

La

Vol. 11, n° 2, mai 2011

foucade

Je m'excuse!



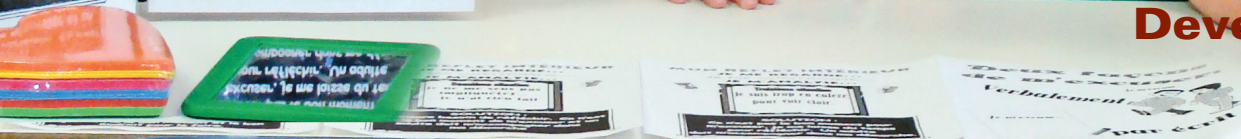
INTÉRIEUR
GARDE...
QUESTIONNE...
ANALYSE...

MON REFLET INTÉRIEUR
JE ME REGARDE...
JE ME QUESTIONNE...
JE M'ANALYSE...

Troisième situation
Je suis trop en colère
pour voir clair.

SOLUTION :
Ce n'est pas le bon moment pour
m'excuser, je me laisse du temps
pour réfléchir. Un adulte
doit m'accompagner dans ma démarche.

**Devenir meilleurs
avec l'aide
de PICHASO**



**Soigner la relation
maître-élève**
Habileté 2000
**Comment réagir
face à des
comportements
d'impolitesse
ou d'irrespect
d'un élève?**

RECONNAÎTRE SA
PARTIR DE SA RESPONSABILITÉ.

FIN.

Je m'excuse

Il faut parler au « JE »
que ce soit sincère
Il faut être calme et écouter la personne.
Après s'être excusé il faut chercher une solution.
Une excuse qui ne faut plus recommencer.



La foucade

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

Comité de rédaction

Line Massé, éditrice

Isabelle Archambault, recherche d'auteurs
Manon Doucet, responsable de la chronique
Le coin des jeunes

Jaëlle Héroux, responsable de la chronique
La feuille de route du psychoéducateur

Anne Godmaire, révision des textes

Graphisme : Josée Roy Graphiste

À l'intention des auteurs

Toute personne intéressée à soumettre un texte faisant état d'expériences professionnelles ou de travaux de recherche portant sur la question des jeunes manifestant des difficultés comportementales est invitée à le faire. Le guide de rédaction de *La Foucade*, disponible sur le site Internet du CQJDC (www.cqjdc.org), fournit toutes les directives générales pour la soumission des articles ainsi que les indications spécifiques selon les différentes chroniques. Si c'est possible, le texte peut être accompagné d'une photo numérique en haute définition illustrant le propos. Le texte doit être soumis par courriel à l'éditrice de *La Foucade*, 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

Claire Beaumont, présidente et responsable des comités suivants : journées de formation, orientations et publicité

Caroline Couture, vice-présidente

Danielle Leclerc, secrétaire du comité exécutif et responsable du comité des prix

Michel Marchand, trésorier

Isabelle Archambault, administratrice

Julie Beaulieu, administratrice

Manon Doucet, administratrice et responsable de l'organisation du congrès biennal 2012

Nancy Gaudreau, administratrice, co-responsable de l'organisation du congrès biennal 2012

Isabelle Gagnon, administratrice et responsable de la journée de formation provinciale

Natalia Garcia, administratrice et responsable du site Internet
Martin Gendron, administrateur et responsable du comité de promotion

Cynthia Lépine, administratrice

Line Massé, administratrice et responsable de *La Foucade*

Camil Sanfaçon, administrateur

Mélanie Villeneuve, administratrice

Égide Royer, administrateur associé

Jean-Yves Bégin, administrateur associé

Rosalie Poulin, administratrice associée

Anne Godmaire, responsable de la communication au CQJDC

Marc Bergeron, représentant de l'OCCOPPO

Chères lectrices, chers lecteurs

Dans ce numéro de la *Foucade*, nous vous présentons un septième *Coup de cœur des régions*, celui-ci en provenance de la région du Saguenay. Manon Doucet et Isabel Gauthier nous présentent un projet d'intervention sur les habiletés sociales vécu à l'école La Source de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay. *Du côté de la recherche*, Nancy Gaudreault nous entretient de l'importance de soigner la relation maître-élève afin de prévenir les problèmes de comportement en classe. Line Massé et Caroline Couture répondent à notre *Question de l'heure* : « Comment réagir face à des comportements d'impolitesse ou d'irrespect d'un élève? » Dans *Le CQJDC a lu pour vous*, Line Massé expose un programme d'intervention multimodale pour les enfants du primaire présentant des difficultés comportementales : le programme d'intervention *L'Allié*. Dans *La feuille de route du psychoéducateur*, Julie Morin et Joseph Ross décrivent Le continuum de services auprès d'élèves en difficulté d'adaptation à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Enfin, Jean-Yves Bégin est allé à la recherche de récipiendaires des concours du CQJDC, « Une pratique remarquable », afin de voir ce que ces prix avaient changé dans leur vie.

Vous trouverez également dans les pages de ce numéro quelques nouvelles brèves du CQJDC. Bonne lecture!



Merci aux élèves de l'école La Source de Saint-Honoré, de gauche à droite, Marylou Desbiens, 5^e année, Élisabeth Tremblay et Jean-David Tremblay, 3^e année.

Vous êtes intéressés à devenir membre du CQJDC ou vous connaissez quelqu'un qui souhaite le faire, remplissez la fiche d'inscription disponible sur le site Internet du CQJDC (<http://www.cqjdc.org/fra/pdf/membre.pdf>) et retournez-la avec un chèque (de 35 \$ pour les membres réguliers ou de 20 \$ pour les étudiants) à l'ordre du CQJDC à l'adresse ci-dessous :

Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement

56, rue Gaulin, Québec (Québec) Canada, G1E 5R7

Tél. : 418 628-7666 téléc. : 418 628-8903

Site Internet : www.cqjdc.org Courriel : adm@cqjdc.org

Le coup de coeur des régions

Devenir meilleurs avec l'aide de PICHASO

Manon Doucet¹ et Isabel Gauthier²

Cet article présente les ingrédients essentiels à la pérennité d'un projet d'intervention sur les habiletés sociales vécus à l'école La Source de Saint-Honoré à la commission scolaire des Rives-du-Saguenay. Placé au cœur du projet éducatif de l'école, il avait pour objectif premier de diminuer les comportements de violence à l'école. Après trois années d'existence en plus d'avoir largement contribué à cet objectif, il est devenu un mode de vie où enfants et adultes ont appris à développer leurs habiletés sociales pour devenir de meilleures personnes. En plus de se voir attribuer le prix du Consortium régional de recherche en éducation, deux autres écoles de la commission scolaire ont amorcé dans la même foulée, des interventions spécifiques sur les habiletés sociales auprès de toute l'école.

