

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER

La

Vol. 19, n° 1, déc. 2018

foucade

Numéro
spécial

7^e congrès biennal
du CQJDC



La foucade

La *foucade* est réalisée par le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Ce journal est publié deux fois par année. Les numéros déjà parus sont 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
Marie-Christine Harguindeguy-Lincourt, responsable de la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*
Line Massé, éditrice
Évelyne Touchette, révision et rédaction
Graphisme : Josée Roy graphiste

À l'intention des auteurs

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

Le Conseil d'administration du CQJDC 2018-2019

Caroline Couture, présidente
Denise Gosselin, vice-présidente
Michel Desjardins, trésorier
Jacques Dumais, secrétaire
Isabelle Claveau, administratrice
Nancy Gaudreau, administratrice
Danielle Marquis, administratrice
Rosalie Poulin, administratrice
Maryse Roberge, administratrice
Camil Sanfaçon, administrateur
Brigitte Wellens, administratrice

Direction générale du CQJDC : Marie-Eve Bachand

Liste des experts du CQJDC :

Julie Beaulieu, professeure, UQAR
Claire Baudry, professeure, UQTR – Campus Québec
Claire Beaumont, professeure, Université Laval
Jean-Yves Bégin, professeur, UQTR – Campus Québec
Vincent Bernier, doctorant, Université Laval
Julie Boissonneault, doctorante, Université Laval
Caroline Couture, professeure, UQTR – Campus Québec
Manon Doucet, professeure, UQAC
Isabelle Gagnon, personne-ressource, Service régional de soutien et d'expertise en trouble du comportement
Nancy Gaudreau, professeure, Université Laval
Danielle Leclerc, professeure, UQTR
Michel Marchand, chargé de cours retraité, UQAR
Line Massé, professeure, UQTR
Rosalie Poulin, MÈES
Égide Royer, professeur retraité, Université Laval
Camil Sanfaçon, consultant en éducation
Évelyne Touchette, professeure, UQTR – Campus Québec

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

Chères lectrices, chers lecteurs

Ce numéro spécial porte sur le dernier congrès biennal du CQJDC qui s'est tenu au mois d'avril dernier à Québec. Les conférenciers ont été invités à proposer des articles rendant compte de leurs présentations. Une place privilégiée a été donnée à la relève, notamment les étudiants ayant remporté des mentions lors du congrès. Nous tenons à remercier les conférenciers qui ont accepté de collaborer à cette édition spéciale.

La foucade s'ouvre sur un mot de la directrice générale du CQJDC, Marie-Ève Bachand, qui présente un bilan de certaines activités réalisées et quelques activités à venir du CQJDC. Deux articles sont proposés dans le *Coin de la recherche*. Dans le premier, Catherine Gauthier et ses collaborateurs exposent une synthèse des résultats d'une étude portant sur l'influence de la formation initiale en enseignement sur la gestion des comportements difficiles en classe. Dans le deuxième, Marc-André Lessard et ses collaborateurs présentent les résultats d'une étude sur la perception de contrôle des enseignants du primaire et du secondaire concernant l'inclusion scolaire des élèves ayant des difficultés comportementales.

Dans *Le coup de coeur des régions*, en provenance de la région Mauricie-Centre-du-Québec, Sylvie Ouellet, Hocine Hammoud et Alanis Flammand relatent une expérience pour favoriser l'engagement d'élèves autochtones. La *Question de l'heure* propose deux articles. Dans le premier, Tania Carpentier et Nadia Desbiens répondent à la question suivante : « Comment l'intervention en communication sociale peut-elle soutenir l'intégration des élèves ayant des troubles du comportement ? » Dans le deuxième, Nadia Desbiens et Kathleen Adelaire traitent du phénomène de victimisation entre pairs lié aux réseaux sociaux.

Dans *Le coin des parents*, Rénald Béland, Anne Godmaire et Hervé Charbonneau discutent des rôles que les parents peuvent jouer à l'école pour favoriser la réussite éducative de leur enfant. Dans *Le coin des jeunes*, Caroline Levasseur et Claire Beaumont suggèrent aux jeunes quelques pistes pour obtenir du soutien lors d'incidents blessants. *Le CQJDC a lu pour vous* propose quelques documents utiles pour contrer la violence et l'intimidation en milieu scolaire. Dans *La feuille de route du psychoéducateur*, Annick Gosselin et ses collaboratrices proposent un modèle prometteur pour améliorer les pratiques des acteurs scolaires. Enfin, la chronique *Un pas vers l'inclusion* présente les résultats d'une étude sur les codes de vie des écoles primaires et secondaires du Québec.

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



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

cqjdc.org

Le mot de la directrice

Une équipe et des collaborateurs engagés !

4

Du côté de la recherche

Théorie VS pratique : l'influence de la formation initiale en enseignement sur la gestion des comportements difficiles en classe

5

Perception de contrôle des enseignants concernant l'intégration scolaire des élèves ayant des difficultés comportementales

8

Le coup de coeur des régions

Pour favoriser l'engagement de l'élève autochtone : une relation à construire

11

Question de l'heure

Comment l'intervention en communication sociale peut-elle soutenir l'intégration des élèves ayant des troubles du comportement ?

15

Challenges et exploits à l'heure des réseaux sociaux : simples jeux entre ados ou phénomène de victimisation entre pairs ?

17

Le coin des parents

Les parents, collaborateurs incontournables de la réussite éducative de nos jeunes

20

Le coin des jeunes

Comment obtenir du soutien suite à des incidents blessant avec des pairs ?

23

Le CQJDC a lu pour vous

Quelques suggestions utiles pour contrer la violence et l'intimidation

26

La feuille de route du psychoéducateur

Les groupes de développement professionnel des psychoéducateurs à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

28

Un pas vers l'inclusion

Analyse des codes de vie utilisés dans des écoles québécoises primaires et secondaires

32

Nouvelles brèves du CQJDC

Prix 2018

Je suis capable, j'ai réussi !

35

Une pratique remarquable !

36

Concours d'affiches scientifiques 2018

37



Numéro spécial

7^e congrès biennal du CQJDC



Le mot de la directrice

Une équipe et des collaborateurs engagés!

Marie-Ève Bachand¹

En ce début d'hiver, j'aimerais profiter de cette tribune pour remercier les personnes qui œuvrent, souvent bénévolement, pour soutenir la mission et les objectifs du CQJDC. Plus énergique et engagée que jamais, l'équipe du Comité travaille sans relâche pour vous offrir des activités de formation de qualité, un magazine semestriel des plus intéressants ainsi que plusieurs concours et programmes de bourses.

Les derniers mois ont été très actifs pour le CQJDC.

7^e congrès biennal

D'abord, dans le cadre de son 7^e congrès biennal qui s'est tenu du 25 au 27 avril 2018 au Centre des Congrès de Québec, nous avons fait équipe avec l'Observatoire international de la violence à l'école (OIVE) et avec la Chaire de recherche sur le bien-être à l'école et la prévention de la violence, afin d'organiser un événement international en lien avec la réussite éducative. Lancé sous le thème « La communauté réunie... pour une éducation réussie! », ce congrès a offert une occasion unique pour les praticiens et les chercheurs dans les domaines de l'éducation de se réunir et d'échanger sur les nombreuses problématiques relatives au bien-être des élèves de partout dans le monde. Au cours des trois journées, ce sont près de 70 conférences et ateliers qui ont été offerts à 600 participants. Vingt-trois pays étaient représentés au total.

Journée de formation régionale

Le 1^{er} octobre dernier, l'école Roger-Comtois de la commission scolaire de la Capitale à Québec a généreusement prêté ses locaux au CQJDC en vue de l'organisation de la journée de forma-

Mots clés : CQJDC, congrès biennal du CQJDC, activités et événements à venir, formation.

1. Directrice du CQJDC

*La communauté réunie... pour une éducation réussie!
Tightly knit community... successful education!*



tion *Le bien-être : un levier d'épanouissement pour tous!* Plus de 200 personnes ont participé à l'événement dont la programmation permettait de choisir parmi une vingtaine d'ateliers et de conférences. De plus, des ateliers adressés spécifiquement aux enseignants en éducation physique et à la santé étaient offerts tout au long de la journée. La bonne humeur et l'énergie positive des participants ont contribué à donner le ton à cette journée axée sur le bien-être pour tous.

Fascicules d'information

En collaboration avec le Ministère de la Famille, le CQJDC travaille présentement sur un projet dont l'objectif est de sensibiliser les adultes de l'ensemble de la collectivité à l'intimidation. Trois fascicules seront produits et publiés prochainement. Le grand lancement a eu lieu le 5 décembre dernier lors de la Journée de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif de l'Université Laval. En lien avec

ce projet, deux conférences grand public seront aussi offertes gratuitement au cours de la présente année scolaire.

Activités à venir

Plusieurs autres activités et événements sont déjà au calendrier pour l'année 2019 et même pour 2020. Demeurez à l'affût sur les réseaux sociaux (Facebook, LinkedIn et Twitter) pour ne rien manquer!

Je vous souhaite une excellente lecture de ce numéro spécial en lien avec notre dernier congrès! ■



**À mettre
à votre
agenda!**

6 au 8 mai 2020

La 8^e édition du congrès biennal du CQJDC du 6 au 8 mai 2020 à l'hôtel Le Concorde de Québec et aura pour thème *Parce que chacun est unique!* Le comité organisateur travaille déjà depuis quelques mois à planifier cet événement qui sera, nous l'espérons, au-delà de vos attentes. C'est un rendez-vous à ne pas manquer!

Du côté de la recherche

Théorie VS pratique : l'influence de la formation initiale en enseignement sur la gestion des comportements difficiles en classe

Catherine Gauthier¹, Marie-France Nadeau², Éric Yergeau³, Line Massé⁴, Nancy Gaudreau⁵, Anne Lessard⁶

Plusieurs pratiques sont reconnues efficaces pour gérer les comportements difficiles (Gaudreau, 2011), mais certaines sont peu utilisées en classe par les enseignants, ou encore, utilisées sans respecter les conditions d'efficacité (Gable, Tonelson, Sheth, Wilson et Park, 2012; State, Harrison, Kern et Lewis, 2017). Pour justifier cet écart, les enseignants et les futurs enseignants sont nombreux à juger que leur formation initiale ne les prépare pas suffisamment à ce sujet (Bonvin et Gaudreau, 2015; Buell, Hallam, Gamel-McCormick et Scheer, 1999), particulièrement en ce qui concerne les enseignants du régulier qui accusent une formation plus lacunaire que ceux de l'adaptation scolaire (Hsein, 2007).

La formation initiale semblerait déchirée entre deux pôles. De façon générale, il y aurait un écart important entre l'influence du milieu dit « universitaire » (pôle théorique) et du milieu dit « scolaire » (pôle pratique) (Korthagen, 2010). Par rapport à la gestion des comportements, les futurs enseignants s'appuient davantage sur la pratique que sur la théorie (Bonvin et Gaudreau, 2015). Cependant, il ne serait pas souhaitable que les futurs enseignants, dans le cadre de leur formation, s'appuient sur des connaissances transmises par des enseignants en pratique qui n'utilisent pas eux-mêmes les pratiques reconnues efficaces (Scheeler, Budin et Markelz, 2016).

Aucune étude ne s'est encore attardée aux acteurs de la formation susceptibles d'influencer l'adoption de pratiques efficaces concernant la gestion des comportements difficiles. Il est

aussi d'intérêt de se questionner quant à la trajectoire de l'influence de ces deux pôles durant les années de formation selon le programme de formation initiale (régulier et adaptation scolaire). Ces trajectoires permettraient d'identifier quelles sont les sources d'influence sur lesquelles les futurs enseignants s'appuient pour orienter leurs pratiques pour ensuite vérifier si ces sources permettent réellement de les préparer à l'usage des pratiques recommandées.

Cadre théorique

La théorie du comportement planifié propose que l'action humaine est influencée par trois types de croyance : les croyances comportementales, normatives et de contrôle (Ajzen, Lange, Kruglanski et Higgins, 2012). La Figure 1 présente les interactions entre ces croyances pour influencer l'action qui correspond, dans la présente étude, à l'application de pratiques recommandées pour gérer les comportements difficiles.

La **croyance comportementale** est celle qu'entretient une personne à l'égard des possibles conséquences positives ou négatives qu'engendrera le recours aux pratiques recommandées. Quant à elle, la **croyance de contrôle** est repré-

sentée par le sentiment d'efficacité que ressent une personne pour effectuer l'action. Enfin, la **croyance normative** relève de la croyance qu'une personne entretient à l'égard des attentes d'un référent à propos des actions à entreprendre (Ajzen *et al.*, 2012). Autrement dit, c'est la motivation à se conformer aux exigences d'une personne de référence. Dans le cadre de cette étude, nous nous attardons aux **croyances normatives** qui constituent également des personnes de référence ou des sources d'influence pour les futurs enseignants quant à la gestion des comportements. Ces sources d'influence relèvent ici des pôles théoriques et pratiques.

Objectifs

Les objectifs de l'étude sont de :

- 1) Décrire et comparer le degré d'influence perçue par les futurs enseignants des acteurs provenant des pôles théoriques et pratiques sur la mise en place de pratiques de gestion des comportements difficiles ;
- 2) Explorer les liens entre le programme de formation, l'année d'étude et le degré d'influence de chaque source des milieux pratique et théorique.

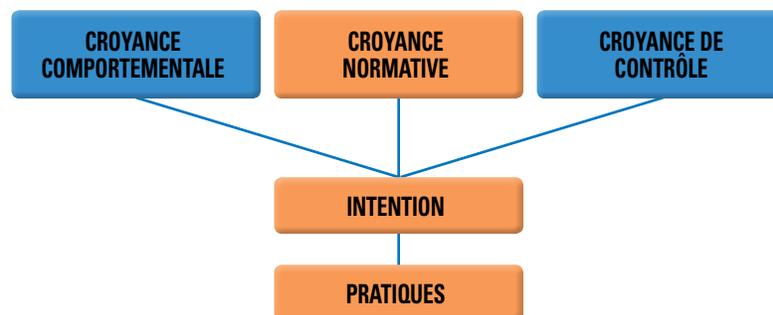


Figure 1. Organisation des croyances pour influencer l'action selon Ajzen *et al.* (2012)

1. Étudiante à la maîtrise, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke.
2. Professeure, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke.
3. Professeur, Département d'orientation professionnelle, Université de Sherbrooke.
4. Professeure, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
5. Professeure, Département des études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval.
6. Professeure, Département des études en adaptation scolaire et sociale, Université de Sherbrooke.

Méthode

Pour répondre aux objectifs de cette étude, un devis descriptif corrélational est emprunté. Des analyses descriptives et inférentielles sont effectuées à partir d'une banque de données constituée pour une étude plus vaste portant sur les pratiques utilisées par les futurs enseignants pour gérer les comportements difficiles (Nadeau, Massé, Gaudreau et Lessard, 2018) dans le cadre d'un projet subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

■ Participants

L'échantillon se compose de 1535 participants (1426 étudiantes et 107 étudiants) inscrits dans un programme de formation initiale à la profession enseignante au préscolaire/primaire (BEPP, $n = 1136$, 74 %) ou en adaptation scolaire et sociale (BASS, $n = 399$, 26 %) et provenant de trois universités québécoises. L'âge moyen des participants est de 23 ans et ils cheminent sur chacune des années de leur programme d'études (1^{re} = 30 %; 2^e = 29 %; 3^e = 24 %; 4^e = 17 %).

■ Procédure

La complétion des questionnaires a été réalisée en présentiel sur une base volontaire, après avoir lu et consenti au formulaire de consentement approuvé par un comité d'éthique.

■ Instruments

Pour cette étude deux questionnaires sont utilisés. Le premier en est un sur les renseignements généraux comprenant quatre items portant sur le sexe, l'âge, le programme poursuivi et l'année d'étude. Le deuxième mesure les sources d'influence à partir de trois items qui portent sur les acteurs de la formation initiale; soit les formateurs universitaires (professeurs et chargés de cours), les enseignants associés (ceux qui les soutiennent durant leur stage) et enfin les intervenants scolaires spécialisés (comme les psychoéducateurs) qui interagissent auprès d'eux surtout en contexte de stage. La question qui était posée aux participants était la suivante : « Identifiez le degré d'influence que chaque source peut avoir sur vos pratiques de gestion des comportements difficiles avec les élèves ». L'échelle de type Likert

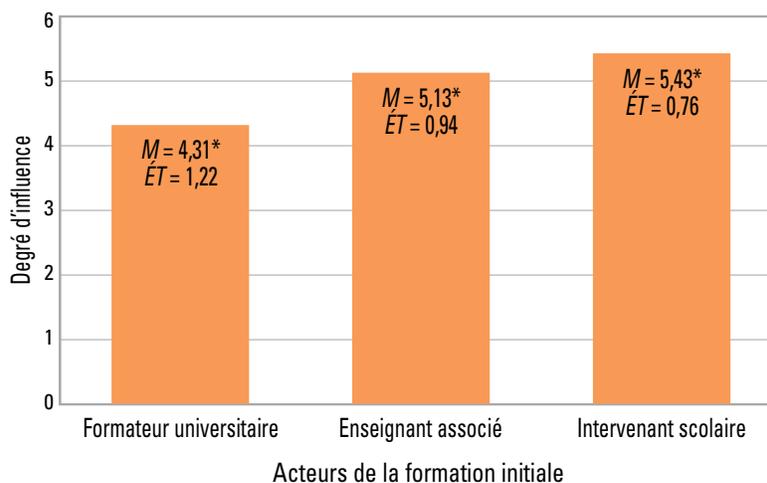


Figure 2. Moyennes et écarts-types du degré d'influence des acteurs de la formation

* Toutes les moyennes diffèrent significativement l'une de l'autre à $p = 0,000$.

s'échelonnait de 1 (aucune influence) à 6 (très grande influence).

Résultats

■ Degré d'influence perçu par les futurs enseignants

Les résultats indiquent que les futurs enseignants sont moyennement influencés par les formateurs universitaires et très influencés par les enseignants associés et les intervenants scolaires spécialisés (voir Figure 2). Selon les tests-t appariés effectués, des différences significatives sont observées entre toutes les sources d'influence. Le degré d'influence des formateurs universitaires est significativement plus

bas que celui des enseignants associés ($t(1502) = -26,71$) ou celui des intervenants scolaires spécialisés ($t(1506) = -33,37$).

■ Liens entre les programmes de formation et l'année d'étude

Concernant le deuxième objectif, trois analyses de variance à plan factoriel ont été réalisées pour évaluer l'effet du programme d'étude et de l'année de scolarité sur le degré d'influence des trois acteurs.

Pour les formateurs universitaires (voir Figure 3), les analyses indiquent une différence significative selon les années d'études ($F(7,1464) = 10,15$, $p = 0,001$).

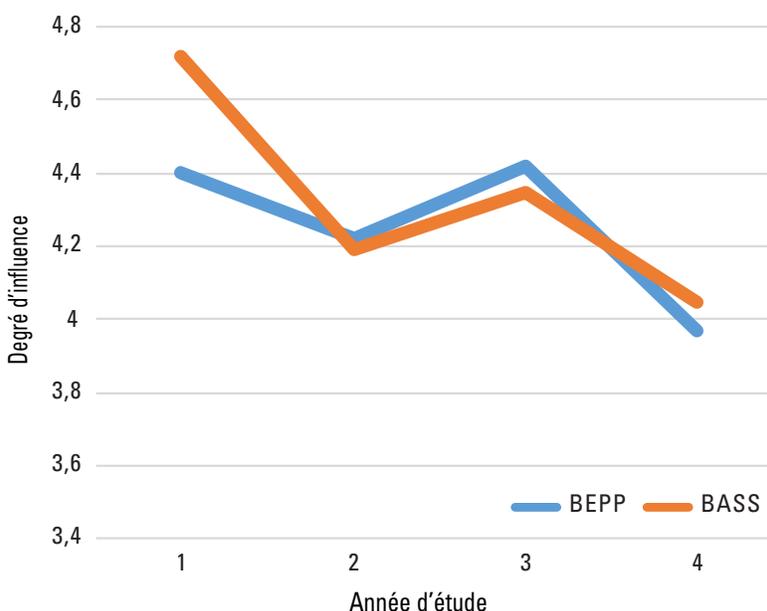


Figure 3. Niveau d'influence du formateur universitaire au cours du programme d'étude

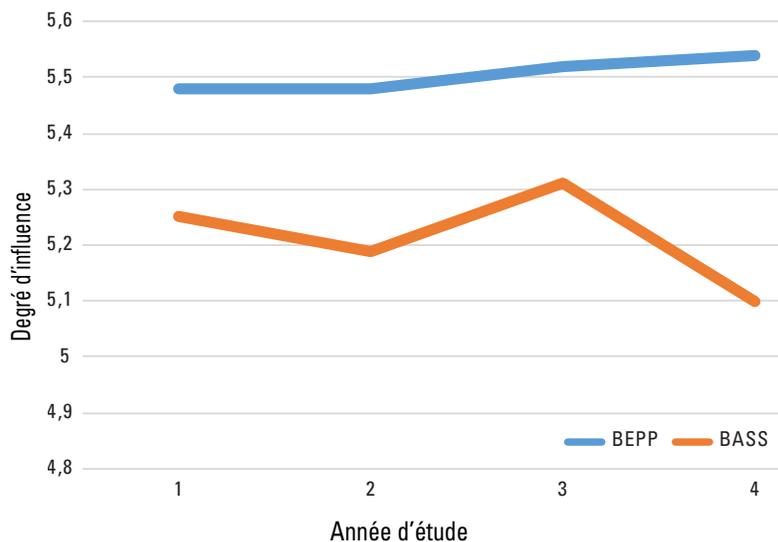


Figure 4. Niveau d'influence de l'intervenant scolaire au cours du programme d'étude

Les futurs enseignants inscrits en première année semblent plus influencés par les formateurs universitaires ($M = 4,50$; $ÉT = 1,17$) que ceux inscrits en quatrième année ($M = 3,99$; $ÉT = 1,21$).

