massé, professeure, UQTR
Égide Royer, professeur retraité, Université Laval
Camil Sanfaçon, consultant en éducation
Evelyne Touchette, professeure, UQTR
Marie-Andrée Pelletier, professeure, Université TÉLUQ

Chères lectrices, chers lecteurs

Comme à l'habitude, *La foucade* s'ouvre sur un mot de la directrice générale du CQJDC, Joudie Dubois. Ce numéro fait une place spéciale à la voix des élèves. Plusieurs articles abordent ce thème d'un angle différent. La rubrique *Du côté de la recherche* comprend trois articles. Dans le premier article, Vincent Bernier et ses collègues présentent l'efficacité perçue par des élèves du secondaire présentant des difficultés comportementales de six types de retrait de classe expérimentés durant leur parcours scolaire. Dans le deuxième article, Manon Beaudoin et ses collègues exposent les résultats d'une étude portant sur les perceptions d'élèves du primaire des interactions survenant dans leur classe selon qu'ils présentent ou non des difficultés comportementales. Dans le troisième article, Marie-Pierre Fortier et son équipe discutent de l'importance d'impliquer les jeunes en difficulté en tant que partenaires centraux dans un projet de recherche.

En provenance de la région de Québec, *Le coup de cœur des régions* présente un projet novateur de clinique universitaire communautaire développée par le Campus de Québec de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Line Massé et ses collaboratrices répondent à la *Question de l'heure* : « Comment distinguer si les manifestations comportementales sont liées au TDAH ou à la douance? ». Dans *Le coin des parents*, Fanny-Alexandra Guimond et ses collègues exposent comment les parents peuvent devenir des coachs émotionnels pour leurs enfants. Dans *Le coin des jeunes*, Isabelle Martineau-Crête et ses collaborateurs proposent des stratégies aux jeunes afin de défendre efficacement leurs droits à l'école. *Le CQJDC a lu pour vous* présente la Trousse TAMARIN qui vise à prévenir les difficultés comportementales des filles et des garçons du préscolaire et du primaire. Dans *La feuille de route du psychoéducateur*, Marie-Christine Gagné et Geneviève Roy présentent un programme qui vise le bien-être psychologique des jeunes : les groupes de parole. Dans la chronique *Un pas vers l'inclusion*, Marianne Morier et ses collaborateurs font état des raisons qui expliquent le recours par les enseignants de stratégies punitives non recommandées pour gérer les comportements difficiles. Quelques nouvelles brèves du CQJDC complètent ce numéro. Bonne lecture !

262, rue Racine
Québec, Qc, G2B 1E6

DIRECTION@CQJDC.ORG

418-686-4040, poste 6380

WWW.CQJDC.ORG

Table des matières

LE MOT DE LA DIRECTRICE

La richesse du CQJDC 4

DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE

Autopsie des retraits de classe : le point de vue d'élèves présentant des difficultés comportementales 5

Quelles perceptions les élèves du primaire ont-ils des interactions en classe ? 9

Classe ordinaire, exclusion temporaire et réintégration : quelques pistes pour penser à de nouvelles voies de recherche ... 12

LE COUP DE COEUR DES RÉGIONS

Une clinique au bénéfice de tous 16

QUESTION DE L'HEURE

Comment distinguer si les manifestations comportementales sont liées au TDAH ou à la douance? 18

LE COIN DES PARENTS

Le coaching émotionnel pour aider à gérer les situations émotionnelles au sein de la famille 22

LE COIN DES JEUNES

Quelques moyens pour t'aider à défendre tes droits à l'école. 24

LE CQJDC A LU POUR VOUS

Prévenir les difficultés comportementales des filles et des garçons du préscolaire et du primaire :
un aperçu de la trousse TAMARIN 26

LA FEUILLE DE ROUTE DES PSYCHOÉDUCATEURS

Les groupes de parole 28

UN PAS VERS L'INCLUSION

Pourquoi les enseignants utilisent des stratégies punitives? 30

NOUVELLES BRÈVES DU CQJDC

Des webinaires populaires ! 33

Un premier congrès virtuel pour le CQJDC 33

Le coffre à outils en temps de pandémie 34

Lauréates 2021 des bourses « Jeunes chercheurs » du CQJDC 34



Le mot de la directrice

La richesse du CQJDC

Joudie Dubois¹



J'ai fait mon entrée dans l'équipe du CQJDC il y a maintenant un an. Je connaissais l'organisme par ma formation universitaire en enseignement ainsi que par les chargés de cours et professeurs à l'UQAR que j'ai côtoyés qui y étaient engagés. Au courant de la dernière année, j'ai évidemment appris à mieux connaître l'organisme. Et vous, le connaissez-vous réellement ?

Peu de personnes savent que le CQJDC accomplit sa mission depuis 1994. Cet organisme à but non lucratif existe donc depuis autant d'années que moi... Imaginez le nombre de personnes qui se sont impliquées bénévolement au cours de ces dernières années !

Surtout, j'ai découvert la passion qui habite les membres de l'équipe. Ce sont ces personnes, qui par leurs actions quotidiennes, permettent d'offrir des activités et des ressources de qualité pour soutenir les jeunes, leurs parents et les intervenants. Les membres de l'équipe œuvrent bénévolement au sein du CQJDC, et ce, en plus de leurs nombreuses responsabilités professionnelles, personnelles et familiales. Il s'agit donc d'un don de soi des plus précieux.

Que ce soit l'organisation du congrès ou des activités de formation, la publication de *La foucade*, la création de ressources comme les fascicules portant sur l'intimidation ou le coffre à outils en temps de pandémie, ils sont là pour répondre aux nombreux besoins énoncés par les milieux. Que cette belle petite équipe réalise de si grands projets est exceptionnel. Nul besoin de vous dire que ce sont des gens engagés et qui ont un cœur énorme.

C'est ce qui rend l'organisme si unique et précieux.

Je vous invite à vous joindre à moi pour les remercier pour tout ce qu'ils réalisent pour le CQJDC, pour nous tous ! Du fond du cœur, merci !

Julie Beaulieu, Line Massé, Caroline Couture, Nancy Gaudreau, Vincent Bernier, Michel Desjardins, Denise Gosselin, Julie Boissonneault, Camil Sanfaçon, Claire Baudry, Claire Beaumont, Jean-Yves Bégin, Égide Royer, Évelyne Touchette, Marie-Andrée Pelletier, Jacques Du-mais, Danielle Marquis, Mélanie Paré, Philippe Bourget, Marie-Pier Duchaine, Jeanne Lagacé-Leblanc, France Michon, et tous ceux qui se sont engagés au fil des ans au CQJDC. ■

1. Directrice du CQJDC

Psychoéducateurs.trices Intervenant.es

La **flexibilité**, on connaît ça.
La **conciliation travail-famille**
encore plus! Travailler en
présentiel ou en **télépratiqué**.
De **Verdun, Ahuntsic** ou
Notre-Dame-des-Prairies.

Ça vous intéresse?

**Vous avez une place
parmi nous!**

Envoi du CV à gestion@cenop.ca

cenop

CENTRE D'ÉVALUATION
NEUROPSYCHOLOGIQUE • ET D'ORIENTATION
PÉDAGOGIQUE



cenop.ca



Du côté de la recherche

Autopsie des retraits de classe : le point de vue d'élèves présentant des difficultés comportementales

Vincent Bernier¹, Nancy Gaudreau² et Line Massé³

Malgré le virage inclusif amorcé au Québec ces dernières années, la scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) en classe ordinaire continue de soulever plusieurs réserves et d'importantes réticences (Conseil supérieur de l'éducation [CES], 2017 ; Rousseau *et al.*, 2015). Ces élèves sont souvent perçus comme les plus difficiles à maintenir en classe ordinaire et, parfois, comme étant inaptes à fréquenter celle-ci. Encore aujourd'hui, les élèves PDC représentent une des seules catégories d'élèves en difficulté à ne pas être davantage scolarisés en classe ordinaire (Gaudreau *et al.*, 2008).

Problématique

Globalement, plusieurs élèves PDC tendent à décrire leur expérience scolaire comme négative, déplaisante et injuste (Cefai et Cooper, 2010 ; Fortier et Prochnow, 2018 ; Whitley *et al.*, 2010). Concrètement, ils se sentent souvent les moins bien accueillis en classe ordinaire d'où ils sont aussi plus fréquemment retirés ou suspendus que les autres élèves en difficulté. Certains auteurs les qualifient même comme les seuls « exclus de l'inclusion » (Heflin et Bullock, 1999). Nombreuses et variées, les mises à l'écart vécues par les élèves PDC tendent ainsi à contribuer à l'émergence voire à l'aggravation de leurs difficultés comportementales et d'apprentissage ainsi qu'à leur marginalisation et à leur risque élevé de décrochage (Fortier, 2014 ; Fortin *et al.*, 2004). Dans ce contexte, les pratiques de gestion de classe des enseignants revêtent une importance particulière, puisqu'elles sont susceptibles de prévenir l'exclusion des élèves PDC (Gaudreau *et al.*, 2016 ; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). Pour plusieurs auteurs, une gestion de classe efficace représente une condition essentielle au succès de la scolarisation des élèves PDC en classe ordinaire (Gaudreau *et al.*, 2016 ; Gül et Vuran, 2015). Or, plu-

sieurs études montrent qu'il existe un écart entre les pratiques utilisées par les enseignants et celles reconnues efficaces par la recherche qui semblent peu connues et peu appliquées (Casale-Giannola, 2012 ; Cooper *et al.*, 2018 ; Evans *et al.*, 2012 ; Maggin *et al.*, 2011). Ces recherches indiquent aussi que plusieurs enseignants disposent d'un registre de pratiques peu diversifié au regard des défis que posent les élèves PDC, ce qui est susceptible de les amener à surutiliser certaines d'entre elles. À ce propos, l'utilisation (ou plutôt la surutilisation) du retrait de classe comme pratique de gestion des écarts de conduite semble particulièrement problématique. Le retrait de l'élève représente la pratique réactive (conséquence moins recommandée) la plus fréquemment utilisée par les enseignants québécois (Massé *et al.*, 2016). De fait, il semble que les élèves PDC disposent d'un important bagage d'expériences en lien avec cette pratique (Kennedy-Lewis et Murphy, 2016 ; Montouro et Lewis, 2015). Or, qu'en pensent-ils vraiment ? Jugent-ils cette pratique efficace ? Si oui, dans quel contexte et à quelles conditions ? Sinon, pourquoi ? Notre recherche a permis de répondre à ces questions.

Objectif

Les résultats présentés dans cet article sont tirés d'un projet de recherche doctorale (Bernier, 2021) dont l'objectif général était de documenter les perceptions d'élèves PDC concernant l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants. Cet article vise spécifiquement à présenter l'efficacité perçue par ces élèves de six types de retrait de classe expérimentés durant leur parcours scolaire. (Pour plus de détails, voir Bernier, Gaudreau et Massé, accepté-b.)

Méthode

Participants

Quatorze élèves PDC (3 filles et 11 garçons) scolarisés en classe d'adaptation scolaire dans quatre écoles secondaires québécoises ont participé à l'étude. En moyenne, les participants avaient 15 ans,

fréquentaient une classe d'adaptation scolaire depuis trois ans, avaient été scolarisés dans quatre écoles différentes, possédaient les acquis équivalents à la 6^e année du primaire et avaient reçu deux diagnostics médicaux (excluant le code administratif de difficulté du milieu scolaire).

Procédure et instruments

La collecte de données s'est effectuée au cours de deux rencontres avec les participants. Une première rencontre préparatoire collective a été organisée dans chaque école afin de faire connaissance avec eux, de leur faire remplir les formulaires de consentement et de consulter les dossiers scolaires. Finalement, une rencontre individuelle a permis au chercheur de réaliser une entrevue semi-dirigée de 60 minutes avec les 14 participants. Celle-ci a été réalisée à l'aide d'un guide d'entretien comprenant 16 questions ouvertes.

Analyses

Les 14 entrevues ont ensuite été retranscrites, anonymisées et intégrées au logiciel *NVivo* (version 12) pour y être analysées par catégorisation prédéfinie à partir du modèle des cinq composantes de la gestion de classe (Gaudreau, 2017). Les retraits de classe dont il est question dans cet article appartiennent à la composante « Gérer les écarts de conduite » où ils s'y inscrivent avec d'autres pratiques visant à exclure comme les retenues et les suspensions.

Résultats

Les retraits de classe ont émergé comme la pratique de gestion des écarts de conduite la plus utilisée (et parfois la seule) par les enseignants. Les participants témoignent clairement d'une forme de surutilisation du retrait pour gérer les problèmes de comportement en classe. À leurs yeux, l'efficacité de cette pratique est très variable. Tout d'abord, l'analyse du discours des participants a permis de dégager six recommandations générales qui sont résumées dans le Tableau 1.

1. Ph.D., professeur régulier, Département de didactique, Université du Québec à Montréal.

2. Ph.D., professeure titulaire, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval.

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

Tableau 1
Recommandations pour une utilisation efficace du retrait de classe

1. Ne pas recourir au retrait trop rapidement, tenter de garder l'élève en classe le plus possible et recourir au retrait de manière graduelle et proportionnelle aux comportements.	2. Tenir compte de la manière dont l'élève perçoit le retrait; pour certains il s'agira davantage d'une récompense ou d'un jeu que d'une conséquence à éviter.	3. Procéder au retrait de classe de manière discrète et expliquer les motifs du retrait afin de diminuer le risque d'argumentation et d'opposition.
4. Opter pour des retraits de courte durée (10 à 15 minutes), selon la gravité des comportements, et éviter de retirer un élève toute une période.	5. Présenter le retrait comme une mesure d'aide pour l'élève et non comme une manière de le punir ou de se débarrasser de lui.	6. Éviter que l'élève prenne du retard lors de son retrait en lui demandant, par exemple, de faire le travail demandé plutôt qu'une copie.

Par la suite, les témoignages des participants ont permis d'identifier six types de retraits de classe et de documenter leur efficacité perçue respective. L'imposante expérience que cumulaient les participants par rapport à ce type de pratique de gestion de classe se reflète dans la richesse de leurs propos qui s'avèrent nuancés et précis. Les types de retrait sont donc présentés en ordre d'efficacité perçue, comme indiqué à la Figure 1.

1) L'autoretrait

Dans ce type de retrait, c'est l'élève qui se retire lui-même, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, avec l'accord préalable de l'enseignant. Cette pratique permet de laisser du temps à l'élève pour sortir décompresser, prendre l'air, se calmer et se changer les idées. Elle s'avère intéressante pour l'enseignant puisqu'elle ne requiert pas d'intervention immédiate (bien qu'un suivi soit préférable) et pour l'élève puisqu'elle lui permet d'apprendre à s'autoréguler (ses émotions, ses comportements, etc.). Selon les participants,

il s'agit du type de retrait le plus efficace, devant l'utilisation du local de retrait :

C'est une entente qu'on a avec les profs, puis les intervenants que si à mettons ça va pas dans la classe, bien on peut juste sortir, puis aller se promener. Ça, c'est une autre technique que je trouve qui est vraiment efficace de pouvoir sortir quand on veut, pis juste aller prendre l'air. (...) Moi, ça revient toujours à comme 10-15 minutes là.

2) Le retrait éducatif

Ce type de retrait, présenté comme une mesure d'aide (et non comme une punition), repose sur la volonté de l'enseignant d'essayer de comprendre la cause des écarts de conduite et les besoins de l'élève afin de lui offrir la meilleure des deux options suivantes :

- Un retrait informel très court (p. ex. dans le corridor) avec une réintégration rapide (dès que possible) n'impliquant pas de ressources « école ». Aux yeux

des participants, cette option est très efficace et permet de régler un bon nombre de problèmes :

Ils peuvent le faire sortir à côté de la classe rien que pour deux minutes. Après deux minutes, le prof peut ressortir pour lui parler pendant une petite minute, puis après ça, il peut rentrer là.

- Un retrait formel d'une durée variable au local de retrait avec réintégration au cours suivant et impliquant une ressource « école ». Cette dernière option est clairement la plus fréquente selon les participants qui l'estime assez efficace. Elle est parfois précédée du retrait informel, ce qui aide à graduer efficacement les interventions :

Souvent, après la 2^e fois (avertissement), elle nous laisse un 5 minutes dans le corridor pour aller se calmer. Puis, elle vient te voir : es-tu calme ? Es-tu correct de retourner en classe ? Après ça, on rentre, puis si ça fait rien, si je continue, bien là, elle nous envoie au local de retrait. Elle a pas le choix de me mettre dehors du cours parce qu'elle a pas juste moi à s'occuper. Puis, les profs ils le disent souvent : on ne vous met pas dehors parce qu'on vous aime pas, on vous met dehors parce qu'on peut plus vous gérer, puis on n'a pas juste vous à gérer, mais on a une classe au complet.

3) Le retrait auprès de la direction

Ce type de retrait est assez peu utilisé aux yeux des participants qui mentionnent qu'il est peu ou parfois efficace, mais que cela varie grandement d'une direction à l'autre :

Moi, ça m'est arrivé une fois. Il est bien sympathique le directeur en passant. Mais écoute, il fait juste nous parler. Patati patata... Tu sais, c'est rare que ça arrive. Quelques fois par mois, puis c'est efficace si c'est le directeur de l'adaptation scolaire qui te parle. Il est pas sévère.

4) Le retrait en isolement

Ce type de retrait vise à isoler un élève de ses pairs dans un autre endroit que le local de retrait de l'école (p. ex. petit bureau, cubicule, petite salle fermée, isolement) où il pourra être seul. Selon les

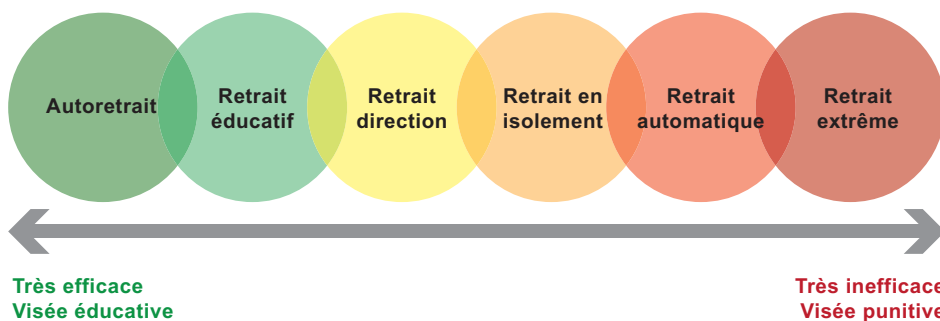


Figure 1. Les six types de retrait identifiés par les participants selon leur efficacité perçue

participants, le recours à l'isolement est souvent associé à la gestion d'une crise (qui parfois le justifie) et à l'utilisation de mesures contraignantes (p. ex. contention ou maintien physique), ces dernières étant considérées peu aidantes. Enfin, l'isolement est jugé inefficace par les participants qui soulignent qu'il tend à aggraver les situations problématiques tout en engendrant chez eux de vifs sentiments de colère et d'injustice :

Dans le fond, ce local-là s'appelle la salle X, puis si on commençait à péter une coche, il te mettait dans une salle que la porte se ferme automatiquement. Pour qu'il l'ouvre, il faut que tu sois tout tranquille, il faut que tu sois capable de revenir en classe. Puis, si tu n'es pas capable, il ne t'ouvre pas, mais tu n'es pas capable de l'ouvrir de l'intérieur. Je l'ai fait énormément de fois. (...) Le jeune peut pas s'enfuir. (...) Dans le local fermé, tu peux passer, pas deux jours, mais tu sais un midi complet, même deux ou trois périodes complètes si tu n'es pas capable d'aller en classe. (...) Ça venait quand même avec la colère. Ça venait nous chercher en dedans de nous. On se demandait c'est quoi qu'on a fait pour qu'il nous amène-là.

5) Le retrait automatique

Ce type de retrait punitif, souvent très rapide et répétitif, exclut de facto l'élève de la classe et est jugé très inefficace par les participants. Cette pratique les amène à être fréquemment retirés de la classe et à manquer un cours plusieurs fois de suite, ce qui nuit à leur apprentissage et à leur réussite. Toutes les raisons sont alors bonnes pour sortir les élèves de la classe. Les participants ont ainsi le sentiment que certains enseignants agissent volontairement de manière à les amener à être retirés :

Il [l'enseignant] faisait rien que menacer genre : je vais te sortir... Il faisait tout pour faire en sorte qu'on allait pogner les nerfs justement pour qu'il puisse avoir une raison valide de nous sortir. Dans le fond, il voulait rien que nous sortir pour avoir la paix après. Tu sais, comme je te dis, on arrivait dans la classe là, pis il nous sortait. Il disait : t'as l'air trop énervé, tu vas faire chier mon cours. (...) Lui, c'était son moyen de se débarrasser de nous autres là. Si le prof il veut te sortir, il va te sortir.