Au début de l'année scolaire, un drôle de personnage a accueilli toute l'école dans le gymnase. Ce personnage, PICHASO, avait peu de souvenir de son identité. Le défi a été pour les élèves et les enseignants de l'aider à retrouver sa mémoire et d'écrire son histoire.

Chaque classe s'est donc mise au travail et après quelques semaines, son histoire prenait vie...

PICHASO demeurait dans l'école. Son coin décoré d'une immense fresque en arc-en-ciel, fut nommé HASO. Un coffre magique, des symboles et des outils créés par les enseignants le meublait. Ces objets devenaient pour les enseignants des supports pour les aider à développer et à améliorer les habiletés sociales de leurs élèves.

Ce projet est né en 2008, à l'école La Source de Saint-Honoré. La directrice de l'école, Madame Ginette Blackburn, préoccupée par l'augmentation des gestes de violence dans son école a sollicité Madame Manon Doucet, professeure-chercheuse à l'Université du Québec à Chicoutimi. Comme le milieu scolaire se situe dans une région qui possède un indice de défavorisation élevé, le projet imaginé devait pouvoir contrer les nombreux facteurs de risque associés aux caractéristiques d'un tel environnement et contribuer à diminuer la vulnérabilité des jeunes tout au long de leur parcours scolaire. Ce projet se devait d'être rassembleur.

Le projet mis sur pied comporte deux objectifs. Le premier vise à mobiliser les enseignants autour de la création d'un climat scolaire harmonieux et du développement d'un sentiment d'appartenance. La mise en place d'une communauté éducative engagée dans le développement professionnel du personnel (Hart, 2010) rassemblait les



De gauche à droite, Mireille Tremblay, enseignante en orthopédagogie, Antonin Lambert (6^e année), Manon Doucet, (professeure-Chercheure), Patricia Boily (6^e année et Pierre Tremblay (stagiaire en adaptation scolaire).

principaux acteurs autour de l'identification des différentes stratégies d'interventions sous-jacentes à l'enseignement des habiletés sociales et à leur réinvestissement. Pour atteindre cet objectif, une rencontre mensuelle réunissant tous les membres du personnel scolaire et la chercheuse avait lieu. Ces rencontres permettaient la discussion, l'échange et le partage autour des stratégies d'enseignement des habiletés sociales.

Au fil du temps une collaboration s'est construite dans le respect des connaissances, des expériences, des besoins et des rythmes de chacun. Cette communauté éducative favorisait chez le personnel scolaire la réflexion sur les

PICHASO



« Au cours de l'été 2010, un jeune marin a repêché un coffre dans le Fjord du Saguenay et l'a déposé sur la terre ferme. L'homme qui en est sorti vient de la planète Haso (HAbiletés SOciales). Il est sensible et ne parle pas fort. Il est un peu étrange, mais très gentil. Il est mystérieux et porte un drôle de costume. On dirait même qu'il sort tout droit d'une bande dessinée. Il a le don de rester calme dans n'importe quelle situation. Il nous raconte qu'il a entrepris ce voyage pour remplir une mission bien spéciale. Cette mission, de la plus haute importance, est digne d'un chevalier. Sa mission consiste à trouver une école et d'y rendre les élèves heureux et courageux. Pour cela, il devra convaincre les élèves de l'école de créer l'Harmonie. Cette création sera possible par l'adoption par tous des bons comportements. Il a apporté dans son coffre tous les outils nécessaires pour faire en sorte que les humains soient de bons amis. Pour réaliser ce grand projet, il doit posséder de multiples qualités. Il est Passionné parce qu'il désire plus que tout rendre les humains heureux et il déploie beaucoup d'énergie pour mener à bien ce projet. Il est imaginatif parce qu'il est rempli de ressources et il sait bien transmettre son savoir. Il est compréhensif parce qu'il réussit à cerner les besoins des humains et leur donner de bons conseils.

PICHASO est très content de venir à l'école La Source pour nous aider à vivre des relations harmonieuses entre nous en nous enseignant les habiletés sociales. Il rêve que le respect de soi et des autres soit plus présent dans notre école. Comme il est allergique à la violence, il parcourt le monde afin de régler les plus grands conflits. Pour se faire, PICHASO nous lance un défi de taille. Nous les élèves de l'école La Source devons nous engager à essayer de l'aider à rendre la vie de notre école plus agréable et surtout ne jamais baisser les bras. »

1. Professeure agrégée, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi.
2. Assistante de recherche, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi.

stratégies pédagogiques favorables au développement des habiletés sociales. La communauté facilitait aussi la transformation de leurs pratiques et les supportait. Le second objectif devenait alors accessible, celui de développer et d'améliorer les comportements sociaux des élèves.

Au cours de ce projet, Madame Doucet s'est intéressée aux différentes stratégies d'accompagnement efficaces pour répondre aux besoins des enseignants. Ces stratégies se sont précisées progressivement à travers les expressions des besoins de développement professionnel ressentis par ces derniers.

Les stratégies d'enseignement

■ Choisir des habiletés sociales à enseigner

Les enseignants ont d'abord choisi des habiletés sociales communes pour tous les groupes selon les besoins primordiaux et certaines habiletés spécifiques aux élèves d'un cycle. Une habileté sociale par mois est enseignée. Au cours des trois années, plusieurs habiletés sociales ont été travaillées : saluer, dire merci, écouter, faire preuve de maîtrise de soi, s'excuser, faire un compliment, aider les autres, se montrer bon joueur, réagir constructivement à l'échec, se concentrer sur une tâche, être responsable de ses apprentissages, négocier, faire un compromis et exprimer ses émotions.

■ Enseigner les habiletés sociales

Au tout début du projet, le programme PEC (Gendron *et al*, 2005) a servi d'outil de base pour puiser des idées d'enseignement des habiletés sociales. Les enseignants sont devenus très rapidement créatifs et novateurs en s'inspirant de leurs ressources internes et matérielles pour concevoir des activités de plus en plus originales. Ils ont adapté certaines propositions du programme, en concevant du matériel (affiches des étapes, conception de symboles comme : oreille, classeur, arrêt, parapluie, sablier, crème glacée chocolat/vanille, bulle d'astronaute, etc.). Ils ont aussi diversifié leurs stratégies d'enseignement : improvisation, allégories, cartes de Noël, photo-roman, dessins des émotions, punch du printemps, donnez au suivant, journée sans critique et différentes techniques d'impact.

■ Réinvestir dans les activités éducatives de la classe

Un défi de taille pour les enseignants est celui d'identifier et de réinvestir les habiletés sociales dans la planification

d'activités d'enseignement/apprentissage. Après trois ans, ils sont plus compétents à les intégrer dans des activités en lecture, écriture, mathématique, anglais, activités physiques etc. La production du texte de PICHASO, l'apprentissage des différents graphiques statistiques en mathématique, la conception d'un photo-roman, des échanges de courrier avec PICHASO sont des exemples éloquentes.