En ce qui concerne les intervenants scolaires, de différences significatives sont observées selon les programmes d'études ($F(7,1467) = 38,55$, $p = 0,001$). Les étudiants du programme régulier (BEPP) sont plus influencés par les intervenants scolaires ($M = 5,50$; $ÉT = 0,74$) que ceux de l'adaptation scolaire

(BASS) ($M = 5,23$; $ÉT = 0,79$). En ce qui trait à l'influence de l'enseignant associé, les analyses ne révèlent aucune différence significative entre les deux programmes ni entre les quatre années.

Discussion et conclusion

Cette étude a permis de constater que les futurs enseignants sont plus influencés par les acteurs du milieu pratique (enseignants associés et intervenants scolaires) que par les acteurs du milieu

théorique (formateurs universitaires). Ce résultat corrobore celui d'une étude récente qui mentionne que les futurs enseignants estiment que l'expérience pratique de stage est plus importante que la formation théorique quant au développement des compétences d'intervention pour la gestion des comportements (Bonvin et Gaudreau, 2015). Nos résultats ont aussi montré que des trois acteurs, l'influence des formateurs universitaires est la seule qui décroît significativement d'année en année. Les intervenants scolaires spécialisés apparaissent comme ceux qui contribuent le plus à influencer les futurs enseignants du secteur régulier. Ce résultat s'expliquerait par le fait qu'ils accorderaient plus d'importance au volet scolaire que ceux du secteur de l'adaptation scolaire (Evans, Weiss et Cullinan, 2012). Ils se tourneraient alors vers les spécialistes pour orienter leurs interventions. Globalement, le programme et l'année sont faiblement liés au degré d'influence de chacun des acteurs. Les résultats indiquent que les programmes de formation doivent s'assurer que les pratiques efficaces soient bien implantées par ce milieu et que des efforts doivent être doublés pour améliorer les liens entre théorie et pratique. Enfin, une prochaine étude devrait vérifier les liens entre les sources d'influence et le recours aux pratiques. ■

Mots clés : formation initiale ; futurs enseignants ; enseignement régulier ; adaptation scolaire ; pratiques ; difficultés comportementales.

Références

- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behaviour. Dans P. A. M. Van Lange, A.W. Kruglanski et E.T. Torry (dir.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, p. 438-459). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Bonvin, P. et Gaudreau, N. (2015). Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe : préparation perçue des futurs enseignants suisses et québécois. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 480-500. Repéré à <http://hdl.handle.net>
- Boutin, G., Bessette, L. et Dridi, H. (2015). *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec (ISVEQ)*. Montréal, Qc: Université du Québec à Montréal. Repéré à <https://www.lafae.qc.ca>
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. et Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156. doi: 10.1080/103491299100597
- Evans, C., Weiss, S. L. et Cullinan, D. (2012). Teacher perceptions and behavioral strategies for students with emotional disturbance across educational environments. *Preventing School Failure*, 56(2), 82-90. doi: 10.1080/1045988X.2011.574170
- Gable, S., Rothrauff, T. C., Thornburg, K. R. et Mauzy, D. (2010). Analysis of ongoing participation in a child care workforce cash incentive programme in the United States. *Early Child Development and Care*, 180(6), 719-734. doi: 10.1080/03004430802269018
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144. Repéré à <https://www.acelf.ca>
- Hsein, M. L. W. (2007). Teacher attitudes towards preparation for inclusion - In support of a unified teacher preparation program. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60. Repéré à <http://www.edfac.unimelb.edu.au>
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106. doi: 10.1016/j.tate.2009.05.001
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire: L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec, Qc: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca>
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Gaudreau, N. et Lessard, A. (2018, février). *Portrait global des attitudes et des pratiques des personnes inscrites en formation initiale en enseignement à l'égard de l'éducation inclusive et des élèves présentant des difficultés comportementales, Programmes de formation à la profession enseignante - niveaux préscolaire et primaire*. Sherbrooke, Qc : Université de Sherbrooke, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire.
- Scheeler, M. C., Budin, S. et Markelz, A. (2016). The role of teacher preparation in promoting evidence-based practice in schools. *Learning Disabilities*, 14(2), 171-187. Repéré à <http://www.ldw-ldcj.org/>
- State, T. M., Harrison, J. R., Kern, L. et Lewis, T. J. (2017). Feasibility and acceptability of classroom-based interventions for students with emotional/behavioral challenges at the high school level. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(1), 26-36. doi:10.1177/1098300716648459

Du côté de la recherche

Perception de contrôle des enseignants concernant l'intégration scolaire des élèves ayant des difficultés comportementales

Marc-André Lessard¹, Jeanne Lagacé-Leblanc², Line Massé³, Marie-France Nadeau⁴, Nancy Gaudreau⁵ et Claudia Verret⁶

Les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) sont perçus par les enseignants comme étant les plus difficiles à intégrer en classe ordinaire (Hornby et Evans, 2014; Lavoie, 2017). Plusieurs enseignants rapportent ne pas avoir la préparation nécessaire pour faire face aux comportements perturbateurs des élèves PDC (Massé et al., 2015). L'intégration des élèves PDC représente donc une grande source de stress pour les enseignants (Fernet et al., 2012). Le stress des enseignants serait entre autres lié à une faible perception de contrôle par rapport à la tâche (Fernet et al., 2012). Selon Karasek (1985), la perception de contrôle se rapporte à la perception par un individu de la surcharge de travail que représente une tâche et à la latitude décisionnelle qu'il perçoit par rapport à la réalisation de cette tâche.

Une perception de contrôle élevée par rapport à la gestion de classe serait liée à des attitudes favorables envers les élèves PDC (Munthe et Thuen, 2009; Poulou et Norwich, 2000). Selon la théorie du comportement planifié (Ajzen, 2012), les perceptions de contrôle et les attitudes influence-



illustration : ©iStock.com/denis_pr

raient l'intention d'agir des individus. De fait, une perception de contrôle élevée envers la gestion de classe est liée à une augmentation de la capacité d'apprentissage des élèves et à une diminution des comportements perturbateurs (Almog et Shechtman, 2007; Munthe et Thuen, 2009). Qu'en est-il des enseignants québécois envers l'intégration scolaire des élèves PDC?

Objectifs

Les objectifs de l'étude sont de :

- 1) Mesurer la perception de contrôle des enseignants du primaire et du secondaire concernant l'intégration des élèves PDC.
- 2) Cerner les variables sociodémographiques influençant la perception de contrôle des enseignants quant à l'intégration des élèves PDC.

Méthode

L'étude suit un devis descriptif corrélationnel (Fortin et Gagnon, 2016). Pour atteindre les objectifs, des analyses descriptives et inférentielles ont été effectuées. Les résultats présentés proviennent des données obtenues dans le cadre d'une étude d'envergure portant sur les pratiques éducatives utilisées par les enseignants québécois pour gérer les difficultés comportementales (Massé, Verret, Gaudreau et Nadeau, 2018)⁷.

Participants et procédure

L'échantillon se compose de 2276 enseignants (83,5 % de femmes) du préscolaire/primaire ($n = 1373$) et du secondaire ($n = 903$) provenant de 60 commissions scolaires de la province

de Québec et de 19 écoles privées. En moyenne, les enseignants ont environ 15 années d'expérience dans le domaine de l'enseignement ($M = 15,67$; $ÉT = 8,14$). Les enseignants ont été invités par courriel à répondre à un questionnaire sur un portail internet.

Instruments

Deux instruments ont été remplis par les enseignants.

Le premier est un questionnaire de renseignements généraux portant sur le genre, le groupe d'âge, le niveau de scolarité complété, les années d'expérience, le nombre moyen d'élèves PDC intégrés dans leur groupe et le nombre de participation à l'élaboration d'un PI pour un élève PDC depuis les deux dernières années.

Le second instrument est une adaptation française du *Job Content Questionnaire* (Karasek, 1985; Fernet et al., 2012). Il comporte 9 items ($\alpha = 0,73$) à coter sur une échelle Likert allant de fortement en désaccord (1) à fortement en accord (4). Les items sont répartis en 2 sous-échelles. La première mesure la perception de l'enseignant quant à l'exigence de la tâche ($n = 6$; $\alpha = 0,74$), par exemple « La gestion des comportements m'exige beaucoup de travail. » La seconde mesure la latitude décisionnelle ($n = 3$; $\alpha = 0,67$), par exemple « J'ai la liberté de décider comment j'interviens auprès des élèves présentant des difficultés comportementales. » Afin de pouvoir mieux comparer les échelles entre elles, les énoncés de l'échelle d'exigence de la tâche ont été inversés. Ainsi, plus un score est élevé moins la tâche est perçue comme exigeante. L'instrument propose également une procédure pour

1. Étudiant à la maîtrise, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières. Marc-André Lessard a remporté un prix au concours d'affiches scientifiques lors du dernier congrès biennal du CQJDC.
2. Étudiante au doctorat, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
3. Professeure, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
4. Professeure, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke.
5. Professeure, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval.
6. Professeure, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal.
7. Cette étude a été subventionnée par le Fond de Recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC).

estimer si les enseignants vivent beaucoup de stress en lien avec la tâche.

Résultats

■ Stress vécu et perception de contrôle des enseignants

Globalement, les perceptions des enseignants sont significativement plus positives concernant la latitude décisionnelle que concernant les exigences de la tâche (voir la Figure 1). Par ailleurs, selon les scores de coupure du *Job content questionnaire* (JCO), 28,8 % des enseignants vivent beaucoup de stress lié à l'inclusion des élèves PDC. Près de la moitié des enseignants (49,9 %) perçoivent avoir peu de latitude lorsqu'ils sont amenés à prendre des décisions à l'égard des comportements des élèves PDC et 49,2 % perçoivent leur tâche liée à l'intégration des élèves PDC comme très exigeante.

■ Influence des variables personnelles et contextuelles

Selon les résultats des analyses de test-*t* et de variance univariée (ANOVA) réalisées pour chacune des variables indépendantes, des effets significatifs sont observés selon le sexe des enseignants, les années d'expérience, l'ordre d'enseignement, le nombre d'élèves PDC intégrés, le nombre de participations à l'élaboration d'un plan d'intervention (PI) et le nombre d'heures de formation initiale sur les élèves PDC.

Différences selon le sexe. Il n'y a pas de différence significative en ce qui concerne la latitude décisionnelle, mais des différences significatives sont observées en ce qui concerne les exigences de la tâche ($t = -2,57, p < 0,01$) et la perception de contrôle totale ($t = -2,92, p < 0,005$). Comparativement aux enseignants, les enseignantes perçoivent la tâche comme plus exigeante (femmes : $M = 2,12, \text{ÉT} = 0,58$; hommes : $M = 2,21, \text{ÉT} = 0,64$) et perçoivent avoir moins de contrôle sur cette tâche (femmes : $M = 2,76, \text{ÉT} = 0,44$; hommes : $M = 2,84, \text{ÉT} = 0,47$).

Ordre d'enseignement. Il n'y a pas de différence significative pour ce qui est de la latitude décisionnelle, mais des différences significatives selon l'exigence de la tâche ($t = -3,270, p < 0,001$) et la perception de contrôle totale

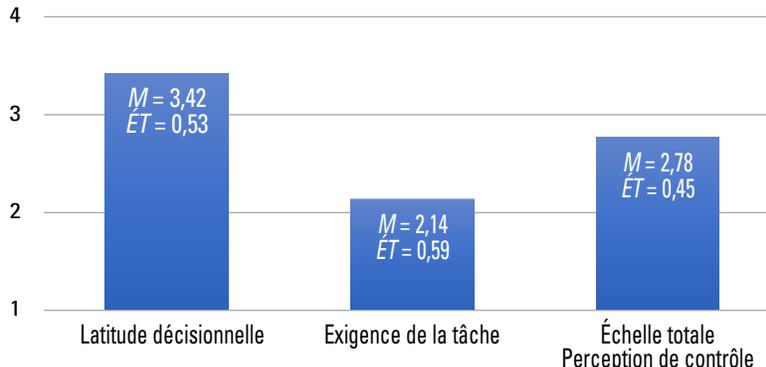


Figure 1. Moyennes et écarts-types et test-*t* des échelles du Job Content Questionnaire (JCO)

* Les moyennes à l'échelle sont significativement différentes l'une de l'autre ($t = -3,27, p < 0,001$).

($t = -2,28, p < 0,05$). Comparativement aux enseignants du secondaire ($M = 2,18, \text{ÉT} = 0,62$), ceux du préscolaire/primaire perçoivent la tâche comme plus exigeante ($M = 2,10, \text{ÉT} = 0,56$). Ces derniers perçoivent aussi avoir moins de contrôle ($M = 2,76, \text{ÉT} = 0,43$) que les enseignants du secondaire ($M = 2,80, \text{ÉT} = 0,46$).

Nombre d'élèves PDC intégrés. Des différences significatives sont observées pour ce qui est de la latitude décisionnelle ($F(2,2123) = 6,57, p < 0,001$), de l'exigence de la tâche ($F(2,2123) = 6,005, p < 0,01$) et de la perception de contrôle totale ($F(2,2123) = 9,91, p < 0,001$). Dans tous les cas, plus les enseignants intègrent d'élèves PDC, moins la perception de contrôle est élevée.

Participation à un plan d'intervention. Il n'y a pas de différence significative pour ce qui est de la latitude décisionnelle et de la perception de contrôle, mais des différences significatives selon l'exigence de la tâche ($F(2,2250) = 4,75, p < 0,01$). Comparativement aux enseignants ayant participé plus de six fois à l'élaboration d'un plan d'intervention (PI) pour un élève PDC ($M = 2,08, \text{ÉT} = 0,59$), ceux n'ayant jamais participé à l'élaboration d'un PI perçoivent la tâche d'enseigner moins exigeante ($M = 2,19, \text{ÉT} = 0,60$).

Années d'expériences. Il y a des différences significatives concernant la latitude décisionnelle ($F(3,2255) = 8,06, p < 0,001$) et la perception de contrôle totale ($F(3,2255) = 2,89, p < 0,05$) des enseignants. Les enseignants ayant moins de cinq ans d'expérience ($M = 3,28, \text{ÉT} = 0,51$) auprès des élèves PDC perçoivent moins de latitude décision-

nelle que les autres ayant plus d'expériences : 6 à 15 ans d'expérience ($M = 3,43, \text{ÉT} = 0,52$), 16 à 25 ans d'expérience ($M = 3,46, \text{ÉT} = 0,52$), et 26 ans et plus d'expérience ($M = 3,41, \text{ÉT} = 0,54$).

Heures de formation initiale. Il y a des différences significatives selon la perception de l'exigence de la tâche ($F(3,2234) = 6,98, p < 0,001$) et la perception de contrôle totale ($F(3,2234) = 4,44, p < 0,01$). Comparativement à ceux n'ayant reçu aucune heure de formation initiale sur les élèves PDC, ceux ayant reçu plus de 91 heures à la formation initiale perçoivent la tâche moins exigeante (90 heures et plus : $M = 2,28, \text{ÉT} = 0,61$; aucune formation : $M = 2,07, \text{ÉT} = 0,58$) et perçoivent plus de contrôle par rapport à la gestion de classe (90 heures et plus : $M = 2,87, \text{ÉT} = 0,44$; aucune formation : $M = 2,74, \text{ÉT} = 0,44$ pour ceux ayant reçu aucune heure de formation initiale versus pour ceux ayant reçu plus de 91 heures de formation initiale).

Discussion et conclusion

Les analyses montrent que le stress vécu par les enseignants québécois quant à l'inclusion des élèves PDC est considérable, ce qui va dans le même sens que les résultats de Fernet *et al.* (2012). L'exigence de la tâche semble le plus contribuer au stress vécu.

Les résultats montrent que les enseignantes ont une perception de contrôle plus faible que les enseignants en plus de percevoir la tâche comme étant plus exigeante. Cela concorde avec d'autres études ayant démontré que les enseignantes éprouvent plus de stress lié à leur travail que les enseignants

(Everaert et Van Der Woolf, 2005; Klassen, 2010; Klassen et Chiu, 2010). Parmi les explications potentielles, le stress élevé associé à la conciliation travail-famille pourrait s'avérer un facteur expliquant leur perception plus élevée de l'exigence de la tâche. Les enseignantes pourraient avoir besoin de plus de soutien pour leur permettre de mieux gérer les situations ou de percevoir différemment cette tâche.

L'exigence de la tâche varie aussi en fonction de l'ordre d'enseignement. Les enseignants du primaire perçoivent leurs tâches d'enseignement comme plus exigeantes que leurs homologues du secondaire. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ce résultat. Par exemple, les comportements perturbateurs des élèves du primaire pourraient être plus difficile à prévoir ou à circonscrire dû aux plus grandes difficultés d'autorégulation comportementale et

émotionnelle des plus jeunes enfants comparativement aux adolescents. Il se peut également que l'hétérogénéité des groupes soit plus grande au primaire qu'au secondaire, rendant ainsi la tâche plus exigeante pour les enseignants du primaire.

Le nombre d'années d'expérience s'est aussi révélé être une variable influençant la latitude décisionnelle des enseignants lorsqu'ils sont confrontés à des comportements perturbateurs. En effet, les enseignants moins expérimentés ont tendance à moins utiliser les pratiques recommandées que ceux qui possèdent un bagage expérientiel plus étoffé (Massé, Gaudreau, Verret et Nadeau, 2018).

Enfin, les heures de formation initiale ont une influence positive sur la perception de contrôle par rapport à la gestion de classe. Plus les enseignants

sont formés sur les élèves PDC, plus ils se sentent en contrôle.

Conclusion

Les résultats montrent que plus du quart des enseignants québécois interrogés vivent un stress important lié à l'inclusion des élèves PDC et que près de la moitié perçoivent peu de latitude décisionnelle ou considèrent la tâche comme étant très exigeante. Ces résultats soulignent l'importance d'offrir du soutien et de l'accompagnement aux enseignants pour la gestion des difficultés comportementales en classe afin de réduire le stress qui y est associé. Ce soutien est particulièrement important pour ceux qui débutent dans la profession et également pour ceux qui enseignent au primaire. ■

Mots clés : élèves, enseignants, primaire, secondaire, intégration, inclusion, perception de contrôle, stress, difficultés comportementales.

Références

- Almog, O. et Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 22*(2), 115-129. doi : 10.1080/08856250701267774
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behaviour. Dans P. A. M. Van Lange, A.W. Kruglanski et E.T. Torry (dir.), *Handbook of theories of social psychology (Vol. 1)* (p. 438-459). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Everaert, H. A. et Van Der Wolf, J. C. (2005). *Behaviorally challenging students and teachers stress*. Oral communication at the American Educational Research Association Conference, Montréal, Canada.
- Fernet, C., Guay, F., Sénécal, C. et Sustin, S. (2012). Predicting interindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 514-525.
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, Qc : Chenelière éducation.
- Hornby, G. et Evans, B. (2014). Including students with significant social, emotional and behavioral difficulties in mainstream school settings. Dans P. Garner, J. M. Kauffman et J. Elliot (dir.), *The Sage handbook of emotional and behavioral difficulties* (2^e éd., p. 335-347). Los Angeles, CA : Sage.
- Karasek, R. A. (1985). *Job content questionnaire and users' guide*. Lowell, MA : University of Massachusetts
- Klassen, R. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research, 103*(5), 342-350. doi:10.1080/00220670903383069
- Klassen, R. et Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756. doi:10.1037/a0019237
- Lavoie, G. (2017). L'intervention auprès des élèves présentant des difficultés de comportementales sous le prisme de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation scolaire, -1*, 139-152.
- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Bealieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie, 42*(2), 179-200.
- Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. et Nadeau, M-F. (2018). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour des élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place*. Récupéré le 30 septembre du site internet du Fond de recherche société et culture Québec : <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-projets-de-recherche/projet/portrait-des-pratiques-educatives-utilisees-pour-les-eleves-presentant-des-troubles-du-comportement-et-conditions-de-mise-en-place-m3v5r1e91430311997743>
- Munthe, E. et Thuen, E. (2009). Lower secondary school teachers' judgements of pupils' problems. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15*(5), 563-578. doi: 10.1080/13540600903139571
- Poulou, M. et Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology, 70*(4), 559-581. doi: 10.1348/000709900158308



Les prix et bourses du CQJDC reviennent cette année (2018-2019).
Pour plus d'informations, nous vous invitons à consulter le site du CQJDC : <http://cqjdc.org/wp/>

Le coup de coeur des régions

Pour favoriser l'engagement de l'élève autochtone : une relation à construire

Sylvie Ouellet¹, en collaboration avec Hocine Hammoud² et Alanis Flammand³

On constate un réel défi face aux enjeux de la réussite scolaire des jeunes autochtones notamment, pour le personnel enseignant. Le taux de décrochage est élevé (Lévesque et Polèse, 2015) et celui de la diplomation est alarmant. Bien qu'il y ait des améliorations pour les jeunes ayant accès à des études postsecondaires, le nombre d'élèves finissant les études secondaires en communauté est encore une des principales préoccupations des dirigeants des services éducatifs des communautés des Premières Nations au Québec (Services éducatifs de Manawan, 2016).