6) Le retrait extrême

Ce type de retrait punitif est généralement appliqué de manière quasi permanente, pour tous les cours et à moyen terme. Il équivaut en quelque sorte à une suspension interne continue, qui s'étire parfois sur plusieurs semaines ou mêmes mois, au cours desquels l'élève est complètement isolé de ses pairs en classe, le midi et aux pauses. Cette pratique, qualifiée d'abusives, est perçue comme extrêmement inefficace par les participants dont certains témoignent même d'une certaine forme de traumatisme « post retrait extrême » et de ses nombreux effets négatifs :

En 6^e année, j'avais un gros problème. Je me suis fait sortir de la classe. J'avais plus le droit de rentrer. Là, ils m'ont mis dans un coin avec un paravent, ça fait que personne pouvait me voir ou venir me déranger. J'avais pas le droit de rentrer dans la classe. (...) Genre, c'était un coin dans le corridor. Tu sais, c'était l'hiver, ça fait qu'on voyait rien. C'était noir. (...) Je trouvais ça plate, parce que tu sais, il y a du monde qui était dans la classe, puis qui s'amusait, puis moi j'étais dans mon trou. Puis, j'avais pas d'amis à cette école-là, je parlais vraiment à personne.

Discussion

Tout d'abord, les résultats de cette recherche menée auprès d'élèves PDC contribuent directement à l'avancement des connaissances dans le domaine de la gestion des comportements difficiles en classe en apportant un éclairage novateur sur l'efficacité des retraits. Rarement documentées, leurs perceptions concernant l'utilisation du retrait de classe concordent d'abord avec les résultats d'autres études qui montrent que cette pratique est très

fréquemment utilisée dans nos écoles pour faire face aux écarts de conduite (Evans *et al.*, 2012 ; Massé *et al.*, 2016). En ce qui concerne ensuite l'efficacité perçue du retrait de classe, les résultats de cette étude mettent en évidence le point de vue très nuancé des élèves PDC. Loin d'en avoir une opinion tranchée, les participants soulignent l'efficacité variable de cette pratique ainsi que ses effets très contrastés. À leurs yeux, l'efficacité semble surtout influencée par la visée du retrait qui peut être soit de nature éducative ou de nature punitive. À cet égard, ils confirment clairement l'inefficacité des retraits punitifs qui tendent à exacerber les comportements difficiles et, ultimement, à nuire à l'inclusion (Boudreault *et al.*, 2019). Ces retraits sont d'ailleurs susceptibles d'engendrer plusieurs conséquences négatives sur l'expérience scolaire des élèves PDC, dont leurs parcours et leurs rendements (Bernier *et al.*, accepté-b). En ce sens, plusieurs recherches indiquent aussi que le retrait représente une pratique punitive inefficace et controversée qui favorise l'exclusion et qu'il faut cesser d'utiliser (French et Wojcicki, 2018 ; Garric, 2019 ; Walker *et al.*, 2004 ; Wolf *et al.*, 2006). À l'opposé, les résultats mettent aussi en évidence l'efficacité perçue des retraits éducatifs qui permettent de développer l'autocontrôle et l'autorégulation des élèves. À ce sujet, plusieurs auteurs estiment également que le retrait peut avoir une portée éducative et que, dans ce cas, il s'agit d'une pratique efficace pour développer l'autonomie des élèves et réduire les problèmes de comportement (Donaldson *et al.*, 2013 ; Lewis *et al.*, 2012 ; Vegas *et al.*, 2007). Enfin, pour les participants, les retraits les plus efficaces sont donc ceux qui sont les moins restrictifs, les moins longs et ceux où ils demeurent impliqués et actifs.

Limites de l'étude

La petite taille de l'échantillon, les caractéristiques très homogènes des participants, l'absence de parité et le caractère volontaire de l'étude représentent des limites qui invitent à interpréter les résultats avec nuance. Cette étude ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des élèves PDC ni à d'autres catégories d'élèves avec ou sans difficulté. Toutefois, ils demeurent assez révélateurs du vécu quotidien de plusieurs élèves PDC à l'école.

Conclusion

À la lumière des résultats de cette étude, il apparaît primordial de prendre conscience

que les pratiques de gestion des comportements des élèves ont le pouvoir, d'une part, d'accélérer l'exclusion et, d'autre part, de la ralentir. Ainsi, le choix de recourir à telle ou telle pratique devrait être fait en considérant les impacts potentiels chez les élèves. À cet égard, la mise en place d'activités de formation et d'accompagnement sur la prévention et la gestion de crise apparaît une avenue à privilégier. Certaines études ont d'ailleurs déjà montré qu'elles permettent aux enseignants d'agir en prévention, d'utiliser davantage l'autoretrait (et d'autres mesures d'apaisement), de promouvoir l'autorégulation des élèves PDC ainsi que de diminuer la fréquence et la durée des retraits (Fournier *et al.*, 2018 ; Verret *et al.*, 2019). De

plus, il importe d'écouter et de suivre les recommandations des élèves PDC ayant pris part à cette étude, puisque l'utilisation de pratiques efficaces est susceptible d'influencer positivement leur expérience scolaire (Bernier *et al.*, accepté-b). Enfin, une remise en question des pratiques liées au retrait de classe s'avère donc indispensable afin d'en faire une utilisation plus éducative⁴. ■

Mots-clés : retrait de classe, efficacité, perceptions, élèves présentant des difficultés comportementales, secondaire, adaptation scolaire.

Références

- Bernier, V. (2021). *Perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants* [Thèse de doctorat, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/67961/1/36758.pdf>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (Accepté-a). Les pratiques de gestion de classe des enseignants : efficacité perçue par des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (Accepté-b). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Boudreault, A., Lessard, J. et Guay, F. (2019). Regard transactionnel sur l'effet des stratégies punitives mobilisées par l'enseignant auprès des élèves présentant des problèmes de comportements extériorisés. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 187-206. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0187>
- Casale-Giannola, D. (2012). Comparing inclusion in the secondary vocational and academic classrooms: Strengths, needs, and recommendations. *American Secondary Education*, 40(2), 26-42.
- Cefai, C. et Cooper, P. (2010). Students without voices: The unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198. <https://doi.org/10.1080/08856251003658702>
- Conseil supérieur de l'éducation [CES]. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves - s'adapter à la diversité des élèves de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Cooper, J. T., Gage, N. A., Alter, P. J., LaPolla, S., MacSuga-Gage, A. S. et Scott, T. M. (2018). Educators' self-reported training, use, and perceived effectiveness of evidence-based classroom management practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(1), 13-24. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2017.1298562>
- Donaldson, J. M., Vollmer, T. R., Yakich, T. M. et Van Camp, C. (2013). Effects of a reduced time-out interval on compliance with the time-out instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(2), 369-378. <https://doi.org/10.1002/jaba.40>
- Evans, C., Weiss, S. L. et Cullinan, D. (2012). Teacher perceptions and behavioral strategies for students with emotional disturbance across educational environments. *Preventing School Failure*, 56(2), 82-90. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.574170>
- Fortier, M.-P. (2014). *Inclusion and behavioural difficulties in secondary schools: Representations and practices* [Massey University]. <https://mro.massey.ac.nz/handle/10179/6455>
- Fortier, M.-P. et Prochnow, J. E. (2018). Quality of school life : listening to and learning from teens Dans J. Berman et J. MacArthur (dir.), *Student Perspectives on School - Informing Inclusive Practice* (p. 147-161). Brill Sense.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231. <https://doi.org/10.1037/h0087232>
- Fournier, C., Massé, L., Verret, C., Picher, M.-J., Doyon, J. et Delisle, G. (2018). Points de vue d'élèves en troubles du comportement sur les mesures d'apaisement de deux écoles spécialisées. Dans M. Lapalme, A.-M. Tougas et M.-J. Letarte (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales : pour une formation théorique et pratique appuyée empiriquement* (p. 113-137). JFD Éditions.
- French, D. D. et Wojcicki, C. A. (2018). Restraint and seclusion: Frequency, duration, and rate of injury for students with emotional and behavioral disorders. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 10(1), 35-47. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9240-5>
- Garric, J. (2019). L'exclusion ponctuelle de cours dans l'enseignement secondaire français : les effets d'une pratique punitive banalisée. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 245-264. <https://doi.org/10.7202/1065657ar>
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G. et Bonvin, P. (2016). Gestion de classe et inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prud'homme, R. Vienneau, H. Duchesne et P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 139-152). Éditions DeBoeck Supérieur.
- Gaudreau, N. et Nadeau, M. F. (2019). Le retrait : une intervention punitive ou éducative ? *La Foucade*, 19(2), 41-43.
- Gül, S. O. et Vuran, S. (2015). Children with special needs' opinions and problems about inclusive practices. *Education & Science*, 40(180), 169-195. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4205>
- Heflin, L. J. et Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: a survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43(3), 103-111. <https://doi.org/10.1080/10459889909603310>
- Kennedy-Lewis, B. L. et Murphy, A. S. (2016). Listening to «frequent flyers»: What persistently disciplined students have to say about being labeled as «bad». *Teachers College Record*, 118(1), 1-40.
- Lewis, R., Romi, S. et Roache, J. (2012, 2012/08/01). Excluding students from classroom: Teacher techniques that promote student responsibility. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 870-878. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.009>
- Maggin, D. M., Wehby, J. H., Partin, T. C. M., 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., Verret, C., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Picher, M. J., Lagacé-Leblanc, J., Lussier, K., Lemieux, A., Guijarro, G. et Babin, J. (2016). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales au secondaire*. https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_petcd/documents/Rapport_secondaire-preliminaire_Finaux.pdf
- Montourop, P. et Lewis, R. (2015). Students' perception of misbehavior and classroom management. Dans T. E. Emmer et E. J. Sabornie (dir.), *Handbook of classroom management* (2^e éd., p. 344-362). Lawrence Erlbaum.
- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integration-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1d1f32b9
- Scanlon, G. et Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes : Supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 18(4), 374-395. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.769710>
- Vegas, K. C., Jensen, W. R. et Kircher, J. C. (2007). A single-subject meta-analysis of the effectiveness of time-out in reducing disruptive classroom behavior. *Behavioral Disorders*, 32(2), 109-121. <https://doi.org/10.1177/019874290703200204>
- Verret, C., Massé, L., Lagacé-Leblanc, J., Delisle, G. I. et Doyon, J. (2019). The impact of a schoolwide de-escalation intervention plan on the use of seclusion and restraint in a special education school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(4), 357-373. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1628375>
- Walker, H. M., Ramsey, E. et Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices* (2^e éd.). Thomson/Wadsworth.
- Whitley, J., Rawana, E. P., Brownlee, K. et Rawana, J. (2010). A longitudinal exploration of the academic and psychosocial outcomes of students with emotional/behavioural difficulties: The importance of student perceptions of themselves, their peer relationships, and their classrooms *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 19(2), 78-96.
- Wolf, T. L., McLaughlin, T. F. et Williams, R. L. (2006). Time-out interventions and strategies : A brief review and recommendations. *International Journal of Special Education*, 21(3), 22-29.

4. Pour en savoir davantage sur différentes procédures de retrait pour gérer les comportements difficiles, nous vous recommandons la lecture de l'article « Le retrait : une intervention punitive ou éducative ? » Gaudreau, N. et Nadeau, M. F. (2019). Le retrait : une intervention punitive ou éducative ? *La Foucade*, 19(2), 41-43.



Du côté de la recherche

Quelles perceptions les élèves du primaire ont-ils des interactions en classe ?

Manon Beaudoin¹, Marie-France Nadeau² et Anne Lessard³

Plusieurs études tendent à démontrer que les interactions en classe influencent la réussite, l'engagement et le comportement des élèves (Hamre et Pianta, 2007 ; Reyes *et al.*, 2013 ; Rimm-Kaufman *et al.*, 2015). Plus encore que la mesure objective des interactions, ce sont les perceptions des élèves seraient potentiellement déterminantes (Fraser, 1998). En ce sens, la description des interactions en classe à partir des perceptions des élèves et la comparaison de leurs caractéristiques comportementales permettraient d'envisager sous un nouvel angle les facteurs contribuant à leur réussite.

Problématique

Donner la parole aux élèves concernant leur scolarisation est un droit reconnu depuis la Déclaration de Salamanque (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1994). Si certaines études ont mis en lumière le point de vue des élèves tout venant, celui des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) a été peu sollicité, à plus forte raison pour les élèves du primaire. Quelques études laissent penser que les perceptions de ces élèves pourraient s'avérer différentes de celles des élèves tout venant (p. ex. Desbiens *et al.*, 2014), sans réellement comparer leurs perceptions par rapport aux mêmes conditions. Ainsi, lorsqu'ils fréquentent la même classe, les élèves PDC et tout venant ont-ils les mêmes perceptions des interactions qui y prennent place ?

Perceptions des élèves

Les perceptions peuvent être définies comme les pensées, les croyances et les émotions entretenues par rapport aux personnes, aux situations et aux événements de l'environnement (Schunk et Meece, 1992). Elles forment une grille de lecture de l'environnement à travers laquelle un

individu développe son appréciation de celui-ci. S'intéresser aux perceptions des élèves permet d'aborder leur scolarisation en classe ordinaire sous un angle différent, puisqu'elles présentent habituellement des divergences avec celles entretenues par les adultes (Koepeke et Harkins, 2008). Lorsque les enseignants identifient et comprennent les perceptions des élèves, ils sont mieux outillés pour soutenir leur expérience scolaire, et ultimement, leur réussite éducative (Davies et Ryan, 2014).

Interactions en classe

La classe ordinaire est le lieu privilégié pour scolariser l'ensemble des élèves notamment parce qu'elle offre des opportunités de vivre des interactions essentielles au développement des compétences scolaires et sociales des élèves (Bronfenbrenner, 2005). Selon Hamre et Pianta (2007), les interactions en classe se définissent par trois domaines : 1) le soutien émotionnel, 2) l'organisation de la classe et 3) le soutien à l'apprentissage. Ces domaines sont précisés par dix dimensions (voir la Figure 3). Pour évaluer la qualité de ces interactions, certains auteurs utilisent la perspective de l'enseignant et d'autres favorisent des mesures par observation, comme l'ont fait Duval et ses collègues (2016) au préscolaire et Poulin et Lessard (2016) au secondaire en contexte québécois.

En somme, un portrait des interactions dans les classes du primaire, basé sur les perceptions des élèves, compléterait ces connaissances. Puisque les élèves PDC vivent généralement des relations conflictuelles avec les autres acteurs de la classe (pairs, enseignant), nuancer ce portrait au regard des caractéristiques comportementales permettrait de dresser une compréhension plus fine et plus approfondie du vécu des élèves.

Méthode de recherche

Dans le cadre de cette étude descriptive comparative, une collecte de données a été effectuée auprès d'élèves du pri-

maire scolarisés en classe ordinaire afin de décrire les interactions en classe et de mettre en exergue les différences selon leurs caractéristiques comportementales.

Participants

Les participants à l'étude sont des élèves de la 4^e, 5^e ou 6^e année de 29 classes situées dans 22 écoles primaires de cinq commissions scolaires. La Figure 1 montre la répartition des participants selon leur sexe et selon la présence ou non de difficultés comportementales.

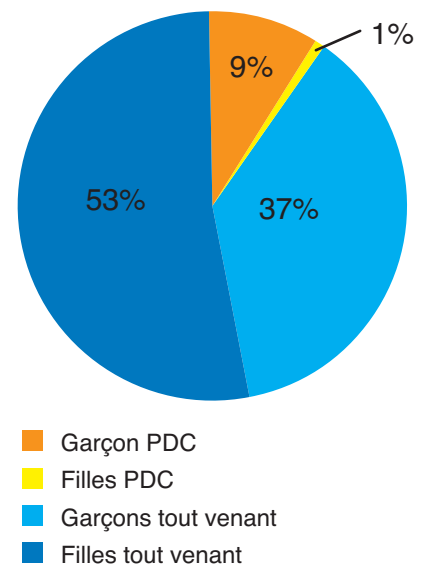


Figure 1. Répartition de l'échantillon selon leur sexe et selon la présence ou non de difficultés comportementales

Instruments

Qualité des interactions en classe

Pour évaluer la perception des interactions en classe des élèves, un questionnaire a été élaboré et validé dans les trois domaines (Beaudoin *et al.*, soumis). Il comporte 18 énoncés sur le soutien émotionnel, 12 énoncés sur l'organisation de la classe et 13 sur le soutien à l'apprentissage. Les participants sont invités à répondre à ces énoncés selon une échelle du type Likert en cinq points (1 = presque jamais ; 5 = presque toujours).

1. Ph. D., Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

2. Ph. D., Professeure agrégée, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

3. Ph. D., Professeure titulaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Caractéristiques comportementales des élèves

L'évaluation des caractéristiques comportementales des élèves s'est appuyée sur les nominations par les pairs, méthode reconnue valide (Schneider, 2016). Sur la liste du groupe classe, les participants devaient surligner le nom d'un, deux ou trois élèves correspondant aux comportements problématiques observables chez des élèves d'âge primaire (voir la Figure 2 pour connaître les énoncés utilisés). La somme du nombre de nominations aux sept énoncés a été effectuée puis elle a été convertie en score Z par rapport à la moyenne de la classe. Les élèves ayant un plus grand scores Z manifestent plus de comportements problématiques aux yeux de leurs pairs.



Figure 2. Caractéristiques comportementales des élèves évaluées par les pairs

Procédure

Après avoir obtenu le consentement des parents, la chercheuse se présentait en classe avec une version papier des questionnaires. La tâche était présentée aux élèves et ceux-ci remplissaient ensuite le questionnaire individuellement. Pour éviter que les élèves se sentent mal à l'aise de répondre à des questions portant sur les interactions de leur classe, l'enseignant quittait la classe pour la durée de la passation.

Présentation des résultats

Pour ces analyses, les élèves ont été séparés en deux groupes, soit les élèves tout venant et les élèves PDC sur la base de leur score Z. Les élèves tout venant ($n = 495$) sont ceux dont le score Z est inférieur à 1, ce qui signifie qu'ils ne se

démarquent pas de la moyenne des comportements problématiques observables chez des élèves d'âge primaire. Ceux dont le score Z se situe dans le 5 % supérieur de la courbe de distribution normale sont désignés PDC ($n = 55$). La Figure 3 expose les valeurs obtenues pour les dimensions des trois domaines des interactions en classe pour ces deux groupes d'élèves. De manière générale, les résultats montrent que les élèves tout venant évaluent plus positivement la qualité des interactions en classe que le font les élèves PDC. Dans le même sens, les élèves PDC estiment qu'un climat négatif plus grand se vit dans les classes comparativement aux élèves tout venant. Les différences entre les groupes s'avèrent statistiquement significatives pour sept des dix dimensions, lesquelles sont identifiées par un astérisque dans la figure 3.

Discussion

Les élèves fournissent une perspective unique de leur expérience scolaire et ils peuvent être considérés comme des experts à l'égard de certaines dimensions (Kunter et Baumert, 2006). Dans les classes ordinaires du primaire, les perceptions des élèves québécois à l'égard des interactions en classe sont généralement positives, et ce, pour les trois domaines. Selon ceux-ci, les interactions en classe sont marquées par le respect, des communications chaleureuses et des affects positifs (dimension climat positif) et l'enseignant semble sensible à leurs besoins. Ces classes se caractérisent par la présence d'attentes claires et de méthodes adéquates pour encadrer le comportement (dimension gestion du comportement) de même que par la présence de routines, de transitions efficaces et d'une préparation adéquate de la leçon (dimension productivité).

Dans le soutien à l'apprentissage, les élèves semblent particulièrement apprécier les rétroactions qu'ils reçoivent. Toutefois, les résultats invitent à faire plus de place au respect du point de vue des élèves puisqu'il s'agit de la dimension présentant le score le plus faible parmi toutes les dimensions. Puisque le respect du point de vue de l'élève est un prédicteur important de son engagement à long terme (Skinner *et al.*, 2008), les enseignants gagneraient à bonifier cette dimension. Pour ce faire, l'enseignant peut soutenir les élèves dans le développement de leur autonomie et de leur leadership en les encourageant à énoncer leurs idées,

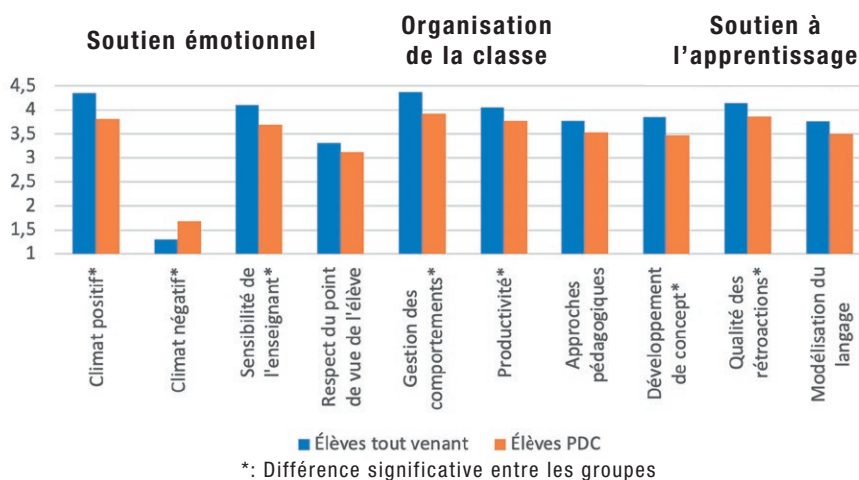


Figure 3. Scores moyens obtenus selon la dimension des domaines d'interactions en classe

en leur octroyant une responsabilité et en leur permettant de faire des choix. Dans ce même ordre d'idée, les élèves évaluent moins favorablement la dimension approches pédagogiques. Celle-ci renvoie au soutien de l'enseignant qui vise à faciliter leurs apprentissages, comme en maximisant leurs intérêts ou en proposant du matériel et des modalités d'apprentissage variés. Ces résultats invitent les enseignants à innover de manière à placer davantage l'élève au cœur du processus d'apprentissage.