Mettre à profit les situations quotidiennes de la classe et de l'école

Un autre défi guette l'enseignant celui de saisir les situations quotidiennes de la classe comme sources inépuisables d'opportunités pour réaliser le transfert des apprentissages des habiletés sociales, créer et raffermir les liens et établir un climat de confiance. Au cours des trois ans, les enseignants ont aiguisé davantage leur sensibilité et leur attention afin d'être encore plus vigilants aux situations ordinaires qui peuvent devenir des occasions extraordinaires.

■ Éveiller sa conscience et confronter

Les enseignants ont également éveillé leur conscience à l'importance de créer des moments propices pour confronter l'enfant à certaines de ses difficultés sociales dans un climat sécurisant. À partir d'éléments théoriques sur les négociations interpersonnelles, les enseignants ont pris conscience de l'importance de placer l'enfant en situation où il doit accueillir le point de vue de l'autre, identifier, exprimer et réguler ses émotions. Ils doivent également proposer des situations où l'enfant vit un conflit cognitif ou émotionnel et l'accompagner dans sa réflexion pour trouver des moyens pour mieux gérer ses émotions.

■ Semer en milieu familial

Pendant ces trois années, les enseignants ont toujours été préoccupés par les moyens de partager et d'impliquer les parents. Plusieurs instruments ont été expérimentés : carnet de bord, trucs et astuces pour pratiquer les habiletés sociales, préparation de kiosques sur les habiletés sociales travaillées, une feuille annexée au bulletin ainsi que deux ateliers de formation pour les parents.

Les stratégies d'accompagnement

À la fin de la deuxième année du projet, les enseignants ont manifesté le besoin de réfléchir de façon plus théorique sur différentes thématiques liées aux habi-

letés sociales. Cette réflexion leur permettrait de mieux se connaître comme personne et comme professionnel sur le plan social.

■ Se positionner comme accompagnatrice

Dans ce contexte, la chercheuse a dû se positionner dans ce rôle et réfléchir, identifier et reconnaître ses compétences d'accompagnatrice à travers les composantes de sa culture pédagogique et des conditions inhérentes à cet accompagnement (Lafortune et Deaudelin, 2001). Ses prises de position et de décision émergent d'une réflexion sur les différents aspects liés à la rétroaction, au questionnement, à la métacognition et à la pratique réflexive.

■ Susciter des conditions propices au développement professionnel

Trois conditions nécessaires ont été identifiées pour réaliser un accompagnement significatif : le climat, le temps et l'ajustement.

1) Créer un climat affectif

Le climat affectif a été depuis le début du projet une condition et un espace pour la reconnaissance des enseignants comme professionnel. Ce projet a donné une place de choix et une tribune à ces acteurs de première ligne. Différentes activités ont été conçues afin de témoigner de cette reconnaissance. Diverses activités et objets qui pouvaient transformer l'ordinaire en extraordinaire ont été proposés.

L'aspect organisationnel et structurel des séances de travail, comme la libération de tous les enseignants un après-midi par mois, le rituel des séances, le cercle d'échanges, les tours de paroles, ont été des éléments favorisant la création d'un climat affectif et de confiance.

2) Prendre le temps

Le temps est une dimension fondamentale dans ce type de projet: du temps pour l'émergence des constructions qui se traduisent par la conception d'activités d'enseignement pour les habiletés sociales, du temps pour préparer du matériel, pour réfléchir aux valeurs, aux principes et aux convictions sur le développement des comportements sociaux; du temps pour échanger, questionner, prendre des décisions en groupe, recadrer théoriquement les connaissances, les processus et la démarche; du temps pour rétroagir et faire le bilan du travail réalisé à chaque séance de travail.

3) Prendre des risques

Plusieurs qualités et attitudes essentielles à la création d'une synergie de

groupe ont été observées : ouverture à l'autre, écoute des idées et aux émotions des autres, respect des idées, des points de vue, des rythmes, accueil de l'autre dans ses forces et ses vulnérabilités de même que la prise en compte du déséquilibre affectif et cognitif.

Finalement, l'acceptation des ajustements et des réajustements constants au fil des rencontres pour laisser émerger les constructions, les prises de conscience et les actions sont des éléments d'adaptation considérables.

■ Soutenir les personnes responsables du projet

Dans ce projet, une des conditions gagnantes de son existence et de sa pérennité est d'accompagner des enseignants responsables du projet auprès de tout le personnel de l'école comme élément de référence pour toutes questions concernant son fonctionnement et son déroulement. Ces enseignantes proposent, collectent et regroupent du matériel et des activités pour alimenter les enseignants en panne de création ou en manque de temps de préparation.

■ Accompagner les enseignants

L'accompagnement des enseignants sur le plan du développement de leur identité professionnelle a été un besoin ressenti au fur et à mesure des prises de conscience des enseignants. Diverses thématiques ont été exploitées pour alimenter la réflexion, activer les connaissances et confronter les expériences : les habiletés de communication (Servan-Schreiber, 2003; Asembourg, 2001), la régulation des émotions (Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009), les interactions sociales (Doise, Mugny et Perret-Clermont, 1985), les négociations interpersonnelles (Marc et Picard, 1989; Bonica, 1990; Stamback et Sinclair, 1990) et la motivation (Plouffe, 2010).

Enseigner les habiletés sociales, oui mais... à quoi cela a-t-il servi ?

Les résultats obtenus à partir de questionnaires et d'entrevues semi-dirigées indiquent que les apports ont été nombreux. Au niveau de l'école, les répondants ont noté que le climat s'était amélioré et qu'un esprit de solidarité et d'entraide remplaçait désormais l'ambiance négative. Dans la classe, un meilleur esprit de groupe s'est développé parallèlement au développement de liens significatifs entre les élèves et avec leur enseignant. L'atmosphère, qualifiée de positive, résulte de l'amélioration des comportements des élèves

et de leur plus grande autonomie. Cette transformation a été attribuée à la disponibilité d'outils pour intervenir dans les situations conflictuelles et le partage d'un vocabulaire commun.

Au sein de l'équipe des enseignants, de nombreuses transformations ont été identifiées. Par exemple, les enseignants ont noté l'acquisition de nou-

velles connaissances stimulantes. Le développement de meilleures relations interpersonnelles a contribué à renforcer l'esprit d'équipe et à améliorer le climat de travail. Le partage des référents et des significations attribués au langage utilisé associé le développement d'un fort sentiment d'appartenance permettait une excellente collaboration.