Les différences culturelles, la communication entre les enseignants, les membres de la famille élargie de l'élève, ainsi que la mise en place d'un programme bilingue sont identifiés au premier plan des réflexions du personnel enseignant. Lévesque et Polèse (2015) mentionnent le manque de connaissance sur l'histoire et le traumatisme culturel, ainsi que sur le processus d'apprentissage holistique des Premières Nations. Ces éléments sont autant de difficultés à surmonter pour accompagner les élèves vers l'engagement scolaire et la réussite.

Dans ce contexte, la relation éducative, reconnue comme la base de la réussite de l'élève (Hattie, 2017 ; Ouellet et Rainville, 2015), est manifestement difficile à établir en milieu scolaire autochtone. Il est donc important de réfléchir à des conditions visant l'amélioration de stratégies d'enseignement auprès de ces élèves pour favoriser la relation enseignant-élève. De fait, un regard réflexif sur les stratégies pédagogiques (Moldoveanu et Campeau, 2016) et de gestion de classe (Gaudreau, 2017) permet d'explorer des interventions de prévention auprès des élèves autochtones. Cet article propose une réflexion sur les approches pédagogiques et éducatives permettant d'identifier des interventions afin d'établir une meilleure relation pour



Élèves de l'école secondaire Otapi, Communauté atikamekw de Manawan

soutenir l'engagement des jeunes d'une classe de présecondaire.

Des connaissances à développer, en particulier pour les enseignants allochtones

Une partie de la synthèse des connaissances portant sur la réussite et le décrochage scolaires des élèves autochtones de Lévesque et Polèse (2015) aborde spécifiquement le rôle des enseignants sur la réussite des jeunes. À l'instar d'Archambault (2010), plusieurs auteurs cités dans cette recherche mentionnent l'importance accordée à la culture, à la difficulté du lien parent/enseignant, et identifient l'enseignant comme étant le facteur le plus important influant sur l'apprentissage des élèves.

Dans un premier temps, nous tenterons de répondre à cette question : « En considérant ces difficultés, comment une relation éducative authentique entre élève-enseignant peut-elle améliorer l'engagement du jeune? » en

présentant des aspects théoriques portant sur la relation éducative et l'amélioration des pratiques enseignantes en faisant un bref détour vers la gestion efficace de la classe (Gaudreau, 2017) et de l'ouvrage *L'apprentissage visible pour les enseignants* (Hattie, 2017). Sur le plan de l'apprentissage, nous présenterons la conception de Moldoveanu et Campeau (2016) basée sur le lien entre le modèle d'apprentissage holistique autochtone (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007) et le modèle expérientiel de Kolb (1984).

La relation éducative

La relation éducative enseignant-élève se définit par un lien de confiance qui s'établit entre l'enseignant et l'élève. Elle porte principalement sur un sentiment réciproque de bien-être, de sécurité affective et de liberté psychologique décrit par l'approche centrée sur la personne de Carl Rogers (Ouellet et Rainville, 2015). Une relation éducative authentique, malgré l'écart culturel, permet aux élèves et à l'enseignant de construire un rapport au savoir et à l'apprentissage mutuel, respectant un

1. Professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

2. Enseignant (2011-2018), école secondaire Otapi, Manawan.

3. Aide-enseignante, école secondaire Otapi, Manawan.

esprit d'authenticité et d'engagement envers l'école. La relation se manifeste par une compréhension de la culture de l'élève, de son environnement familial et surtout par l'ouverture à prendre en compte ses difficultés et ses forces pour définir des attentes et des intentions d'apprentissage basées sur une loyauté à l'élève (Rousseau, 2018).

Par ces différents rapports entre l'élève, l'enseignant et l'école, la relation éducative, socle de l'apprentissage, permet d'établir la confiance nécessaire pour que l'élève puisse prendre des risques et s'engager vers un changement (Ouellet et Poliquin, 2018). Parallèlement, elle repose sur une gestion efficace de la classe par l'enseignant pour ainsi créer un cadre sécurisant d'apprentissage. Plusieurs auteurs, dont Gaudreau (2015, 2017), mentionnent que la relation éducative agit directement sur l'apprentissage de l'élève, sur son engagement et sa motivation. Manningham, Lanthier, Wawanoloath et Connelly, (2011) soulignent aussi qu'il faut favoriser une relation privilégiée entre l'enseignant et l'élève autochtone en adoptant entre autres des modes d'intervention tels que l'attitude d'ouverture et l'utilisation d'interprète de la réalité de l'élève.

L'apprentissage visible

Le concept d'apprentissage visible (*Visible learning*), proposé par Hattie (2017), met en lumière l'effet enseignant sur l'apprentissage. Dans cette perspective, l'auteur mentionne « que tous doivent veiller à développer une expertise qui aura un effet positif sur le rendement de l'ensemble des élèves » (p. 33). En effet, l'auteur précise qu'un enseignement efficace, par la proposition d'un apprentissage en profondeur et respectueux des défis et des forces des élèves, augmente la réussite de ces derniers. Selon Hattie (2017), l'enseignant doit aussi être inspirant et expert en résolution de problème. Manifestement, il exprime sa passion du jeune, de l'enseignement et le respect de tout le monde à l'école. En rendant l'apprentissage visible, les élèves sont sensibles à la relation qui s'installe entre l'enseignant et eux. Gaudreau (2017) met également en évidence l'importance d'approfondir la réflexion sur la gestion efficace de la classe ainsi que la mise en place d'un climat favorable pour développer une relation de confiance et de sécurité en classe.

La gestion efficace de la classe

Gaudreau (2015) identifie cinq éléments à prendre en compte pour développer une gestion de classe efficace, soit :

- 1) La gestion des ressources;
- 2) Les attentes claires pour créer un climat d'apprentissage;
- 3) Les relations positives;
- 4) Le maintien de l'attention et de l'engagement;
- 5) La gestion des écarts de conduite.

Bien que tous les aspects d'une gestion efficace de la classe sont interreliés et importants, celui concernant les relations positives s'adresse directement à la qualité de la relation éducative par la confiance qui s'établit entre l'enseignant et les élèves.

« Parmi celles-ci [relations positives], on retrouve un accueil chaleureux, le respect de la personne en toutes circonstances, la présence d'activités coopératives et d'entraide par les pairs, une communication régulière et positive avec les parents des élèves, le recours à l'humour, la préservation de la relation par la réparation (rétablissement-réparation) et la reconnaissance des qualités personnelles de chacun. » (p. 4)

Pour mettre en place cette relation, il est essentiel de connaître les jeunes, leur culture, leur environnement familial ou social et de comprendre son rôle sur l'apprentissage, en particulier en contexte autochtone.

L'effet enseignant sur l'apprentissage des jeunes des Premières Nations

Dans ses travaux de recherche, Archambault (2010) souligne plusieurs facteurs concernant les enseignants et l'apprentissage associés à la réussite et à la motivation de l'élève autochtone. Deux des cinq facteurs mentionnés par Lévesque et Polèse (2015) ont été retenus, soit : « l'enseignant est le facteur ayant le plus d'influence sur l'appren-

tissage de l'élève » et « près de deux tiers des élèves ayant accumulé au moins un an de retard à leur entrée au secondaire abandonnent par la suite » (p. 26). Ces deux facteurs sont directement liés au rôle de l'enseignant auprès de l'élève.

Parmi d'autres actions, Archambault (2010) souligne que l'amélioration des connaissances axées sur l'éducation traditionnelle et la pédagogie des Premières Nations permettra de comprendre comment établir une relation éducative positive pour ainsi soutenir l'engagement de l'élève autochtone. Un des aspects relevés par plusieurs chercheurs serait la difficulté à intégrer des savoirs traditionnels pour ainsi donner du sens à l'apprentissage des jeunes. Par conséquent, l'appropriation du *Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations* serait une approche fort pertinente, voire incontournable à exploiter pour les enseignants des communautés autochtones.

Deux modèles à découvrir et à explorer

Un point important à considérer, selon les acteurs de l'éducation du Conseil des Atikamekw de Manawan (CDAM, 2016), concerne la valorisation de l'éducation auprès des membres de la communauté tout autant qu'auprès de la famille. Or, de quelle éducation est-il question? Le modèle holistique d'apprentissage (CCA/CCL, 2007) est l'assise pour nous aider à réfléchir à une pédagogie qui s'adresserait plus spécifiquement à ce groupe d'élèves. D'un point de vue des Premières Nations, l'éducation serait holistique et devrait s'étendre tout au long de la vie. Stewart (2016) précise que l'éducation est un cheminement vers un processus de guérison, vers une connaissance, ou une reconnaissance, de son identité.

Dans le cadre du modèle holistique d'apprentissage autochtone (CCA-CCL, 2007), l'individu parvient à l'harmonie lorsqu'il a appris à concilier les dimensions spirituelle, physique, mentale et émotionnelle. L'apprenant est son propre maître et l'enseignant est un accompagnateur. Dans le cadre du modèle expérientiel (Kolb, 1984), l'apprentissage respecte quatre phases permettant de mettre en commun son vécu et ses connaissances: l'expérience, l'explicitation, l'explication et

l'expérimentation. Selon Moldoveanu et Campeau (2016), les deux modèles d'apprentissage, holistique autochtone et expérientiel, offrent une approche hybride mettant de l'avant l'expérience de l'apprenant dans toutes les dimensions pour amorcer le processus d'apprentissage. Cette approche s'adapte bien à une approche basée sur une relation éducative authentique, puisqu'elle s'appuie sur l'expérience des jeunes, leur culture, leur compréhension de l'environnement et surtout les connaissances antérieures nécessaires pour faire des liens théoriques.

Dans un deuxième temps, la prochaine section présentera le cheminement d'un enseignant¹ en classe de présecondaire d'une communauté autochtone et offrira des pistes de réflexion pour l'amélioration de sa pratique afin de créer une relation éducative authentique avec les élèves.

L'illustration d'une démarche de changement

À partir d'une formation continue et d'un projet pédagogique initié en avril 2017, l'exploration de différentes stratégies d'intervention basées sur le *Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations* (CCA\CCL, 2007) et sur l'approche expérientielle s'inspirant du modèle de Kolb (1984) appliqué au contexte autochtone a structuré notre démarche (Moldoveanu et Campeau, 2016). Comme mentionné précédemment, ces modèles se complètent au plan pédagogique en proposant une posture d'apprentissage par l'expérience qui permettrait de donner du sens à l'intervention et de soutenir l'engagement de l'élève. L'exploration de ces approches est présentée pour illustrer le cheminement pédagogique vécu auprès des élèves.

Les actions éducatives et interventions pédagogiques mises en place

La classe est composée de 17 élèves, dont les deux tiers ont des difficultés de comportement ou scolaire, ils sont âgés de 13 et 14 ans et sont inscrits au présecondaire. C'est donc une étape de transition pour ces élèves. Selon le *Modèle holistique d'apprentissage*

tout au long de la vie chez les Premières Nations (CCA\CCL, 2007), nous avons pris le temps d'établir un climat d'apprentissage par la décoration de la classe avec des affiches que les élèves ont choisies et qui reflètent leur culture autochtone, leurs racines ancestrales ainsi que leurs intérêts d'adolescents durant le premier mois de l'année scolaire. Ils ont confectionné des dessins d'aigles, de vélos, d'affiches glorifiant le hockey et autres.

Parallèlement, nous avons passé en revue les règles de l'école, discuté de leur pertinence et de la raison de leur mise en place en soulignant la nécessité de les respecter. Selon l'approche expérientielle s'inspirant du modèle de Kolb (1984), les élèves ont participé aux discussions pour élaborer les règles de classe. Nous avons convenu d'une version finale, rédigée dans les deux langues, français et atikamekw, et du mode de fonctionnement de cette petite communauté-classe. Des expressions telles que *Kwei* (bonjour), *Mikwetc* (merci) et *Matcaci* (au revoir) ornaient les murs de la classe. Une manifestation de l'intérêt envers leur

langue et leur culture et surtout, une ouverture à parler d'eux a permis de les mettre en valeur.

Ayant constaté que la durée des cours de 75 minutes était relativement longue pour eux, nous avons mis en place un temps de concentration de dix minutes d'activités libres avant la période d'enseignement, soit la lecture, les dessins ou des jeux selon leur centre d'intérêt. Cette période de calme permettait de préparer l'activité à venir ainsi que le matériel, en plus de disposer les élèves à l'apprentissage.

Dès le début, on a constaté que les élèves n'aimaient pas faire la lecture à voix haute. Pour surmonter ce défi, le choix de faire la lecture en dyade est proposé au groupe, en suggérant des questions de compréhension à tour de rôle. Certains élèves avaient de la difficulté à réaliser des questions de compréhension de lecture à l'écrit, exercices proposés à la fin d'un chapitre de livre. Pour contourner la difficulté, la proposition est adoptée de faire un dessin pour résumer et expliquer sa représentation.

Pour illustrer les changements quant à la relation éducative et à l'intervention pédagogique, un exemple avec un élève sera utilisé, nous lui donnons le nom de Kinikiw.

Kinikiw fait partie d'un groupe de jeunes et n'a pas le niveau requis pour accéder aux programmes du secondaire. Il se trouve incontestablement le chef, le vrai leader; il a une influence, parfois positive, parfois négative, sur tous les élèves. Kinikiw est plein d'énergie, il bouge sans cesse, sans but apparent. Parfois, il traverse toute la classe pour aller taquiner un autre élève ou tout simplement lui prendre un crayon, sans demander la permission et s'il rencontre une résistance, il est capable d'intervenir avec une certaine violence. Par exemple, à la sonnerie, s'il n'est pas au premier rang, il tentera violemment de pousser les autres élèves pour sortir le premier. À d'autres moments, Kinikiw se comporte en responsable avisé, il parle de sa famille avec respect et tendresse, comme si c'était lui le chef de famille. Lors de la vérification avec sa mère, celle-ci a ri et a confirmé qu'il se conduit de façon responsable à maison. Dès le début de l'année scolaire, ce jeune nécessite qu'on s'y intéresse de plus près. Avec l'aide-enseignante et un intervenant social, nous avons pris un certain nombre de mesures pour bien comprendre le fonctionnement de ce jeune et pour l'accompagner dans son cheminement vers sa réussite. Un journal de bord quotidien de l'enseignant a été rédigé pour garder des traces quant aux changements pédagogiques vécus. Afin d'exploiter son côté de leader, une place spécifique lui a été assignée. De plus, certaines tâches lui sont confiées, telles que prendre les présences des élèves et agir à titre de coresponsable de la classe. Toujours présent en classe, il est serviable et aime être mis en avant. Il travaille d'une manière assidue quand on s'assoit avec lui. De plus, il a toujours remis ses devoirs à temps et, souvent, il défend ses idées avec conviction. Nous avons donc mis plusieurs actions ou interventions en place pour le sécuriser et lui faire prendre conscience de ses forces et de ses défis, pour l'aider à développer une meilleure confiance en lui. Nous avons le sentiment que la relation éducative se construit de jour en jour avec Kinikiw.

1. Cette section a été rédigée en collaboration avec l'enseignant.

Des résultats à partager

Tout au long de l'année, des ajustements pour améliorer la gestion de la classe et la relation éducative entre l'enseignant et l'aide-enseignante et l'élève ont été faits. Ces actions et ces interventions, expérimentées en classe, resteront factuelles, et même anecdotiques, si ces gestes ne sont pas partagés par l'équipe-école. Ces suggestions sur les actions et les stratégies à partager avec les membres de l'équipe-école sont :

- 1) Revoir le programme avec la collaboration des enseignants qui passent beaucoup de temps avec ces élèves et harmoniser nos attentes et nos modalités d'intervention;
- 2) Développer une confiance envers les élèves et viser l'optimisation de leur potentiel;
- 3) Partager nos expériences de réussite vécues avec les élèves;
- 3) Partager avec les collègues une vision commune en discutant de nos meilleures pratiques et de nos difficultés;

- 4) Travailler pour créer un mouvement de l'école vers la communauté.

Conclusion

À l'aide d'une meilleure compréhension des difficultés d'un élève et d'un rapprochement de l'enseignant avec les parents, nous avons ainsi amorcé des changements de pratique. Ces changements s'appuient sur la reconnaissance des efforts de l'élève pour s'engager dans son cheminement scolaire et la discussion authentique avec le jeune, et ce, en manifestant une réelle confiance envers son potentiel. Aussi, en prenant en compte la culture première de l'élève dès la rentrée scolaire, nous avons amorcé une réflexion sur l'approche culturelle en éducation. Ainsi, une considération particulière a été portée aux écarts culturels, et l'apprentissage de la langue maternelle autochtone a joué un rôle central dans les changements de pratique.

Nous avons donc expérimenté deux types d'intervention : le *Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations* (CCA\CCL, 2007) et le *Modèle expérientiel de Kolb* (Kolb, 1984). L'intervention éducative inspirée du modèle holistique

d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations influence la gestion de classe, en particulier en mettant de l'avant la relation positive, nous avons pris conscience de l'effet de nos actions sur la motivation, l'engagement et la réussite du jeune Kinkiwi. L'intervention pédagogique basée sur l'expérience, et plus précisément le développement de son autonomie permet de reconnaître le potentiel du jeune.

Plusieurs de ces actions ou interventions semblent aller de soi pour la plupart des enseignants. Or, dans un contexte autochtone, les questions portant sur la relation éducative restent des sujets sensibles et préoccupants. Les relations positives sont à construire entre le jeune, les parents, la communauté et les enseignants autochtones et allochtones. Hattie (2017) souligne la pertinence d'accorder de l'importance à la cohérence de la vision de l'équipe-école, la nécessité de partager les pratiques gagnantes ainsi que l'effet que peut avoir un enseignant sur la réussite de l'élève. ■

Mots clés : élèves autochtones, engagement scolaire, relation éducative, gestion de classe, modèle holistique d'apprentissage.

Références

- Archambault, H. (2010). Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones? *First Peoples Child & Family Review*, 5(2), 107-116.
- Conseil canadien sur l'apprentissage/Canadian Council on Learning (2007). *Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations*. Centre du savoir sur l'apprentissage chez les autochtones, Université de Saskatchewan. Repéré à : <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/RedefiningSuccessInAboriginalLearning/>.
- Gaudreau, N. (2015). Prévenir l'indiscipline par une gestion de classe efficace. *La foucade*, 15(2), 3-5.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement la classe*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants. Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Hébert-Houle, É. (2017). *Étude de cas du programme Avativut au Nunavik : décoloniser pour mieux engager les élèves*. Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lévesque, C. et Polèse, G. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Montréal, QC : Rapport de recherche, Cahier Dialog (2015-01).
- Manningham S., Lanthier, M., Wawanoloath, M. et Connelly, J. A. (2011). *Cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*. Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés (LARESCO), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.
- Moldoveanu, M. et Campeau, D. (2016). Les approches pédagogiques pour soutenir la réussite scolaire des élèves autochtones. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Laroche-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (p. 197-205). Anjou, QC : Fides Éducation.
- Ouellet, S. et Rainville, A.-C. (2015). Les stratégies pédagogiques créatives en enseignement pour favoriser la relation éducative. Dans S. Ouellet (dir.), *Relations éducatives et apprentissage* (p. 87-96). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Ouellet, S. et Poliquin, N. (2018). Un regard sur l'enseignant créatif, comprendre la relation éducative et l'importance de son rôle auprès de l'élève. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école -Le plaisir d'apprendre ensemble* (p. 211-230). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, P. (2018). Faire vivre le curriculum, soutenir le goût d'enseigner. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école. Le plaisir d'apprendre ensemble* (p. 231-243). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Services éducatifs de Manawan (2016). *Mémoire présenté au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec*. Manawan, Conseil des Atikamekw de Manawan.
- Stewart, S. L. (2016). *Native child and family services of Toronto: Reconciling the first ten years of child welfare*. Toronto, ON: NCFST.