Les élèves PDC expriment des perceptions plus négatives que les élèves tout venant à l'égard d'une multitude d'interactions en classe. D'autres études ont énoncé que les relations avec l'enseignant et les pairs sont difficiles ou conflictuelles (Cefai et Cooper, 2010), que le soutien aux apprentissages est insuffisant (Hajdukova *et al.*, 2014) ou que les activités d'apprentissage sont peu stimulantes (Graham *et al.*, 2016) selon les élèves PDC. Toutefois, ces études ne montraient pas comment les élèves tout venant percevaient ces interactions en comparaison. La présente étude indique que, sous plusieurs dimensions, les élèves PDC estiment que les interactions sont d'une moindre qualité que le pensent les élèves tout venant de la même classe. Le climat négatif est

aussi dépeint de façon plus défavorable, c'est-à-dire que les élèves PDC choisissent des formats de réponse comme la moitié du temps, souvent ou presque toujours à des énoncés tel « l'enseignant se moque de moi » alors que les autres élèves choisissent le format presque jamais. Il est possible que ces perceptions plus négatives se traduisent par des comportements dérangeants, que ce soit pour éviter les tâches qui apparaissent ardues, pour obtenir justice ou parce qu'ils perçoivent un délai trop long entre leurs bons comportements et la gratification par l'enseignant (Massé *et al.*, 2020).

Conclusion

Malgré le fait d'être scolarisés dans la même classe, les élèves rapportent des perceptions différentes quant aux interactions qui s'y déroulent. Les élèves PDC rapportent une moins grande qualité d'interactions dans les domaines du soutien émotionnel, de l'organisation de la classe et du soutien à l'apprentissage que le font les élèves tout venant. Ces perceptions différenciées des élèves trouvent écho dans les études qui indiquent que les enseignants agissent différemment selon le sexe de l'élève, sa réussite ou ses comportements (Nurmi *et al.*, 2012) ou à celles qui rapportent que les atti-

tudes des enseignants sont moins positives à l'égard des élèves PDC (Monsen *et al.*, 2014). Ceci soulève un questionnement quant à la différenciation dont font preuve les enseignants afin de répondre à la variété des besoins des élèves de leur classe, dont ceux des élèves PDC. Il semblerait opportun d'offrir de la formation aux enseignants sur la manière de différencier leurs approches afin de répondre positivement aux divers besoins. Les problèmes de comportement auraient tendance à diminuer lorsque l'enseignant est sensible aux besoins de l'élève (Buyse *et al.*, 2008). Sous une autre perspective, il pourrait s'avérer bénéfique d'outiller l'élève à objectiver ses perceptions. Proposer à l'élève une grille d'observation détaillée de ses comportements et de ceux de l'enseignant pourrait l'aider à dissocier ses émotions des interventions de l'enseignant. ■

Mots-clés : perception des élèves, interactions en classe, classe ordinaire primaire, élèves présentant des difficultés comportementales.

Références

- Beaudoin, M., Nadeau, M.-F. et Lessard, A. (soumis). Portrait des perceptions d'élèves du primaire de la qualité des interactions en classe et distinction selon leurs caractéristiques comportementales. *Revue canadienne des sciences du comportement*.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. et Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*(4), 367-391. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.009>
- Cefai, C. et Cooper, P. (2010). Students without voices: The unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 183-198. <http://dx.doi.org/10.1080/08856251003658702>
- Davies, J. D. et Ryan, J. (2014). Voices from the margins: The perceptions of pupils with emotional and behavioral difficulties about their educational experiences. Dans P. Garner, K. James et E. Julian (dir.), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (p. 349-362). SAGE Publications Ltd.
- Desbiens, N., Levasseur, C. et Roy, N. (2014). Élèves en troubles du comportement et climat de classe : comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté, 3*, 25-46. <https://doi.org/10.7202/1028011ar>
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation, 39*(3), 1-27.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research, 1*(1), 7-34. <https://doi.org/10.1023/A:1009932514731>
- Graham, L. J., Van Bergen, P. et Sweller, N. (2016). Caught between a rock and a hard place: Disruptive boys' views on mainstream and special schools in New South Wales, Australia. *Critical Studies in Education, 57*(1), 35-54. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1108209>
- Hajdukova, E. B., Hornby, G. et Cushman, P. (2014). Pupil-teacher relationships: Perceptions of boys with social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education, 32*(2), 145-156. <https://doi.org/10.1080/02643944.2014.893007>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. Dans R. C. Pianta, M. Cox et K. Snow (dir.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (p. 49-84). Brookes Publishing.
- Koepke, M. F. et Harkins, D. A. (2008). Conflict in the classroom: Gender differences in the teacher-child relationship. *Part of the special issue, Conflict Resolution, 19*(6), 843-864. <https://doi.org/10.1080/10409280802516108>
- Kunter, M. et Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research, 9*(3), 231-251. <https://doi.org/10.1007/s10984-006-9015-7>
- Massé, L., Bégin, J.-Y. et Nadeau, M.-F. (2020). L'évaluation psychosociale. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école l'école* (3^e éd., p. 225-260). Chenelière Éducation.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. et Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research, 17*(1), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Nurmi, J. E., Viljaranta, J., Tolvanen, A. et Aunola, K. (2012). Teachers adapt their instruction according to students' academic performance. *Educational Psychology, 32*(5), 571-588. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.675645>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*. Salamanque, Espagne : UNESCO.
- Poulin, C. et Lessard, A. (2016). Gérer la classe c'est plus que gérer les comportements : comment atteindre l'équilibre ? *La Foucade, 17*(1), 14-16.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. et Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, R. A., Curby, T. W. et Abry, T. (2015). To what extent do teacher-student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 170-185. <https://doi.org/10.1037/a0037252>
- Schneider, B. H. (2016). *Childhood friendships and peer relations: Friends and enemies* (2^e éd.). Routledge.
- Schunk, D. H. et Meece, J. L. (1992). *Student perceptions in the classroom*. Routledge.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. et Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>



Du côté de la recherche

Classe ordinaire, exclusion temporaire et réintégration : quelques pistes pour penser à de nouvelles voies de recherche

Marie-Pierre Fortier¹, Laurie Bergeron² et Sarah Hamelin³

François et Sabine ont un cheminement scolaire semé d'embûches ; confrontations avec les enseignants, expulsions de classe et rejets des pairs.



À peine a-t-il entamé la 6^e année du primaire que François en est déjà à son second retrait de son groupe-classe vers les ressources spécialisées de son centre de services scolaire. Cette fois-ci, son séjour a été de plus longue durée, puisque sa précédente réintégration fut sans succès. De retour dans sa classe depuis trois semaines, François a du mal à reprendre le rythme et, ayant perdu ses repères, il sent qu'il a bien peu de contrôle sur sa vie à l'école. Il entend déjà les adultes responsables de son « dossier » parler de classe spécialisée pour son secondaire, et ce, sans même lui demander son avis, ce qui ajoute à son sentiment d'impuissance.



Quant à Sabine, qui reprend sa 3^e année du secondaire, son parcours scolaire consiste en des allers-retours entre sa classe, le local de retrait de l'école, les suspensions à la maison et la classe transitoire de son centre de services scolaire. Ne disposant pas de relations solides (adultes ou pairs) auprès desquelles Sabine pourrait aller chercher du soutien, son retour en classe est difficile puisqu'elle se sent rejetée de ses pairs et a l'impression que plusieurs de ses enseignants préféreraient la voir quitter la classe. Après quelques semaines, Sabine ne retourne plus à l'école clamant que, de toute façon, ce qu'elle apprend ne lui sert à rien, puisqu'elle a déjà trouvé un emploi.

Malgré la mise en place de plusieurs dispositifs jugés efficaces par le réseau scolaire, la réintégration d'élèves tels que François et Sabine demeure, dans la majorité des cas, peu fructueuse.

L'importance de trouver des réponses en cherchant du côté des élèves

Plusieurs recherches conduites auprès des élèves identifiés par leur milieu scolaire comme présentant des difficultés de comportement rapportent qu'ils connaissent une expérience scolaire globalement négative et qu'ils peuvent se retrouver hors des classes ordinaires pour des motifs liés à l'indiscipline (p. ex. Fortier et Prochnow, 2018 ; Jalali et Morgan, 2017). Comme c'est le cas pour François et Sabine, ces élèves peuvent transiter via un service spécialisé ne leur assurant pas toujours un retour en classe ordinaire, particulièrement au secondaire où seulement un jeune sur cinq réintégrerait son école d'origine, tel que le rapportaient Rousseau et ses collaboratrices en 2014.

Le portrait du nombre de réintégrations peut avoir changé depuis, mais il n'en demeure pas moins que le constat de l'expérience scolaire négative de ces élèves reste et s'avère alarmant, d'autant plus que la recherche propose déjà des interventions dites efficaces pour prévenir ou réduire les comportements perçus comme difficiles en classe ordinaire (Cooper et Jacobs, 2011 ; Gaudreau, 2011) et qu'elle définit les conditions pour une réintégration réussie (Rousseau *et al.*, 2014 ; Thomas, 2015). Il devient impératif d'emprunter de nouvelles voies de recherche afin de comprendre comment l'expérience de la classe ordinaire auprès d'élèves en difficulté de comportement peut devenir plus positive et véritablement s'inscrire dans les valeurs portées par une éducation inclusive.

Parmi les chemins à défricher, celui de la recherche conduite avec les élèves identifiés par leur milieu scolaire comme présentant des difficultés comportementales

1. Ph. D., professeure régulière, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal ; chercheuse régulière au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire.
 2. M.A., candidate au doctorat et coordonnatrice de recherche, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal ; chercheuse au Groupe d'Étude sur l'Enseignement des Mathématiques en Adaptation Scolaire.
 3. Candidate à la maîtrise en orthopédagogie et auxiliaire de recherche, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal.

s'avère prometteur. Comme le soulignent Beaudoin et Nadeau (2020), ces derniers peuvent apporter une perspective renouvelée pour comprendre l'expérience scolaire telle qu'ils la vivent; le regard qu'ils posent sur celle-ci peut différer de celui des adultes qui interviennent auprès d'eux. Cette autre focale pourrait mener à identifier des obstacles et des éléments qui n'auraient pas encore été décrits à ce jour pour favoriser une scolarisation positive en classe ordinaire. L'adoption de cette voie pour la recherche qui s'intéresse aux comportements à l'école nous paraît incontournable, surtout lorsque l'on considère que les élèves identifiés en difficulté de comportement ont longtemps constitué l'un des groupes à qui l'on donne le moins la parole en recherche, comme l'ont constaté Cefai et Cooper (2010) ainsi qu'O'Connor et ses collègues (2011).

Cet article a pour but de faire connaître la réflexion qui nous anime dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un projet de recherche. Il s'inscrit dans une perspective critique et présente certaines balises que nous posons pour notre démarche impliquant des élèves en tant que participants centraux au projet. À titre indicatif, nous nous intéressons, pour ce projet, à la qualité de vie à l'école chez les élèves identifiés en difficulté comportementales qui transitent par un dispositif de retrait, d'exclusion temporaire ou de répit pour des raisons liées à leurs comportements et pour qui la réintégration à leur milieu scolaire d'origine est prévue⁴.

Encadré 1

La Convention relative aux droits de l'enfant

Cette convention est entrée en vigueur le 2 septembre 1990. Son Article 12 se lit comme suit :

- 1) Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.
- 2) À cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'une organisation appropriée, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.

Accès : <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>

La recherche et le droit des enfants

Plusieurs travaux dans le champ de l'éducation inclusive publiés depuis près d'une vingtaine d'années (MacArthur *et al.*, 2018 ; O'Kane, 2008 ; Tangen, 2009 ; Thomson et Gunter, 2006) se proposent de donner la parole aux élèves vivant des difficultés scolaires ou des situations de handicap afin de rendre compte de cette autre perspective sur l'école, sur ce qui s'y passe ou ne s'y passe pas. Ces travaux ont en commun de fonder la démarche de recherche sur la prise en compte explicite des droits de l'enfant (voir l'Encadré 1).

Deux idées fondamentales se dégagent de l'Article 12 de la *Convention relative aux droits de l'enfant*. La première énonce le droit qu'ont les enfants de s'exprimer, de donner leur opinion. La seconde s'appuie sur la première en exigeant en plus des adultes qu'ils écoutent cette opinion et la considèrent avec sérieux. L'article mentionne également que ces droits s'appliquent dans les procédures judiciaires et administratives qui concernent les enfants.

Les procédures administratives scolaires qui concernent les élèves

Il va sans dire que la scolarisation en général renvoie à de multiples procédures. Dans le cas des élèves identifiés comme présentant des difficultés de comportement à l'école, les transitions entre différentes modalités de scolarisation liées à

l'application de mesures disciplinaires ou de répit constituent des exemples de ces procédures administratives auxquelles l'Article 12 de la Convention fait référence. Ainsi, on peut se demander comment se déroulent, dans l'expérience concrète, ces transitions et réintégrations.

Bien sûr, il existe au Québec des mécanismes clairs décrits dans nos politiques éducatives⁵ et des règles de fonctionnement dans les centres de service scolaires pour encadrer les pratiques des équipes œuvrant auprès des élèves ayant des difficultés comportementales. Ces balises dans les politiques et les règles de fonctionnement accordent généralement aux élèves un rôle de participant actif relativement à leur parcours scolaire et demandent aux intervenants de documenter les processus puis de rendre compte des résultats.

Le point de vue négligé des élèves

Au-delà de ces écrits en provenance des instances politiques et scolaires, nous avons accès à peu de travaux permettant de comprendre ces transitions du point de vue de ceux qui y participent, élèves comme adultes. Ce constat, couplé au faible nombre d'études portant la voix des élèves présentant des difficultés de comportement à propos de différents aspects de leur expérience scolaire (Beaudoin et Nadeau, 2020 ; Bernier *et al.*, 2021 ; Cefai et Cooper, 2010), nous conduit à investiguer la manière dont se vit, pour des élèves comme François ou Sabine, le passage dans un milieu scolaire proposant un répit de scolarisation de la classe ordinaire et la réintégration à plus ou moins longue échéance. Notons que nous n'avons recensé que quelques études, deux en provenance d'Angleterre (Atkinson et Rowley, 2019 ; Pillay *et al.*, 2013) et une de Suisse (Costa, 2014), dédiées à la manière dont se passe la réintégration en s'attardant spécifiquement au point de vue des élèves.

Dans cette même lignée, notre objectif consiste d'abord et avant tout à rendre compte au plus près de l'expérience des élèves, ce qui nous amène à réfléchir continuellement sur notre démarche afin que la parole des jeunes participants soit non seulement entendue par le public

4. Cet article est publié dans le cadre du projet *Donner la parole aux adolescents pour relever le défi de l'inclusion au secondaire : identification des déterminants de la qualité de vie à l'école des élèves en difficulté de comportement réintégré en classe ordinaire* financé dans le cadre du programme Soutien à la relève professorale du Fonds de recherche du Québec – Société et culture par la Fondation Antoine-Turmel.

5. On pense par exemple à la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), au Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention (MEQ, 2004), ou encore au Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement (MEESR, 2015).

concerné par les difficultés de comportement à l'école, mais aussi pour qu'elle puisse être prise en compte dans les pratiques de réintégration et, en amont tout autant qu'en aval, dans la réalisation d'une école inclusive.

La place centrale octroyée à l'élève pour enrichir les connaissances à propos de la réintégration et des facteurs favorisant ou posant obstacle à une expérience scolaire positive, inclusive soulève l'enjeu de son statut et la question des stratégies de recherche employées pour favoriser sa prise de parole. D'une part, il importe de mentionner que des études antérieures conduites auprès d'élèves identifiés comme présentant des difficultés de comportement ont attesté que, en plus des attributions externes faites relativement aux facteurs à la source de leurs comportements considérés inappropriés, ils se montrent aussi en mesure de décrire comment leurs propres actions et réactions peuvent poser problème en milieu scolaire et ailleurs (Fortier et Prochnow, 2018 ; Michail, 2012). D'autre part, la démarche de recherche devrait pouvoir permettre de répondre aux quatre conditions présentées dans la figure suivante, inspirée de l'Article 12 de la Convention.

Comment s'y prendre ? Questions pour guider la démarche de recherche

La démarche d'une recherche que nous souhaitons inscrire dans le respect des droits des enfants et des jeunes à être entendus et considérés demande réflexion, et ce, pour toutes les étapes la constituant. Dans le cas de notre projet, nous posons par exemple les questions suivantes qui font office de guides pour l'action durant la recherche. Ces questions et les pistes de réponses que nous proposons se conjuguent à celles auxquelles nous répondons lors des processus d'approbation éthique.

- Quelles **procédures de recrutement** permettraient à la fois une prise de contact personnalisée avec les participants potentiels tout en conservant leur anonymat jusqu'à leur consentement à avoir des informations sur le projet ? Il s'agit de savoir comment établir un premier lien de confiance concernant nos intentions de recherche pour assurer à l'élève que nous lui **offrons une chance de s'exprimer, d'être entendu et considéré**. À cet égard, l'étape du recrutement des participants doit pré-

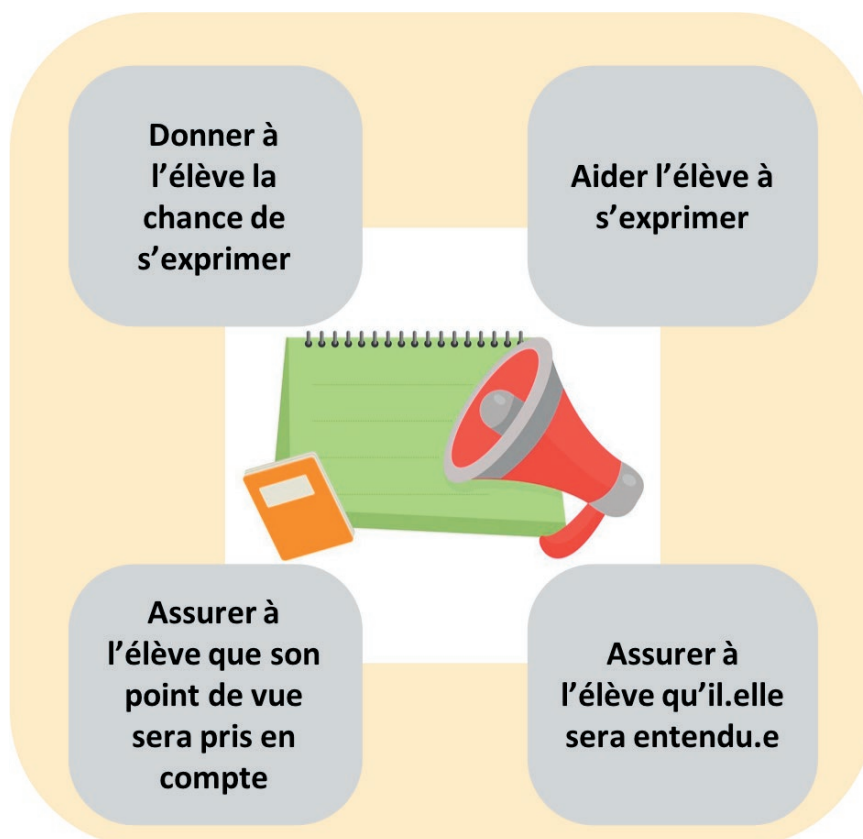


Figure 1. Conditions pour que s'exprime la voix des élèves
Adaptée de MacArthur et al. (2018) et de Lundy (2007)

voir le concours d'une personne-ressource qui sera à même de relayer l'information à propos du projet de recherche aux élèves qui pourraient être intéressés à participer, sans bien sûr exercer quelque pression que ce soit en faveur ou contre cette participation, le choix revenant à l'élève. Par exemple, produire une courte vidéo présentant le projet aux enfants ou aux jeunes qui leur serait présentée par la personne-ressource désignée permettrait aux élèves de voir s'ils sont intéressés ou non à s'impliquer avant même que les chercheurs connaissent leur identité.

- Quelles **conditions de participation** donne-t-on à l'élève à négocier avec nous et quelles méthodes de collecte des données permettent à l'élève de s'exprimer librement et de diverses manières, compte tenu de ses forces et défis liés à la communication de ses idées ? En d'autres mots, **comment donner la chance à l'élève de s'exprimer et l'aider à s'exprimer** ? Pour y parvenir, il importe de réfléchir en amont à des outils soutenant la prise de parole de l'élève. Il peut s'agir de différents médiums ou médias, comme le dessin, la prise de photos ou la vidéo.