Quelques réflexions de certains acteurs par rapport à leur expérience :

« Pour apprendre encore plus à réagir. », « Quand tu fais un travail, tu fais ta bulle à toi et tu laisses faire les autres. », « Ça nous aide à mieux nous sentir dans sa peau. », « Je n'ai plus de complexe à exprimer mes sentiments. », « Me sentir mieux à l'intérieur. », « Ça m'aide à me contrôler quand on m'agace, à être plus raisonnable, à me fâcher moins. » (Les élèves)

« Dans notre quotidien où le temps nous file entre les doigts, il y a des choses primordiales qu'on oublie de dire, des enseignements qu'on oublie de donner à nos enfants. L'enseignement des habiletés sociales à l'école c'est important. » (Un parent)

« PICHASO a accompli sa mission aussi chez les enseignants, il y a une différence dans l'équipe-école, un sentiment d'appartenance s'est créé, des liens se sont solidifiés, une confiance et un respect mutuel permettent maintenant à l'équipe de cheminer sur le plan personnel et professionnel. » (La directrice)



En conclusion, les habiletés sociales au centre du projet éducatif de l'école La Source s'inscrivent dans la recherche de solutions plus efficaces à la gestion des comportements dans une perspective de la prévention de la violence. Les motivations sont encore nombreuses à poursuivre le projet au-delà de la recherche. Celles-ci sont un indicateur important de la prise en charge par les enseignants de la poursuite du développement des habiletés sociales parce que maintenant chacun sait et comprend que les habiletés sociales sont la base d'un savoir vivre en société et d'un savoir être en perpétuelle transformation. ■



Voici les membres de l'équipe école : Ginette Blackburn (direction d'établissement), Mireille Tremblay (enseignante en orthopédagogie), Lorraine Maltais (psychoéducatrice), Monica Bouchard (technicienne en éducation spécialisée), Claire Gagnon, Annie Rodrigue, Élise Villeneuve, Patricia Boily, Diane Paradis, Josée Lamonde, Lise Provencher, Antonin Lambert, Raymond-Marie Malette, Rachelle Lalancette, Mireille Girard, François Boulianne et Sylvain Rodrigue (enseignants), Yvonic Tremblay et Johanne Boucher (personnel de soutien), Isabel Gauthier et Stéphanie Guay (assistantes de recherche).

Références

- Asembourg, T. (2001). *Cessez d'être gentil, soyez vrais!* Montréal : Éditions de l'homme.
- Bonica, L. (1990). Négociations interpersonnelles et jeux de fiction. Dans M. Stamback et H. Sinclair (dir.), *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans* (p. 113-151). Paris : Presses Universitaires de France.
- Doise, W., Mugny, G. et Perret-Clermont, A. N. (1975). Social interactions and the development cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.
- Gagné, P. P., Leblanc, N. et Rousseau, A. (2009). *Apprendre... une question de stratégies. Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal : Chenelière Education.
- Gendron, M., Royer, É. et Morand, C., (2005). PEC : *Guide de l'intervenant, volet scolaire*. Donnacona, Québec : Centre de santé et de services sociaux de Portneuf.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Collection Éducation/Intervention. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Marc, E. et Picard, D. (1989). *L'interaction sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Plouffe, J. (2011). *L'attitude gagnante pour exceller à l'école, au travail et dans la vie*. Communication présentée aux enseignants de l'école La Source, Mars 2011.
- Hart, M. (2010). Pauvreté et défavorisation, de l'isolement social à la réussite scolaire. *Vie pédagogique*, n° 155. Récupéré le 13 avril 2011 du site de la revue : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/155/index.asp?page=dossierA_2.
- Servan-Schreiber, D. (2003). *Guérir, le stress, l'anxiété et la dépression sans médicaments ni psychanalyse*. Paris : Éditions Robert Laffont, S. A.

Du côté de la recherche

Soigner la relation maître-élève : une façon simple de prévenir les problèmes de comportement en classe

Nancy Gaudreau¹

La qualité de la relation entre l'élève et son enseignant influence la réussite scolaire de plusieurs façons. En plus d'être considérée comme étant l'un des facteurs qui influencent le plus l'apprentissage des élèves (Wang, Haertel et Walberg, 1993), elle affecte de manière importante leurs comportements en classe (Howes, 2000). Cet article présente un aperçu de l'avancement de la recherche dans ce domaine. Des résultats d'études ayant démontré la présence de liens entre la relation maître-élève et la réussite sur le plan scolaire et social sont présentés.

L'importance d'entretenir une bonne relation avec les élèves présentant des comportements difficiles

Tous les élèves, qu'ils présentent des difficultés ou non, entrent en relation avec les différents intervenants scolaires de leur école. Toutefois, la qualité des relations établies varie en fonction des personnes et des contextes où elles prennent forme. Les attitudes des enseignants à l'égard des élèves présentant des difficultés viennent ainsi teinter la relation qu'ils établissent avec ces élèves. Considérant que les élèves présentant des comportements difficiles à l'école sont considérés par les enseignants comme étant la clientèle d'élèves à qui il est le plus difficile d'enseigner (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000a, 2000b; Helfin et Bullock, 1999; Seeman, 2000) et pour laquelle ils démontrent les attitudes les plus négatives (Potvin, 2009), il y a lieu de croire que la relation enseignant-élève en difficulté de comportement puisse être plus difficile.

Par ailleurs, il est reconnu qu'une bonne gestion de classe influence positivement l'apprentissage des élèves en réduisant la fréquence des comportements perturbateurs en classe laissant ainsi plus de temps pour vivre des activités d'enseignement-apprentissage. De plus, la présence

d'interactions sociales positives entre les élèves et l'enseignant favorise pour sa part le développement du sentiment d'appartenance à la classe et à l'école (Wang *et al.*, 1993). Dans ces deux situations, la relation que l'enseignant développe avec ses élèves est déterminante. Par ses attitudes (ouverture ou fermeture face aux élèves en difficulté de comportement) et ses pratiques d'intervention en classe (interventions éducatives ou punitives), l'enseignant influence la conduite des élèves et la qualité de leur rapport avec l'école. D'ailleurs, plusieurs études démontrent que les élèves qui entretiennent une mauvaise relation avec leur enseignant participent moins en classe, obtiennent de moins bons résultats scolaires et présentent plus de risques de décrochage scolaire (Doumen *et al.*, 2008; Ladd et Troop-Gordon, 2003). Aussi, les élèves décrocheurs affirment souvent que la qualité de la relation avec les enseignants constitue l'une des raisons par lesquelles ils ont cessé l'école (Bowlby et McMullen, 2002; Parent, 1994; Violette, 1991).