Question de l'heure

Comment l'intervention en communication sociale peut-elle soutenir l'intégration des élèves ayant des troubles du comportement ?

Tania Carpentier¹ et Nadia Desbiens²

Les élèves présentant un trouble du comportement (TC) représentent un défi pour les acteurs du milieu scolaire. Alors que ces derniers recherchent différents moyens de les soutenir dans leur réussite éducative et sociale, peu songent aux difficultés langagières et communicationnelles qui pourraient s'avérer contributives à leurs difficultés d'intégration sociale et d'apprentissage. Pourtant, la recherche établit de plus en plus des liens entre le langage, la communication et le comportement de l'enfant.

Approximativement un enfant sur deux présentant des difficultés langagières qui ont été identifiées présenterait aussi un TC (Gendreau et Vitaro, 2014). Inversement, près de trois enfants sur quatre aux prises avec un TC présenteraient des difficultés langagières cliniquement significatives (Benner, Nelson et Epstein, 2002). Plus spécifiquement, certaines études soutiennent que les habiletés de communication sociale seraient particulièrement reliées au profil comportemental des individus (Donno, Parker, Gilmour et Skuse, 2010).

Les habiletés de communication sociales et leurs liens avec le comportement

Afin de pouvoir établir une communication efficace dans ses relations sociales, un individu ne doit pas seulement être en mesure de combiner des sons, des mots, puis des phrases. Il doit également pouvoir utiliser et interpréter des indices verbaux et non verbaux, qui constituent la pragmatique du langage, et qui permettent de rendre cette communication fonctionnelle.

Ainsi, la communication sociale tient aussi en compte les relations interpersonnelles dans la communication,

incluant la connaissance et l'utilisation appropriée de comportements sociaux, de compétences langagières et de règles pragmatiques à travers les relations entre les individus (Hwa-Froelich, 2015).

■ Les dimensions de la communication sociale

La communication sociale comprend quatre principales dimensions :

- 1) Les habiletés d'interaction sociales;
- 2) La cognition sociale;
- 3) La pragmatique, qui correspond à l'utilisation du langage en contexte;
- 4) Les habiletés langagières (ex., compréhension verbale et expression verbale).

La communication sociale émergerait donc de la synergie entre ces quatre dimensions (Adams, 2005). Celle-ci apparaît essentielle au bien-être et à l'intégration sociale des individus puisqu'elle tient compte de plusieurs habiletés cruciales au développement de relations sociales harmonieuses (Paul et Norbury, 2012).

Bien que les enfants ayant des difficultés de communication sociale constitueraient une des populations pédiatriques

en croissance, la recherche actuelle est pourtant restreinte à ce sujet (Adams, 2015). Dans cette perspective, la communication sociale mérite certainement d'être étudiée davantage et c'est pourquoi la recherche actuelle cherche à mieux comprendre les mécanismes reliant la communication sociale et l'émergence des TC.

Liens avec les difficultés de comportement

À ce jour, différentes pistes reliant chacune des composantes de la communication sociale et du comportement sont évoquées dans la littérature scientifique. Nous les présentons ici brièvement :

■ Les interactions sociales

La recherche établit de plus en plus des liens entre la compétence en communication sociale et les difficultés émotionnelles et comportementales chez l'enfant. Tout d'abord, les difficultés d'interaction sociales ne sont plus à démontrer chez les enfants présentant des TC. Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MÉESR, 2015) souligne



Photo : © pixabay.com/kimlin

1. Doctorante en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, récipiendaire d'un prix au concours d'affiche scientifique lors du congrès biennal du CQJDC tenu en avril 2018.
2. Professeure titulaire et directrice intérimaire du Département de psychopédagogie et d'andragogie Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

d'ailleurs que ceux-ci se manifestent par de « sérieuses difficultés d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement ». D'autre part, les difficultés d'interaction vécues par les enfants présentant un trouble de la communication sociale, à travers leurs relations interpersonnelles, limiteraient leur participation sociale, ainsi que leurs chances de bâtir des relations d'amitié. Ces difficultés à établir des relations interpersonnelles persisteraient aussi jusqu'à l'âge adulte (American Speech-Hearing-Language Association, s.d.).

■ La cognition sociale

Par ailleurs, certains chercheurs s'intéressent plus particulièrement aux liens possibles entre la cognition sociale, qui se définit comme « la conscience des états mentaux d'autrui et de soi-même (c.-à-d. l'acquisition de la théorie de l'esprit), y compris les émotions, les motifs, les désirs et les sentiments » (Cognition sociale, 2010, p.1), le comportement et les capacités langagières et communicationnelles des enfants.

À cet effet, il semble que les enfants présentant des déficits en cognition sociale auraient plus de chances d'éprouver des difficultés en milieu scolaire pouvant « être considérées à tort comme des problèmes de comportement » (Cognition sociale, 2010, p.3). Par exemple, la difficulté à comprendre le point de vue ou les émotions des autres pourrait entraver leurs interactions sociales et entraîner des manifestations comportementales extériorisées telles que des comportements violents. Ainsi, il semble que des compétences bien développées en cognition sociale pourraient donc contribuer positivement à la qualité des interactions sociales (Eisenberg, 2010), cette dernière dimension se situant au cœur de la définition des TC. Enfin, Hughes et Lecce (2010) soulignent des risques plus élevés, chez les enfants présentant des déficits en cognition sociale, de difficultés de transition vers l'école, d'instauration de cycles de violence entre l'enfant et son parent en réaction à un style parental très autoritaire et de difficultés pragmatiques pouvant être



Photo : © pixabay.com/Pexels

interprétées comme des TC extériorisés par les enseignants.

■ La pragmatique

Outre les liens proposés entre les interactions sociales, la cognition sociale et le comportement, des relations entre la compétence pragmatique et les manifestations comportementales chez les enfants ont également été suggérées. La pragmatique implique la capacité à utiliser ses habiletés langagières en tenant compte des règles sociales, des pratiques et des usages partagés par une communauté (Dardier, 2004). Ainsi, le fait d'avoir de bonnes habiletés pragmatiques permet de comprendre que l'interprétation d'un énoncé ne repose pas uniquement sur sa forme grammaticale. Par exemple, si quelqu'un vous dit « Avez-vous l'heure ? », il convient de lui mentionner l'heure qu'il est et non seulement de lui répondre « oui ». Ou encore, lorsqu'un adulte en colère s'adresse à un enfant en lui disant « j'espère que tu es fier de toi ! », l'enfant ayant une compétence pragmatique bien développée comprendra qu'il s'agit d'un reproche plutôt que d'une marque d'approbation. Ce ne sont là que quelques exemples qui appuient l'importance des habiletés pragmatiques à travers les interactions sociales.

Ainsi, la compétence pragmatique pourrait s'avérer un facteur contribuant de façon importante aux difficultés comportementales (Donno, Parker,

Gilmour et Skuse, 2010). Une étude effectuée auprès d'enfants présentant des comportements perturbateurs persistants a démontré que 42 % d'entre eux démontraient de pauvres habiletés pragmatiques, ce qui est cohérent avec les résultats obtenus par d'autres chercheurs (Ketelaars, Cuperus, Jansonius et Verhoeven, 2010). D'autre part, une étude longitudinale effectuée auprès d'enfants présentant un trouble développemental du langage souligne que les habiletés pragmatiques semblent plus directement liées aux difficultés vécues à travers les relations avec les pairs (St-Clair, Pickles, Durkin et Conti-Ramsden, 2011).

Conclusion

Alors que les habiletés pragmatiques apparaissent essentielles à la socialisation (Parsons, Cordier, Munro, Joosten et Speyer, 2017) elles sont toutefois rarement enseignées explicitement aux enfants. Dans une perspective psychodéveloppementale, il apparaît donc essentiel de trouver des moyens de répondre efficacement aux multiples besoins des enfants présentant un TC en adoptant une vision plus compréhensive. Ainsi, l'entraînement des habiletés pragmatiques par le biais de modélisations, de jeux de rôle et de pratiques guidées, notamment, pourrait s'avérer une voie prometteuse pour mieux outiller les enfants en lien avec les défis imposés par la communication sociale. Notamment, l'enseignement explicite du tour de rôle, des habiletés discursives et conversationnelles, de la formulation des demandes et de la communication non verbale constituerait des avenues à explorer pour développer la compétence pragmatique des enfants.

Bien que l'on reconnaisse de plus en plus l'importance des liens entre la communication sociale et les TC, le nombre de recherches à ce sujet demeure, à ce jour, restreint. Peu importe la nature des relations qui les unissent, les intervenants du milieu scolaire doivent être conscients concernant leur existence afin d'être mieux outillés dans leurs interventions auprès des jeunes présentant un TC. ■

Mots clés : trouble du comportement, communication sociale, difficultés langagières, interaction sociale, compétences pragmatiques, orthophonie.

Références

Adams, C. (2005). Social communication intervention for school-age children: Rationale and description. *Seminars in Speech and Language*, 26(3), 181-188. doi: 10.1055/s-2005-917123

Références suite à la page 19

Question de l'heure

Challenges et exploits à l'heure des réseaux sociaux : simples jeux entre ados ou phénomène de victimisation entre pairs ?

Nadia Desbiens¹ et Kathleen Adelaire²

L'adolescence est une période de découverte et d'expérimentation lors de laquelle les jeunes sont plus susceptibles de prendre des risques (Greene *et al.*, 2000). Cette prise de risques est un processus naturel, dans le sens où il s'agit d'une nouvelle manière d'explorer ses capacités et de redéfinir ses propres limites (Zuckerman, 2007). Le sentiment d'invincibilité et de bravade propre à l'adolescence augmente l'attrait de certains comportements désapprouvés par les adultes (Millstein et Halpern-Felsher, 2002).

La recherche de son identité, la volonté de tester ses limites, la recherche de nouvelles sensations ou encore le désir de défier l'autorité sont autant de moteurs qui amènent certains adolescents à expérimenter délibérément des comportements à risque (Cui *et al.*, 2015). Les comportements à risque qui font généralement surface pendant l'adolescence sont la consommation de tabac, d'alcool et de cannabis, les rapports sexuels non protégés et la conduite avec les facultés affaiblies (Cattellino *et al.*, 2014).

Qui sont les jeunes à risque ?

Tous les adolescents sont susceptibles d'émettre des comportements à risque afin de ressentir du plaisir, de s'évader, pour fuir leurs soucis ou pour défier l'autorité. Toutefois, certains jeunes peuvent s'adonner à une ou plusieurs conduites à risque de façon intense et répétée. Ces derniers cherchent des opportunités de vivre des sensations fortes et de tester leurs limites face aux dangers.

À ce jour, les écrits scientifiques se sont intéressés, entre autres, à la consommation de substances psychoactives, au « binge drinking » qui consiste à boire une quantité d'alcool importante dans un laps de temps très court dans le but d'accéder rapidement à l'état

d'ivresse, ou encore à la pratique de sports extrêmes (Miller, Naimi, Brewer et Jones, 2007). Le phénomène est évidemment préoccupant en raison des conséquences qui peuvent en résulter (ex. : blessure, psychose, judiciarisation, mortalité) et dans la mesure où ces conduites à risque sont le plus souvent pratiquées hors du contrôle des adultes et sous le regard des pairs.

Les adolescents qui s'engagent dans des conduites à risque répétées évoluent souvent dans des contextes familiaux et sociaux qui combinent un certain nombre de facteurs de risque favorisant l'adoption de comportements déviants, par exemple des conflits familiaux et des pratiques parentales coercitives (Feinberg, Solmeyer et McHale, 2012). Les études montrent que ce sont surtout des garçons, ayant besoin de sensations fortes, plus susceptibles d'avoir des troubles du comportement et de l'humeur et présentant une faible estime de soi (Braams, van Duijvenvoorde, Peper et Crone, 2015; Coolidge, DenBoer, et Segal, 2004).

Outre les influences familiales et les vulnérabilités individuelles, le choix

des valeurs, des amis et des groupes d'affiliation peut également être des facteurs déterminants menant à la prise de risques (Greene *et al.*, 2000). L'approbation par les pairs peut en effet constituer une importante source motivationnelle pour les jeunes qui cherchent à satisfaire leur besoin de reconnaissance auprès de leurs pairs.

L'influence des réseaux sociaux

Les conduites à risque dans lesquelles s'engagent délibérément certains jeunes seraient principalement motivées par la recherche de reconnaissance vis-à-vis leurs pairs, par exemple en relevant des défis et des exploits. Or, à quoi bon réussir un défi si les autres n'en sont pas témoins ?

À l'ère des réseaux sociaux, la plupart des conduites à risque sont donc filmées, puis diffusées sur les réseaux sociaux afin d'impressionner les amis et se rendre populaire, poussant certains jeunes à aller toujours plus loin, à la recherche de l'exploit et de l'image la plus percutante afin de récolter des mentions renforçant ainsi



Photo : © fr.123rf.com/Sylvie Bouchard

1. Professeure titulaire, directrice du Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
2. Psychologue et doctorante, Université de Liège, Belgique.

leur popularité (Patton *et al.*, 2014). La liste de ces *challenges* est longue, certains impliquent des enjeux physiques spectaculaires, d'autres l'usage de produits nocifs et certains poussent même l'impudence jusqu'à proposer un défi quotidien, sous la supervision d'un « tuteur », augmentant en intensité de jour en jour et allant jusqu'à l'incitation au suicide (Mukhra *et al.*, 2017)

Si l'effet produit sur les autres (ex., angoisse, peur, inquiétude et admiration) est une source motivationnelle importante pour les jeunes qui cherchent à satisfaire leur besoin de reconnaissance et rehausser leur estime de soi, certaines prises de risque peuvent aussi être une réponse à la pression exercée par les pairs. C'est le cas pour certains *challenges* dont la thématique est de subir des gestes d'agression intentionnels de la part d'un groupe de pairs par exemple, le *football trash* qui consiste à réussir à faire passer un ballon entre les jambes d'un participant qui est alors frappé par le groupe.

Malgré leur caractère ludique, et bien que les jeunes puissent y participer de leur plein gré et en toute connaissance des règles et des risques encourus, l'usage de l'agressivité physique ou psychologique dans le but d'humilier ou de faire mal à une victime tout en amusant le groupe est indéniable (Ybarra, Espelage et Mitchell, 2014).

Les jeunes qui acceptent d'y participer (de façon plus ou moins consentante) le font le plus souvent pour être admis dans un groupe, se faire accepter par ses membres ou par peur de représailles (harcèlement). Enfin, d'autres défis impliquent des victimes non consentantes désignées comme boucs émissaires pour subir la violence du groupe (ex. : gifles à répétition, déshabillage forcé, attaque-surprise). Généralement, ces scènes d'agression sont filmées par une tierce personne et ensuite diffusées entre les jeunes par le biais de leur téléphone portable.

Simplex jeux entre ados ou phénomène de victimisation entre pairs ?

Dans le contexte où la violence entre jeunes, et plus particulièrement l'intimidation, est un enjeu important au Québec (Le Blanc, 1999), il s'avère donc pertinent de s'intéresser au phénomène

des défis et jeux violents. Certains d'entre eux s'inscrivent en effet dans un patron relationnel avec une détermination précise des rôles impliquant une victime et un agresseur (ou un groupe d'agresseurs). En outre, que leur caractère soit subi ou intentionnel, les conséquences de ces jeux de défis et d'agression peuvent être graves, allant jusqu'à la mort dans certains cas (Andrew et Fallon, 2007). Pour les jeunes qui en sont victimes, on peut certainement penser que ces derniers peuvent ressentir des manifestations de nature traumatique (ex. : dépression, anxiété, reviviscence de l'événement traumatique, présence d'idées suicidaires).

À la lumière de quelques éléments présentés ici, on constate toutefois l'importance de différencier les prises de risque selon qu'elles sont motivées par la recherche de plaisir, le besoin d'affirmation de soi et de reconnaissance, ou plutôt exercées sous la pression des pairs (défis) ou encore conditionnées par la violence entre pairs, s'inscrivant alors dans une logique de harcèlement (Bowen, Levasseur et Desbiens, 2014).

À l'heure actuelle, l'ampleur du phénomène reste difficile à évaluer, car les connaissances scientifiques sont très limitées et les données empiriques sont inexistantes au Québec, même s'il est certainement possible de faire un rapprochement avec les études sur l'intimidation et le harcèlement. C'est pourquoi notre équipe de recherche a entrepris une première étude sur ce phénomène préoccupant et très mal connu.

En attendant d'avoir des résultats qui nous permettront de mieux comprendre les facteurs motivationnels et psychologiques impliqués dans la participation à ces jeux dangereux et violents, nous insistons auprès des professionnels afin d'être attentifs aux indices qui laissent croire que les jeunes ont relevé des défis ou qu'ils en sont victimes afin de pouvoir les diriger vers des ressources d'aide appropriées.

Quelles sont les meilleures pratiques en milieu scolaire pour intervenir auprès des jeunes à risque ?

Soulignons d'abord l'importance de ne pas publiciser les défis en vogue en

abordant directement la question avec les jeunes ou en proposant une activité en classe sur le thème des challenges et jeux violents. Il faut se rappeler que ce ne sont pas tous les jeunes qui participent à ces jeux, ni même qui en discutent entre eux; notre intervention ne doit pas éveiller la curiosité de ceux qui ne sont pas interpellés par le phénomène.

En milieu scolaire, toute action de prévention devrait être menée en collaboration avec les professionnels des commissions scolaires et s'inscrire dans un plan global de prévention de la violence et dans le projet éducatif des écoles, mettant l'accent sur la bienveillance les uns envers les autres et le leadership positif (Bowen, 2014). Il importe bien entendu de sensibiliser les jeunes aux processus inhérents à la période de l'adolescence, aux risques et conséquences liés à l'utilisation des réseaux sociaux tout en insistant sur le renforcement des facteurs de protection externes (ex. : les personnes de confiance dans l'entourage du jeune) et internes (ex. : les saines relations interpersonnelles et l'engagement dans des activités prosociales).

Nos actions devraient donc privilégier les interventions qui contribuent à prévenir la détresse psychologique, à rendre les jeunes bienveillants les uns envers les autres, favorisant le développement de compétences personnelles et sociales, particulièrement l'expression des émotions, la gestion du stress, la demande d'aide, la gestion de conflits et la résolution de problèmes.

Par ailleurs, les écoles doivent s'assurer que les réseaux de sentinelles (ex. : adultes formés pour repérer les jeunes vulnérables et les diriger vers de l'aide) et le personnel scolaire soient disponibles et attentifs aux signes de détresse et de problèmes de santé mentale (ex., échecs scolaires répétés, isolement, absentéisme, problèmes d'attention, pleurs fréquents, crises de colère, perte d'intérêt, anxiété, automutilation, violence, idées suicidaires) afin de repérer et de référer les jeunes à risque rapidement et adéquatement vers les services appropriés. ■

Question de l'heure

Challenges et exploits à l'heure des réseaux sociaux : Simples jeux entre ados ou phénomène de victimisation entre pairs ?

Mots clés : réseaux sociaux, victimisation, prévention, intervention, adolescents, facteurs de risque, cyberintimidation.

Références

- Andrew, T. A. et Fallon, K. K. (2007). Asphyxial games in children and adolescents: *The American Journal of Forensic Medicine and Pathology*, 28(4), 303–307. doi: 10.1097/PAF.0b013e318148bb2
- Bowen, F. (2014). *Créer des communautés scolaires bienveillantes : quelques éléments de réflexion*. Conférence présentée à la Conférence du Réseau des donateurs pour la paix, Montréal, Canada.
- Bowen, F., Levasseur, C. et Desbiens, N. (2014). *L'agressivité et la nature humaine : perspectives évolutionniste et éthologique du développement de l'intimité*. *Revue québécoise de psychologie*, 35(3), 63-88.
- Braams, B. R., van Duijvenvoorde, A. C. K., Peper, J. S. et Crone, E. A. (2015). Longitudinal changes in adolescent risk-taking: A comprehensive study of neural responses to rewards, pubertal development, and risk-taking behavior. *Journal of Neuroscience*, 35(18) 7226-7238; doi: 10.1523/JNEUROSCI.4764-14.2015
- Cattellino, E., Glowacz, F., Born, M., Testa, S., Bina, M. et Calandri, E. (2014). Adolescent risk behaviours and protective factors against peer influence. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1353–1362. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.09.013
- Coolidge, F. L., DenBoer, J. W. et Segal, D. L. (2004). Personality and neuropsychological correlates of bullying behavior. *Personality and Individual Differences*, 36(7), 1559-1569. doi: 10.1016/j.paid.2003.06.005
- Cui, L., Colasante, T., Malti, T., Ribeaud, D. et Eisner, M. P. (2016). Dual trajectories of reactive and proactive aggression from mid-childhood to early adolescence: Relations to sensation seeking, risk taking, and moral reasoning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(4), 663-675. doi: 10.1007/s10802-015-0079-7
- Feinberg, M. E., Solmeyer, A. R. et McHale, S. M. (2012). The third rail of family systems: Sibling relationships, mental and behavioral health, and preventive intervention in childhood and adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(1), 43–57. doi: 10.1007/s10567-011-0104-5
- Greene, K., Krcomar, M., Walters, L. H., Rubin, D. L. et Hale, L. (2000). Targeting adolescent risk-taking behaviors: The contributions of egocentrism and sensation-seeking. *Journal of Adolescence*, 23(4), 439-461. doi: 10.1006/jado.2000.0330
- Le Blanc, M. (1999). L'évolution de la violence chez les adolescents québécois : phénomène et prévention. *Criminologie*, 32(1), 161-174. doi: 10.7202/004731ar
- Miller, J. W., Naimi, T. S., Brewer, R. D. et Jones, S. E. (2007). Binge drinking and associated health risk behaviors among high school students. *Pediatrics*, 119(1), 76-85. doi: 10.1542/peds.2006-1517
- Millstein, S. G. et Halpern-Felsher, B. L. (2002). Perceptions of risk and vulnerability. *The Journal of Adolescent Health*, 31(1), 10–27. doi: 10.1016/S1054-139X(02)00412-3
- Mukhra, R., Baryah, N., Krishan, K. et Kanchan, T. (2017). 'Blue Whale Challenge': A game or crime?. *Science and Engineering Ethics*, 1-7. doi: 10.1007/s11948-017-0004-2
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L. et Mitchell, K. J. (2014). Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: The importance of differential power and repetition. *Journal of Adolescent Health*, 55(2), 293-300. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.02.009
- Zuckerman, M., 2007. *Sensation seeking and risky behavior*. Washington : DC. American Psychological Association. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.02.009

Comment l'intervention en communication sociale peut-elle soutenir l'intégration des élèves ayant des troubles du comportement ?