- Quels mécanismes mettons-nous en place pour que l'élève puisse donner son avis à propos de, voire qu'il ou elle puisse participer à **l'analyse des résultats**, à la production de **recommandations** pour les milieux scolaires ainsi qu'à la **diffusion des résultats** auprès de publics divers et intéressés ? Il est ici question de trouver des moyens afin **d'aider l'élève à s'exprimer**, de lui **assurer qu'il est entendu** et que **son point de vue sera pris en compte** par l'équipe de recherche et dans le cadre de la diffusion de l'étude. En ce sens, la procédure de recherche doit prévoir un retour vers l'élève pour lui soumettre les conclusions et l'entendre sur les solutions qu'il entrevoit aux défis rencontrés. Les moyens pour recueillir ce point de vue doivent tenir compte du niveau de l'élève. Par exemple, la lecture d'un rapport de recherche et la formulation de commentaires écrits pourraient s'avérer fastidieuses pour des élèves en difficulté d'apprentissage tandis qu'une présentation imagée des résultats suivie du recueil des commentaires formulés verbalement par l'élève sembleraient appropriés.
- Comment pouvons-nous, par nos acti-

vités de **diffusion de l'étude**, porter les préoccupations ou les suggestions des élèves pour que leur participation mène à améliorer la situation scolaire d'élèves vivant des expériences proches des leurs? En ce sens, nous souhaitons **assurer que les élèves seront entendus** et que **leurs points de vue seront pris en compte** par les milieux scolaires. La publication des résultats hors de la seule sphère acadé-

mique et sous différents formats nous apparaît essentielle à réaliser. Qui plus est, la publication scientifique aurait tout intérêt à s'appuyer directement sur les propos des élèves, comme en font foi les exemples présentés dans l'Encadré 2 ; le recours à leurs paroles mêmes dans les écrits de recherche ouvre la voie à envisager autrement leur expérience scolaire.

Conclusion

Les recherches consultées nous ont permis de constater que la ligne est parfois mince entre prétendre donner la parole aux élèves et la prendre effectivement en compte. À cet effet, les travaux norvégiens de Tangen (2008) nous ont amenées à approfondir les aspects théoriques, éthiques et méthodologiques d'un dispositif de recherche qui prétend donner la parole à une population d'élèves marginalisés. C'est un défi sur ces trois plans qu'il faudra relever afin d'être en mesure de laisser les élèves s'exprimer, mais également de considérer les opportunités que nous leur offrons de participer pleinement dans ce processus de mise en mots et en images de leur expérience.

Encadré 2

L'opportunité de s'exprimer à propos de leur expérience scolaire par la participation à des recherches a donné à des jeunes l'opportunité de donner leur opinion, d'être entendus et considérés. Voici, en guise d'exemples, des intitulés d'articles où la voix des élèves, par le recours au verbatim, contribue directement à interpeller les intervenants et à interroger les pratiques.

- « *You heard me swear but you never heard me!* » [traduction libre : Vous m'avez entendu sacrer, mais vous ne m'avez jamais entendu!] : une étude de Kinsella *et al.* (2019).
- « *...because suspension doesnt teach you anything* [sic.] » [traduction libre: C'est parce que la suspension, ça t'apprend rien.] : une étude de Michail (2012).
- « *They won't let me back.* » [traduction libre: Ils ne veulent pas me laisser revenir.] : une étude de Jalali et Morgan (2018).

Enfin, les pratiques développées en recherche pour comprendre et prendre en considération l'expérience des élèves pourront être mises en réflexion avec les procédures existantes dans les milieux de pratique lorsqu'il est question de réintégration, afin de trouver des moyens de donner la parole et d'écouter les élèves à propos des situations qui les concernent et orientent leur parcours scolaire. ■

Mots-clés : réintégration, inclusion, voix des élèves, difficultés de comportement, droits des enfants, méthodes de recherche.

Références

- Atkinson, G. et Rowley, J. (2019). Pupils' views on mainstream reintegration from alternative provision: A Q methodological study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(4), 339-356. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1625245>
- Beaudoin, M. et Nadeau, M.-F. (2020). Quelles sont les perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales quant aux conditions qui influencent leur scolarisation en classe ordinaire ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(1), 145-169. <https://doi.org/10.7202/1070028ar>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits. *La nouvelle revue – éducation et société inclusives*, 80-90(1), 167-186. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0167>
- Cefai, C. et Cooper, P. (2010). Students without voices: The unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198. <https://doi.org/10.1080/08856251003658702>
- Cooper, P. et Jacobs, B. (2011). *From inclusion to engagement. Helping students engage with schooling through policy and practice*. Wiley-Blackwell.
- Costa, M. (2014). *Élèves en rupture scolaire : regards sur l'école, l'estime de soi et la réintégration* [mémoire de bachelor, Haute école pédagogique Bejune]. oai:doc.ero.ch/20150126144623-IM
- Fortier, M.-P. et Prochnow, J. E. (2018). Quality of school life: Listening to and learning from teens. Dans J. Berman et J. MacArthur (dir.), *Student perspectives on school: Informing inclusive practice* (p. 147-161). Brill-Sense Publishers.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 122-144. <https://doi.org/10.7202/1007731a>
- Jalali, R. et Morgan, G. (2017). «They won't let me back.» Comparing student perceptions across primary and secondary Pupil Referral Units (PRUs). *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(1), 55-68. <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1347364>
- Kinsella, C. A., Putwain, D. W. et Kaye, L. K. (2019). «You heard me swear but you never heard me!» negotiating Agency in the pupil referral unit classroom. *Mind, Culture, and Activity*, 26(1), 41-60. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1569693>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- MacArthur, J., Berman, J. et Caroll-Lind, J. (2018). Children's rights and inclusive education. Dans J. Berman (dir.), *Student perspectives on school: Informing inclusive practice* (p. 1-20). Brill-Sense Publishers.
- Michail, S. (2012). «...because suspension doesnt teach you anything» [sic]: What students with challenging behaviours say about school suspension. Uniting Care Australia.
- O'Connor, M., Hodkinson, A., Burton, D. et Torstensson, G. (2011). Pupil voice: Listening to and hearing the educational experiences of young people with behavioural, emotional and social difficulties (BESD). *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(3), 289-302. <https://doi.org/10.1080/13632752.2011.595095>
- O'Kane, C. (2008). The development of participatory techniques: Facilitating children's view about decisions which affect them. Dans P. Christensen et A. James (dir.), *Research with children: Perspectives and practices* (p. 126-155). Routledge.
- Pillay, J., Dunbar-Krige, H. et Mostert, J. (2013). Learners with behavioural, emotional and social difficulties' experiences of reintegration into mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 310-326. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.769709>
- Rousseau, N., Massé, L., Bergeron, G., Carignan, S. et Lanaris, C. (2014). L'inclusion et la réintégration scolaire des élèves présentant un trouble du comportement. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p. 133-146). Gaëtan Morin.
- Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: A four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829-844. <https://doi.org/10.1080/13603110802155649>
- Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: Some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157-166. <https://doi.org/10.1080/08856250801945956>
- Thomas, D. V. (2015). Factors affecting successful reintegration. *Educational Studies*, 41(1-2), 188-208. <https://doi.org/10.1080/03055698.2015.955749>
- Thomson, P. et Gunter, H. (2006). From 'consulting pupils' to 'pupils as researchers': A situated case narrative. *British Educational Research Journal*, 32(6), 839-856. <https://doi.org/10.2307/30000007>



Le coup de coeur des régions

Une clinique au bénéfice de tous

Dave DesRosiers¹

Devant le défi entourant le placement en stage de ses étudiants en psychoéducation dans la région de Québec, l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) a choisi les voies de l'innovation et du service aux collectivités pour créer une clinique universitaire déployée directement dans la communauté.

Actuellement nommé *Centre universitaire de services sociocommunautaires en psychoéducation de l'UQTR*, le projet s'articule autour de quatre axes intimement liés :

- Axe 1 : Opportunités de stages professionnels en milieux communautaires ;
- Axe 2 : Soutien à la population et aux organismes de la région ;
- Axe 3 : Innovation clinique et développement de la pratique psychoéducative ;
- Axe 4 : Transfert d'expertises : formation, supervision et diffusion.

La phase pilote se conclut actuellement dans le contexte particulier de la pandémie qui nous frappe tous. Le présent article représente donc une belle occasion pour regarder le chemin parcouru, apprécier les retombées initiales et identifier les défis à relever dans les prochaines années.

Des partenariats centrés sur les besoins du milieu

Le tout s'est amorcé durant l'année universitaire 2018-2019 avec l'intégration de deux stagiaires dans un projet-pilote au sein de l'Initiative 1, 2, 3 Go! Limoilou (www.123golimoilou.org). En plus de la contribution à la mission de mobilisation de l'organisme, elles avaient le mandat d'explorer certaines interventions qui pourraient être déployées dans le cadre d'une clinique communautaire en psychoéducation. L'idée principale était alors de réfléchir avec les organismes du milieu quant aux services manquants dans le quartier, dans l'optique de développer une offre complémentaire et spécifique. De notre côté, cela permettait également

de préciser les ressources humaines et matérielles qui seraient nécessaires pour assurer le succès du projet.

La grande qualité du travail accompli par ces deux stagiaires a permis dès l'année suivante d'ajouter aux partenaires un organisme communautaire famille, deux CPE, un centre d'éducation des adultes et un centre d'hébergement pour personnes âgées, augmentant du même coup la cohorte à sept étudiantes. L'aspect novateur du projet continue de se traduire dans le fait que l'offre de service est distincte dans chaque milieu et prend plusieurs formes : évaluation des besoins particuliers en service de garde, rôle-conseil, intervention de groupe, soutien au développement des compétences parentales ou élaboration de programmes. Il est ainsi possible de respecter les différentes cultures organisationnelles et de développer une relation de travail qui s'appuie sur toutes les expertises présentes. Autre élément caractéristique, l'intervention se déroule quotidiennement directement au sein des organismes partenaires, plutôt que dans un point de services entre les murs de l'université, ce qui facilite l'accès aux services et permet un déploiement en vécu partagé. Les stagiaires sont jumelées avec un acteur du milieu qui favorise leur intégration et le référencement, alors qu'un tuteur de l'UQTR, membre de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, assure leur encadrement professionnel.

Il est important de distinguer le rôle de ce dernier de la supervision habituellement offerte pour tous les stages en psychoéducation. En effet, dans les stages réguliers, les superviseurs ont le mandat principal de favoriser la pratique réflexive du stagiaire et ultimement d'évaluer ses compétences professionnelles et relationnelles. Au sein de la clinique universitaire, il y a toujours un superviseur, mais un acteur supplémentaire de l'université se joint à l'équipe afin de co-intervenir sur le terrain avec les stagiaires. Le tout se fait dans une approche réflexive et expérimentielle afin que les étudiants demeurent les acteurs premiers des interventions à réaliser.



Des retombées concrètes

La résultante directe est donc une offre de services qui ne serait pas accessible autrement pour plusieurs jeunes, familles, adultes ou organisations, soit en raison du coût prohibitif des services privés dans certains environnements socio-économiques plus fragiles, ou en raison des délais reliés plusieurs services psychosociaux. Le défi devient alors de ne pas créer pour autant un réseau de services parallèle, ce qui est d'autant plus critique dans le contexte où les stagiaires changent chaque année et qu'ils ne font pas d'interventions en dehors des sessions universitaires. Le développement actuel de ponts avec les réseaux public et communautaire nous permet de nous assurer que les personnes accompagnées ne tombent pas dans un trou de services et que le travail accompli puisse se poursuivre, le cas échéant.

Au-delà de l'existence de l'offre de service elle-même, plusieurs succès donnent la mesure du potentiel d'un tel projet. En guise d'exemple, on peut penser à une évaluation psychoéducative en vue d'obtenir une subvention pour soutenir une jeune fille de deux ans et lui permettre de continuer à fréquenter son CPE à temps

1. Ps. éd., coordonnateur clinique, chargé de cours, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

plein alors que ses difficultés comportementales rendaient son intégration très difficile, voire impossible sans ressource supplémentaire. Ou encore, une nouvelle alliance avec des parents qui se méfient du réseau public, mais qui ont finalement accepté de recevoir une intervenante à la maison après avoir échangé avec la stagiaire à plusieurs reprises en allant chercher leur enfant. Ou, finalement, un nouveau comité de parents-élèves construit selon les principes du développement du pouvoir d'agir afin de faciliter la conciliation famille-études.

Du côté des stagiaires, il s'agit d'une expérience de formation des plus enrichissantes. En effet, ils se retrouvent au cœur de situations d'intervention authentiques et ils doivent les gérer dans toute leur complexité sans qu'un psychoéducateur ou une psychoéducatrice déjà dans le milieu fasse d'emblée une certaine médiation par sa simple présence. Des questions nouvelles émergent alors, notamment sur les façons de déployer leur démarche clinique dans des contextes inédits ou encore sur comment rallier tous les acteurs concernés dans une nouvelle offre de services. Raphaëlle Pouliot, stagiaire au baccalauréat durant l'année scolaire 2020-2021 résume avec enthousiasme les gains dans sa formation :

« Je me considère privilégiée d'avoir eu l'opportunité de faire mon stage de baccalauréat à la clinique, car cela m'a permis de développer mon sens des responsabilités, mon autonomie professionnelle et bien sûr mon jugement clinique. Ce sont des compétences qui ressortent de l'expérience unique avec la clinique, par la collaboration avec le milieu, mes collègues stagiaires à la maîtrise et bien sûr l'accompagnement du tuteur de l'université. »

D'autres mentionnent encore toute la confiance qu'elles ont gagnée dans leur processus d'intervention, ce qui leur permet de mieux affronter des situations nouvelles.

Un effet catalyseur

Au-delà des retombées dans les milieux et auprès des stagiaires, il est particulièrement stimulant d'observer les impacts plus globaux qui émergent déjà après seulement trois ans. Le principal élément est de voir l'effet catalyseur, voire fédérateur, qui résulte d'une présence dans plusieurs milieux différents. Les stagiaires sont en mesure de faire rayonner les services de leurs organisations respectives, permettant ainsi une meilleure utilisation des services existants. Par exemple, une stagiaire dans un CPE peut référer vers la stagiaire dans un organisme communautaire famille de façon très privilégiée et en saisissant bien les enjeux organisationnels présents de part et d'autre. Nous espérons que cela continuera par se traduire en une meilleure concertation dans les collectivités que nous desservons et le mérite de cela revient grandement à nos précieux partenaires.

Le second plus grand gain observé dans les milieux est de leur permettre de constater toute l'expertise qui est déjà présente. Il existe dans de nombreuses organisations communautaires plusieurs pratiques de grande qualité qui vont au-delà des titres professionnels et la présence d'une clinique universitaire permet de mieux les nommer et d'ainsi les partager.

Conclusion

Maintenant, le plus excitant dans tout cela : nous venons à peine de dépasser la phase du projet pilote et le temps de ressources humaines dévoué à la clinique va plus que doubler dans la prochaine année. Les perspectives sont donc très positives et les liens privilégiés développés avec nos nombreux partenaires nous permettent d'envisager une multitude de nouveaux projets, tout en nous attaquant avec encore plus d'énergie aux défis à relever.

L'un des plus importants parmi ceux-ci sera de trouver des façons d'augmenter le travail interdisciplinaire. Évidemment, les

stagiaires travaillent en étroite collaboration avec l'ensemble des autres acteurs du milieu, mais dans plusieurs situations, d'autres professionnels mériteraient d'être sollicités. Pensons entre autres aux orthophonistes et aux ergothérapeutes qui seraient de grands atouts dans plusieurs cas en CPE.

Ensuite, nous explorons en ce moment les meilleurs moyens pour que le travail clinique soit en constante évolution, malgré que les stagiaires se renouvellent inévitablement chaque année. En d'autres mots, comment la clinique peut « apprendre » pour s'améliorer au fil du temps, évitant un retour à la case départ l'automne venu. De nouveaux outils cliniques, des activités de formation mieux ciblées et de nouvelles modalités de supervision sont déjà en élaboration à cet effet. Par exemple, cela se traduira d'abord par la création d'un dossier de supervision conjoint avec le stagiaire pour y circonscrire les apprentissages réalisés et les défis professionnels à relever, en s'appuyant notamment sur les stages antérieurs réalisés dans le même milieu.

Bref, il y a certainement devant nous encore beaucoup de chemin à parcourir, de défis à relever, de rencontres humaines à apprécier et fort probablement des surprises. Dans tous les cas, il y a fort à parier que le tout se fera encore sous le signe de la réussite, tant que nous travaillerons pour demeurer ancrés dans notre principe fondateur : développer une clinique communautaire au bénéfice de tous. ■



Université du Québec
à Trois-Rivières

Campus de Québec



Question de l'heure

Comment distinguer si les manifestations comportementales sont liées au TDAH ou à la douance?

Line Massé¹, Marie-France Nadeau², Claudia Verret³, Claire Baudry⁴, Anne Brault-Labbé⁵, Christine Touzin⁶ et Émilie Rouaud⁶.

Plusieurs jeunes doués reçoivent à tort un diagnostic de trouble de déficit d'attention/hyperactivité (TDAH) en raison de manifestations comportementales, notamment de l'inattention ou une énergie débordante qui peuvent s'apparenter à ce trouble. Certains jeunes doués peuvent par ailleurs répondre aux critères du TDAH sans en être diagnostiqués. En effet, la douance compense certains déficits et entraîne moins d'effets négatifs observables sur les plans du rendement ou de l'adaptation scolaire. Cette situation se voit fréquemment au début du primaire. Comment s'assurer de ne pas attribuer, de façon erronée, une hypothèse de TDAH? Comment, à l'inverse, repérer un TDAH chez un jeune doué qui présenterait effectivement ce trouble?



Cet article brosse d'abord le tableau des manifestations comportementales similaires retrouvées chez certains jeunes doués et chez les jeunes ayant un TDAH en dégagant les distinctions. Il propose ensuite des points de repère pour mieux dépister le TDAH chez les jeunes doués.

Manifestations comportementales similaires

Selon Assouline et Whiteman (2011), les manifestations d'inattention observées chez certains jeunes doués pourraient être causées par un environnement de classe peu stimulant. Webb et ses collègues (2016) allèguent que si le jeune aime son enseignant, s'il est stimulé cognitivement par les tâches à accomplir, ou encore, par les contacts avec des pairs qui lui ressemblent sur le plan des habiletés ou des talents, alors les manifestations comportementales similaires au TDAH seraient moins susceptibles d'apparaître en classe. Le Tableau 1 résume les manifestations similaires entre la douance et le TDAH ainsi que les distinctions selon qu'il

s'agisse d'un contexte lié à la douance ou de celui lié au TDAH.

Éléments à considérer lors du processus de dépistage du TDAH chez les doués

En plus des caractéristiques contextuelles pouvant soutenir l'interprétation de manifestations comportementales similaires, d'autres éléments sont à considérer pour dépister plus formellement un TDAH chez un jeune doué. Notamment, on retrouve des caractéristiques descriptives développementales telles que l'intensité/impact des manifestations selon l'âge ou les milieux, ainsi que des facteurs spécifiques à l'environnement.

L'intensité des manifestations et les impacts fonctionnels. D'abord, les impacts fonctionnels du TDAH semblent moins apparents pendant l'enfance; ils apparaissent souvent plus tard dans le développement, lorsque les forces du jeune doué ne permettent plus de compenser les déficits du trouble (Thongseiratch et

Worachotekamjorn, 2016). Ainsi, il faut tenir compte du fait que les caractéristiques liées à la douance peuvent atténuer les impacts fonctionnels liés au TDAH, en particulier en ce qui concerne le rendement scolaire et l'adaptation socioaffective (Mullet et Rinn, 2015). En ce sens, le nombre et l'intensité des symptômes pourraient être moindres (Grizenko *et al.*, 2012) et les instruments de mesure utilisés habituellement pour évaluer le TDAH comme le Conners (2008) pourraient manquer de sensibilité chez les jeunes doués (Lovecky, 2018; Wood, 2012).

Des études indiquent que les hauts niveaux de déficits liés à l'inattention et l'impulsivité seraient de meilleurs indicateurs de la présence d'un TDAH que les déficits liés à l'hyperactivité, surtout en milieu scolaire, car l'élève doué contrôlerait mieux ces derniers comportements (Rommelse *et al.*, 2017). La présence de TDAH dans la famille pourra être un bon indicateur, car le trouble a un fort facteur de risque héréditaire (APA, 2013).

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

2. Ph. D., professeure agrégée, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

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

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

5. Ph. D., professeure titulaire, Département de psychologie, Université de Sherbrooke.

6. Conseillères pédagogiques, Services des ressources éducatives, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys.