La première relation maître-élève : un bon prédicteur de réussite

Les comportements agressifs, l'inattention en classe et l'impulsivité sont les principales raisons qui poussent les enseignants du préscolaire à affirmer qu'un élève n'est pas prêt à commencer l'école (Rimm-Kaufman, Pianta et Cox, 2000). L'avancement de la recherche dans le domaine a permis de démontrer le rôle majeur de la relation maître-élève au début de la scolarisation dans la réussite scolaire des élèves présentant ces difficultés. À ce sujet, au cours de leur étude, Hamre et Pianta (2005) ont observé que les élèves jugés à risque sur le plan comportemental au préscolaire qui avaient bénéficié d'un bon soutien sur le plan scolaire et émotionnel de la part de leur enseignant réussissaient aussi bien que leurs pairs et entretenaient une bonne relation avec leur ensei-

gnant à la fin de leur première année du primaire. À l'inverse, les élèves qui n'avaient pas bénéficié d'un tel soutien réussissaient moins bien sur le plan scolaire et entretenaient davantage de conflits avec leur enseignant. Une autre étude portant sur la préférence des enseignants, faisant référence à la mesure dans laquelle un enseignant aime un élève en particulier, suggère que celle-ci permet de prédire l'adaptation scolaire des enfants. Plus précisément, une faible préférence prédit des niveaux plus élevés de rejet par les pairs et la solitude ainsi que de moins bons résultats scolaires à l'école primaire (Mercer et Derosier, 2010). Par l'influence de l'enseignant sur le climat social et la conduite des élèves dans la classe, la préférence des enseignants prédirait les changements dans l'acceptation des comportements agressifs et prosociaux par les pairs ainsi que l'acceptation sociale des pairs (Chang *et al.*, 2007). Selon Mercer et Derosier (2010), le fait de se sentir peu apprécié par l'enseignant prédispose l'élève à vivre des conflits avec celui-ci et à obtenir un faible soutien de sa part. Ces résultats concordent avec ceux obtenus dans l'étude menée par Brophy-Herb, Lee, Nievar et Stollak (2007) qui avait révélé que les enseignants qui ont une évaluation plus négative de leurs élèves adoptent des comportements plus négatifs et ont un climat de classe difficile. À l'inverse, ceux qui ont une évaluation positive de leurs élèves adoptent des comportements plus positifs et réussissent à établir un climat de classe agréable.

Certains chercheurs considèrent que la présence d'une bonne relation maître-élève au début de la scolarisation agirait comme un facteur de protection dans la réussite scolaire et le développement social de l'élève présentant des difficultés comportementales (Ladd et Burgess, 2001; Swaim Griggs, Glover Gagnon, Huelsman, Kidder-Ashley et Ballard, 2009). La présence d'une relation positive entre l'élève et son enseignant au début de la scolarisation aurait aussi un effet sécurisant pour le jeune élève. Celui-ci peut davantage jouer et travailler en ayant

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

l'assurance qu'il bénéficierait du soutien de son enseignant si des difficultés venaient à se présenter (Myers et Pianta, 2008).

Un cercle vicieux à éviter

Selon d'autres études, lorsque les enseignants perçoivent un élève comme étant difficile, ils sont plus susceptibles de s'engager dans des schémas d'interactions coercitives où les attributs négatifs de l'élève interagissent avec les comportements des enseignants contribuant ainsi au développement d'une relation négative entre l'élève et l'enseignant (Doumen *et al.*, 2008). Il s'agit là d'un exemple où s'opère la théorie de la coercition de Patterson, Reid et Dishion (1982). Par exemple, l'enfant qui présente des difficultés à respecter les exigences de la classe risque d'amener l'enseignant à le réprimander et à s'engager dans une suite d'interactions négatives. Les difficultés comportementales de l'élève combinées aux interactions négatives qu'il entretient avec son enseignant le conduisent à vivre plus de frustration et à s'opposer aux demandes de l'école pouvant le conduire ainsi à des problèmes d'adaptation tout au long de sa scolarité (Myers et Pianta, 2008).

Selon Hasting (2005), il existe une solide relation entre les comportements difficiles de l'élève, les réactions émotionnelles de l'enseignant et son comportement à l'égard de l'élève. Les résultats des recherches qu'il a consultées amènent ce chercheur à conclure que les actions de l'enseignant en réponse aux comportements déviants de l'élève visent surtout à les éviter ou à les fuir. Par exemple, un enseignant serait susceptible d'accorder davantage d'attention à l'élève présentant les comportements perturbateurs afin d'éviter que ceux-ci se manifestent ou pourrait choisir de réduire ses exigences pour éviter de le contrarier. Cette façon de faire aurait tendance à réduire la probabilité d'un comportement problème récurrent à



Mise en scène

court terme, mais maintiendrait les problèmes de comportement de l'élève par la présence d'un renforcement positif de l'enseignant (attention, réduction des exigences, etc.). De son côté, l'intervention de l'enseignant se retrouve renforcée par la diminution ou l'évitement des comportements difficiles de l'élève. On parle alors d'une relation de causalité réciproque entre les comportements de l'élève et ceux de l'enseignant comme l'avaient aussi démontré Hall et Oliver (1992).

De leur côté, les résultats de l'étude réalisée par Leflot, van Lier, Onghena et Colpin (2010) démontrent l'influence de l'enseignant et des stratégies de gestion de classe qu'ils privilégient pour composer avec les problèmes de comportement en classe. Selon eux, la réduction des réprimandes ou des commentaires négatifs au profit des commentaires positifs (valorisation de la bonne conduite) favorise le développement de comportements axés sur la tâche qui jouent un rôle important dans

la réduction des comportements perturbateurs en classe.

L'influence de la relation maître-élève sur la réussite scolaire et sociale des élèves en difficulté a largement été documentée. En adoptant des attitudes d'ouverture, en privilégiant des stratégies éducatives d'intervention qui visent à enseigner les comportements appropriés et à souligner fréquemment la bonne conduite, les enseignants peuvent aider les élèves à améliorer leur conduite en classe favorisant ainsi leur réussite scolaire. Au début de la scolarisation, la relation maître-élève prend encore plus d'importance. Plus celle-ci sera positive, plus le jeune élève sera confiant d'obtenir le soutien de son enseignant et plus il risque d'adopter une vision optimiste envers l'école. Soigner la relation maître-élève constitue donc un très bon moyen de prévenir les problèmes de comportement en classe tout en favorisant la réussite scolaire des élèves à risque sur le plan comportemental. ■

Références

- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000a). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000b). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in One Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-201.
- Bowlby, J. W. et McMullen, K. (2002). *À la croisée des chemins : Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa : Statistique Canada.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A. et Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 134-148.
- Chang, L., Liu, H., Fung, K. Y., Wang, Y., Wen, Z., Li, H. et Farver, J. M. (2007). The Mediating and Moderating Effects of Teacher Preference on the Relations between Students' Social Behaviors and Peer Acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(4), 603-630.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. et Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: a three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 588-599.

(suite à la page 9)

Question de l'heure

Comment réagir face à des comportements d'impolitesse ou d'irrespect d'un élève?¹

Line Massé¹ et Caroline Couture²

Plusieurs enseignants se plaignent que des élèves ont des comportements impolis ou irrespectueux envers eux ou envers les autres élèves et ils se demandent comment réagir pour améliorer la situation. Voici quelques pistes de solution.

1 Définissez ce que vous entendez par comportements impolis, irrespectueux ou déplacés.

- Distinguez la politesse du respect.