Références suite de la page 16

- Adams, C. (2015). Assessment and intervention for children with pragmatic language impairment. Dans D. A. Hwa-Froelich (dir.), *Social communication development and disorders* (p. 141-170). New York, NY: Psychology Press.
- American Speech-Hearing-Language Association. (s.d.). *Social communication disorder*. Repéré à : <https://www.asha.org/Practice-Portal/Clinical-Topics/Social-Communication-Disorders-in-School-Age-Children/>
- Benner, G. J., Nelson, J. R. et Epstein, M. H. (2002). Language skills of children with EBD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 43-56.
- Cognition sociale. (2010). Dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/cognition-sociale/synthese>
- Dardier, V. (2004). *Pragmatique et pathologies : comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Rosny-sous-Bois, France : Éditions Bréal.
- Donno, R., Parker, G., Gilmour, J. et Skuse, D. H. (2010). Social communication deficits in disruptive primary-school children. *The British Journal of Psychiatry*, 196(4), 282-289. doi:10.1192/bjp.bp.108.061341
- Eisenberg, N. (2010). Cognition sociale chez le jeune enfant : commentaires sur Astington et Edward, Miller, Moore et Sommerville. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin, R. D. V. Peters (dir.) et P. D. Zelazo (dir. thème), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p. 25-28). Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/cognition-sociale.pdf>
- Gendreau, P. et Vitaro, F. (2014). Les conduites opposantes et agressives. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 19-32). Montréal, Qc: Gaëtan Morin Éditeur.
- Hughes, C. et Lecce, S. (2010). Cognition sociale précoce. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin, R. D. V. Peters, (dir.) et P. D. Zelazo (dir. thème), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p. 34-39). Repéré à : <http://www.enfant-encyclopedie.com/cognition-sociale/selon-experts/cognition-sociale-precoce>
- Hwa-Froelich, D. A. (2015). Social communication development. Dans D. A. Hwa-Froelich (dir.), *Social communication development and disorders* (p. 108-137). New York, NY: Psychology Press.
- Ketelaars, M. P., Cuperus, J., Jansonius, K. et Verhoeven, L. (2010). Pragmatic language impairment and associated behavioural problems. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45(2), 204-214. doi: 10.3109/13682820902863090
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- Parsons, L., Cordier, R., Munro, N., Joosten, A. et Speyer, R. (2017). A systematic review of pragmatic language interventions for children with autism spectrum disorder. *PloS one*, 12(4), 1-37. doi: 10.1371/journal.pone.0172242
- Paul, R. et Norbury, C. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating*. St Louis, MO: Elsevier Health Sciences.
- St Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K. et Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 44(2), 186-199. doi : 10.1016/j.jcomdis.2010.09.004



Le coin des parents

Les parents, collaborateurs incontournables de la réussite éducative de nos jeunes

Régnald Beauchesne¹, Anne Godmaire² et Hervé Charbonneau³

Depuis une vingtaine d'années, au Québec, les rôles des parents aux différents paliers du réseau public de l'enseignement obligatoire (préscolaire, primaire et secondaire) francophone et anglophone se sont multipliés augmentant ainsi leurs pouvoirs décisionnels et d'influence (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2018).

Pour le parent ayant un enfant handicapé, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), ces nouveaux pouvoirs peuvent s'exercer lors de la rédaction du projet éducatif aux fins de développer un environnement plus favorable ou de l'élaboration du plan d'intervention concernant leur enfant. Ils peuvent aussi être représentés au sein des différents comités consultatifs ou décisionnels de l'école (ex., conseil d'établissement) ou de la commission scolaire (ex., comité de parents, comité de parents d'élèves HDAA, etc.).

L'objectif de ce texte est de présenter les droits ainsi que les devoirs des parents concernant l'éducation de leurs enfants permettant de fonder leur statut comme partenaires essentiels dans la gouvernance du réseau scolaire.

Le Parent, citoyen

Au Canada, la Charte des droits et libertés (1982) garantit le droit à l'instruction des enfants. Plus précisément, quant à elle, la Charte des droits et libertés de la personne du Québec garantit le droit à l'éducation religieuse ainsi que l'école privée et l'instruction gratuite.



Photo : ©iStock.com/gragory_lee

Toujours au Québec, diverses législations font en sorte que les parents ont le droit :

- De choisir l'école de leur enfant (Loi sur l'instruction publique (LIP), articles 4 et 239);
- De demander la révision d'une décision concernant leur enfant (LIP, article 9);
- De recevoir de l'information sur le vécu scolaire de leur enfant (Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, article 29);
- De participer au projet éducatif de l'école de leur enfant (LIP, article 36.1);
- De consulter tous les dossiers personnels concernant leur enfant (Code civil du Québec, articles 38 à 40 et Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels, articles 83 et 94);
- D'être élus au conseil d'établissement de l'école fréquentée par leur enfant (LIP, article 42);
- D'être informés annuellement des types de services qu'offre l'école de leur enfant et de leur qualité (LIP, article 83);
- De participer à l'élaboration du plan d'intervention de leur enfant (LIP, article 96.14);
- De siéger au comité consultatif des services aux élèves HDAA de leur commission scolaire (LIP, article 189);
- D'être consultés lorsque leur commission scolaire prévoit s'entendre avec une autre commission scolaire pour offrir des services à l'élève (LIP, article 213);
- D'être entendus par la commission scolaire avant que leur enfant soit inscrit dans une autre école ou expulsé de son école (LIP, article 242).

1. Formateur, Fédération des comités de parents du Québec.
2. Conseillère à la Fédération des comités de parents du Québec.
3. Conseillère à la Fédération des comités de parents du Québec.

Le parent, à l'école de son enfant

L'assemblée annuelle des parents

C'est d'abord par sa présence à l'assemblée annuelle des parents tenue au début de chaque année scolaire (LIP, article 47) que le parent peut participer à la gouvernance de son école. Il pourra même y être élu pour siéger au conseil d'établissement (LIP, article 42) comme membre, substitut ou délégué au comité de parents de sa commission scolaire. Le conseil d'établissement est un organisme décisionnel où le nombre de parents est le même que celui des personnels de l'école et où le partenariat se veut le principe moteur de fonctionnement.

Par ailleurs, le parent qui désire s'impliquer peut aussi s'exécuter à l'intérieur de l'organisme de participation des parents (LIP, article 96) ou dans le comité de parents du service de garde si son enfant reçoit ce service (Règlement sur les services de garde en milieu scolaire, article 18).

Le conseil d'établissement (décisionnel)

De fait, le conseil d'établissement est le premier lieu de l'influence parentale à l'intérieur de son école. En plus, de participer activement aux délibérations de celui-ci, il a pour mandat d'informer les parents et la communauté en général par les publications suivantes :

- Un rapport annuel;
- Le projet éducatif et son évaluation;
- Le plan de lutte contre l'intimidation et la violence;
- Les services offerts par l'école et leur qualité.

Comme organisme décisionnel, le conseil d'établissement **adopte** principalement :

- Le projet éducatif de l'école (LIP, article 74) et
- Le budget annuel de l'école (LIP, article 95).

Pour la gestion de l'école, le conseil d'établissement peut aussi **approuver** :

- Les modalités d'application du régime pédagogique (LIP, article 84);
- Le plan de lutte contre l'intimidation et la violence (LIP, article 75.1);
- Les règles de conduite et mesures de sécurité (LIP, article 76);
- Et plusieurs autres.

Le rôle des parents dans l'élaboration et le suivi du plan de lutte contre l'intimidation et la violence et des règles de conduite et des mesures de sécurité

Les membres du conseil d'établissement approuvent annuellement le plan de lutte présenté par le directeur (LIP, article 75,1). Ce plan de lutte doit comprendre;

- Des mesures pour prévenir l'intimidation et la violence;
- Des mesures favorisant la collaboration des parents à la lutte contre l'intimidation et la violence et à l'établissement d'un milieu sain et sécuritaire;
- Des modalités pour effectuer un signalement ou formuler une plainte;
- Des actions à mettre en œuvre lorsqu'un acte d'intimidation ou de violence est constaté;
- Des mesures de soutien ou d'encadrement offertes à un élève victime ainsi qu'à un témoin ou à l'auteur d'un acte d'intimidation ou de violence;
- Des sanctions disciplinaires applicables selon la gravité ou le caractère répétitif de ces actes;
- Un suivi qui doit être donné à tout signalement ou toute plainte.

Les membres du conseil d'établissement ont aussi la responsabilité d'assurer le suivi et d'évaluer le rapport annuel présenté par la direction et qui comprend entre autres une analyse de la situation de l'école au regard des actes d'intimidation et de violence qui se sont produits en cours d'année.

De même, sur la proposition du directeur de l'école, les règles de sécurité sont approuvées par les membres du conseil d'établissement (LIP, article 76).

Les règles de conduite comprennent les :

- Des attitudes et comportements devant être adoptés en toute circonstance par l'élève;
- Des gestes et échanges proscrits, quel que soit le moyen utilisé;
- Des sanctions disciplinaires applicables.

Le parent et sa commission scolaire

Le comité de parents (consultatif)

Le parent désigné par l'assemblée annuelle des parents de son école la représentera au sein du comité de parents de la commission scolaire (LIP, article 189). Entièrement composé de parents, ce comité a principalement pour fonctions (LIP, article 192):

- De promouvoir la participation des parents aux activités de la commission scolaire et désigner à cette fin les parents qui participent aux divers comités formés par la commission scolaire;
- De donner son avis sur tout sujet propre à assurer le meilleur fonctionnement possible de la commission scolaire;
- De donner son avis à la commission scolaire sur toute question qu'elle est tenue de lui soumettre.

Le comité consultatif des services aux élèves HDAA (consultatif)

Les parents doivent être majoritaires à ce comité (LIP, article 186). Le président est un parent. Ce comité a pour fonctions :

- De donner son avis à la commission scolaire sur la politique d'organisation des services éducatifs aux élèves HDAA;
- De donner son avis au comité de répartition des ressources et à la

commission scolaire sur l'affectation des ressources financières pour les services à ces élèves;

- De donner son avis à la commission scolaire sur l'application du plan d'intervention à un élève HDAA.

Le comité consultatif de transport (consultatif)

Parmi les membres de ce comité, un parent est désigné par le comité de parents pour y siéger (LIP, article 188 et Règlement sur le transport des élèves). Ce comité a comme fonction principale de donner son avis sur la planification, la coordination, le financement et l'administration du transport scolaire des élèves.

Le conseil des commissaires (décisionnel)

Le conseil des commissaires est l'organisme décisionnel chargé de l'administration de l'ensemble de la commission scolaire. Parmi les huit à dix-huit commissaires selon la commission scolaire, trois ou quatre parents (enseignement primaire, enseignement secondaire, parent d'élève HDAA) y siègent avec un droit de vote. Ils y sont

choisis parmi les membres du comité de parents ou le comité de parents d'élèves HDAA (LIP, article 143).

Autres comités

En plus de former un conseil exécutif (décisionnel sur délégation) où les parents doivent être présents (LIP, article 179), le conseil des commissaires doit former trois comités qui peuvent comprendre des parents :

- 1) Gouvernance et éthique;
- 2) Vérification;
- 3) Ressources humaines (LIP, article 193.1).

De plus, selon chaque commission scolaire, il peut aussi exister certains comités où les parents pourront, dans certains cas, occuper une place.

Le parent sur le plan national

La Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) a pour mission, depuis 1974, la défense et la promotion des droits et des intérêts des parents et des élèves des écoles publiques pri-

maires et secondaires en vue d'assurer la qualité des services et la réussite de l'ensemble des élèves.

La FCPQ porte la voix des parents et assure une représentation politique auprès des instances gouvernementales et paragouvernementales en s'appuyant sur la précieuse contribution des parents par le biais des consultations qu'elle mènent auprès d'eux. La FCPQ réalise aussi sa mission par de l'information, de la formation et de l'animation auprès de ses membres. Elle offre aussi des services-conseils et des publications. Finalement, elle mène avec des partenaires des recherches et des consultations sur des sujets précis.

Conclusion

Finalement, au Québec, l'engagement parental est représenté dans de nombreuses structures scolaires au niveau de l'école, de la commission scolaire ou même au niveau national. D'ailleurs, c'est plus de 18000 parents bénévoles qui donnent de leur temps et partagent leur expertise afin d'assurer la qualité des services que reçoivent leurs enfants dans une perspective de développement de leur communauté et de la société québécoise. ■

Photo : ©iStock.com/Lorraine Boeglich



Participant comme acteurs à l'intérieur de l'ensemble des organismes décisionnels et consultatifs assumant la gouvernance du réseau scolaire du Québec, ils sont devenus des collaborateurs incontournables de la réussite éducative de nos jeunes.

Mots clés : élèves, besoins particuliers, parents, collaboration, réussite éducative, assemblée des parents, conseil d'établissement, rôles, comités.

Références

Gouvernement du Canada (1982). *Loi constitutionnelle de 1982. Charte canadienne des droits et libertés*. Site web de la législation (Justice). Repéré à : <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-15.html>

LégisQuébec (2018). *Charte des droits et libertés de la personne*. Québec, Qc : Publications Québec. Repéré à : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-12>

LégisQuébec (2018). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, Qc : Publications Québec. Repéré à : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>

LégisQuébec (2018). *Règlement sur les services de garde en milieu scolaire*. Québec, Qc : Publications Québec. Repéré à : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%2011>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2018). *La gestion axée sur les résultats – Guides d'accompagnement*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/index.php?id=4351&L=5&tx_news_pi1%5Bnews%5D=4097&cHash=6b2dfabf27b887fb9c7d2d6ab73e5bfa



Le coin des jeunes

Comment obtenir du soutien suite à des incidents blessant avec des pairs?

Caroline Levasseur¹ et Claire Beaumont²

Très peu d'adolescents interpellent un enseignant lorsqu'ils vivent des difficultés relationnelles avec leurs pairs. Pourtant, ces incidents blessants (insultes, menaces, coups, rejet social, fausses rumeurs) vécus à l'école ou en ligne peuvent nuire à ta vie personnelle et sociale et même à ta réussite scolaire. Heureusement, après avoir demandé de l'aide, des adolescents ayant subi ces comportements ont pu en trouver auprès d'un ami, de leurs parents, du personnel scolaire ou d'un autre professionnel hors de l'école. **DEMANDER ET RECEVOIR DE L'AIDE...C'EST DONC POSSIBLE!**

Savais-tu que les Nations-Unies (1989) reconnaissent à tous les enfants et adolescents le droit inaliénable d'apprendre et de se développer dans un environnement sain et sécuritaire? Bonne nouvelle : des chercheurs ont rapporté que la violence à l'école a diminué dans les écoles secondaires québécoises entre 2013 et 2017 et que la perception globale du climat scolaire y serait demeurée positive selon les milliers d'élèves, intervenants scolaires et parents interrogés (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018). Toutefois, malgré ces résultats positifs, il reste encore trop de jeunes qui subissent des comportements d'agression de leurs pairs de manière occasionnelle ou répétée dans les écoles (UNESCO, 2017). Le tableau 1 t'informe sur le pourcentage d'adolescents québécois ayant subi certaines formes d'agression à l'école ou en ligne en 2017.

Souvent, plus que l'acte lui-même, c'est la détresse ressentie, l'impuissance et le sentiment de ne pas compter aux yeux des autres qui peuvent laisser des traces (Lereya, Copeland, Costello

Tableau 1. Comportements d'agression subis par des élèves du secondaire québécois en 2017

	Occasionnellement (1-2 fois/année)	Fréquemment (2-3 fois /mois +)
Insultés/traités de noms	5 ados sur 20	3 ados sur 20
Cibles de commérages pour éloigner les amis	4 ados sur 20	1 ados sur 20
Bousculés intentionnellement	4 ados sur 20	1 ados sur 20
Humiliés par Internet	1 ados sur 20	0,2 ados sur 20

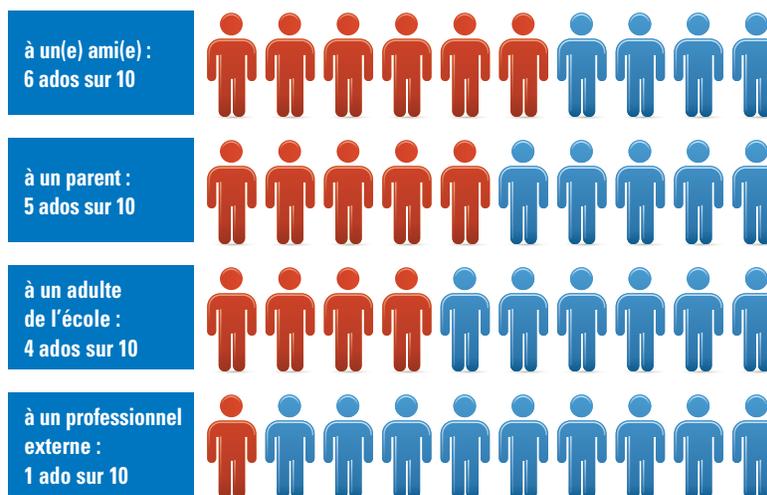
et Wolke, 2015). Certains adolescents iront jusqu'à préférer s'absenter de l'école afin d'éviter de vivre ces émotions négatives. Pour éviter tous ces désagréments, il s'avère important de savoir vers qui te tourner si tu vis des incidents blessants à l'école ou en ligne.

À qui se confier ?

Malgré de nombreuses recommandations en ce sens, au Québec seul un

adolescent sur trois ayant été agressé par ses pairs en aurait parlé à une personne de confiance (Levasseur, Beaumont, Frenette et Leclerc, 2018). Croyais-tu que les adolescents se confiaient exclusivement à leurs amis? Eh non! Lorsqu'ils se confient, c'est souvent à plus d'une personne. Globalement, au final, trois adolescents sur quatre qui se sont confiés en auront parlé à un adulte. Le tableau 2 t'indique plus spécifiquement à qui ils en ont parlé.

Tableau 2. Personnes de confiance à qui des adolescents se sont confiés suite à des incidents blessants



1. Chercheure postdoctorale, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieux éducatifs (SEVEQ), Université Laval.

2. Professeure titulaire, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval. Titulaire de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieux éducatifs (SEVEQ).

Pourquoi demander de l'aide?

Les stratégies comme réagir agressivement, éviter certains lieux ou ignorer les situations blessantes peuvent te sembler utiles, mais elles ne contribuent pas à te redonner du pouvoir sur ta situation. Au contraire, elles entraînent souvent leur lot de conséquences négatives (escalade de la violence, anxiété, sentiment d'impuissance, etc.) (Visconti et Troop-Gordon, 2010). Par contre, demander de l'aide suite à un problème relationnel vécu entre pairs peut permettre d'obtenir le soutien (écoute, encouragements) et les ressources (démarche, moyens) pour que ça cesse. Pour être efficace, ta demande d'aide doit être adaptée à la gravité de la situation, exprimée de façon adéquate et adressée aux bonnes personnes (Newman, 2008).

Cela vaut-il vraiment la peine de parler avec quelqu'un des comportements d'agression que tu subis ou que tu observes à l'école ou sur Internet? En fait, le soutien d'un ami ou d'un parent peut souvent apaiser la détresse, l'anxiété ou la colère que tu ressens suite à ces situations blessantes (Boulton, 2013). Toutefois, en recherchant le soutien d'un adulte de l'école tu as plus de chances de faire cesser ces situations (Frisén, Hasselblad et Holmqvist, 2012). En somme, en demandant de l'aide, tu pourrais à la fois trouver du réconfort et agir pour faire cesser ces situations blessantes.