Encadré 1

Manifestations similaires interprétées selon les caractéristiques contextuelles de la douance ou du TDAH

Manifestations	Contexte lié à la douance	Contexte lié au TDAH
Inattention		
Porte peu d'attention aux détails.	Peut accorder une grande attention aux détails dans les domaines d'intérêts, mais moins d'attention dans les autres domaines.	Accorde peu d'attention aux détails, quel que soit le domaine.
Apparaît souvent distrait ou dans la lune.	<p>Démontre généralement une concentration élevée, mais apparaît plus distrait lorsqu'il s'ennuie (rythme d'enseignement trop lent, répétitions de ce qu'il connaît déjà, etc.), lors de tâches jugées trop faciles ou dénuées de sens.</p> <p>Difficulté à détourner son attention, lorsque captivé par une tâche ou un sujet.</p> <p>Poursuit sans cesse une occupation qui le captive et passe difficilement à autre chose.</p> <p>Semble plus préoccupé par ses propres pensées plutôt que par ce que dit l'enseignant.</p> <p>Observe avec attention ce qui se passe autour de lui.</p> <p>Les distractions peuvent être liées à l'hyperstimulabilité cognitive (curiosité intense) et créative (préoccupations liées à ses propres pensées).</p>	<p>Maintient difficilement son attention lors de tâches difficiles, répétitives ou ennuyantes.</p> <p>Est facilement distrait par ce qui se passe autour de lui sans but précis.</p> <p>Les difficultés sont chroniques ou constantes.</p>
Semble ne pas écouter l'enseignant.	Peut réaliser les consignes données, les répéter ou encore répondre correctement aux questions posées par l'enseignant même s'il semble inattentif.	Ne peut pas réaliser les consignes données, les répéter ou encore répondre correctement aux questions posées par l'enseignant lorsqu'il semble inattentif.
Ne respecte pas les consignes ; n'accomplit pas au complet les tâches demandées.	<p>Conteste la validité des consignes (p. ex. lorsqu'on lui demande de suivre une démarche mathématique qui ne fait pas de sens pour lui alors qu'il a déjà trouvé la solution) ; désire faire les choses à sa façon jugée meilleure.</p> <p>N'effectue pas les exercices jugés trop faciles ou répétitifs.</p>	<p>Suit difficilement les consignes parce qu'il ne se rappelle plus de ce qu'il doit faire ou qu'il a de la difficulté à suivre une séquence d'action.</p> <p>Remet des travaux inachevés parce qu'il manque de persistance devant les difficultés ou qu'il ne se rend pas compte qu'il n'a pas réalisé toute la tâche.</p>
Apparaît désorganisé ou brouillon.	<p>Peut montrer de bonnes habiletés organisationnelles si l'organisation est jugée nécessaire.</p> <p>Peut remettre des travaux dont la présentation matérielle est peu soignée, mais les idées sont présentées de façon cohérente.</p>	<p>Éprouve des difficultés à segmenter une tâche en parties ou à planifier les étapes d'un projet à réaliser.</p> <p>Remet des travaux scolaires peu soignés et dont les idées sont mal organisées.</p>
Ne respecte pas les délais ou les échéances.	Respecte difficilement les délais si présence de perfectionnisme ou d'anxiété de performance.	Respecte difficilement les délais en raison de difficultés de gestion du temps ou de procrastination.
Évite des tâches ou les réalise à contrecœur.	Évitement des tâches trop faciles ou déjà maîtrisées.	Évite les tâches jugées trop difficiles ou ennuyantes.

Manifestations	Contexte lié à la douance	Contexte lié au TDAH
Impulsivité		
Émet fréquemment des commentaires ou interrompt les autres.	Pose fréquemment des questions pour satisfaire sa curiosité ; partage ses intérêts ou ses réflexions en lien avec le sujet traité ; interrompt pour corriger les erreurs des autres.	Émet des commentaires non liés au sujet traité ou non pertinents ; éprouve des difficultés à attendre son tour de parole.
Devient facilement frustré.	Devient frustré lors de tâches trop faciles, de rythme d'apprentissage trop lent ou de répétitions alors qu'il a déjà compris ; se fruste devant l'incompréhension des autres.	Devient frustré lors des tâches scolaires difficiles (notamment en lecture, en écriture ou en rétention de faits mathématiques) ou lorsqu'on ne répond pas immédiatement à ses demandes.
Décisions rapides.	Prend des décisions rapides, mais qui sont justes en raison d'une grande capacité à analyser les situations.	Prend des décisions rapides, mais souvent non réfléchies, notamment en raison d'un manque de considération de tous les aspects d'une situation (p. ex. prise de risque non calculé, accidents fréquents).
Hyperactivité		
Démontre un grand niveau d'activité.	Démontre une énergie débordante et est capable de faire plusieurs choses à la fois. Répond fortement aux stimulations de son environnement, mais est capable de maîtriser ses comportements lorsque la situation l'exige ; se calme facilement. A un moins grand besoin de sommeil.	Remue fréquemment ses mains et ses pieds ; se tortille sur sa chaise et éprouve des difficultés à rester assis, en particulier lorsque sous-stimulé ou fatigué. Adapte difficilement ses comportements selon les exigences de la situation ; se calme difficilement. A des problèmes de sommeil.
Autres difficultés		
Possède peu d'amis.	Éprouve des difficultés à trouver des amis qui partagent les mêmes intérêts ou préoccupations ; cette difficulté ne semble pas liée à des déficits sur le plan social, car une fois les amitiés établies, n'éprouve pas de difficulté à les garder. A souvent des amis plus vieux ou du même niveau d'habiletés et s'entend bien avec les adultes.	Se fait difficilement des amis en raison d'une forte réactivité émotionnelle, d'un pauvre jugement social, d'un manque de considération du point de vue de l'autre ou de comportements intrusifs. A souvent des amis plus jeunes ou immatures. Éprouve des difficultés à garder ses amis.
S'oppose ou provoque les adultes	Conteste la validité des règles ou l'autorité des adultes, mais peut les suivre si elles sont jugées valides.	Refuse de se conformer à l'autorité de l'adulte si la demande le frustre.

Sources : APA, 2013 ; Budding et Chidekel, 2012 ; Foley-Nipcon et Kim, 2018 ; Fugate, 2018 ; Gentry et Fugate, 2018 ; Lind, 2000 ; Massé *et al.*, 2014 ; Mullet et Rinn, 2015 ; Rommelse *et al.*, 2016, 2017 ; Silverman *et al.*, 2016 ; Webb *et al.*, 2016 ; Verret *et al.*, 2016

La rédaction de cet article découle d'un projet de recherche-développement intitulé « Mieux dépister et intervenir auprès des élèves doublement exceptionnels du primaire » subventionné dans le cadre du programme Projet de partenariat en adaptation scolaire (allocation supplémentaire 15350, volet 1) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Ce projet en partenariat a été réalisé par le Laboratoire de recherche et d'intervention sur les difficultés d'adaptation psychosociale à l'école (LaRIDAPE) du Département de psychoéducation de l'UQTR en collaboration avec les Services éducatifs du Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries et le Service des ressources éducatives du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys. Différents outils pour dépister, évaluer ou mieux intervenir auprès de ces élèves sont en cours de développement et seront disponibles gratuitement d'ici septembre 2021. Pour plus d'informations à ce sujet, visitez le site www.uqtr.ca/douance à l'onglet « Recherche ».

Réponses comportementales selon l'environnement

Lors du dépistage du TDAH en présence d'une douance, Webb et ses collègues (2016) recommandent de considérer quatre facteurs environnementaux lors de l'évaluation des comportements des jeunes : la nouveauté, la structure, le temps non consacré à la tâche ainsi que le jeu solitaire.

- 1) **La nouveauté** : En situation de nouveauté, un jeune doué ayant un TDAH peut ne pas manifester de comportements typiques au TDAH. C'est lorsque la nouveauté s'estompe que les comportements risquent d'apparaître. C'est pourquoi on recommande de rencontrer le jeune à au moins deux reprises pour l'évaluation.
- 2) **La structure** : Le degré de structure de la situation d'observation ou d'évaluation doit être considéré. Lorsque l'enseignant instaure une gestion de classe encadrante (p. ex. règles et limites claires, directives séquentielles) et centrée sur les besoins des jeunes (p. ex. rétroactions fréquentes, longueur et défi des tâches ajustés aux capacités), les symptômes liés au TDAH semblent moins fréquents ou intenses. Les jeunes doués réagissent également favorablement à un environnement structuré, mais seulement si cette structure

est flexible en offrant des activités suffisamment stimulantes.

- 3) **Le temps non consacré à la tâche** : Une fois la tâche interrompue (p. ex. par une distraction), les jeunes doués ayant un TDAH peuvent avoir de la difficulté à revenir sur la tâche et à la continuer alors que les jeunes doués sans TDAH peuvent le faire facilement si la tâche s'inscrit dans leur zone proximale de développement (c'est-à-dire une tâche qui représente un défi pour le jeune).
- 4) **Le jeu solitaire** : Ce facteur concerne la capacité de s'engager calmement dans des tâches solitaires pour une longue période de temps. Lors de cette période, sont-ils en mesure de maintenir leur attention sans chercher à attirer l'attention de l'adulte et en gardant la maîtrise de leur comportement? Cette période varie selon l'âge des jeunes : plus de 30 minutes pour les enfants de moins de huit ans et plus de 45 minutes pour les autres. Naturellement, le type d'activité dont il est question ici exclut des activités comme les médias sociaux, les jeux électroniques, les vidéos ou la télévision qui requièrent peu d'efforts d'attention ou qui sont fort stimulantes. Ce facteur pourra être vérifié préférentiellement auprès des parents qui sont le mieux à même de l'observer.

Selon Webb et collègues (2016), la présence de manifestations liées au TDAH dans plus d'un environnement (p. ex. maison et école), ainsi qu'une grande inconsistency dans la réalisation des tâches (p. ex. parfois bien réussi, parfois non complété malgré la capacité), quelle que soit la situation, pourront être d'autres indicateurs de la présence d'un TDAH.

Conclusion

L'identification des manifestations du TDAH chez le jeune doué ne constitue pas une tâche franche et simple au regard de la recherche de symptômes et de leur interprétation. Pour départager ce qui peut relever des caractéristiques de la douance ou du TDAH, certaines manifestations similaires doivent être interprétées en fonction du contexte du jeune. En ce sens, il importe d'adopter une réflexion centrée sur le jeune et sur ses capacités, en ayant en tête les indicateurs d'intensité, d'entraves au fonctionnement adaptatif (impact fonctionnel) et de facteurs environnementaux susceptibles d'influencer la réponse comportementale observable. Dit autrement, le dépistage du TDAH chez le jeune doué ne peut se faire sans tenir compte de l'ensemble des facteurs de risque et de protection qui pourraient influencer les comportements de l'élève sur les plans individuel, familial, social ou scolaire (Massé *et al.*, 2020). ■

Mots-clés : douance, trouble de déficit d'attention/hyperactivité, dépistage, identification, difficultés comportementales, facteurs environnementaux.

Références

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *DSM-5: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). American Psychiatric Publishing.
- Assouline, S. G. et Whiteman, C. S. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the post-IDEA 2004 era. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 380-402. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.616576>
- Budding, D. et Chidekel, D. (2012). ADHD and giftedness: A neurocognitive consideration of twice exceptional. *Applied Neuropsychology: Child*, 1(2), 145-151. <https://doi.org/10.1080/21622965.2012.699423>
- Conners, C. K. (2008). *Conners 3rd Edition, Manual*. Multi-Health Systems Inc.
- Foley-Nicpon, M. et Kim, J. Y. C. (2018). Identifying and providing evidence-based services for twice-exceptional students. Dans S. I. Pfeiffer (dir.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (2^e éd., p. 349-362). Springer.
- Fugate, C. M. (2018). Attention divergent hyperactive giftedness: Taking the deficiency and disorder out of the gifted/ADHD label. Dans S. B. Kauffman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 191-200). Oxford University Press.
- Gentry, M. et Fugate, C. M. (2018). Attention-Deficit/Hyperactivity disorder in gifted students. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunnessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 575-584). American Psychological Association.
- Grizenko, N., Zhang, D. D. Q., Polotskaia, A. et Joobar, R. (2012). Efficacy of methylphenidate in ADHD children across the normal and the gifted intellectual spectrum. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 21(4), 282-288.
- Lind, S. (2000). Before referring a gifted child for ADD/ADHD evaluation. *The Communicator*, 31(4), 20.
- Lovecky, D. V. (2018). Misconceptions about giftedness and the diagnosis of ADHD and other mental disorders. Dans S. B. Kauffman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 83-103). Oxford University Press.
- Massé, L., Bégin, J.-Y. et Nadeau, M.-F. (2020). L'évaluation psychosociale. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris, *Les troubles du comportement à l'école* (p. 225-260). Chenelière Éducation.
- Massé, L., Lanaris, C. et Couture, C. (2014). Le trouble de déficit d'attention/hyperactivité. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 5-18). Gaëtan Morin Éditeur.
- Mullet, D. R. et Rinn, A. N. (2015). Giftedness and ADHD: Identification, misdiagnosis, and dual diagnosis. *Roeper Review*, 37(4), 195-207. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077910>
- Rommelse, N., Antshel, K., Smeets, S., Greven, C., Hoogeveen, L., Faraone, S. V. et Hartman, C. A. (2017). High intelligence and the risk of ADHD and other psychopathology. *The British Journal of Psychiatry*, 211(6), 359-364. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.116.184382>
- Rommelse, N., van der Kruis, M., Damhuis, J., Hoek, I., Smeets, S., Antshel, K. M., Hoogeveen, L. et Faraone, S. V. (2016). An evidenced-based perspective on the validity of attention-deficit/hyperactivity disorder in the context of high intelligence. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 71(2016), 21-47. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.032>
- Silverman, L., Gilman, B. et Maxwell, E. (2016). *Parent/teacher/counselor checklist for recognizing twice exceptional children*. Gifted Development Center. http://www.gifteddevelopment.com/sites/default/files/Checklist%20for%20Twice%20Exceptional%20Children_0.pdf
- Thongseiratch, T. et Worachotekamjorn, J. (2016). Impact of the DSM-5 attention deficit hyperactivity disorder criteria for diagnosing children with high IQ. *Psychological Reports*, 119(2), 365-373. <https://doi.org/10.1177/0033294116662662>
- Verret, C., Massé, L. et Picher, M. J. (2016). Habiletés et difficultés sociales des enfants ayant un TDAH : état des connaissances et perspectives d'intervention. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 64(7), 445-454. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2016.08.004>
- Webb, J. T., Amend, E. R., Beljan, P., Webb, N. E., Kuzujanakis, M., Olenchak, F. R. et Goerss, J. (2016). *Misdiagnosis and dual diagnoses of children and adults* (2^e éd.). Great Potential Press, Inc.
- Wood, S. C. (2012). Examining parent and teacher perceptions of behaviors exhibited by gifted students referred for ADHD diagnosis using the Conners 3 (an exploratory study). *Roeper Review*, 34(3), 194-204. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.686426>



Le coin des parents

Le coaching émotionnel pour aider à gérer les situations émotionnelles au sein de la famille

Fanny-Alexandra Guimond¹, Marie-Pier Vandette² et Jonathan Smith³

Les émotions sont au centre de l'expérience humaine. Elles remplissent une variété de fonctions comme soutenir l'adaptation à différentes situations. Cela vaut autant pour les émotions qui sont plaisantes que celles qui s'avèrent pénibles ou douloureuses. Cependant, la reconnaissance et l'expression de celles-ci doivent faire l'objet d'un enseignement (Gottman, 1997).

En effet, les enfants font principalement ces apprentissages via la manière dont leurs parents gèrent les situations émotionnellement marquées au quotidien (Eisenberg *et al.*, 1998). L'apprentissage de la reconnaissance et de l'expression adéquate des émotions, dès un jeune âge, est central au développement de l'intelligence émotionnelle chez l'enfant (Denham *et al.*, 1997). Les enfants émotionnellement compétents ont moins de problèmes de comportement, ont de meilleures habiletés sociales et développent des relations interpersonnelles plus saines (Dunsmore *et al.*, 2013 ; Gottman *et al.*, 1996).

L'importance de bien comprendre les émotions au quotidien

Il y a des avantages à bien comprendre les émotions vécues par un enfant au quotidien. Une bonne lecture des émotions entraîne une diminution des problèmes émotionnels comme des crises de colère ou d'angoisse chez l'enfant (Zeman *et al.*, 2002). Un enfant dépressif ou anxieux peut sembler irritable et colérique et il peut être indûment considéré comme un enfant difficile et capricieux. Toutefois, la reconnaissance d'émotions comme la colère, la tristesse, la peur et la culpabilité peut agir comme un signal d'alarme chez le parent pour indiquer que l'enfant ne se sent pas bien et qu'il a besoin de soutien. Ainsi, une bonne interprétation et gestion des émotions peut diminuer les symptômes de l'enfant comme de l'opposition et réduire le niveau de frustration ou d'incompréhension chez les parents. Une manière d'aider les enfants à bien comprendre et exprimer leurs émotions est de devenir soi-même, comme parent, un « coach d'émotions » (Gottman, 1997).

Qu'est-ce qu'un « coaching émotionnel » ?

Le coaching émotionnel a été développé par John Gottman, un chercheur et clinicien américain dans le domaine de la psychologie. Cette pratique d'accompagnement vise à favoriser l'acquisition d'habiletés émotionnelles de base. Elle peut être utilisée par n'importe qui (p. ex. parents et enseignants) et avec n'importe qui (p. ex. enfants, partenaires et collègues). Des études scientifiques ont montré que les enfants dont les parents utilisent le coaching émotionnel sont plus résilients, ont une meilleure santé physique, réussissent mieux à l'école, s'entendent mieux avec leurs pairs, ont moins de problèmes de comportement et sont plus stables émotionnellement (p. ex. Gottman, 1997). Le programme australien *Tuning in to Kids* a aussi démontré que le coaching émotionnel améliore les relations parents-enfants ainsi que la sociabilité des enfants (Duncombe *et al.*, 2016). Les enfants dont les parents ont participé au programme avaient également une meilleure connaissance de leurs émotions et présentaient moins problèmes émotionnels et comportementaux à l'école.

Comment devenir un « coach d'émotions » ?

Le principe de base du coaching émotionnel est qu'il est important d'accepter que toutes les émotions, autant celles qui sont perçues négativement que positivement, sont utiles, acceptables et qu'elles envoient un message à soi-même et à autrui (p. ex. au parent ; Gottman, 1997). La colère, par exemple, peut signifier qu'un enfant a besoin de mettre des limites. La tristesse, quant à elle, peut signifier que l'enfant a besoin de réconfort alors que la peur peut signifier un besoin de sécurité. Le coaching émotionnel peut être décomposé en cinq étapes, comme l'illustre l'exemple suivant et le Tableau 1.

Premièrement, les parents « coachs d'émotions » doivent être conscients de leurs propres émotions et doivent les adresser avant de reconnaître les émotions chez leur enfant. Par exemple, dans une situation où le parent est très fatigué, il n'est peut-être pas dans le meilleur état



émotionnel pour gérer une déception chez son enfant.

Deuxièmement, l'utilisation de moments émotionnels (p. ex. une crise de larmes chez l'enfant) peut servir d'une occasion favorable d'enseignement d'une leçon de vie et d'intimité afin de construire une relation parent-enfant plus forte. Pour ce faire, les parents « coachs d'émotions » vont nommer l'émotion qu'ils perçoivent chez leur enfant, ce qui peut avoir comme effet d'apaiser l'émotion difficile. La reconnaissance d'émotions est primordiale dans le développement de l'intelligence émotionnelle de l'enfant.

Troisièmement, il est important d'écouter les soucis de l'enfant sans juger, même si ceux-ci peuvent sembler banaux ou exagérés. Il est primordial que les parents « coachs d'émotions » laissent savoir à leur enfant qu'ils comprennent comment l'enfant se sent.

Quatrièmement, les parents « coachs d'émotions » vont combler le besoin émotionnel de leur enfant comme offrir un câlin lors d'une situation triste, afin de consolider l'apprentissage émotionnel chez l'enfant.

Cinquièmement, les parents « coachs d'émotions » vont aider l'enfant à exprimer ses émotions. Ils vont ainsi fixer des limites par rapport aux comportements inappropriés, si nécessaire, en enseignant à l'enfant des façons appropriées d'exprimer les émotions difficiles et ils vont faire de la résolution de problèmes avec l'enfant.

1. Ph. D/Psy.D., professeure adjointe et psychologue, Département de psychologie, Université d'Ottawa.
2. Ph. D., professeure à temps partiel et psychologue, Département de psychologie, Université d'Ottawa.
3. Ph. D., professeur adjoint, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Tableau 1
Les étapes du coaching émotionnel (inspiré de Gottman, 1997)

Étapes	Explication	Exemples
1. Être sensible à toutes les émotions vécues par vous et votre famille.	Reconnaître lorsque vous et vos enfants vivez une émotion.	Vous remarquez que votre enfant a les yeux larmoyants. Comment est-ce que vous vous sentez ? Si vous vivez de la frustration, par exemple, il est important que vous gériez vos émotions difficiles de la journée pour être, par la suite, réceptif à l'émotion de l'enfant.
2. Prendre la situation émotionnelle comme une opportunité.	Accepter l'émotion perçue et la nommer.	« Tu as l'air triste ».
3. Écouter avec empathie et valider les émotions de l'enfant.	Écouter les soucis de l'enfant sans juger ni essayer de comprendre la situation selon votre propre perspective.	« Je comprends. Cela n'a pas dû être facile lorsque ton ami n'a pas voulu jouer avec toi ».
4. Comblers le besoin émotionnel.	Selon l'émotion vécue, le besoin émotionnel sera différent.	Offrir un câlin à l'enfant (tristesse). Aider l'enfant à identifier et exprimer ses limites (frustration ou colère).
5. Agir pour résoudre le problème.	Fixer les limites.	« Tu as le droit d'être déçu. Toutefois, frapper son ami n'est pas approprié. »
	Identifier les objectifs.	Qu'est-ce que tu aimerais à l'avenir ?
	Penser aux solutions possibles.	Quelles seraient les solutions qui pourraient te faire sentir mieux la prochaine fois ?
	Évaluer les solutions proposées en fonction des valeurs familiales.	Quels sont les « pour » et les « contre » de chaque solution ?
	Aider l'enfant à choisir une solution et la tester.	Quelle est la meilleure solution ? Il est ensuite important d'évaluer si la solution choisie a fonctionné. Si oui, génial ! Sinon, on choisit une autre solution.

Conclusion

La reconnaissance et la gestion adéquate des émotions doivent être enseignées aux enfants. Pour ce faire, le coaching émotionnel peut être utilisé lors de n'importe quelle situation émotionnellement marquée. Devenir « coach d'émotions » demande de la pratique, mais réduit éventuellement les crises liées aux émotions difficiles dans les familles et permet le développement de l'intelligence émotionnelle chez l'enfant. ■

Vous aimeriez en apprendre davantage sur le coaching émotionnel ?