Selon Bélair (2009) :

« La politesse structure le lien social, c'est un savoir-vivre en société, dans la relation avec l'autre, c'est un code de communication. Le respect, quant à lui, est une valeur, un principe. Il fait référence à la bienveillance, la bonté, la tolérance, la compréhension, l'indulgence et la réciprocité. [...] Voici quelques exemples de politesse : dire merci et s'il vous plaît, tenir une porte ouverte pour laisser passer quelqu'un, offrir sa place à une personne âgée, lever la main pour demander la parole. Voici quelques exemples de marque de respect : chercher à comprendre la perception de l'autre, faire preuve de tolérance envers la différence, écouter les doléances de l'autre, s'informer de ses intentions. On peut très bien dire merci ou s'il vous plaît à quelqu'un, mais lui manquer de respect! » (p. 161)

- Définissez vos attentes par rapport à la politesse. Quels sont les comportements liés à la politesse qui sont très importants pour vous? Dire s'il vous plaît et merci? Lever la main et attendre le droit de parole? Ne pas couper la parole? Saluer la personne en arrivant?
- Pour le respect, tracez avec les élèves la ligne entre ce que vous considérez un comportement respectueux et un comportement irrespectueux. Il est difficile de tracer cette ligne, car différents aspects des interactions sociales peuvent y être attachés :
 - ce que l'élève dit;
 - le ton de la voix utilisé;
 - le volume de la voix;
 - le langage non verbal;
 - si les instructions ont été respectées ou non;
 - si les instructions ont été répondues ou respectées dans une limite de temps acceptable.

La façon la plus facile d'établir ces limites est d'amorcer la réflexion avec les élèves à partir de situations de classe concrètes vécues en classe. Par la suite, pour chacune des situations, énumérez des exemples de comportements qui seraient respectueux ou irrespectueux (voir l'exemple ci-dessous).

Situation : Vous demandez à un élève de prendre sa place en entrant dans la classe.

Comportement irrespectueux	Comportement respectueux
<ul style="list-style-type: none"> ■ L'élève rétorque : « Pourquoi faire ? » ■ L'élève fait une grimace à l'enseignant ou un doigt d'honneur. ■ L'élève marche lentement vers sa place de façon exagérée. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ L'élève s'assoit à sa place immédiatement sans commentaire. ■ L'élève répond : « Je suis en train d'aiguiser mes crayons, est-ce correct si je finis avant ? »

- Assurez-vous que les règles ou le contrat social de la classe soient explicites par rapport aux comportements qui sont attendus et aux comportements qui sont vus comme inacceptables. Établissez les conséquences par rapport à des manquements aux règles en graduant celles-ci en fonction de la gravité des manquements et en favorisant lorsque c'est possible la réparation.
- Communiquez clairement vos attentes par rapport à la politesse et au respect ainsi que les conséquences par rapport aux manquements.

2 Réagissez de la même façon chaque fois que l'élève a des comportements impolis, irrespectueux ou déplacés.

- Au départ, faites une réprimande légère lorsque l'élève adopte un comportement irrespectueux; précisez le comportement inadéquat à cesser et suggérez-lui ce qu'il pourrait faire à la place.
- Si le comportement persiste, appliquez la conséquence prévue.
- Vous devez rester parfaitement calme. Vous devez contrôler votre frustration, votre exaspération ou votre colère afin de démontrer à l'élève que ses comportements n'ont pas le pouvoir de vous faire réagir.
- Au besoin, répétez calmement votre réprimande sans monter le ton.

1. Ce plan d'action est tiré et adapté de : Massé, L., Couture, L., et Potvin, P. (2010). Formation continue pour le personnel enseignant : comparaison de différentes modalités de soutien et d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement (PTC). Document inédit. Trois-Rivières, Québec : UQTR, Département de psychoéducation.

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

- 3 **Utilisez le renforcement pour encourager les comportements appropriés en vous assurant de respecter le ratio de trois attentions positives pour une attention négative.**
 - Si l'élève est embarrassé par des félicitations publiques, optez davantage pour des félicitations en privé ou pour des renforcements non verbaux.
- 4 **Utilisez un système de renforcement par loterie.**
 - L'élève peut remporter un billet de « loterie » pour chaque période de temps où il n'a pas adopté de comportement irrespectueux.
- 5 **Utilisez la précorrection quand vous pensez que l'élève risque d'être irrespectueux dans une situation donnée.**
 - Avant une situation où l'élève risque d'être irrespectueux (ex. : remise d'un travail où il fait plusieurs erreurs), indiquez à l'élève de quelle manière il devrait réagir pour être respectueux : « Ton travail a plusieurs erreurs à corriger. J'aimerais pouvoir te montrer tes erreurs sans que tu te mettes en colère. Est-ce que tu es prêt à ce que je te montre ce qui est à corriger ? »
- 6 **Reconnaissez le pouvoir de l'élève auprès de ses pairs.**
 - Lorsqu'un élève adopte des comportements irrespectueux pour démontrer son pouvoir personnel ou impressionner ses pairs ou s'il semble motivé par leurs réactions, intervenez afin de réduire le pouvoir que l'élève acquiert à travers ses comportements irrespectueux tout en lui offrant des possibilités d'obtenir du pouvoir de façon appropriée.
 - Lors d'une rencontre individuelle avec l'élève, laissez-lui savoir que vous constatez qu'il a beaucoup d'influence sur ses pairs et que vous ne voulez pas lui enlever cette influence. Si c'est approprié, dites-lui qu'il est un leader naturel. Dites-lui que vous ne vous attendez pas qu'il devienne un "licheux de prof" ou un élève modèle, mais qu'il peut maintenir son statut tout en démontrant des comportements plus respectueux.
 - À partir de situations anecdotiques que vous avez notées à propos de ses comportements irrespectueux, aidez-le à identifier des façons de faire qui auraient pu être plus appropriées d'exercer son pouvoir personnel tout en vous respectant.
 - Si l'élève n'est pas aimé de ses pairs et qu'il adopte ces comportements pour obtenir un statut, amenez-le à observer comment se comportent les élèves qui sont populaires tout en ayant des comportements respectueux.
- 7 **Invitez l'élève à vous dire ce que vous pourriez faire pour le traiter avec plus de respect.**
 - Lorsqu'un élève vous dit ne pas se sentir traité avec respect par vous, démontrez-lui votre intention de le traiter avec respect en lui donnant la possibilité de s'exprimer et en lui montrant un intérêt sincère.
- 8 **Donnez à l'élève une tâche ou une responsabilité ayant un statut élevé.**
 - Essayez de trouver une tâche ou une responsabilité pour laquelle l'élève peut être efficace et qu'il aime faire, par exemple « aider les autres élèves pour des recherches sur Internet ». Les meilleures tâches sont celles qui reviennent régulièrement et pour lesquelles il sera mis en contact avec un autre adulte. Cet autre adulte pourra lui fournir une rétroaction sur le travail accompli. Assurez-vous que l'élève reçoive l'entraînement nécessaire pour bien réaliser la tâche ou la responsabilité et que les attentes soient clairement définies.
 - L'élève doit pouvoir faire sa responsabilité malgré un écart aux règles de respect envers vous. ■