Comment les adultes de l'école peuvent-ils t'aider?

Les écoles québécoises doivent offrir un environnement d'apprentissage agréable et sécuritaire aux élèves. C'est pourquoi, chaque année, elles doivent mettre en action un plan de lutte contre la violence et l'intimidation à l'école et en ligne. Or, plusieurs des démarches prévues dans ce plan d'action ne sont entreprises que lorsqu'une demande d'aide est reçue (ou sur la base de l'information partagée par un témoin ou une personne à qui l'élève victimisé s'est confié).

En fait, pour que les adultes de l'école interviennent, ils ont besoin d'être mis au courant des incidents qui sont survenus. Par exemple, ils doivent savoir s'il s'agit de la première agression



Photo : © Shutterstock.com

ou si cela se répète depuis un certain temps, les endroits où ces incidents surviennent (Waasdorp, Pas, O'Brennan et Bradshaw, 2011). C'est de cette façon qu'ils pourront constater et comprendre la gravité de ce que tu as vécu et trouver des solutions qui te conviennent.

Voici quelques considérations pour mieux profiter du soutien des adultes de l'école et mettre fin aux incidents avec des pairs :

Demander de l'aide n'est pas la même chose que « rapporter ». Demander l'aide d'un adulte lorsque tu es la cible d'une agression ou que tu en es témoin, c'est essayer de faire en sorte que la situation ne se reproduise plus. Si ton intention n'est pas de causer du trouble en faisant punir inutilement un autre élève, demander de l'aide est une action positive. Certains obstacles peuvent cependant te faire hésiter à demander de l'aide pour toi ou pour un autre élève. Par exemple, il peut être humiliant de se confier sur certaines situations qui nous arrivent. Tu peux aussi sentir que tu vas à l'encontre de l'ordre établi qui protège le silence. C'est pourquoi parler des incidents blessants subis ou observés à l'école est avant tout un geste courageux.

Demander de l'aide est un premier pas pour résoudre un problème. Ne pas en parler ou encore compter sur le temps pour que les choses s'arrangent ne constituent pas des choix efficaces pour faire cesser le harcèlement des pairs. En discuter avec un ami, un parent ou une personne-ressource peut contribuer à mettre la situation en perspective. Une personne de

confiance peut aussi t'aider à identifier les moyens à ta disposition pour prévenir de nouveaux incidents blessants. Même lorsque la personne à qui tu t'es confiée ne sait pas exactement comment t'aider, tu peux lui demander de t'accompagner vers d'autres ressources aidantes.

L'aide d'un adulte peut mener à des solutions durables. S'il est vrai que la plupart des adultes reconnaissent l'importance de faire de l'école un milieu où il fait bon vivre, ces derniers peuvent aussi te sembler maladroits. Parce qu'ils ont une vision extérieure du problème, les adultes peuvent donner l'impression qu'ils ne comprennent pas pourquoi certains actes sont particulièrement blessants. D'autres fois, il peut sembler que l'adulte pose des questions inutiles ou que cela prend beaucoup de temps avant qu'un suivi soit fait. Malgré une procédure parfois complexe, c'est au moyen de ces informations qu'ils pourront te proposer des solutions mieux adaptées à tes besoins.

Comment obtenir des solutions satisfaisantes et me sentir mieux

À l'adolescence, on craint parfois que se confier à un membre du personnel de l'école puisse envenimer la situation (de Lara, 2012). Par exemple, tu pourrais t'inquiéter de la façon dont tu seras perçu en classe après avoir fait part de ce que tu as vécu à un adulte. Tu pourrais également craindre que les auteurs des actes ne s'en prennent davantage à toi. Ou, tout simplement, tes attentes peuvent être différentes de celles des adultes concernant la

manière de faire cesser la situation difficile que tu vis.

C'est pourquoi il est important d'exprimer clairement tes craintes, ce que tu souhaites et ce que tu ne souhaites pas. Veux-tu discuter avec les élèves qui te harcèlent? Aimerais-tu qu'ils posent des gestes de réparation envers toi? As-tu besoin qu'il y ait plus de supervision dans certains lieux de l'école pour te sentir en sécurité? Souhaites-tu être accompagné(e) pour en parler à tes parents si ce n'est pas déjà fait? N'hésite pas à exprimer tes attentes, après tout, c'est de ton bien-être et de ta sécurité dont il est question!

Je m'implique et je contribue au bon climat de mon école

Demander de l'aide est plus facile dans une école au climat scolaire positif (Levasseur *et al.*, 2018). Sans surprise, tu seras davantage prêt(e) à demander de l'aide si tu fréquentes une école où l'atmosphère est agréable. Il est crucial de sentir qu'on t'écouterait et qu'on te respecterait si tu mentionnes avoir subi ou observé des incidents blessants. C'est ça un climat scolaire positif!

Tu peux contribuer à créer une telle atmosphère en t'engageant dans la

vie de l'école et en participant à divers comités ou activités qui te permettront de tisser des liens avec des amis et des adultes de confiance. De plus, en venant toi-même en aide aux autres et en partageant avec tes camarades des attitudes positives envers le fait de demander de l'aide lorsque l'on vit des difficultés relationnelles, ensemble vous bâtirez un climat d'entraide. ■

Bref, contribuer au bon climat scolaire quand ça va bien, permettra d'en profiter quand ça ira moins bien!



Photo : © Shutterstock.com

Mots clés : intimidation, victime, témoin, soutien, aide.

Références

Assemblée des Nations-Unies (1989), *Convention relative aux droits de l'Enfant*, résolution 44/25, 20 novembre.

Beaumont, C., Leclerc, D. et Frenette, E. (2018). *Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017*. Québec, Canada : Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. Repéré à : https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/RAPPORT-FINAL-2013-2015-2017.pdf

Boulton, M. J. (2013). High school pupils' understanding of peer counselling and willingness to use it for different types of bullying. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 95-103. doi: 10.1080/02643944.2013.861505

Boulton, M. J., Smith, P. K. et Cowie, H. (2010). Short-term longitudinal relationships between children's peer victimization/bullying experiences and self-perceptions evidence for reciprocity. *School Psychology International*, 31(3), 296-311. doi: 10.1177/0143034310362329

de Lara, E. W. (2012). Why adolescents don't disclose incidents of bullying and harassment. *Journal of School Violence*, 11(4), 288-305. doi: 10.1080/15388220.2012.705931

Frisén, A., Hasselblad, T. et Holmqvist, K. (2012). What actually makes bullying stop? Reports from former victims. *Journal of Adolescence*, 35(4), 981-990. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.001

Leraya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J. et Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood : Two cohorts in two countries. *Lancet Psychiatry*, 2(6), 524-31. doi: 10.1007/s00787-018-1201-5

Levasseur, C., Beaumont, C., Frenette, E. et Leclerc, D. (2018). *La divulgation de victimisation par les pairs au secondaire*. Communication présentée à la 7^e Conférence mondiale Violence à l'école et politiques publiques, Québec, avril 2018.

Newman, R. S. (2008). Adaptive and nonadaptive help seeking with peer harassment: An integrative perspective of coping and self-regulation. *Educational Psychologist*, 43(1), 1-15. doi: 10.1007/s00787-018-1201-5

UNESCO. (2017). *Violence et harcèlement à l'école : rapport sur la situation dans le monde*. Paris, France : auteur.

Visconti, K. J. et Troop-Gordon, W. (2010). Prospective relations between children's responses to peer victimization and their socioemotional adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(4), 261-272. doi: 10.1016/j.appdev.2010.05.003

Waasdorp, T. E., Pas, E. T., O'Brennan, L. M. et Bradshaw, C. P. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff, and parents. *Journal of School Violence*, 10(2), 115-132. doi: 10.1080/15388220.2010.539164

Le CQJDC a lu pour vous

Quelques suggestions utiles pour contrer la violence et l'intimidation

Jeanne Lagacé-Leblanc¹ et Marc-André Lessard²

Au Québec, bien qu'une diminution des comportements d'agression subis entre élèves ait été observée entre 2013 et 2017, on constate que les conflits entre groupes ethniques et les insultes par cellulaire ou texto sont rapportés plus fréquemment par les élèves (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018). Même en diminution, la violence à l'école continue de préoccuper les acteurs scolaires en raison des conséquences néfastes qu'elle peut entraîner sur le développement personnel et social des élèves et leur réussite (Gosselin, Bélanger, Bowen, Desbiens et Janosz, 2014).

Voici quelques suggestions de guides et programmes utiles ayant pour objectif de prévenir la violence et les problèmes psychosociaux chez les jeunes du primaire et du secondaire.



ENSEMBLE
...pour le respect de la diversité.

Ensemble pour le respect de la diversité. (2014). *Projet Empreintes 12-17*. Montréal, Qc: Auteur.

Le projet Empreintes est un programme d'accompagnement de comités d'élèves du secondaire visant à promouvoir le respect et la diversité et à lutter contre l'intolérance, la discrimination et l'intimidation. Plus précisément, le programme vise à :

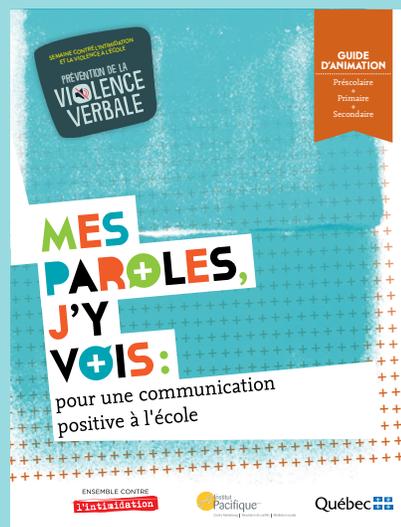
- Susciter l'empathie, la solidarité et la responsabilisation en offrant aux élèves l'opportunité d'aller de l'avant en posant des gestes concrets ;
- Outiller les jeunes à organiser des projets, à mener des actions, à prendre des décisions et à mobiliser les forces vives de leur milieu ;
- Favoriser une culture de consultation des jeunes dans la prise de décisions sur les questions qui les touchent ;
- Accompagner et outiller les professionnels scolaires dans la prise en compte des besoins et des opinions des élèves.

Institut Pacifique (2015). *Mes paroles, j'y vois : pour une communication positive à l'école*. Montréal : Institut Pacifique. Récupéré du site internet suivant : <https://institutpacifique.com/a-propos/secteurs-dactivites/programmes-et-services-en-resolution-de-conflits/mes-paroles-jy-vois-pour-une-communication-positive/>

Ce programme, développé pour les élèves du primaire et du secondaire, vise à prévenir la violence verbale et les incivilités verbales envers les membres du personnel des écoles, en favorisant une communication positive. Les différentes activités proposées visent à sensibiliser les élèves à :

- La communication positive ;
- L'importance du développement des compétences personnelles et sociales dans la prévention de la violence verbale et des incivilités verbales, et dans la promotion de la communication positive ;
- L'importance de l'engagement de chacun dans la réflexion sur un climat de classe bienveillant ;
- L'importance du modelage et de l'accompagnement dans le développement des compétences personnelles et sociales ;
- L'importance de la responsabilisation de chacun.

Le programme comprend un guide d'animation et huit annexes permettant la mise en œuvre des activités. Enfin, le programme peut s'inscrire dans la programmation annuelle de la semaine contre l'intimidation et la violence.



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



Ensemble pour le respect de la diversité, Institut Pacifique, La fondation Jasmin Roy, Tel-Jeunes et Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Cyberappréciation : branché sur le positif. Guide de l'animateur au 3^e cycle du primaire*. Récupéré du site de l'Institut Pacifique : http://institutpacifique.com/wp-content/uploads/2015/12/Cyberapp_GuideAnimateur_Primaire.pdf

Ensemble pour le respect de la diversité, Institut Pacifique, La fondation Jasmin Roy, Tel-Jeunes et Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Cyberappréciation : branché sur le positif. Guide de l'animateur au secondaire*. Récupéré du site de l'Institut Pacifique : <https://institutpacifique.com/branche-sur-le-positif-2/>



S'inscrivant dans la démarche de prévention pour contrer toute forme d'intimidation et de violence dans les écoles, ces deux guides visent la sensibilisation à l'utilisation responsable des médias sociaux auprès des élèves fréquentant les établissements d'enseignement primaire (pour le 3^e cycle) et secondaire au Québec. Les objectifs généraux sont :

- Développer une approche préventive et positive de l'usage de cyberspace ;
- Amener les élèves à développer, sur les réseaux sociaux, les compétences sociales liées directement à la prévention de la violence et de l'intimidation, telles que l'empathie, la gestion des conflits, une communication efficace ;
- Favoriser une prise de conscience chez les jeunes quant à la portée de leurs écrits, à la diffusion de vidéos personnelles et de photos sur les réseaux sociaux.

Tous les outils pédagogiques sont clés en main et offerts gratuitement aux professionnels et intervenants du milieu de l'éducation via le site Internet suivant : <https://institutpacifique.com/branche-sur-le-positif-2/>

Classcraft et Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociale (CLIPP). (2017). *Bien joué. Lutte contre l'intimidation à l'aide de Classcraft*. Récupéré du site de la fondation Jasmin Roy : https://fondationjasminroy.com/app/uploads/2018/01/bien_joue.pdf

Ce guide s'adresse à tout enseignant souhaitant lutter contre l'intimidation. Il fournit d'abord les principales connaissances scientifiques pouvant guider l'intervention et les pratiques gagnantes pour agir efficacement contre l'intimidation. On retrouve une fiche d'information permettant d'identifier de façon appropriée les victimes d'intimidation et les intimidateurs, une fiche pour différencier l'intimidation de la taquinerie et de l'agression, une fiche présentant quelques exemples de comportements antisociaux et une fiche comportant la liste d'articles scientifiques et certains sites Internet traitant de l'intimidation. Dans un second temps, les indications émanant de l'expérience des collaborateurs enseignants avec Classcraft sont présentées. Aussi, des informations pertinentes sont données pour configurer les comportements et les pointages.

Le guide est disponible gratuitement sur le site Internet de la Fondation Jasmin Roy : <https://fondationjasminroy.com/initiative/bien-joue/>



Mots clés : intimidation ; violence à l'école ; prévention ; programme ; primaire ; secondaire ; communication positive.

Références

Beaumont, C., Leclerc, D. et Frenette, É. (2018). *Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017*. Québec, Canada : Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. Récupéré de : https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/RAPPORT-FINAL-2013-2015-2017.pdf

Gosselin, C., Bélanger, J., Bowen, F., Desbiens, N. et Janosz, M. (2014). La prévention de la violence en milieu scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 311-324). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.

La feuille de route du psychoéducateur

Les groupes de développement professionnel des psychoéducateurs à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Annick Gosselin¹, Chantal Cloutier¹, Lindsey Athus¹, Line Massé² et Marie-Pierre Fortier³

Un modèle prometteur pour améliorer les pratiques auprès des élèves ayant des besoins particuliers

Plusieurs études montrent un écart entre les pratiques jugées probantes pour les élèves ayant des besoins particuliers et celles qui sont effectivement utilisées dans les écoles (voir entre autres : Gable, Tonelson, Sheth, Wilson et Park, 2012; State, Harrison, Kern et Lewis, 2017). Afin de combler cet écart, plusieurs établissements scolaires recourent aux formations, mais à elles seules, celles-ci semblent insuffisantes pour entraîner un changement de pratiques chez le personnel (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ, 2014]). Pour pallier ces lacunes, plusieurs établissements scolaires ont mis sur pied des structures de développement professionnel qui peuvent prendre différentes formes (ex., communauté de pratique, communauté d'apprentissage, groupe de codéveloppement, groupe de développement professionnel, communauté d'apprentissage professionnelle, etc.). Différents bénéfices sont reliés ces groupes, notons entre autres un gain de productivité par la plus grande efficacité des membres, l'apprentissage de nouvelles connaissances, le transfert des expertises entre les membres, l'innovation et la prise de responsabilité collective concernant les enjeux communs (CEFRIO, 2005; Comité d'étude sur les CAP, 2001; Leclerc, Dumouchel et De Grandpré, 2015).

Afin de favoriser l'adoption de pratiques basées sur les données probantes auprès des élèves ayant des besoins particuliers et de soutenir le développement professionnel au sein de son personnel, la direction adjointe aux services complémentaires de Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) a soutenu la mise sur pied

de groupes de développement professionnel (GDP) adressés à ses psychoéducateurs en 2014-2015. L'équipe de coordination responsable de la mise sur pied des GDP a développé au fil des années un modèle d'action prometteur. Une recherche-action conduite de 2016 à 2018 a permis de consolider ce modèle grâce à l'obtention d'un financement dans le cadre du programme Projet en partenariat en adaptation scolaire (mesure 15351) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Fortier, Massé, Cloutier, Gosselin et Athus, 2018).

Cet article présente les objectifs des GDP, les composantes du modèle développé ainsi que les principaux impacts observés par les participants.

Les objectifs des GDP en psychoéducation

La finalité du projet est l'amélioration des compétences professionnelles des psychoéducateurs en lien avec les priorités organisationnelles concernant la réussite éducative, dont celle des élèves ayant des besoins particuliers. Ainsi, les objectifs sont formulés en lien avec les compétences visées par l'Ordre de psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPO, 2018) et le thème traité par chaque GDP. La formulation des objectifs doit permettre aux membres du groupe d'évaluer s'ils ont ou non atteint leurs objectifs en fin d'année. Par exemple, dans un des GDP dont le thème était le modèle d'intervention à trois niveaux (I3N), un des objectifs a été formulé comme suit : « Établir des mécanismes de coordination et d'échange appropriés entre les acteurs concernés par le modèle I3N, en utilisant deux grilles développées selon le modèle I3N dans la pratique quotidienne et en précisant le rôle des psychoéducateurs à chacun des niveaux du modèle. »



De gauche à droite, Joanie Galipeau et Ann Bérubé, animatrices d'un GDP.

Les composantes du modèle d'action des GDP

La Figure 1 présente les composantes du modèle de GDP développé selon la théorie des programmes de Chen (2015). Une brève description de chacune des composantes suit. (page suivante)

■ La population ciblée

Les GDP visent des professionnels faisant partie de l'OPPO sans égard à leur statut d'emploi à la CSPI (précaire, régulier temps partiel, régulier temps plein). Chacun des psychoéducateurs doit appartenir à un GDP : la participation à un GDP fait partie de la tâche des psychoéducateurs de la CSPI et ceux-ci participent à l'atteinte des objectifs communs.

■ Les personnes qui implantent

Plusieurs personnes jouent un rôle clé dans le fonctionnement des GDP à la CSPI.

Le comité de coordination. Ce comité est formé de trois membres choisis par la direction adjointe des services

1. Psychoéducatrices, membres du comité de coordination des groupes de développement professionnel, Commission scolaire de la Pointe de l'Île.

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

3. Professeure, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal.

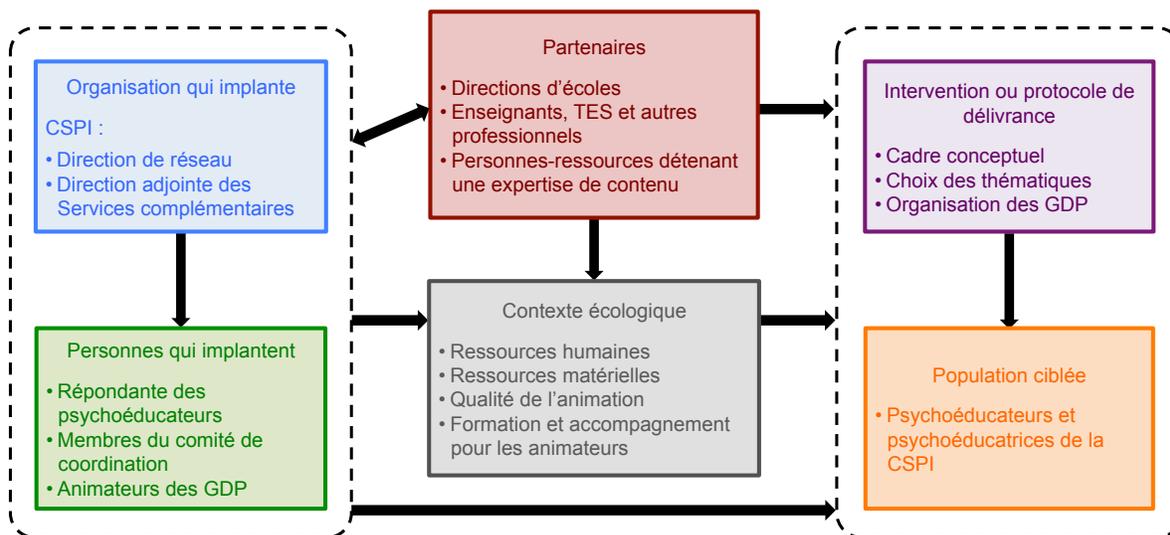


Figure 1. Le modèle d'action des GDP en psychoéducation

complémentaires. Ces membres doivent occuper une fonction de psychoéducateur à la CSPI. Actuellement, ce comité comprend la personne répondante des psychoéducateurs ainsi que deux psychoéducatrices. Ces trois personnes ont développé le modèle d'action des GDP. Ce comité agit sur trois plans : 1) la coordination des GDP, 2) l'animation du GDP des animateurs et 3) le coaching des animateurs des GDP pour les soutenir dans leur rôle (planification, organisation, accompagnement dans les défis rencontrés, etc.).