Il est possible de participer gratuitement à un webinaire en ligne sur les « coachs d'émotions ». Pour plus d'informations sur ce webinaire, contactez par courriel Marie-Pierre Vandette (Marie-Pier.Vandette.CPSR@uottawa.ca). Pour toutes autres questions, veuillez contacter par courriel Fanny-Alexandra Guimond (fguimond@uottawa.ca) ou Jonathan Smith (Jonathan.Smith@USherbrooke.ca).

Mots-clés : émotions, enfants, parents, coaching émotionnel, intelligence émotionnelle.

Références

- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K. et Auerbach, S. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21(1), 65-86. <https://doi.org/10.1023/A:1024426431247>
- Duncombe, M. E., Havighurst, S. S., Kehoe, C. E., Holland, K. A., Frankling, E. J. et Stargatt, R. (2016). Comparing an emotion- and a behavior-focused parenting program as part of a multi-systemic intervention for child conduct problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(3), 320-334. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.963855>
- Dunsmore, J. C., Booker, J. A. et Ollendick, T. H. (2013). Parental emotion coaching and child emotion regulation as protective factors for children with oppositional defiant disorder. *Social Development*, 22(3), 444-466. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00652.x>
- Eisenberg, N., Cumberland, A. et Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Gottman, J. M., Katz, L. F. et Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0180-6>
- Gottman, J. (1997). *Raising an emotionally intelligent child: The heart of parenting*. Simon and Schuster.
- Zeman, J., Shipman, K. et Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation: Predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), 393-398. <https://doi.org/10.1207/s153744202760082658>



Le coin des jeunes

Quelques moyens pour t'aider à défendre tes droits à l'école

Isabelle Martineau-Crête¹, Jean-Yves Bégin² et Évelyne Touchette²

As-tu déjà vécu une situation à l'école où tu t'es senti traité de manière injuste ou avec laquelle tu étais en désaccord? À ce moment, quels ont été les mots et les gestes que tu as utilisés pour t'exprimer? Est-ce que la situation s'est améliorée suite à tes actions ou au contraire, s'est-elle détériorée?

Parler en son propre nom afin de faire respecter ses besoins et ses intérêts peut s'avérer difficile. Cela demande une bonne connaissance de soi et de ses droits³, des habiletés de communication ainsi que du leadership (Test *et al.*, 2005). En anglais, le terme *self-advocacy* est généralement utilisé pour faire référence à cette habileté (Wehmeyer et Shogren, 2017). Cette dernière serait associée à plusieurs effets positifs, dont une vie plus autonome, un plus haut taux de réussite scolaire et de meilleurs choix d'orientation suite aux études secondaires (Roberts *et al.*, 2016). Affirmer ses droits comporte donc plusieurs avantages. Cependant, il est important de préciser que la posture que tu adoptes et les actions que tu entreprends lorsque tu le fais influenceront la résolution du problème rencontré. En effet, si tu adoptes une posture agressive et confrontante, il est possible que ton message soit moins bien reçu. Par contre, en t'affirmant positivement pour faire valoir tes droits, tu évites que la situation se détériore davantage et tu augmentes les chances que le problème se règle plus facilement. De plus, cela te permet de faire preuve de respect et de maturité envers l'autre personne (Verret et Massé, 2017). Le présent article vise à t'expliquer les moyens que tu as à ta disposition comme élève pour affirmer positivement tes droits si tu juges que ces derniers sont compromis, particulièrement quand cela se produit avec un membre du personnel scolaire.

Prendre le temps de retrouver ton calme et de te préparer

Lorsque tu sens que tu vis une injustice, avant d'entreprendre quoi que ce soit, il

est important que tu évalues ton état. Si tu sens que tes émotions sont trop intenses, prends le temps nécessaire pour bien te calmer. Cela te permettra de te sentir davantage en contrôle de tes émotions lorsque tu t'exprimeras et évitera que la situation devienne plus problématique (Carver et Scheier, 2016).

Pour retrouver ton calme, identifie d'abord les émotions que tu vis. Il s'agit d'une étape essentielle pour bien comprendre par la suite les besoins que tu as par rapport à la situation. Une fois cette étape effectuée, utilise des moyens pour reprendre le contrôle de tes émotions selon l'espace et le temps disponibles ainsi que tes préférences personnelles. Par exemple, si tu es une personne qui préfère les stratégies d'apaisement, tu peux opter pour des techniques de respiration, de cohérence cardiaque ou de relaxation musculaire (Massé *et al.*, 2020). Si tu ressens le besoin de bouger, tu peux opter pour des techniques qui activeront ton corps.

Aborder la situation problématique avec la personne concernée

• Quand tu te sens prêt à parler avec la personne qui est à l'origine de ton sentiment d'injustice (p. ex. ton enseignant), essaie de choisir un endroit propice à l'écoute et un moment où la personne sera disponible pour discuter avec toi.



À noter que dans certaines situations, bien que frustrantes, il n'est pas approprié d'exprimer son désaccord comme dans le cas de lois bien établies ou encore lorsque l'autre personne a raison (p. ex. frapper un autre élève de la classe malgré que le règlement stipule que cela est interdit, tricher lors d'un examen). Dans de telles situations, il faudra apprendre à assumer ses responsabilités (Bégin et Couture, 2012).

- Prends le temps de décrire clairement et de manière concise les points qui te dérangent en te centrant sur les faits et non sur l'autre personne. Nomme les points les plus importants sans apporter trop de détails pour qu'elle saisisse bien ce qui te préoccupe. En effet, il est possible que tu fasses prendre conscience à l'autre personne d'un problème qu'elle n'avait pas encore constaté avant votre échange.
- Priorise un discours au « je » pour expliquer la situation et les émotions que tu as vécues en conservant un ton de voix calme. Cela diminue les risques que l'autre personne se sente attaquée, insultée ou blessée par ce que tu dis et elle sera plus encline à t'écouter de cette façon.

Ressources pour retrouver son calme

Voici quelques ressources pour t'aider à trouver des moyens qui fonctionnent pour toi.

- Ciarrochi, J. V., Hayes, L. et Bailey, A. (2014). *Deviens maître de ta vie* (adapté par F. Dionne, I. Rose et P. St-Amand). La boîte à livres.
- Lagacé-Leblanc, J., Verret, C. et Massé, L. (2020). *Comment m'apaiser lorsque mes émotions sont à fleur de peau?* Fondation Jasmin Roy. <https://cqjdc.org/storage/publications/outils/dbd6fcf71299803647681fd09d14a340.pdf>
- Massé, L., Lagacé-Leblanc, J. et Verret, C. (2020). *Mon journal des émotions*. Fondation Jasmin Roy. <https://cqjdc.org/storage/publications/outils/53217c757b17f-6627850c9781946a228.pdf>

1. Candidate au doctorat en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

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

3. Généralement, dans chaque établissement d'enseignement, il existe une charte des droits et devoirs de l'élève que tu peux facilement consulter, souvent elle se trouve dans ton agenda, sinon demande à un intervenant de confiance dans ton école pour l'obtenir.

- Essaie de garder en tête la posture que tu projettes tout au long de la discussion. L'idéal est d'adopter une posture affirmative en maintenant ton haut de corps droit avec tes épaules vers l'arrière et en te positionnant face à la personne à une distance agréable pour vous deux. Il est aussi important que tu nommes ta part de responsabilité lors de la discussion en expliquant les actions qui ont pu contribuer à la situation problématique ou encore les gestes que tu as refusé de faire.



Si tu crains d'oublier des éléments qui te préoccupent ou de mal t'exprimer, tu peux préparer à l'avance ce que tu veux dire. Cet exercice peut être fait verbalement avec une personne de confiance (p. ex. un membre de ta famille ou un ami) ou encore par écrit. D'ailleurs, une étude rapporte que l'écriture de style argumentaire serait une manière efficace pour pratiquer l'habileté à défendre ses droits (Cuenca-Carlino *et al.*, 2019).

- Une fois ton point de vue expliqué, demande l'opinion à l'autre personne. Prends le temps de bien écouter son point de vue sans l'interrompre ou lui montrer des signes d'impatience ou encore de mépris. Regarde la personne dans les yeux pour lui faire comprendre que tu lui accordes ton attention et ton respect même si vous avez une divergence d'opinions.
- Quand la personne a terminé de parler, tu peux lui dire que tu comprends son point de vue pour démontrer que tu l'as bien écouté.

Trouver une solution appropriée pour tous

Quand la situation problématique a été bien définie et que les deux parties ont

partagé leur perspective, il est temps de tenter de trouver une solution appropriée pour tous. À cette étape, il est possible que la personne refuse tes propositions ou que tu doives négocier pour trouver une nouvelle solution qui vous plaira à tous les deux. Verret et Massé (2017) proposent d'utiliser l'acronyme PER pour t'aider à évaluer si une solution est appropriée.

P => Pour une solution qui **plait** à toutes les parties concernées.

E => Pour **efficace**, c'est-à-dire une solution qui optimise les effets positifs et minimise les effets négatifs.

R => Pour une solution **réaliste** en termes de temps et ressources.

Demander l'aide d'un médiateur

Si malgré ces échanges, vous n'arrivez pas à trouver un terrain d'entente entre vous, il est possible de demander de l'aide à un médiateur. Ce dernier sera présent pour vous aider à nommer vos besoins et vos intérêts afin d'en arriver à une entente satisfaisante pour les deux. Il est à noter que son rôle n'est pas de trouver la solution à votre place, mais bien de faciliter la communication et l'échange d'informations. Plusieurs personnes peuvent agir à titre de médiateur. Par exemple, tu pourrais demander à un autre enseignant, un éducateur spécialisé ou un psychoéducateur de vous aider. L'important est que la personne soit neutre vis-à-vis la situation problématique.

Se référer au directeur

Dans l'éventualité que tu n'arrives pas à trouver un consensus avec la personne malgré ces stratégies, tu peux alors t'adresser au supérieur immédiat de la personne avec qui tu as un différend. S'il s'agit d'un membre du personnel de l'école, tu dois alors t'adresser à la direction d'école. S'il s'agit d'un autre élève, tu peux alors t'adresser à un membre du personnel scolaire en qui tu as confiance.

Déposer une plainte à ton centre de services scolaire

Si la situation n'est toujours pas réglée avec l'intervention du directeur ou que tu n'es pas satisfait de la décision rendue, il est toujours possible pour toi de déposer une plainte au responsable du traitement des plaintes de ton centre de services scolaire. Ce dernier évaluera ta plainte et t'informerait de sa décision.

S'adresser au protecteur de l'élève

En dernier recours, tu peux faire appel au protecteur de l'élève qui est une personne externe et indépendante de ton centre de services scolaire. Ce dernier analysera d'abord ta plainte avant d'écouter les versions de toutes les personnes concernées par celle-ci. Si tu le désires, tu peux être accompagné d'une personne de ton choix. Le protecteur de l'élève donnera son avis sur la plainte et émettra des recommandations. Ton centre de services scolaire pourra alors se prononcer sur ces dernières. Finalement, tu seras informé de la décision du protecteur de l'élève par écrit et cette dernière est finale.

Conclusion

Affirmer positivement tes droits à l'école lorsque tu considères que ces derniers sont compromis est donc possible. Comme tu as pu le constater, en tant qu'élève, tu disposes de plusieurs moyens pour le faire. Toutefois, n'oublie pas que la façon dont tu choisiras d'aborder le problème aura une incidence sur la résolution de celui-ci. Si tu fais face à ce type de situation dans le futur, essaie d'abord de régler la situation avec les personnes impliquées (p. ex. enseignant, éducateur spécialisé). Non seulement cela te permet de régler une situation problématique plus rapidement et de manière respectueuse, mais cela te fait également pratiquer l'art de la négociation et des compromis, des habiletés qui te seront utiles pour la vie. ■

Mots-clés : défense des droits, affirmation positive, communication, adolescents, école.

Références

- Bégin, J. Y. et Couture, C. (2012). Question de l'heure : comment intervenir auprès d'élèves qui blâment les autres pour leurs gestes, qui nient leurs responsabilités ou qui ont des excuses pour tout ? *La foucade*, 13(1), 14-17. <https://cqiadc.org/storage/publications/foucade/71aa8df3b53b195bcc4a834869f422fc.pdf>
- Carver, C. S. et Scheier, M. F. (2016). Self-regulation of action and affect. Dans R. F. Baumeister et K. D. Vohs (dir.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (3^e éd., p. 13-39). Guilford Press.
- Cuenca-Carlino, Y., Mustian, A. L., Allen, R. D. et Whitley, S. F. (2019). Writing for my future: Transition-focused self-advocacy of secondary students with emotional/behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 40(2), 83-96. <https://doi.org/10.1177/0741932517751212>
- Massé, L., Bluteau, J., Verret, C. et Dumont, M. (2020). Les interventions cognitivo-comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd., p. 289-318). Chenelière Éducation.
- Roberts, E. L., Ju, S. et Zhang, D. (2016). Review of practices that promote self-advocacy for students with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 26(4), 209-220. <https://doi.org/10.1177/1044207314540213>
- Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M. et Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 26(1), 43-54. <https://doi.org/10.1177/07419325050260010601>
- Verret, C. et Massé, L. (2017). *Gérer ses émotions et s'affirmer positivement*. Chenelière Éducation.
- Wehmeyer, M. L. et Shogren, K. A. (2017). *The development of self-determination during adolescence*. Dans M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little et S. J. Lopez (dir.), *Development of self-determination through the life-course* (p. 89-98). Springer.



Le CQJDC a lu pour vous

Prévenir les difficultés comportementales des filles et des garçons du préscolaire et du primaire : un aperçu de la trousse TAMARIN

Marie-France Nadeau¹, Marie-Josée Letarte², Mélanie Lapalme² et Angélique Laurent¹

La présence de facteurs de vulnérabilité associés à des difficultés d'ordre psychosocial chez certains élèves appelle à la mise en œuvre rapide d'actions préventives pour soutenir leur développement socioaffectif et comportemental (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). C'est avec cette visée en tête, qui allie des actions de dépistage et d'intervention préventive, que la trousse d'intervention *TAMARIN* a été conçue. Par le fait même, cette trousse répond autant aux besoins déclarés par des enseignants pour bonifier leurs connaissances que dans leurs pratiques en matière de prévention et de gestion des comportements des élèves (Massé *et al.*, 2019; Nadeau *et al.*, 2020). Cette rubrique présente le contexte de coconstruction de la trousse, ainsi que son contenu et ses modalités de formation au regard des deux principaux axes d'action.

Le fruit d'une coconstruction

La trousse *TAMARIN* est issue d'un projet initial ayant pour objectif de développer une grille de dépistage de difficultés comportementales, avec comme particularités : 1) de pouvoir être utilisée directement par les enseignants sans recours à un professionnel non-enseignant et 2) d'être sensible aux manifestations potentiellement distinctives des filles et des garçons (Lapalme *et al.*, 2019). De cette collaboration, entamée entre enseignantes du centre de services scolaires des Sommets et professeures de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, un autre besoin a émergé : quoi faire avec les résultats recueillis par le dépistage dans notre pratique ? Ensuite, la coconstruction de fiches d'actions préventives, intégrées à la trousse, proposant des pistes d'intervention pour guider les enseignants dans la prévention des difficultés comportementales des élèves du préscolaire et du primaire est venu répondre à ce besoin.

Le rationnel et les principes d'intervention

Le contenu de la trousse *TAMARIN* s'ancre dans une logique d'interventions dites « universelles » (Fuchs et Fuchs, 2017), où les pratiques d'enseignement ou stratégies de prévention proposées réfèrent surtout à ce que l'enseignant, soutenu indirectement par l'école et ses différents acteurs, met en place pour favoriser un climat de classe propice aux apprentissages des élèves, tant scolaires (p. ex. habiletés en lecture, écriture et mathématique) que comportementaux (p. ex. habiletés à gérer l'anxiété et les émotions) et sociaux (p. ex. habiletés sociales, à résoudre des conflits). Le contenu de la trousse *TAMARIN* tire également la plupart de ses fondements de l'approche psychodéveloppementale (Letarte et Lapalme, 2018), notamment au regard du rôle des facteurs de risque et de protection sur la trajectoire développementale, d'où l'élaboration de la grille de dépistage. L'approche comportementale étant réputée efficace pour promouvoir l'adaptation scolaire et sociale (Nadeau *et al.*, 2020), elle est au cœur des propositions au regard de l'intervention.

Le contenu et les modalités

Le contenu de la trousse *TAMARIN* s'articule autour de deux actions principales : dépister et intervenir. Il est postulé que ces deux actions sont interdépendantes, s'arrimant l'une à l'autre pour établir une

vue d'ensemble des besoins des élèves de la classe par le biais d'une grille, et pour ajuster les interventions de manière à répondre aux besoins des élèves au quotidien, par le biais d'actions préventives. En ce sens, la modalité d'autoformation en ligne est également mise à profit pour que l'enseignant puisse parcourir la trousse à son rythme, encadré par une proposition de calendrier et de courtes capsules (5 à 8 minutes), et y puiser les informations susceptibles de répondre à ses besoins de classe.

Action de dépister

L'outil proposé pour accomplir cette action est la grille de dépistage universelle des difficultés comportementales. Elle contient 16 énoncés à compléter en moins d'une minute pour chaque élève de la classe. Chaque énoncé regroupe plusieurs manifestations d'un même comportement (p. ex. inattention, opposition). Au terme de cet exercice, les données consignées par l'enseignant sur le site de la trousse sont automatiquement compilées pour fournir les profils suivants : un profil comportemental pour chaque élève ; et un profil comportemental pour l'ensemble de la classe (voir Figure 1 pour un exemple). L'obtention de ces profils permet à l'enseignant de prioriser des comportements sur lesquels intervenir. L'accomplissement de cette action est soutenu par deux modules : la présentation de la trousse *TAMARIN* et le sens du dépistage.

Profil de l'élève Retour à la classe

Félix B présente les comportements problématiques suivants:

- L'élève est la cible de moquerie de la part d'un ou d'autres élèves de la classe ou à l'extérieur de la classe (se fait agresser ou crier des noms, fait rire de lui, est rejeté par les autres, est isolé, on parle dans son dos).
- Selon ce que vous avez rapporté dans la grille de dépistage, Félix B semble déprimé, ce qui pourrait amener à nuancer les fonctions des autres comportements (voir les fiches d'actions préventives pour les fonctions des comportements)

1. Ph. D., Professeures, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
2. Ph. D., Professeures, Département de psychoéducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Action d'intervenir

À partir des profils obtenus et des priorités proposées, la trousse TAMARIN offre à l'enseignant des pistes d'intervention sous forme de fiches d'action préventives. Il y a une fiche pour chacun des 16 comportements, chacune comportant les rubriques suivantes : que signifie le comportement ; le développement et le maintien d'une relation positive ; l'établissement d'un climat de classe positif ; le soutien aux comportements appropriés ; documentation suggérée pour l'élève, ses parents et pour l'enseignant. L'utilisation de ces fiches est soutenue par un module de formation sur l'intervention préventive incluant les thèmes suivants : la signification du comportement, les stratégies préventives et la communication avec les parents.

Conclusion

La trousse TAMARIN vise à soutenir les enseignants dans la prévention des difficultés comportementales des filles et des garçons d'âge préscolaire et du premier cycle du primaire. L'arrimage des actions de dépistage et d'intervention est novateur en soi, en plus de l'élaboration d'outils accessibles pour les enseignants, tels que la grille de dépistage et les fiches d'action spécifiques à 16 comportements distincts. Des projets en cours portent à croire que la modalité d'autoformation en ligne a une bonne validité sociale auprès des enseignants et des futurs enseignants, qui indiquent une grande satisfaction de son utilité.