Mise en scène

Références (suite de la page 7)

- Hall, S. et Oliver, C. (1992). Differential effects of severe self-injurious behaviour on the behaviour of others. *Behavioral Psychotherapy*, 20, 35-365.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hastings, R. P. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25(2/3), 207-221.
- Helfin, L. J. et Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43, 103-112.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationship and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 191-204.
- Ladd, G. W. et Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.
- Ladd, G. W. et Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367.
- Leflot, G. van Lier, P., Onghena, P. et Colpin, H. (2010). The Role of Teacher Behavior Management in the Development of Disruptive Behaviors: An Intervention Study with the Good Behavior Game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869-882.
- Mercer, S. H. et Derosier, M. E. (2010). A Prospective Investigation of Teacher Preference and Children's Perceptions of the Student-Teacher Relationship. *Psychology in the Schools*, 47(2), 184-192.
- Myers, S. S. et Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationship and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Parent, G. P. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 697-718.
- Patterson, G. R. Reid, J. B. et Dishion, T. J. (1992). *Antisocial Boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Potvin, P. (2009). *La relation maître-élève un facteur de protection pour l'élève en difficulté*. Conférence présentée lors de la Journée de mobilisation sur la persévérance scolaire, Mont Laurier, Québec, Canada.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. et Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Seeman, H. (2000). *Preventing classroom discipline problems: A guide for educators* (2^e éd.). Lancaster, PA: Technomic.
- Swaim Griggs, M., Glover Gagnon, S., Huelsman, T. J., Kidder-Ashley, P. et Ballard, M. (2009). Student-Teacher Relationships Matter: Moderating Influences between Temperament and Preschool Social Competence. *Psychology in the Schools*, 46(6), 553-567.
- Violette, M. (1991). *L'école... Facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. et Walberg, H. J. (1993). What helps students learn?. *Educational leadership*, 51(4), 74-79.

Références

- Bélaïr, F. (2009). *Ma classe de qualité au secondaire : Des outils et des pratiques de gestion de classe inspirés de la théorie du choix*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Sprick, R. S. et Howard, L. W. (1998). *The teacher's encyclopedia of behavior management : 100 Problems/500 Plans*. Longmont, CO : Sopris West.



La feuille de route du psychoéducateur

Le continuum de services EDA à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB)

Julie Morin et Joseph Ross¹

À la CSMB, deux psychoéducateurs ont mis leur expertise au service des intervenants scolaires œuvrant auprès d'élèves en difficulté d'adaptation (EDA²), afin de développer un continuum de services spécialisés maximisant ainsi l'efficacité des mesures d'aide offertes aux EDA. Le tout a permis de rassembler un ensemble de services destinés à une clientèle particulière et d'allier les individus qui y travaillent. Le présent article en résume les principales caractéristiques.

Certains élèves de la commission scolaire présentent des difficultés d'adaptation les empêchant de fonctionner adéquatement dans un milieu régulier, malgré l'existence de ressources pouvant répondre à leurs besoins au sein de leur école. Les services EDA et ÉVIII (Équipe volante d'intervention intensive et individualisée) peuvent donc soutenir ces élèves. Le service EDA s'adresse aux élèves du primaire et du secondaire, et le service ÉVIII aux élèves du préscolaire. Conformément à la Politique d'adaptation scolaire (1999), ces services favorisent l'intégration des élèves dans leur milieu naturel, soit l'école ordinaire.

Sur le terrain

Par EDA, on entend tout élève présentant un déficit important, qui se manifeste par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. Des manifestations comportementales importantes s'observent chez l'élève et perturbent son fonctionnement et son adaptation scolaire. Ces difficultés persistent en dépit de mesures d'encadrement habituelles et requièrent des interventions plus intensives et adaptées. Celles-ci s'organisent autour de deux volets.

Le premier volet, celui du conseil, est assumé par un psychoéducateur, à qui s'associe au préscolaire, un psychologue. Leur rôle consiste à soutenir

les équipes-écoles dans l'analyse de la problématique, des besoins et des interventions à privilégier. Grâce à leur capacité d'intervention dans des problématiques complexes, ces professionnels travaillent de pair avec l'équipe-école dans la recherche de solutions. Leur soutien permet d'éviter une utilisation prolongée de moyens inappropriés auprès de l'élève et encourage le développement et l'appropriation de nouvelles compétences chez les acteurs œuvrant auprès de l'élève en difficulté.

À la suite des interventions-conseils, il est possible d'avoir recours à un second volet, celui d'une intervention plus intensive. De concert, l'équipe-école et le psychoéducateur peuvent proposer un retrait temporaire de l'école d'origine comme moyen d'intervention additionnel pour répondre aux besoins de l'élève, lequel poursuit son cheminement scolaire au service éducatif EDA. Avec le soutien d'un orthopédagogue, d'un éducateur spécialisé et d'un psychoéducateur, l'élève travaille ses habiletés scolaires, sociales et comportementales en lien avec des objectifs précis. Dans cet environnement contrôlé, l'évaluation globale de l'élève se poursuit à travers une observation systématique et une intervention intensive. L'objectif est de réintégrer l'élève dans son milieu dès que possible.

Au préscolaire, toutefois, on évite le recours à un retrait temporaire. Lorsque la situation l'exige, une intervention individualisée et intensive est proposée. Elle a pour objectif d'observer, de comprendre davantage et d'intervenir directement auprès de l'enfant dans sa classe.

En plus d'intervenir directement pour renforcer les capacités adaptatives de l'élève, les services EDA et ÉVIII tentent de réduire les facteurs de risque et d'augmenter les facteurs de protection qui contribueront à l'adaptation

de l'élève. Lorsque les interventions ne suffisent pas à le maintenir dans un cadre régulier, la réorientation vers des services plus spécialisés est considérée. Cette décision déterminante dans le cheminement scolaire d'un élève se base désormais sur une évaluation rigoureuse, grâce à une action continue à divers paliers d'intervention. L'élève fréquentera, au primaire, une classe adaptée EDA (aboutissement du continuum de services à la CSMB) et, au secondaire, il sera orienté vers une ressource extérieure.

Puisque la clientèle EDA est exigeante sur les plans professionnel et personnel, il importe de fournir un filet de sécurité aux intervenants du continuum. Une formation continue est offerte de manière à améliorer leurs connaissances cliniques, à prévenir l'isolement, à augmenter le sentiment d'efficacité et à maximiser les conditions favorisant la stabilité du personnel. Des rencontres ont lieu sur une base mensuelle pour les professionnels et trimestrielle pour les autres intervenants, en plus du soutien hebdomadaire et ponctuel.