Les animateurs des GDP. Chaque groupe bénéficie de deux animateurs. Un appel de candidatures est fait et les animateurs sont sélectionnés par la direction adjointe responsable des services complémentaires, selon les critères établis. Idéalement, les animateurs assignés à un groupe demeurent les mêmes tout au long de la vie d'un groupe. Ils sont responsables de planifier, d'organiser et d'animer les rencontres de leur GDP. Idéalement, ces tâches font l'objet d'un leadership partagé avec les membres. Ils participent eux-mêmes à un GDP sur l'animation de groupe.

■ Interventions ou protocole de délivrance

Le cadre conceptuel. Le modèle développé s'inscrit dans une perspective sociale de l'apprentissage (Wenger, McDermott et Snyder, 2002). Les membres ne sont pas que des consommateurs de connaissances, mais ils peuvent en générer. Ils doivent encourager

et soutenir leurs membres à examiner leurs pratiques, à essayer de nouvelles idées et à réfléchir ensemble sur ce qui fonctionne et pourquoi, sur la base des connaissances développées dans le GDP. Le modèle s'inspire de différents types de GDP, notamment les communautés de pratique (CEFRIQ, 2005; Daele, 2009; Graham et Ferriter, 2010; Wenger et Wenger-Trayner, 2015) et les communautés d'apprentissage professionnelles (Leclerc, 2015). Afin de considérer la spécificité du groupe professionnel visé, le modèle intègre également les concepts clés de la planification et l'organisation de l'intervention psychoéducative (Gendreau, 2001; Renou, 2005).

Le choix des thématiques. Avant la formation des GDP, un sondage est effectué auprès des psychoéducateurs pour connaître leurs intérêts. Ces thèmes sont par la suite présentés à la gestionnaire qui sélectionne avec le comité de coordination les sujets en fonction des priorités de l'organisation. Par la suite, les sujets sélectionnés sont proposés aux psychoéducateurs; chacun doit en choisir trois. Les groupes sont par la suite formés par l'équipe de coordination en fonction des choix des participants, de leurs caractéristiques personnelles et des places disponibles dans le groupe. Le comité de coordination s'assure que la composition des groupes soit équilibrée, notamment selon l'expérience des membres, leur personnalité ou leur degré d'expertise du sujet. Cette hétérogénéité est grandement appréciée par les participants. La composition des groupes est enté-

rinée par la direction adjointe responsable des services complémentaires.

L'organisation des GDP. Selon l'expérimentation à la CSPI, la taille idéale des groupes est de 5 à 9 personnes incluant les animateurs. Cette année, huit GDP différents sont formés à la CSPI. Les groupes sont fermés, au moins la première année, afin de créer un climat de groupe favorable et de favoriser son évolution. La durée de vie d'un groupe n'est pas déterminée (de deux à trois ans). Elle dépend surtout de l'atteinte de ses objectifs et de l'intérêt des membres. Six rencontres d'une demi-journée sont prévues par année à une fréquence d'environ six semaines. Lors de la première rencontre annuelle d'un GDP, les membres établissent les objectifs à atteindre.

Les différentes activités des GDP découlent directement de leurs objectifs. Voici un aperçu des activités pouvant être réalisées : lectures préparatoires, discussions, résolution de problème, demande d'information, documentation, collecte et analyse de données, partage d'expériences en lien avec le thème, partage de réalisations, capsules de formation, développement d'outils. Lors de ces rencontres, il est suggéré que les participants aux GDP respectent des codes et procédures établis entre eux tels que la confidentialité, la ponctualité et la participation active. À la fin de l'année scolaire, tous les GDP se rencontrent lors d'une journée où chacun des groupes partage l'état de ses travaux et des éléments de ses réflexions.

■ L'organisation qui implante

L'organisation qui implante, soit la commission scolaire, a pour rôle premier de soutenir les GDP et la mise en œuvre du modèle d'action en s'assurant que tout est en adéquation avec le plan stratégique de la CSPI. La direction de réseau travaille en collaboration avec la direction adjointe des services complémentaires pour préciser les attentes de résultats concernant le développement professionnel des psychoéducateurs. Elle alloue les ressources financières nécessaires à la mise en œuvre des GDP et s'assure que la culture organisationnelle favorise un climat favorable à l'actualisation des GDP, par exemple en informant les directions d'école de la raison d'être des GDP.

■ Les partenaires

Même s'ils contribuent indirectement aux travaux des GDP, les partenaires sont considérés comme des alliés dont le rôle et le soutien favorisent le bon fonctionnement des groupes et l'atteinte des objectifs.

Les directions d'écoles. Les directions d'école jouent un rôle de facilitateur en reconnaissant la participation des psychoéducateurs aux rencontres des GDP dans leurs tâches habituelles.

Les autres personnels scolaires (enseignants, techniciens, autres professionnels, etc.). La collaboration de ces différents acteurs peut être sollicitée pour favoriser l'atteinte des objectifs du GDP, par exemple pour expérimenter un outil développé.

Les personnes-ressources détenant une expertise de contenu. Afin d'orienter les travaux du GDP et de fournir des pistes de travail, les membres d'un GDP peuvent recourir au besoin à des personnes-ressources détenant une expertise de contenu en lien avec les objectifs poursuivis (ex. : professeur d'université, conseiller pédagogique). Ces personnes interviennent de façon ponctuelle.

■ Le contexte écologique

Le contexte écologique se rapporte aux conditions nécessaires à une implantation réussie. Pour faciliter la mise en œuvre des GDP, la CSPI doit allouer les ressources humaines et

matérielles nécessaires. La ressource du temps est un prérequis à la ressource humaine : il est important que les rencontres des GDP aient lieu sur les heures de travail afin que les membres puissent y consacrer un temps de qualité et que cette participation soit incluse dans la tâche des membres. Les membres du comité de coordination et les animateurs ont également besoin de temps pour la planification et l'organisation.

Plusieurs ressources présentes dans le milieu peuvent offrir un soutien additionnel, comme un centre de documentation pour la recherche de documents, du personnel de secrétariat pour la l'impression de documents ou les requêtes de matériel, le personnel de l'audiovisuel pour l'utilisation de moyens technologiques.

Des ressources matérielles sont également nécessaires, notamment des salles équipées de matériel informatique comme des ordinateurs, un projecteur et l'accès à internet. Les

participants doivent également avoir leur propre équipement informatique (tablette ou ordinateur portable). Ils doivent aussi avoir accès à une plateforme informatique facilitant le partage de documents (portail de la CSPI, Office 365, Google Drive, etc.). Les GDP doivent également pouvoir bénéficier des ressources financières nécessaires à l'achat de documents ou à la consultation de personnes-ressources externes détenant une expertise de contenu.

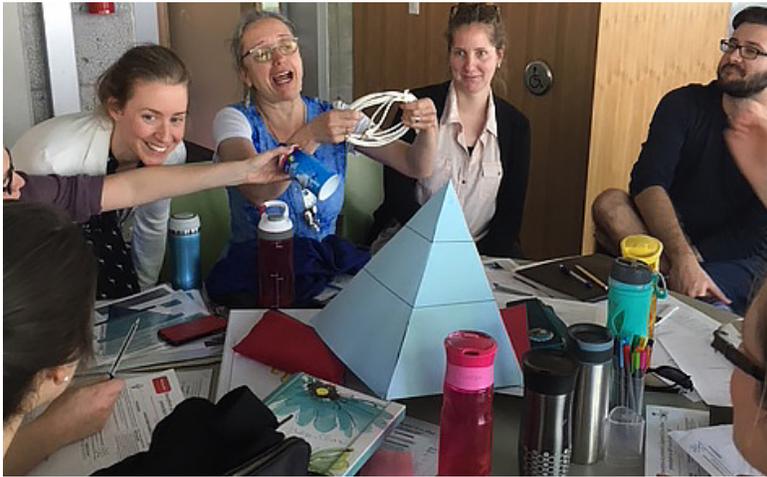
Les principaux impacts

Afin d'évaluer l'impact des GDP auprès des participants, des groupes de discussion ont été menés dans chacun des groupes ($N = 5$) lors de la première année de la recherche-action auprès de l'ensemble des participants volontaires. Des questionnaires d'évaluation ont aussi été remplis individuellement par ces derniers sur un portail Internet à la fin de chacune des années scolaires ($N = 35$ pour l'an 1 et $N = 42$ pour l'an 2).

Les résultats font ressortir plusieurs bénéfices pour les psychoéducateurs ayant participé aux GDP.

- Une majorité de participants rapportent avoir élargi leurs connaissances en lien avec le thème touché. Ils mentionnent que la valeur ajoutée du GDP est le transfert dans sa propre pratique professionnelle.
- Selon l'ensemble des participants, la participation à un GDP permet un réinvestissement collectif dans l'équipe, ce qui n'est pas toujours le cas des apprentissages faits dans une formation où ce ne sont que quelques psychoéducateurs qui y participent. Plusieurs participants font ressortir l'apport des GDP comparativement aux formations continues habituelles, dont une meilleure adaptation aux besoins spécifiques des participants et des milieux où ils évoluent, un temps privilégié pour réfléchir sur leurs pratiques ainsi qu'une plus grande motivation à les changer afin de tenir compte des données probantes.
- Selon une majorité de participants, leur participation leur a permis de développer une plus grande aisance dans leur pratique, une meilleure confiance en soi et un plus grand sentiment d'autonomie en plus de renforcer leur identité professionnelle.
- Plusieurs participants mentionnent réfléchir différemment dans leur pratique, se poser de nouvelles questions pour guider leurs interventions, agir plus consciemment, être plus systématiques dans leur planification et avoir plus tendance à appuyer leurs interventions sur des données probantes tout en respectant le champ de pratique des psychoéducateurs.
- Selon certains, le contenu vu en GDP a permis de clarifier leurs mandats en lien avec leurs tâches de psychoéducateur.
- Le travail accompli en GDP a permis selon plusieurs le développement d'une vision commune par rapport à certaines pratiques en milieu scolaire et l'uniformisation des pratiques.

- Selon eux, la participation à un GDP permet de créer un réseau entre collègues, de resserrer les liens, de favoriser un sentiment d'appartenance à l'équipe des psychoéducateurs ainsi qu'au GDP auquel ils ont participé et de créer un climat de collaboration au sein de l'équipe. Dans le même sens, les GDP semblent soutenir des relations de confiance entre collègues et créer un nouveau « réflexe » d'aller chercher de la rétroaction auprès d'eux.
- Enfin, plusieurs soulignent que la co-construction est possible grâce à l'hétérogénéité des groupes, notamment selon les années d'expérience. Les forces de chacun sont mises à contribution.



De gauche à droite, Dominique Couture, Rina Petretta, Joanie Galipeau, Vincent Courtemanche, lors d'une activité proposée lors de la journée de présentations de chacun des groupes.

Conclusion

En résumé, cette recherche-action a permis de mettre en évidence que les GDP contribuent positivement à l'amélioration des pratiques des psychoéducateurs à la CSPI. Le modèle développé est facilement transférable à d'autres commissions scolaires ou à d'autres groupes professionnels désireux d'améliorer leurs pratiques pour favoriser la réussite éducative des élèves. Les organisations scolaires doivent cependant s'assurer de respecter les conditions écologiques nécessaires à la mise en place des GDP, en particulier la présence d'un comité de coordination et le temps accordé dans leurs tâches aux membres de ce comité et aux animateurs. Cela influence grandement la qualité des travaux réalisés dans les GDP. ■



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

Mots clés : groupes de développement professionnel ; communautés de pratique ; communautés d'apprentissage professionnel ; modèle d'action.

Références

- CEFRIQ. (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau. Guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles*. Montréal, Qc : Auteur. Récupéré de http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/2_travailler_apprendre_collaborer.pdf
- Chen, H. T. (2015). *Theory-driven evaluations*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Comité d'étude sur les communautés d'apprentissage professionnelles (2011). *Les communautés d'apprentissage professionnelles dans les écoles de la Nouvelle-Écosse. Développement des capacités et organisation de l'emploi du temps*. Récupéré de <https://www.ednet.ns.ca/docs/plcstudycommitteereportfr.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel : un enrichissement pour toute la profession enseignante. Avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Récupéré à : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>
- Daele, A. (2009). Les communautés de pratique. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 721-730). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Fortier, M.-P. Massé, L., Cloutier, C., Gosselin, A. et Athus, L. (2018). *Consolidation et évaluation d'un modèle de développement professionnel pour les psychoéducateurs afin de soutenir les enseignants et les éducateurs spécialisés dans l'implantation de pratiques favorisant la réussite éducative des élèves vivant des difficultés d'adaptation. Bilan final. Rapport remis au Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. Montréal, Qc : auteurs.
- Gable, R. A., Tonelson, S. W., Sheth, M., Wilson, C. et Park, K. L. (2012). Importance, usage, and preparedness to implement evidence-based practices for students with emotional disabilities: A comparison of knowledge and skills of special education and general education teachers. *Education & Treatment of Children*, 35(4), 499-519. doi: 10.1353/etc.2012.0030
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, Qc : Montréal : Éditions Sciences et culture.
- Graham, P. et Ferriter, W.M. (2010). *Building a professional learning community at work: A guide to the first year*. Bloomington, IN : Solution Tree Press.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle*. Québec, Qc : Les Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M., Dumouchel, C. et De Grandpré, M. (2015). La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire. *Formation et profession*, 23(3), 85-98. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.285>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ, 2018). *Le référentiel de compétences liées à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*. Montréal, Qc : Auteur. Récupéré le 29 octobre de : <http://www.ordrepdq.qc.ca/fr/profil-des-competences/~media/pdf/Psychoeducateur/Rf%20de%20comptences%20Version%20adoptee%20par%20le%20CA%20duconseil%2017%20mai%202018.ashx?la=fr>
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Montréal, Qc : Sciences et culture.
- State, T. M., Harrison, J. R., Kern, L. et Lewis, T. J. (2017). Feasibility and acceptability of classroom-based interventions for students with emotional/behavioral challenges at the high school level. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(1), 26-36. doi:10.1177/1098300716648459
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. M. (2002). *Communities of practice: The organizational frontier*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wenger, E. et Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of practice: A brief introduction*. Récupéré de <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>



Un pas vers l'inclusion

Analyse des codes de vie utilisés dans des écoles québécoises primaires et secondaires

Jeanne Lagacé-Leblanc¹, Manon Beaudoin², Line Massé³, Nancy Gaudreau⁴, Claudia Verret⁵, Marie-France Nadeau⁶

Pour prévenir les problèmes de comportement et soutenir le développement des élèves ayant des difficultés comportementales, l'école devrait établir et appliquer avec constance des règles qui valorisent les comportements attendus (Rousseau, Massé, Bergeron, Carignan et Lanaris, 2014). En ce sens, le code de vie est un outil d'éducation permettant aux élèves et à l'ensemble du personnel scolaire de connaître, appliquer et renforcer les comportements souhaités. Afin d'évaluer le degré de cohérence avec les pratiques actuellement recommandées, cet article rapporte l'analyse des codes de vie de près de 200 écoles primaires et de 150 écoles secondaires provenant de 24 commissions scolaires québécoises.

La gestion positive des comportements en milieu scolaire permet de créer et maintenir un milieu favorable aux apprentissages au moyen de pratiques et de stratégies éducatives, tant au niveau de l'école que de la classe, qui soutiennent le développement des comportements et des compétences attendus (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2017). De telles pratiques et stratégies ont des effets positifs autant sur le plan comportemental que sur le plan du rendement scolaire (Marquis, Horner, Carr, Turnbull, Thompson et Behrens, 2000; Solomon, Klein, Hintze, Cressey, et Peller, 2012). À l'inverse, l'utilisation de pratiques coercitives est contre-productive pour favoriser les comportements appropriés des élèves (Payne, 2015).

Selon le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MÉESR, 2015), l'utilisation d'un code de vie positif est l'une des

pratiques recommandées s'inscrivant en cohérence avec la gestion positive des comportements. Celui-ci devrait notamment traduire les valeurs de l'école, valoriser la bonne conduite chez l'ensemble des élèves, comporter des conséquences éducatives ainsi que des mesures d'aide et d'encouragement en cas de manquement. Ce faisant, un code de vie positif permet d'augmenter la fréquence d'adoption des comportements attendus, de limiter les comportements agressifs et de promouvoir les comportements prosociaux.

En dépit du fait que le code de vie éducatif soit un outil important de gestion dans les écoles québécoises, les données sur l'utilisation qui en est faite dans les écoles sont rares.

Objectifs

La présente étude vise à dresser un portrait de l'utilisation de codes de vie positifs dans plusieurs écoles primaires et secondaires et d'explorer les liens entre les codes de vie adoptés par ces écoles et certaines variables (niveau d'enseignement, taille de l'école, indice de défavorisation, type d'agglomération).

Méthode

Les données ont été recueillies dans le cadre d'une étude plus vaste portant sur les pratiques éducatives utilisées par les enseignants québécois pour gérer les difficultés comportementales (Massé, Verret, Gaudreau et Nadeau, 2018).

Échantillon

L'analyse des codes de vie a été effectuée pour 358 écoles, dont 212 (59,2 %) du préscolaire/primaire et 146 (40,8 %) du secondaire, provenant de 24 commissions scolaires francophones du Québec. La répartition des écoles selon

leur taille montre que 38,8 % de celles-ci avaient plus de 500 élèves, 26,5 % en comprenaient de 300 à 499, alors que 34,7 % en accueilleraient de moins de 299. La distribution des écoles selon l'indice de défavorisation est plutôt uniforme; 38,0 % des écoles présentent un indice de défavorisation élevé (indices de 8 à 10), 34,4 % des écoles ont un niveau moyen de défavorisation (indices de 4 à 7) et 27,7 % sont plutôt favorisées (indices de 1 à 3).

Procédure et instruments

Les codes de vie ont été téléchargés depuis les sites Internet des écoles choisies ou ont été fournis par celles-ci. La grille d'analyse a été élaborée par des chercheurs à partir des recommandations ministérielles (MÉESR, 2015) et à partir des données probantes à ce sujet (Lanaris, 2014; Payne, 2015); notamment celles liées au soutien au comportement positif (Bissonnette *et al.*, 2017; Marquis *et al.*, 2000; Solomon *et al.*, 2012). Au final, la grille comporte dix critères d'évaluation se rapportant, entre autres, aux valeurs de l'école explicitées dans le code de vie, au nombre et à la formulation des attentes comportementales, à la distinction des types de manquement (mineurs et majeurs), à la présence de conséquences positives prévues pour le respect des règles et à la communication avec les parents dans le cas du respect et/ou du non-respect des règles.



Photo : ©123rf.com/Wavebreak Media Ltd

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

Résultats

■ Portrait des codes de vie

La Figure 1 montre que plusieurs écoles de l'échantillon ont des attentes comportementales définies de façon spécifique et prévoient des conséquences pour le non-respect des règlements. Néanmoins, 73,5 % des écoles ne font pas de distinction selon les types de manquement et 76,3 % ne présentent pas de conséquences positives ou de mesures d'encouragement pour le respect des règles dans leur code de vie. Aussi, les précisions sur les raisons d'être de chaque règle sont absentes dans près de 31,0 % des écoles, en plus d'être fréquemment formulées à la négative (63,7 %) ou de ne pas présenter explicitement les valeurs de l'école (63,7 %).

Les conséquences utilisées pour le non-respect des règles peuvent être réparties en deux catégories, soit les conséquences recommandées et celles moins recommandées. Une analyse plus fine des conséquences utilisées pour le non-respect des règles indique que certaines d'entre elles sont cohérentes avec les pratiques recommandées. Parmi celles-ci, la réparation (82,3 %), l'appel aux parents (64,0 %), la fiche de réflexion (58,7 %) et l'avertissement (54,9 %) apparaissent le plus fréquemment dans les codes de vie analysés. Toutefois, certaines pratiques moins recommandées demeurent prévues pour le non-respect des règles comme la suspension externe (83,6 %), la suspension interne (80,8 %) et la retenue (57,7 %). D'autres mesures pour le non-respect des règles ont été répertoriées, comme la rencontre avec

un membre du personnel (66,2 %), la rencontre avec les parents (62,5 %) ou la plainte policière (38,5 %). Des actions davantage orientées sur le soutien à l'élève sont plus rarement énoncées dans les codes de vie comme la mise en place d'un plan d'intervention (36,9 %), la modélisation des comportements (13,2 %) et le soutien aux habiletés sociales (12,6 %)

Parmi les écoles ayant prévues des conséquences positives pour le respect des règles, l'analyse montre que les activités récompenses sont les plus utilisées dans de tels cas (70,1 %). Le renforcement, qu'il soit tangible (66,7 %), verbal (60,9 %) ou écrit (57,5 %), est aussi souvent prévu pour le respect de règles.