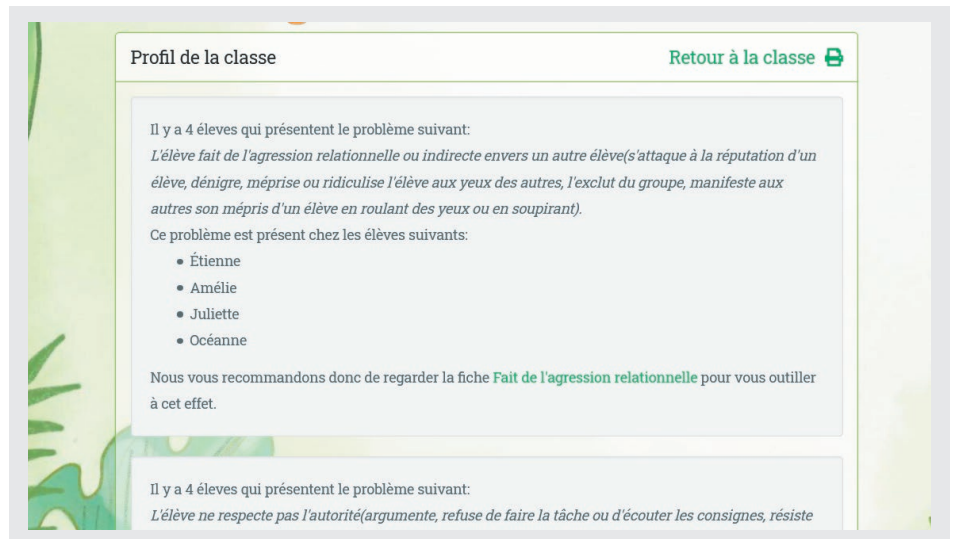


Figure 1. Exemple de profil de l'élève et de la classe

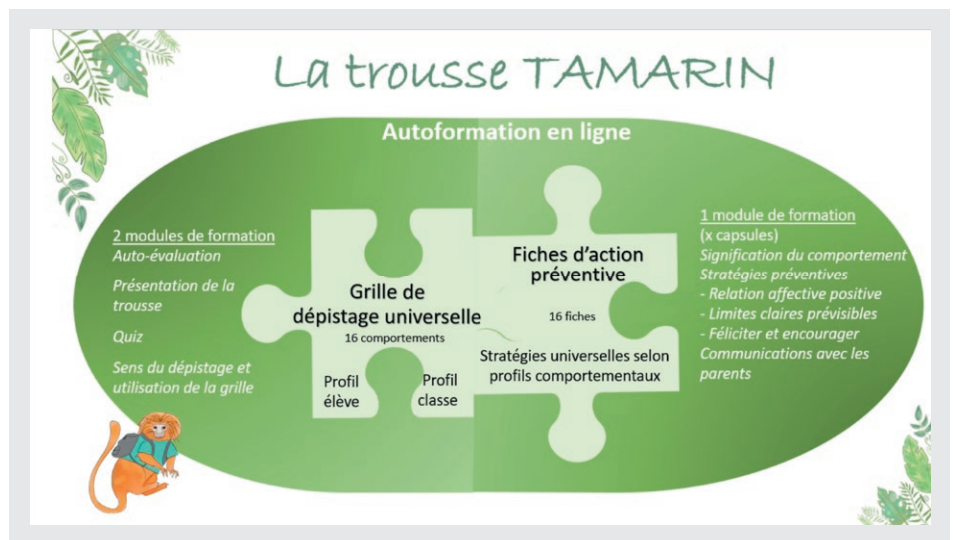


Figure 2. La trousse selon la modalité d'autoformation en ligne

La rédaction de cet article découle d'une présentation effectuée dans le cadre de la Semaine de la recherche en éducation de l'Université de Sherbrooke (Letarte et al., 2021). La trousse TAMARIN est issue d'un projet subventionné dans le cadre du programme Chantier 7 du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Ce projet en partenariat a été réalisé par des professeures de l'Université de Sherbrooke membres du Groupe de recherche et d'intervention sur les adaptations sociales de l'enfance (GRISE), en collaboration avec les Services éducatifs et des enseignantes du Centre de services scolaire des Sommets. La trousse TAMARIN est accessible à www.latroussetamarin.ca et des adaptations pour d'autres acteurs en contexte éducatif sont en cours.

Mots clés : enseignant, difficultés comportementales, gestion de classe, formation en ligne.

Références

- Fuchs, D. et L.S. Fuchs (2017). Critique of the National Evaluation of Response to Intervention : A case for simpler frameworks. *Exceptional Children*, 83(3), p. 255-268. <https://doi.org/10.1177/0014402917693580>
- Lapalme, M., Letarte, M.-J., Nadeau, M.-F., Déry, M., Laurent, A., Boisvert, K. et Bearegard, J. (2019). *La Trousse TAMARIN : Trousse de dépistage et d'actions préventives pour le personnel enseignant : sensibilisation aux difficultés comportementales des filles et des garçons. Autoformation en ligne*. Université de Sherbrooke. www.latroussetamarin.ca
- Letarte, M.-J. et Lapalme, M. (2018). Introduction aux différentes approches théoriques en psychoéducation. Dans G. Paquette, M. Laventure et R. Pauzé (dir.), *Approche systémique appliquée à la psychoéducation : l'adaptation des individus dans leur environnement* (p. 21-43). Béliveau.
- Letarte, M.-J., Lapalme, M., Nadeau, M.-F. et Laurent, A. (2021, février). *La trousse de dépistage et de prévention des difficultés comportementales TAMARIN : le fruit d'une co-construction pour soutenir les enseignants.es du préscolaire et du premier cycle du primaire*. [communication]. Semaine de la recherche en éducation à l'UdeS, Sherbrooke, Québec.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Bernier, V. (2019). Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(1), 67-77. <http://doi.org/10.1037/cbs0000139>
- 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*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- Nadeau, M.-F., Couture, C. et Gaudreau, N. (2020). Les interventions comportementales pour promouvoir l'adaptation scolaire et sociale en classe. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd., p. 261-288). Chenelière Éducation.
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. et Lagacé-Leblanc, J. (2020, soumis). Examining behavioural difficulties management practices of pre- and elementary school teachers according to individual and contextual characteristics. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*.



La feuille de route des psychoéducateurs

Les groupes de parole

Marie-Christine Gagné¹ et Geneviève Roy¹

En ces temps où la santé mentale est mise à l'épreuve en raison de l'impact de la pandémie sur la population, nous vous présentons des activités qui visent le bien-être psychologique des jeunes : les groupes de parole.

Contexte d'une recherche-action

Les groupes de parole découlent d'un projet de recherche réalisée par Garine Papi-zian-Zohrabian et son équipe de l'Université de Montréal, sur l'intégration des élèves syriens dans le système scolaire québécois. Sachant que l'école occupe une place centrale dans la contribution au développement du bien-être psychologique des enfants traumatisés et endeuillés, son équipe a mené une recherche-action intitulée *Favoriser l'intégration sociale et scolaire des élèves réfugiés syriens en développant leur sentiment d'appartenance à l'école, leur bien-être psychologique et celui de leurs familles*. L'action principale de cette recherche consistait en la mise en place de groupes de parole dans les classes accueillant des élèves réfugiés. Suite à l'analyse et à l'interprétation des données de la recherche, son équipe a pu constater une amélioration du bien-être des élèves et une hausse de leur sentiment d'appartenance au groupe. Par la suite, les groupes de parole ont été expérimentés auprès d'élèves provenant de classes d'adaptation scolaire, d'accueil et ordinaires, ayant tous bien répondu aux groupes de parole.

L'approche des groupes de parole

Les groupes de parole offrent aux élèves une possibilité de s'exprimer librement sur des sujets sensibles. L'approche préconise une écoute bienveillante et sans jugement face aux histoires racontées par les élèves. Le développement du bien-être des élèves et la promotion de leur santé mentale sont favorisés par l'élaboration des deuils, la symbolisation des expériences traumatiques et l'expression des émotions. L'expression par la parole per-

met à la personne de donner un sens à sa vie et de pouvoir aller de l'avant (Papi-zian-Zohrabian, 2015, 2016). Les groupes de parole ne sont pas considérés comme une thérapie, bien qu'ils puissent avoir certains bienfaits psychologiques. La participation des jeunes est sur une base volontaire. Ils racontent ce qu'ils décident de partager, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Il n'y a pas d'intention pédagogique ni évaluative de la part des intervenants.

L'organisation

Concrètement, les groupes de parole ont lieu dans le local classe, un endroit familier et sécurisant pour les élèves. Ces derniers s'assoient en cercle sur leur chaise pour favoriser la communication. Le guide comprend dix ateliers d'une durée d'environ une heure (voir Tableau 1).

Afin de pouvoir s'exprimer librement, les élèves ont besoin de se sentir en confiance et en sécurité dans le groupe. Il est important de respecter la confidentialité. À cette fin, nous établissons avec les élèves que ce qui se dit dans le groupe de parole reste dans le groupe. Certaines conditions favorisent un climat sain et sécuritaire et un bon déroulement des séances telles que :

- Une bonne gestion de classe en général ;
- Une relation éducative positive ;
- Une absence de conflits majeurs au sein du groupe-classe ;
- Une maîtrise suffisante de la langue française.

Les ateliers sont encadrés par ses rituels d'ouverture et de fermeture qui contri-

buent à les différencier des activités habituelles de la classe. Le rôle de l'animateur est de guider la discussion, mais surtout d'accueillir les expériences partagées et les émotions ainsi que de les valider au besoin. L'animateur est neutre et n'intervient pas sur le contenu, il remercie simplement l'élève pour son partage. On ne vise pas la résolution de problèmes, mais l'expression libre. L'animateur peut relancer la discussion par des questions ouvertes au groupe. Le rôle de l'enseignant, s'il n'est pas l'animateur, est d'être un participant dans l'activité, tout en étant soucieux de laisser l'espace aux élèves.

Partage de notre expérience d'animation

La direction et les enseignants adhèrent au programme, car ils voient les bienfaits sur les élèves. Les enseignants apprennent à mieux connaître leurs élèves et observent un climat scolaire positif et bienveillant. En effet, les élèves se montrent plus inclusifs, plus tolérants et démontrent des comportements d'entraide les uns envers les autres.

Les élèves aiment les groupes de parole, car ils répondent à leurs besoins de s'exprimer et d'être écoutés. Ils sont contents de participer, et souvent, après les dix activités, les élèves demandent de poursuivre. Ils mettent des mots sur ce qu'ils vivent, ce qu'ils ressentent ou ce qu'ils pensent. Il est fascinant d'observer à quel point un même thème prend une voie différente dans chacun des groupes. Ils peuvent partager des expériences qui les ont marqués ou des épreuves qu'ils ont traversées. Ce partage entraîne une ouverture à l'autre qui développe l'empathie. Ils réalisent qu'ils ont des points en

Tableau 1
Thèmes abordés dans les groupes de parole

1) Le voyage	2) La migration
3) La différence	4) La mort et les pertes
5) La famille	6) La foi
7) La violence	8) L'identité
9) La vie	10) L'expérience des groupes de parole

1. Psychoéducatrices, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys.

commun, qu'ils ont des vécus semblables. Les élèves développent des relations interpersonnelles significatives et un sentiment d'appartenance à leur groupe.

Au primaire, dans des classes ordinaires

Améliorer le bien-être psychologique des élèves est un objectif du projet éducatif d'une école primaire du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys. Pour cette raison, des groupes de parole sont animés dans les classes ordinaires de 5^e année et dans des classes d'accueil par la psychoéducatrice et la psychologue de l'école depuis quatre ans.

Lors de l'atelier sur la différence, les élèves s'expriment sur ce qui les distingue sur les plans physique, psychologique, culturel et familial. Une élève a parlé de sa sœur handicapée physiquement. Elle a invité des amis à la maison et ils ne voulaient plus être amis avec elle par la suite. Elle dit : « J'étais triste, mais quand même contente d'avoir ma sœur ». Pendant l'activité sur le thème de la violence, les élèves ont eu beaucoup à dire. Les enfants parlaient souvent de l'intimidation subie ou celle dont ils ont été témoins. Lors de la discussion sur la mort et les pertes, les élèves s'expriment sur leurs deuils. Un garçon a parlé du départ brutal de son père : « Je suis revenu de l'école et il était parti avec ses choses, sans rien me dire ». Sur le thème de la famille, un élève s'est confié sur sa relation difficile avec son père, sa colère et ses idées suicidaires. Lors du dernier atelier, les élèves se sont exprimés sur le racisme et sur le sujet de la mort de George Floyd.

Certains ne parlent pas, mais ils écoutent. D'autres prennent du temps avant d'avoir le courage de prendre la parole. Parfois, lorsque nous parlons de sujets plus délicats, les élèves pleurent. Tout comme la parole, pleurer est une façon de s'exprimer

qui contribue à symboliser l'expérience vécue. Dans leur groupe de pairs, les élèves amènent des sujets difficiles à aborder à la maison, car ils suscitent beaucoup d'émotions chez les membres de leur famille.

Au secondaire, dans des classes d'accueil

Dans une école secondaire du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys, les groupes de parole sont animés depuis quatre ans par les psychoéducatrices dans les classes d'accueil selon le niveau de maîtrise du français. Lors du premier atelier, un cahier à esquisse est remis aux élèves afin qu'ils puissent poursuivre la symbolisation par le dessin ou l'écriture.

Lors de l'atelier sur le thème du voyage, certains élèves, dont des Syriens et des Iraniens, nomment qu'ils rêvent du jour où ils pourront retourner dans leur pays d'origine, bien que ce ne soit pas possible actuellement. Lors des discussions autour du thème de la migration, des élèves s'expriment sur leur parcours, qui peut avoir été vécu en plusieurs étapes, et qui peut se dérouler sur plusieurs années. Ils partagent leur désir ou leur réticence en lien avec le projet migratoire. Le thème de la foi est très intéressant, les élèves arrivent à discuter en respectant les divergences d'opinion sur des sujets délicats tels que les croyances et la religion. L'an passé, en partageant leur vécu lié au thème de la violence, deux garçons d'une même classe réalisent qu'ils ont tous deux perdu leur grand frère, assassiné. De là, un lien se tisse. Dans une autre classe, une élève n'a parlé qu'une fois durant les dix ateliers pour partager l'expérience traumatique d'avoir vu une personne se faire brûler vive dans son village pour avoir volé de la nourriture. Pendant la discussion sur le thème de l'identité, certains partagent la place de chacune des langues apprises ou encore la place de chacun des pays où

ils ont vécu dans leur identité actuelle. À travers tous les partages sur le thème de la vie, on voit à quel point ces élèves bâtissent leur code d'éthique personnel, ce qui représente un enjeu développemental à l'adolescence.

Voici quelques-uns de leurs commentaires d'appréciation.

Le groupe de parole pour moi

J'aime bien le groupe de parole parce que:

- 1) Je peux exprimer mes opinions et mes points de vue et tout le monde écoute;**
- 2) Je peux mieux connaître mes camarades de classe;**
- 3) Mes camarades peuvent mieux me connaître;**
- 4) Je peux dire ce que je veux.**

Le groupe de parole pour moi

Pour moi, le groupe de parole permet de faire des amitiés parmi mes camarades de classe. Il aussi donne moi un espace pour parler de mes émotions et mes opinions. Dans le groupe de parole, je peux en savoir plus sur la culture des autres. J'aime bien le groupe de parole et j'aime aussi l'environnement de la classe quand on a le groupe de parole.

Avec l'accord de Garine Papazian-Zohrabian, le thème de la pandémie a été ajouté au programme. Des collègues ont développé une fiche de discussion sur le sujet de la pandémie à la manière des groupes de parole. Lorsque cet atelier a été animé, les élèves ont parlé de la difficulté d'être isolé socialement, de leurs amis et de leur famille. Ils se sont exprimés sur le stress vécu dans leur famille, en matière de finances, d'emplois et de santé. Ils ont raconté comment ils vivent les mesures sanitaires, les contraintes et l'école à la maison.

Conclusion

Tant de jeunes et tant d'histoires qui valent la peine d'être racontés et écoutés. Les groupes de parole témoignent des valeurs des jeunes de la société de demain. Maintenant que les groupes de parole s'implantent peu à peu dans le milieu scolaire, il est peut-être temps de donner la parole aux élèves de vos milieux. ■

Pour ceux intéressés à animer des groupes de parole

Le guide « Mener des groupes de parole en contexte scolaire » est accessible gratuitement en ligne:

Papazian-Zohrabian, G., Lemire, V., Mamprin, C., Turpin-Samson, A. et Aoun, R. (2017). *Mener des groupes de parole en contexte scolaire*. <https://www.sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/Mener-des-groupes-de-parole-en-contexte-scolaire.pdf>

Mots-clés : groupes de parole, enfants, adolescents, primaire, secondaire, recherche-action.

Références

- Papazian-Zohrabian G. (2016). Les jeunes réfugiés et les enfants de la guerre à l'école québécoise. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet. (dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p.183-196). Fides Éducation.
- Papazian-Zohrabian G. (2015). Les enfants traumatisés et endeuillés par la guerre. Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (dir.), *La mort à l'école. Annoncer, accueillir, accompagner* (p. 249-270). De Boeck Supérieur.



Un pas vers l'inclusion

Pourquoi les enseignants utilisent des stratégies punitives?

Marianne Morier¹, Marie-France Nadeau², Sandy Nadeau² et Manon Beaudoin³

Il n'est plus à douter que l'hétérogénéité des classes ordinaires représente un défi pour l'enseignant, puisque cela implique de répondre aux besoins de chaque élève tout en assurant un apprentissage adapté pour tous (Leblanc *et al.*, 2016). Notamment, l'intégration d'élèves présentant des difficultés comportementales en classe ordinaire requiert une mobilisation de pratiques enseignantes variées pour répondre à leurs besoins de socialisation (Massé *et al.*, 2020a). Pour ce faire, plusieurs enseignants rapportent utiliser fréquemment des stratégies proactives et positives recommandées par la recherche, mais indiquent également avoir recours aux stratégies réactives punitives non recommandées (Massé *et al.*, 2020a ; Nadeau *et al.*, 2018).

Cet article vise à faire état d'une recension des écrits sur la question suivante : comment expliquer le recours aux stratégies punitives non recommandées par les enseignants en classe ordinaire pour gérer les comportements difficiles ? Les constats attendus permettront d'orienter les besoins de formation des enseignants et des futurs enseignants afin de mieux les outiller quant à la gestion des comportements. Éventuellement, cela favorisera un climat de classe propice aux apprentissages et une meilleure qualité des interactions entre l'enseignant et les élèves (Pianta *et al.*, 2008).

Les pratiques réactives punitives

Selon l'approche comportementale, les pratiques enseignantes se distinguent selon qu'elles sont proactives ou réactives au comportement de l'élève en classe (Nadeau *et al.*, 2020). Les premières sont mises en place dans une visée préventive, donc avant même l'apparition d'un comportement souhaité. Pour leur part, les pratiques dites réactives surviennent plutôt à la suite d'un comportement (Massé *et al.*, 2020a) et sont soit positives, si elles visent à augmenter

ou maintenir la fréquence d'un comportement souhaité, ou punitives lorsqu'elles visent à diminuer ou freiner la réapparition d'un comportement problématique (Massé *et al.*, 2020a).

Ainsi, les stratégies punitives sont utilisées par l'enseignant à la suite d'un comportement problématique d'un élève afin de réduire ou de mettre fin à un comportement en y associant une conséquence désagréable ou privant l'élève de quelque chose d'agréable. Ces stratégies peuvent être recommandées si elles s'ajoutent à des pratiques proactives positives déjà en place et qu'elles sont utilisées avec une intention éducative (c.-à-d., enseigner à l'élève les habiletés à acquérir), telles que les conséquences logiques et la réparation (voir Nadeau *et al.*, 2020). Cependant, lorsque ces conditions ne sont pas respectées, les stratégies punitives sont peu recommandées (p. ex. retenue ou suspension) parce qu'elles visent à supprimer le comportement problématique et qu'elles entraînent généralement une escalade de conflit (Michail, 2012). En effet, un cycle de coercition composé d'interactions négatives entre l'enseignant et l'élève alimenterait à la fois les comportements problématiques de ce dernier et le recours plus fréquent à des stratégies punitives (Patterson, 2002). Non seulement cela affecterait de façon négative l'attention de l'élève à la tâche (Clunies-Ross *et al.*, 2008), mais diminuerait également sa motivation à apprendre (Payne, 2015).

Méthode de recension des écrits

Afin de répondre à la question visée par cette recension, une revue systématique des écrits a été utilisée. Elle fait référence à un protocole explicite d'étapes suivies par le chercheur, lui permettant d'effectuer une recension des écrits rigoureuse (Dagenais, 2013). Pour mieux rendre compte de la façon dont est expliqué le recours aux stratégies réactives punitives non recommandées par les enseignants, des écrits ont été recensés, puis analysés en identifiant les cadres de référence et les méthodologies mobilisés, ainsi que les raisons dégagées par les enseignants pour recourir aux stratégies punitives. D'abord, des bases de données favorisant une collecte d'articles scientifiques sur le sujet de recherche ont été priorisées⁴. Ensuite, des mots-clés liés à l'objet de recherche, en anglais et en français, ont permis de cerner le sujet dans les bases de données comme l'illustre le Tableau 1.

Les articles retenus devaient également respecter les critères suivants : être parus entre les années 1995 et 2020, se retrouver dans une revue révisée par les pairs, porter sur des enseignants ou de futurs enseignants œuvrant en classe ordinaire (préscolaire au secondaire) et s'intéresser aux raisons données par l'enseignant pour justifier l'utilisation de stratégies punitives de gestion des comportements qui s'adressent à l'ensemble de la classe.

Tableau 1
Mots-clés utilisés dans les bases de données

Concept 1	
«negative reinforcement*»	«renforcement négatif»
punitive strateg*»	«stratégie* punitive*»
«coercitive strateg*»	«stratégie* coercitive*»
«punitive intervention*»	punition*
Concept 2	
teacher*	enseignant*
«preservice teacher*»	
Concept 3	
behavio*	comportement*

1. Candidate à la maîtrise, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke.

2. Ph. D., professeures, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke.

3. Ph. D., Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

4. EBSCO ERIC, APA PsycInfo, Academic Search Complete, Érudit, Cairn et Google Scholar.

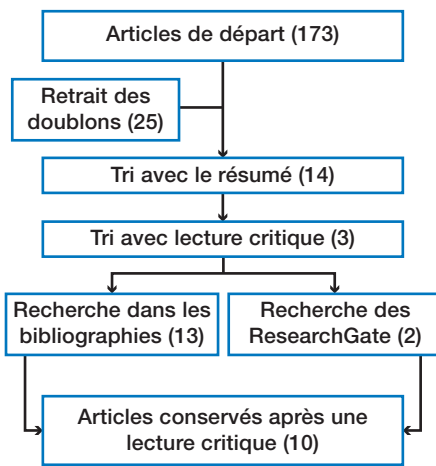


Figure 1. Étapes de sélection d'articles

Comme illustré par la Figure 1, les bases de données ont retracé un total de 173 articles. De ce fait, les articles identiques générés par différentes bases de données ont été retirés ($n = 25$). Puis, une lecture des résumés a permis de faire une première sélection, ne retenant que 14 articles. Après une lecture critique des articles retenus, seuls trois apportaient des éléments de réponse à la question de recension. En scrutant leur bibliographie et en examinant les profils des auteurs sur ResearchGate, d'autres articles scientifiques pertinents ont été retracés. Au final, cette recension des écrits est composée de dix études.

Résultats

L'objectif de cette recension des écrits était de répondre à la question suivante : comment expliquer le recours aux stratégies punitives non recommandées par les enseignants en classe ordinaire pour gérer les comportements difficiles ? Dix articles exposent les raisons qui expliquent le recours aux stratégies punitives par les enseignants en mobilisant divers cadres de référence et méthodologies.

Cadres de référence et méthodologies

Les études recensées et analysées ont employé divers cadres de référence pour identifier les raisons pour lesquelles les enseignants ont recours aux stratégies punitives : la théorie de l'attribution ($n = 5$), la théorie de l'attachement ($n = 3$), la théorie de l'efficacité ($n = 3$), le cadre conceptuel sur les réactions d'adaptation génériques ($n = 2$), la théorie de la gestion agressive de la classe ($n = 1$), la théorie psychologique sur le fonctionnement des émotions ($n = 1$), le modèle de gestion de classe (interventionnistes, non

interventionnistes ou interactionnistes) ($n = 1$) et le modèle transactionnel ($n = 1$). Concernant les éléments méthodologiques, la majorité des études emprunte une approche quantitative ($n = 7$) tandis que celles utilisant une approche mixte ($n = 2$) et qualitative ($n = 1$) sont en moins grand nombre. De plus, le questionnaire est le dispositif de collecte le plus utilisé ($n = 9$), suivi de l'entrevue ($n = 2$) et de l'observation ($n = 1$).

La théorie qui semble se démarquer parmi les cadres de référence est la théorie de l'attribution. En bref, elle consiste à attribuer une cause interne ou externe à un événement que vit un individu (Massé *et al.*, 2020b). Par exemple, les enseignants qui justifient l'utilisation de stratégies réactives punitives par leur réponse émotionnelle rapportent une attribution dite interne alors que les enseignants qui identifient le comportement problématique d'un élève comme raison d'utilisation de ces stratégies mentionnent une attribution externe. Puisque la majorité des études empruntent une approche quantitative avec un questionnaire comme dispositif de collecte, il serait pertinent de prioriser des études qualitatives utilisant l'entrevue pour éclairer notre compréhension des raisons de l'utilisation de ces pratiques.

Raisons invoquées

Les études recensées indiquent que les enseignants relèvent différentes raisons pouvant expliquer le recours aux stratégies punitives pour la gestion des comportements. La Figure 2 présente ces dif-

férentes raisons pouvant être organisées en s'inspirant des écosystèmes proposés par le modèle écologique de Bronfenbrenner (2005).

Raisons invoquées en lien avec l'enseignant

La recension initiée a permis de mettre en lumière diverses raisons qui incitent les enseignants à avoir recours à des stratégies punitives. Les études retenues révèlent que l'utilisation de ces stratégies peut être expliquée par des facteurs propres à l'enseignant.

La réponse émotionnelle des enseignants. D'abord, la réponse émotionnelle serait susceptible d'inciter les enseignants à avoir recours aux stratégies punitives. La réponse émotionnelle peut faire référence au sentiment d'être menacé (Butler et Monda-Amaya, 2016), au manque de patience ou à des problèmes personnels (Saleem et Muhammad, 2020).

Le contrôle et la responsabilité. L'utilisation de ces stratégies pourrait aussi s'expliquer par la volonté de l'enseignant d'exercer un contrôle (Butler et Monda-Amaya, 2016 ; Ritter et Hancock, 2007) ou par l'attribution de la responsabilité de ses actions à des sources externes (Riley *et al.*, 2010).

La nuisance du comportement. Lorsque l'enseignant est fortement préoccupé par la nuisance potentielle du comportement des élèves au climat de classe, il serait plus enclin à utiliser des stratégies punitives (Lewis *et al.*, 2011 ; Romi *et al.*, 2013).

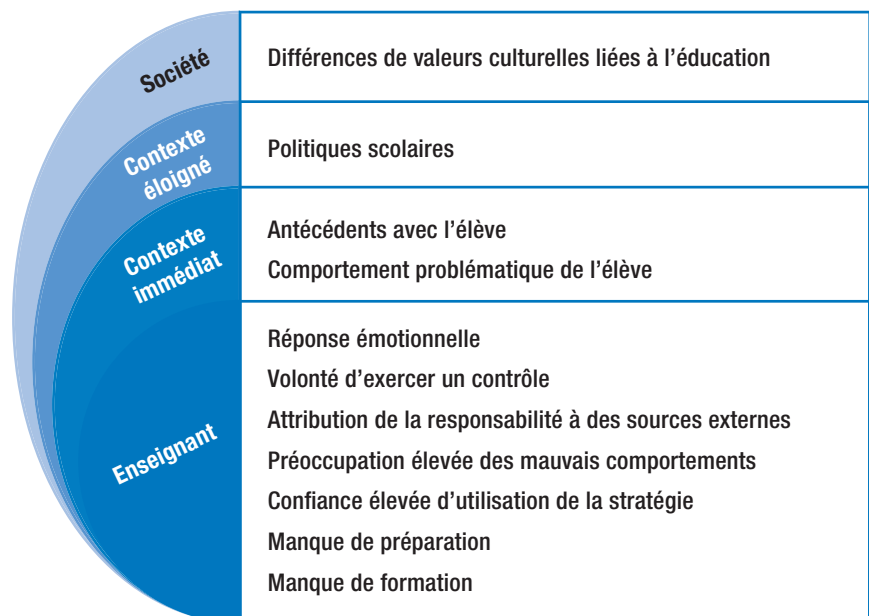


Figure 2. Synthèse des raisons expliquant le recours aux stratégies punitives par les enseignants

Le sentiment d'auto-efficacité. Les futurs enseignants indiquent être plus confiants en utilisant une stratégie qu'ils maîtrisent, dans ce cas les pratiques réactives punitives, et les utiliseraient donc plus fréquemment (Reupert et Woodcock, 2010).

La préparation. Le manque de préparation de l'enseignant, qui peut faire référence à des lacunes de planification ou à la gestion d'imprévus, serait une des raisons expliquant le recours à ces stratégies (Saleem et Muhammad, 2020).

La formation reçue. Avoir suivi peu de formations sur la gestion des comportements problématiques est associé à un recours aux stratégies punitives (Alvarez, 2007). Toutefois, des variables aussi liées à la formation de l'enseignant comme son type de certification et ses années d'expérience ne semblent pas expliquer l'utilisation de ces stratégies (Massé et al., 2020a).

Raisons en lien avec le contexte

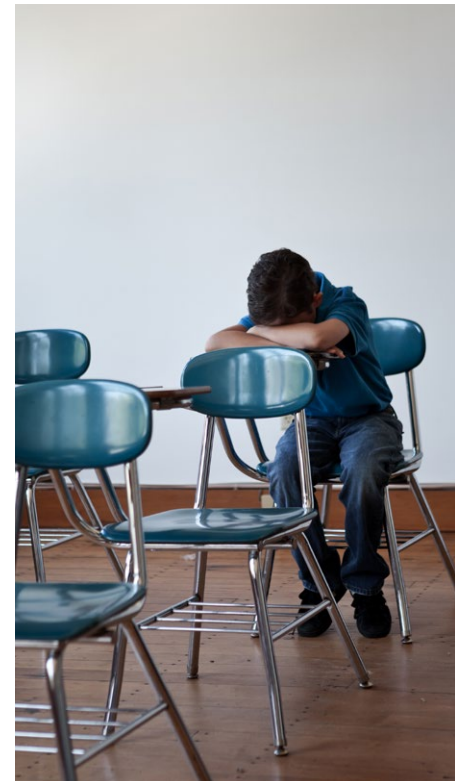
D'autre part, des facteurs se rapportent au contexte immédiat de l'enseignant (classe et école). Les résultats pointent plus particulièrement vers l'élève. Son historique ou ses antécédents avec l'enseignant (Butler et Monda-Amaya, 2016)

et son comportement problématique (Butler et Monda-Amaya, 2016 ; Lewis et al., 2011 ; Saleem et Muhammad, 2020) sont évoqués comme des raisons susceptibles d'amener l'enseignant à utiliser des stratégies punitives. De même, des facteurs propres au contexte éloigné de l'enseignant (organisation scolaire) semblent aussi justifier le fait de choisir des stratégies punitives pour la gestion des comportements. Ces facteurs réfèrent par exemple aux politiques scolaires (Lewis et al., 2011). Enfin, des valeurs culturelles liées à l'éducation dans une société donnée pourraient expliquer le recours aux stratégies réactives punitives (Riley et al., 2012 ; Romi et al., 2013).

Conclusion

Cette recension des écrits visait à expliquer le recours aux stratégies punitives non recommandées par les enseignants en classe ordinaire pour gérer les comportements difficiles. Étant donné les effets négatifs de l'utilisation de stratégies punitives et le peu d'études trouvées sur les raisons de cette utilisation, il semble nécessaire de poursuivre les recherches. À cet égard, la présente recension a pu mettre en lumière une théorie qui semble se démarquer parmi les cadres mobilisés et a démontré la nécessité d'emprunter une approche qualitative afin de

mieux comprendre les mécanismes qui se cachent derrière le choix des enseignants de recourir à ces stratégies. Enfin, les recherches futures pourraient se concentrer sur la formation initiale puisqu'elle semble avoir un potentiel d'influence sur le recours aux stratégies réactives punitives. ■



Mots-clés : inclusion scolaire, gestion de classe, comportements problématiques, pratiques réactives punitives, revue de littérature systématique.

Références

- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-1126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.001>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE Publications Ltd.
- Butler, A. et Monda-Amaya, L. (2016). Preservice teachers' perceptions of challenging behavior. *Teacher Education and Special Education*, 39(4), 276-292. <https://doi.org/10.1177/0888406416654212>
- 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*, 29(6), 693-710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Dagenais, P. (dir.). (2013). *Les normes de production des revues systématiques : guide méthodologique*. Institut national d'excellence en santé et en services sociaux. https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/DocuMetho/INESSS_Normes_production_revues_systematiques.pdf
- Leblanc, M., Prud'homme, L., AuCoin, A., Guay, M.-H., Mainardi, M. et Forest, N. (2016). Le formateur en enseignement face aux défis de l'école inclusive : pistes de réflexion et d'action (p. 103-115). Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Lewis, R., Roache, J. et Romi, S. (2011). Coping styles as mediators of teachers' classroom management techniques. *Research in Education*, 85(1), 53-68. <https://doi.org/10.7227/RIE.85.5>
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Bernier, V. (2020a). Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(1), 67-77. <https://doi.org/10.1037/cbs0000139>
- Massé, L., Lanaris, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y., Bluteau, J., Verret, C. et Baudry, C. (2020b). Les difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. Dans Massé, L., Desbiens, D. et Lanaris, C. (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (3^e éd., p. 5-36). Chenelière Éducation.
- Michaël, S. (2012). « ...because suspension doesn't teach you anything » [sic] : What students with challenging behaviours say about school suspension [communication orale]. Australian Association for Research in Education and Asia-Pacific Educational Research Association (WERA) Focal Meeting, Sydney, Australie. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542295.pdf>
- Nadeau, M.-F., Couture, C. et Gaudreau, N. (2020). Les interventions comportementales : promouvoir l'adaptation scolaire et sociale. Dans Massé, L., Desbiens, D. et Lanaris, C. (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (3^e éd., p. 261-288). Chenelière Éducation.
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Gaudreau, N. et Lessard, A. (2018). *Portrait des croyances et pratiques des personnes inscrites en formation initiale en enseignement quant à l'éducation inclusive et les élèves présentant des difficultés comportementales*. Université de Sherbrooke, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire.
- Patterson, G. R. (2002). The early development of coercive family process. Dans J. B. Reid, G. R. Patterson et J. Snyder (dir.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (p. 25-44). American Psychological Association.
- 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. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008407>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Manual: Pre-K*. Brookes Publishing.
- Reupert, A. et Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1261-1268. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.003>
- Riley, P., Lewis, R. et Brew, C. (2010). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 957-964. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.037>
- Riley, P., Lewis, R. et Wang, B. (2012). Investigating teachers' explanations for aggressive classroom discipline strategies in China and Australia. *Educational Psychology*, 32(3), 389-403. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.662151>
- Ritter, J. T. et Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1206-1216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.013>
- Romi, S., Lewis, R. et Roache, J. (2013). Classroom management and teachers' coping strategies: Inside classrooms in Australia, China and Israel. *Prospects*, 43(2), 215-231. <https://doi.org/10.1007/s1125-013-9271-0>
- Saleem, A. et Muhammad, D. Y. (2020). Negative emotions and self-created challenges of novice public-school teachers in managing classroom. *Journal of Elementary Education*, 29(2), 178-195.



Un premier congrès virtuel pour le CQJDC

Le 8^e congrès biennal du CQJDC se tiendra les 5, 6 et 7 mai prochains. Pour la première fois de son histoire, l'événement se déroulera en mode virtuel. Le congrès a été préparé pour qu'il soit très convivial et agréable à vivre, tant pour les participants que les conférenciers, et ce, directement dans le confort et la sécurité de leur foyer. La belle équipe de Conférium, une entreprise de chez nous provenant de la Ville de Québec, nous soutient dans l'organisation de cet événement.



8^e CONGRÈS BIENNAL
5-6-7 MAI 2021... et en différé!
JOURNÉE PRÉ-CONGRÈS • 4 MAI

PARCE QUE CHACUN
EST **UNIQUE!**



Au cours des trois journées, plus d'une soixantaine d'experts aborderont divers sujets liés aux jeunes qui vivent des difficultés sociales, affectives ou comportementales. À ce jour, ce sont plus de 400 participants provenant des domaines de l'éducation (préscolaire, primaire, secondaire, collégial et universitaire), de la santé et des services sociaux qui assisteront au congrès afin d'enrichir leurs pratiques. En cette année bien difficile, le congrès permettra certainement à chacun de se ressourcer !

Deux journées de formation sont également offertes en pré-congrès pour permettre aux personnes intéressées d'approfondir des sujets en lien avec les jeunes en difficulté de comportement. La première, sous la responsabilité de Nancy Gaudreau, professeure titulaire à l'Université Laval, porte sur l'accompagnement du personnel enseignant dans la mise en œuvre d'une gestion de classe efficace. La deuxième, sous la responsabilité de Line Massé, professeure titulaire à l'UQTR, porte sur les aménagements pédagogiques pour compenser les déficits des élèves présentant un trouble de déficit d'attention/hyperactivité.

Avec cette édition virtuelle, les participants auront accès à tous les ateliers et conférences des trois jours du congrès, puisque ces derniers seront disponibles également en différé jusqu'au 31 mai 2021. Une belle manière de vivre pleinement l'événement !

Bien que nous ne puissions pas être ensemble physiquement, le congrès permettra à tous de se réunir lors de ces trois jours, et ce, pour aborder le bien-être des jeunes et des intervenants.

Toute l'équipe du CQJDC est persuadée que cet événement unique sera mémorable !

Pour tout savoir sur le congrès, rendez-vous à l'adresse suivante : <https://cqjdc.org/congres>.

Le coffre à outils en temps de pandémie

Depuis leur parution, les ressources du coffre à outils créées par l'équipe du CQJDC ont entraîné plus de 30 000 consultations sur notre site Internet ! Un grand succès pour ce beau projet réalisé en collaboration avec la Fondation Jasmin Roy Sophie Desmarais.

Pour consulter les ressources du coffre à outils, rendez-vous sur notre site Internet : <https://cqjdc.org/outils>.

Des webinaires populaires !

Au cours de la dernière année, le Comité des formations du CQJDC a organisé une série de cinq webinaires afin de répondre aux principaux besoins que vous nous avez exprimés durant la pandémie. Au moment d'écrire ces lignes, les webinaires ont déjà été visionnés par plus de 800 personnes. Considérant la popularité de ces formations en ligne, le Comité travaille déjà sur une nouvelle offre pour l'année 2021-2022. Restez à l'affût sur nos réseaux sociaux pour tous les détails !



Vous avez manqué la diffusion en direct ? Ce n'est pas grave ! Tous les webinaires sont disponibles en différé sur le site Internet du CQJDC. Vous pouvez donc les visionner au moment qui vous convient !

Voici la liste des choix qui s'offrent à vous :

- 1) L'anxiété chez les enfants d'âge primaire : mieux comprendre pour mieux agir à l'école et à la maison, par Julie Beaulieu.
- 2) Gérer les comportements difficiles : portrait de pratiques exemplaires pour l'école et la maison, par Vincent Bernier.
- 3) L'intimidation à l'école : charme et déceptions, par Julie Boissonneault.
- 4) Les enseignants ont eux aussi des émotions !, par Marie-Andrée Pelletier.
- 5) Intervenir autrement : comprendre et aider les enfants qui ont des comportements difficiles, par Cynthia Graton.

Pour vous inscrire, rendez-vous à l'adresse suivante : <https://cqjdc.org/evenements>

Nous avons également des prix de groupes pour les écoles et les centres de services scolaires qui souhaiteraient offrir ces webinaires à leurs équipes. De plus, si vous désirez une formation touchant les difficultés comportementales, sociales ou émotionnelles auprès des jeunes en vue de mieux outiller les intervenants de votre milieu, contactez-nous pour planifier un événement répondant à vos besoins !

Pour les demandes de prix de groupe et les formations personnalisées, écrivez-nous à l'adresse suivante : direction@cqjdc.org.

Au plaisir de vous revoir bientôt,
Vincent Bernier
Comité des formations

Lauréates 2021 des bourses « Jeunes chercheurs » du CQJDC

Chaque année, le CQJDC encourage les jeunes chercheurs qui réalisent un mémoire de maîtrise ou une thèse de doctorat portant sur un thème en lien avec la mission du CQJDC en leur décernant une bourse d'études afin de les aider à finaliser leur projet de recherche. Cette année, nous sommes fiers d'annoncer que deux étudiantes se sont mérité cette reconnaissance. Voici leur portrait.

Megan Rollin, lauréate de la bourse Jeunes chercheurs de 2^e cycle



Après avoir obtenu son baccalauréat en psychoéducation, Madame Rollin complète une maîtrise en psychoéducation de l'Université de Sherbrooke avec un mémoire sous la direction de Katherine Pascuzzo. Ce mémoire s'intitule « L'influence de la relation avec les parents sur la perception de l'alliance thérapeutique et du climat de groupe chez les adolescentes hébergées en centre de réadaptation au Québec ». Cette recherche vise à établir la nature et la force des liens entre la qualité de la relation que les adolescentes entretiennent avec leurs parents et la perception qu'elles ont de l'alliance thérapeutique avec leur éducateur de suivi et du climat de groupe (relation avec les pairs, relation avec les éducateurs et pratiques éducatives) de leur unité. L'analyse acheminatoire permet de comprendre que plus l'adolescente entretient une relation de qualité avec sa mère, plus elle endosse des perceptions positives de l'alliance thérapeutique avec son éducateur de suivi, de la relation avec les éducateurs ainsi que des pratiques éducatives de son unité. Ensuite, meilleure est la relation entre l'adolescente et son père, plus celle-ci endosse des perceptions positives de la relation avec les pairs de son unité.

Son parcours professionnel fut parsemé de plusieurs expériences. Elle fut auxiliaire de recherche pour plusieurs projets dirigés par des professeurs de l'Université de Sherbrooke et elle travaille depuis deux ans comme éducatrice en centre de réadaptation. À la suite de son stage de maîtrise, elle débute sa carrière pour la protection de la jeunesse. Bon succès Megan dans la poursuite de tes objectifs professionnels!

Jeanne Lagacé-Leblanc, lauréate de la bourse Jeunes chercheurs de 3^e cycle



Madame Lagacé-Leblanc détient une maîtrise en psychoéducation et complète un doctorat dans ce domaine au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), sous la direction de Line Massé et de Nadia Rousseau. Sa thèse intitulée « Mesures d'accommodements dans les établissements postsecondaires québécois : efficacité perçue et influence sur l'expérience scolaire selon les étudiants ayant un TDAH » vise à mieux comprendre l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire. L'analyse des résultats a permis de 1) mieux comprendre comment le TDAH affecte ces étudiants, 2) de documenter l'utilisation des services de soutien et des mesures d'accommodement ainsi que les perceptions d'efficacité de ces ressources des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire, et 3) de documenter les pratiques enseignantes qui favorisent la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire. Les résultats de cette étude apportent une contribution importante à l'avancement des connaissances en présentant les perspectives uniques des étudiants ayant un TDAH sur leur expérience scolaire. Jeanne Lagacé-Leblanc, travaille depuis plus de huit ans en tant qu'assistante de recherche sur les projets de recherche liés à l'adaptation psychosociale des enfants et des adolescents. Depuis sa création, elle coordonne les activités du Laboratoire de recherche et d'intervention sur les difficultés d'adaptation psychosociale à l'école (LaRIDAPE) de l'UQTR.