■ Influence des variables contextuelles

Les analyses statistiques (Chi carré) ont montré qu'il existe des différences significatives dans l'utilisation du code de vie selon le niveau scolaire, le type d'agglomération et la taille des écoles secondaires. Aucune différence significative n'a été trouvée selon l'indice de défavorisation, ni la taille des écoles primaires. (Pour plus de détails sur les résultats statistiques, voir Lagacé-Leblanc *et al.*, 2018).

Niveau scolaire. Les résultats montrent que les écoles du primaire distinguent davantage les types de manquements et présentent plus souvent les raisons d'être de chaque règle que celles du secondaire. Elles sont aussi plus nombreuses à prévoir des conséquences positives pour le respect des règles comparativement à celles du secon-

daire. Pour leur part, les écoles du secondaire explicitent significativement plus les valeurs dans leur code de vie, formulent plus souvent les règles de manière négative et prévoient davantage d'actions pour le non-respect de celles-ci en comparaison avec les écoles primaires.

Taille de l'école. Les différences selon la taille de l'école n'existent que parmi les écoles secondaires. Celles de grande taille (500 élèves et plus) explicitent davantage les valeurs de l'école dans le code de vie, alors que celles de 299 élèves et moins font le plus de distinctions selon les types de manquement.

Type d'agglomération. Enfin, les résultats selon le type d'agglomération des écoles révèlent que celles provenant de villes petites à moyennes (10 000 à 24 999 habitants) formulent plus négativement leurs règles, tandis que celles provenant d'agglomérations ayant moins de 5000 habitants distinguent significativement plus les types de manquement.

Discussion et conclusion

Comme recommandé dans la littérature, la majorité des écoles incluent les attentes comportementales définies de façon explicite et prévoient des conséquences pour le non-respect des règles. Cependant, l'utilisation de plusieurs pratiques moins recommandées reste encore très actuelle dans le code de vie, tels que les règles formulées à la négative, le recours à la retenue et la suspension externe en cas de manquement. Pourtant, ces pratiques

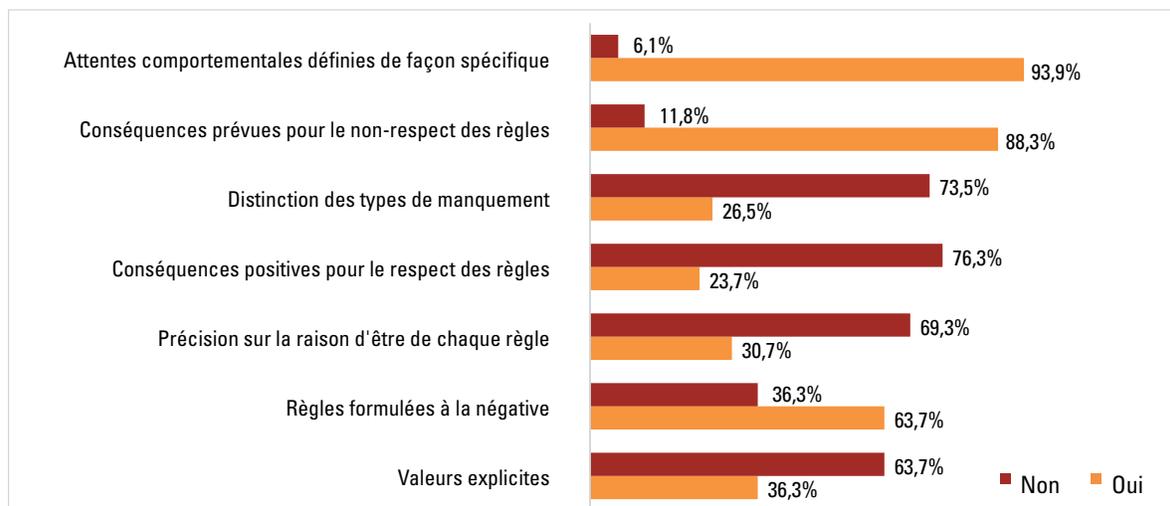


Figure 1. Fréquence d'apparition des critères d'évaluation dans les codes de vie des écoles primaire et secondaire

réactives punitives ne permettent pas l'apprentissage des comportements appropriés, d'autant plus qu'elles sont liées à une augmentation des comportements indésirables, au développement de problèmes de conduite chez les élèves, au développement de relations négatives avec les enseignants et à la réduction de la motivation à apprendre (Payne, 2015; Trotman Tucker et Martyn, 2015).

Les résultats montrent aussi que moins du quart des écoles prévoient des actions positives pour le respect des règles. Or, un comportement positif qui n'est pas suivi d'un renforcement risque de ne pas se reproduire (Couture et Nadeau, 2014; Sugai et Horner, 2002). Alors que certaines théories développementales comme celle de Bandura insistent sur le modelage comme processus important de l'apprentissage, la pratique des comportements attendus n'est prévue que dans peu de codes de vie analysés (environ 13 %). Il en est de même pour le soutien aux habiletés sociales qui est une mesure peu prévue dans les écoles. Alors que les élèves ayant des difficultés comportementales sont reconnus pour avoir de faibles

habiletés sociales (Bowen, Desbiens, Gendron et Bélanger, 2014), l'augmentation des actions positives pour le respect des règles dans les codes de vie les soutiendrait plus dans l'acquisition de comportements appropriés.

Le code de conduite éducatif, comme proposé par le MÈESR (2015) est un outil d'éducation important qui devrait s'inscrire dans la continuité des mesures mises en œuvre par le plan de réussite de l'école. Celui-ci gagnerait à s'arrimer avec les trois moments essentiels de la gestion positive des comportements, à savoir définir précisément et positivement, enseigner de façon explicite et renforcer systématiquement (Bissonnette, 2015).

En ce qui a trait aux liens entre les codes de vie et certaines variables contextuelles, les écoles primaires et secondaires se distinguent sur certains points. Au primaire, la raison d'être de chaque règle et les conséquences positives dans le cas du respect de celles-ci sont plus souvent incluses dans le code de vie. Au secondaire, plus d'actions sont prévues pour le non-respect des règles et celles-ci sont formulées plus

souvent de façon négative, à plus forte raison dans les codes de vie des agglomérations de grande taille. La littérature scientifique sur le sujet en est encore à ses balbutiements. Néanmoins, Solomon (2012) souligne qu'en raison du plus grand nombre de transitions entre les classes, des attentes décuplées par la présence de plusieurs enseignants et des exigences comportementales plus élevées envers ce groupe d'âge, il serait d'autant plus pertinent pour les écoles secondaires de promouvoir une gestion positive des comportements dans leur établissement.

La présence d'un code de vie positif permet d'orienter les comportements des élèves et de guider la pratique des enseignants. Toutefois, les résultats de cette étude révèlent un écart entre les pratiques jugées probantes pour la gestion des difficultés comportementales et celles qui sont actuellement prescrites dans certaines écoles québécoises. Bien qu'exploratoires, ces résultats appuient l'importance de mettre en place des interventions éducatives orientées vers la gestion positive des comportements en adoptant un code de vie positif ou en bonifiant ceux en place dans les écoles. ■

Mots clés : difficultés comportementales, codes de vie, écoles primaires, écoles secondaires.

Références

- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- Bissonnette, S. (2015). Pour gérer efficacement les comportements en milieu scolaire: Le Soutien au Comportement Positif. *Les Cahiers de l'Actif*, 472/473, 207-224.
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M. et Bélanger, J. (2014). *L'entraînement aux habiletés sociales*. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 246-262). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Couture, C. et Nadeau, M-F. (2014). Les interventions comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 209-228). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gable, S., Rothrauff, T. C., Thornburg, K. R. et Mauzy, D. (2010). Analysis of ongoing participation in a child care workforce cash incentive programme in the United States. *Early Child Development and Care*, 180(6), 719-734. doi : 10.1080/03004430802269018
- Lagacé-Leblanc, J. Beaudoin, M., Massé, L., Gaudreau, N., Verret, C. et Nadeau, M.-F. (2018). *Analyse de codes de vie utilisés dans des écoles québécoises primaires et secondaires*. 7^e conférence mondiale sur la violence à l'école et les politiques publiques/ 7^e congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC), Centre des congrès de Québec, Québec, Canada. Récupéré de : https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_petc/documents/CQJDC-2018-Code_de_vie_VF.pdf
- Lanaris, C. (2014). Les interventions proactives et l'encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 161-184). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Maggin, M. D., Wheby, J. H., Moore Partin, T. C., Robertson, R. et Oliver, R. M. (2011). A comparison of the instructional context for students with behavioral issues enrolled in self-contained and general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36(2), 84-99. doi: 0.2511/rpsd.25.1.54
- Marquis, J. G., Horner, R. H., Carr, E. G., Turnbull, A. P., Thompson, M. et Behrens, G. A. (2000). A meta-analysis of positive behavior support. Dans R. M. Gersten, E. P. Schiller et S. Vaughn (dir.), *Contemporary special education research: Syntheses of the knowledge base on critical instructional issues* (p. 137-178). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2018). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour des élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place*. Récupéré le 30 septembre du site internet du Fond de recherche société et culture Québec : http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS_rapport_L.Masse_troubles-comportement.pdf/c3885d6c-c342-4cb0-af23-14c3de0d803f
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- 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), 1-22. doi : 10.1080/00131911.2015.1008407
- 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*. (2^e éd., p. 133-146). Montréal, Qc : Gaëtan Morin.
- Solomon, B. G., Klein, S. A., Hintze, J. M., Cressey, J. M. et Peller, S. L. (2012). A metaanalysis of school-wide positive behavior support: An exploratory study using single- case synthesis. *Psychology in the Schools*, 49(2), 105-121. doi: 10.1002/pits.20625
- Sugai, G. et Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: Schoolwide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23-50. doi: 10.1300/J019v24n01_03
- Trotman, D., Tucker, S. et Martyn, M. (2015). Understanding problematic pupil behaviour: Perceptions of pupils and behaviour coordinators on secondary school exclusion in an english city. *Educational Research*, 57(3), 237-253. doi: 10.1080/00131881.2015.1056643

Nouvelles brèves du CQJDC Prix 2018 Je suis capable, j'ai réussi!

Chaque année, le CQJDC remet dix prix d'une valeur de 200 \$ à des jeunes qui ont fait des efforts considérables afin d'améliorer leur comportement. Cette année, nous avons reçu près d'une quarantaine de candidatures. Il va sans dire que la tâche du jury fut particulièrement ardue. Les dix jeunes lauréats 2018 sont :

- Kate Eryne Houehanou, École Enfant-Soleil, Saint-Laurent, CS Marguerite-Bourgeoys (primaire)
- Nathaniel Lepire, École du Trivent II, Sainte-Brigitte-de-Laval, CS des Premières-Seigneuries (primaire)
- Anik Moreau, École du Grand-Héron, Lasalle, CS Marguerite-Bourgeoys (primaire)
- Mathias Néron, École Aquarelle, Saint-Georges, CS Beauce-Etchemin (primaire)
- Alexis Richard, École de l'Escalade, Québec, CS des Premières-Seigneuries (primaire)
- Mohamed Tall, École de la Fourmière, Québec, CS des Premières-Seigneuries (primaire)
- Étienne Verreault, École de la Pierre-Douce, St-Pierre-de-Broughton, CS des Appalaches (primaire).
- Brett Beaucauge, Summit School, Ville St-Laurent, école privée (secondaire)
- Alexya Coulombe, École secondaire Louis-Jacques-Casault, Montmagny, CS de la Côte-du-Sud (secondaire)
- William Savoie, École secondaire le Tremplin, Ste-Geneviève-de-Batiscan, CS le Chemin-du-Roy (secondaire)

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



Mohamed Tall



À partir de la gauche, Anthony Claro, psychologue, Brett Beaucauge, élève et le propriétaire de la boutique qui a tellement été touché par son histoire qu'il a décidé de lui offrir son tuxedo.



À partir de la gauche, Geneviève Charrier-Lamontagne (en remplacement d'Émilie Renaud), Cathy Chiasson (mère), Julie Rhéaume (TES de l'école) et à l'avant, Nathaniel Lepire.

Nouvelles brèves du CQJDC Prix 2018 Une pratique remarquable !

Annuellement, le CQJDC remet un prix à un(e) intervenant(e) œuvrant auprès de jeunes en difficulté de comportement. La personne choisie doit se démarquer par le caractère exemplaire de sa pratique. Cette année, c'est Madame Andréanne Germain qui a été choisie par le jury. Enseignante en adaptation scolaire à Saint-Marc des Carrières, Madame Germain est une personne généreuse, impliquée, qui aime collaborer, et surtout, qui fait preuve d'une énorme bienveillance à l'égard de ses élèves. Elle a notamment contribué à la mise en œuvre d'une approche psychodéveloppementale au sein de son établissement scolaire. Elle s'est aussi démarquée en aménageant sa classe de manière à ce que chaque élève bénéficie d'un coin individuel qui tient compte de ses besoins particuliers, et ce, malgré les dimensions restreintes du local.

Madame Germain s'est mérité un prix de 200 \$, une inscription au 7^e congrès biennal du CQJDC ainsi qu'un trophée. Toutes nos félicitations à Madame Germain !

Ce prix est financé par l'Ordre des psychoéducatrices et des psychoéducateurs du Québec (OPPE).



Andréanne Germain, lauréate du prix « Une pratique remarquable ! ».



Stéphanie Bergevin, lauréate de la bourse « Jeune chercheur »

Bourses Jeunes chercheurs

Nous sommes heureux de poursuivre le programme de bourses Jeunes chercheurs, lancé en 2017. Cette année, c'est Madame Stéphanie Bergevin, doctorante en psychologie, qui a été sélectionnée par le jury composé des professeur(e)s Danielle Leclerc et Jean-Yves Bégin du Département de psychoéducation de l'UQTR. Une bourse de 2000 \$ lui a été décernée. Le jury a été particulièrement impressionné par l'aspect innovant de son projet qui a pour titre « Étude du coping spirituel, du bien-être spirituel et de l'adaptation au stress chez les 16-24 ans fréquentant un centre d'éducation aux adultes ». Félicitation à Madame Bergevin !

Nous tenons à remercier La Capitale assureur et le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) pour leur soutien financier en lien avec ce programme de bourses.

Concours oratoire « Mon affiche en 180 secondes »

Pour la deuxième édition du concours oratoire « Mon affiche en 180 secondes », une chaude lutte s'est disputée entre deux participants. In extrémiste, le gagnant de l'édition 2018 est M. Jonathan Turcotte qui a fait preuve d'un contrôle de soi hors pair pour discourir malgré un problème technique en cours de présentation. M. Turcotte, étudiant à la maîtrise en éducation et enseignant en adaptation scolaire au Département des sciences de l'éducation de UQAC, nous a présenté son affiche intitulée « La réussite scolaire des étudiants collégiaux ayant un trouble d'apprentissage ou un TDAH : mieux étudier pour mieux apprendre ». Félicitations !



Jonathan Turcotte, étudiant à la maîtrise en éducation grand gagnant du concours oratoire « Mon affiche en 180 secondes »

Nouvelles brèves du CQJDC

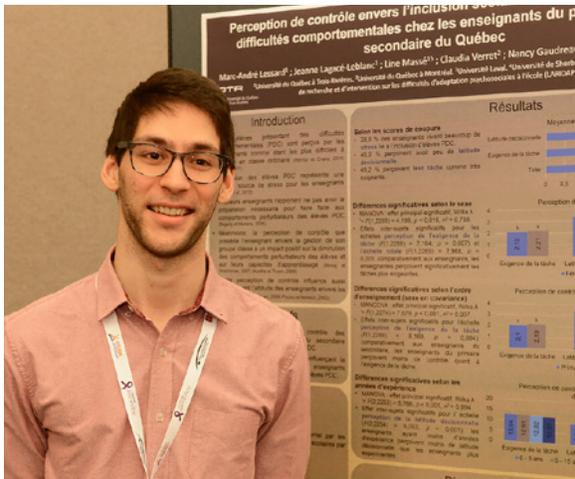
Prix 2018

Concours d'affiches scientifiques 2018

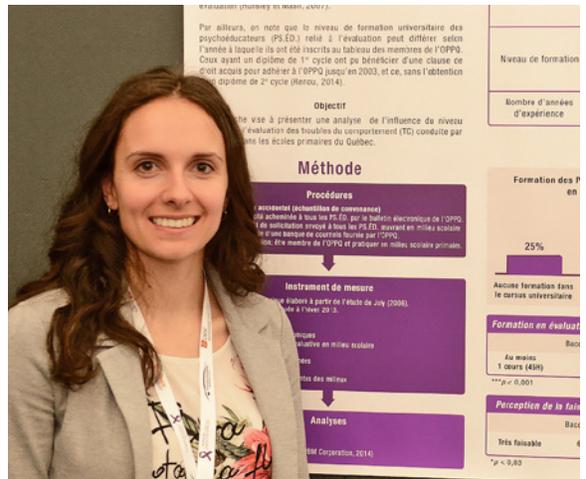
Traditionnellement, lors du congrès biennal du CQJDC, il se tient le concours d'affiche scientifique. L'édition 2018 était particulièrement relevée avec plus d'une vingtaine d'étudiants et de professionnels qui provenaient des quatre coins du monde. Le jury de ce concours était formé de la professeure Nadia Desbiens de l'Université de Montréal, du professeur Jean-Yves Bégin de l'UQTR et de Vincent Bernier, doctorant en psychopédagogie à l'Université Laval. La grande gagnante du concours est Mme Tania Carpentier, doctorante en psychopédagogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Mme Carpentier a présenté une affiche qui s'intitule « Évaluation d'une intervention en communication sociale auprès d'élèves ayant un trouble du comportement ». Le jury a aussi tenu à souligner les efforts de deux étudiants en leur attribuant une mention spéciale à la présentation des affiches, soit Marc-André Lessard et Madeleine Villeneuve, tous deux étudiants au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Félicitations à tous les participants !



Tania Carpentier, doctorante en psychopédagogie, grande gagnante du concours d'affiche du CQJDC 2018



Marc-André Lessard, étudiant au baccalauréat en psychoéducation, mention spéciale au concours d'affiches



Madeleine Villeneuve, étudiante à la maîtrise en psychoéducation, mention spéciale au concours d'affiches



UNE AUTRE FORMATION À NE PAS MANQUER EN MAI

Vous avez manqué cette journée du 1^{er} octobre? Aucun problème! Le CQJDC organise une autre journée de formation le 17 mai 2019 au Salésien de Sherbrooke qui portera le thème suivant : « Ici, ce qui compte le plus, c'est toi! » Rendez-vous sur notre site Internet afin de télécharger la programmation et de vous inscrire : <https://cqjdc.org/evenements.html>.

Notez que nous avons également développé des contenus de formation sur la gestion de crise et sur l'anxiété. Ces contenus sont offerts sur demande.

Photo : © 123r.com/Kasto

OFFRE DE FORMATIONS

L'anxiété chez les élèves du secondaire: comprendre, prévenir et intervenir

Cette formation s'adresse à tout intervenant du secondaire ainsi qu'aux parents d'adolescents. Composée de trois volets, elle propose des réponses à plusieurs questions.

1. Comprendre l'anxiété

- Qu'est-ce que l'anxiété et comment se manifeste-t-elle?
- Que se passe-t-il dans la tête des jeunes anxieux?
- Qu'entend-on par troubles anxieux?
- Quels sont les signes et symptômes d'une anxiété problématique?
- Pourquoi s'intéresser à l'anxiété?

2. Prévenir

- Quels sont les principaux facteurs préventifs de l'anxiété?
- Concrètement, comment prévenir le développement d'une anxiété malsaine chez les jeunes?
- Existe-t-il des programmes de prévention pour l'anxiété?

3. Intervenir

- Quelles sont les méthodes et stratégies d'intervention démontrées efficaces pour aider un jeune à mieux gérer son anxiété?

Intervenir en situation de crise à l'adolescence

Cette formation vise les intervenants qui travaillent avec des adolescents pour qui le risque d'être exposé à une situation de crise est plus accru. La gestion de crise est abordée dans cette présentation sous deux volets:

1. Reconnaître les signes précurseurs de la crise
2. Intervenir de manière efficace en situation de crise

Pour obtenir plus d'informations au sujet de l'une ou l'autre de ces formations contactez-nous: adm@cqjdc.org - 418 686-4040 poste 6380

Le développement de ces formations est rendu possible grâce à l'aide financière du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.

Québec 



Suivez-nous sur les réseaux sociaux!

cqjdc.org   

Pour être au courant de toutes nos activités, suivez-nous sur les réseaux sociaux (Facebook, LinkedIn et Twitter). Si vous avez des questions, des commentaires ou des suggestions, n'hésitez pas à nous contacter par courriel à adm@cqjdc.org