En résumé, le continuum de services EDA à la CSMB propose une gamme de services organisée et cohérente. Toujours en favorisant l'intégration, dans une démarche graduée d'intervention, l'élève reçoit des services particuliers et adaptés, à partir de son école d'origine jusqu'à la classe spécialisée, en passant par des ressources intermédiaires variées et flexibles. Cette organisation permet une continuité et une rigueur dans le suivi de l'élève entraînant une meilleure réponse à ses besoins. ■



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

1. Psychoéducateurs et conseillers pédagogiques en adaptation scolaire pour les élèves en difficulté d'adaptation, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB).
2. L'appellation EDA remplace dorénavant « élèves en troubles de comportement (TC) » à la CSMB.

Le CQJDC a lu pour vous

Le programme d'intervention l'Allié : une approche multimodale pour intervenir auprès des enfants présentant des difficultés de comportements

Line Massé¹.

Présentation du programme

Le programme l'Allié a pour but de prévenir la cristallisation et l'aggravation des difficultés comportementales chez les enfants d'âge scolaire. Il s'adresse aux enfants âgés de 8 à 12 ans ainsi qu'à leurs parents. Le programme comprend deux volets animés par des intervenants psychosociaux :

1) un programme d'entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de problèmes interpersonnels adressé aux jeunes présentant des difficultés comportementales ainsi qu'à certains de leurs camarades ;

2) un programme d'habiletés parentales.

La trousse pédagogique comprend : les affiches promotionnelles, le guide d'implantation, les guides d'animation, un conte illustré pour les enfants, des capsules vidéos éducatives pour les parents, le cahier d'activités pour les enfants (sur CD), le cahier personnel pour les parents (sur CD), un tableau d'émulation (sur CD), le matériel pédagogique nécessaire à l'animation des rencontres, le journal l'Allié à remettre aux membres du personnel enseignant ainsi qu'aux parents (sur CD), le questionnaire d'évaluation comportementale et l'outil de compilation des résultats pour évaluer les effets du programme (sur CD) ainsi que les fiches retour sur les rencontres. Le coût du programme inclut une formation obligatoire de cinq heures offertes aux intervenants responsables de son implantation. Il est également possible d'obtenir une forme d'accompagnement pour l'implantation du programme. Pour de plus amples informations, contactez :

Jonathan Lévesque, coordonnateur
Téléphone : 514-343-6111, poste : 55723
Courriel : info@projet-allie.ca

Pas à pas avec toi

Parce que chaque enfant a besoin d'être accompagné par une personne significative qui croit en lui, le CQJDC a choisi ce titre pour son cinquième congrès biennal. Le congrès aura lieu le 2, 3 et 4 mai 2012, au pavillon Alphonse-Desjardins à l'Université Laval. Nous vous suggérons de surveiller notre site en ligne pour en savoir plus et vous y inscrire. Des nouveautés sont prévues lors de cet événement pour souligner le travail exceptionnel des personnes qui interviennent auprès des jeunes en difficulté de comportement et des écoles qui les accueillent.



Desbiens, N., Bowen, F., Janosz, M. et Bélanger, J. (2010). *Trousse pédagogique du programme d'intervention l'Allié: Une approche multimodale pour remédier aux difficultés de comportement et prévenir la violence en milieu scolaire*. Montréal : Université de Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES).

Critique du programme

Ce programme intègre différents éléments reconnus efficaces dans les recherches, tant sur les programmes d'intervention auprès de ces enfants présentant des difficultés comportementales que sur les programmes d'habiletés parentales. Du côté des enfants, notons entre autres l'entraînement aux habiletés sociales (gestion des émotions, résolution de conflit, communication efficace, écoute, la résolution des problèmes sociaux), l'entraînement à l'empathie et le développement de l'autocontrôle. Le volet destiné aux enfants incorpore également différentes approches pour favoriser la généralisation des apprentissages, notamment les contrats de comportements et le renforcement des habiletés visées par les agents naturels (enseignants, parents, etc.). De

façon novatrice, il utilise les pairs pour favoriser le modelage des habiletés visées et pour les faire agir en tant que pairs aidants. Du côté des parents, le programme inclut entre autres les approches comportementales, le modelage des habiletés à l'aide de capsules vidéos ainsi que les activités parents-enfants. Ce programme semble produire des effets positifs auprès de la clientèle visée. En effet, le rapport d'une recherche évaluative sur les effets du programme (Desbiens et Pascal, 2006) révèlent entre autres une amélioration des habiletés sociales et cognitives des enfants, une diminution des problèmes de comportement manifestés, de même qu'une amélioration de la qualité des interactions avec les parents et les pairs à l'école. ■

Références

Desbiens, N. et Pascal, S. (2006). *Réussite scolaire et sociale des élèves présentant des difficultés de comportement au primaire : rapport d'évaluation des impacts « volet parent » du programme multimodal l'Allié. Rapport de recherche FQSRC – Action concertée sur la persévérance et la réussite scolaires*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

Le programme d'intervention l'Allié. Récupéré le 26 mars 2011 du site du programme : <http://www.projet-allie.ca/>.

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



Ensemble, engagés vers la réussite. La Journée de formation organisée par le CQJDC

Anne Godmaire, responsable de la communication au CQJDC

Le 7 février dernier s'est tenu à l'école secondaire du Chêne-Bleu, de la ville de Pincourt, dans la région de la Montérégie, la 15^e Journée provinciale de formation organisée par le CQJDC à l'intention des enseignants et des personnels travaillant dans le milieu scolaire auprès des enfants en trouble de comportement. Cette journée de plus en plus populaire a accueilli pas moins de 340 participants venus de tous les coins du Québec.

Des conférenciers renommés ont su transmettre les dernières connaissances acquises sur différents thèmes sensibles qui touchent les problèmes de comportement. Les participants ont pu apprécier entre autres, parmi les 21 ateliers offerts par les 31 animateurs, l'atelier portant sur les troubles de l'opposition donné par Monsieur Camil Sanfaçon, les ateliers portant sur le phénomène de la consommation de drogues à l'école, les ateliers sur les sentiments d'attachement ainsi que plusieurs autres qui ont abordé des sujets tout aussi pertinents pour qui doit savoir composer avec un ou des jeunes éprouvant des difficultés à s'adapter aux multiples exigences du milieu scolaire. Par ailleurs, les participants ont bénéficié de la présence d'une quinzaine d'exposants venus leur présenter du matériel en lien avec la formation et des outils concrets pour les aider à intervenir plus efficacement auprès des jeunes.

L'accueil des hôtes et l'implication constante des membres du comité organisateur dont faisaient partie Madame Julie Lupien et Madame Marie-Christine Tessier directrices adjointes de l'école du Chêne-Bleu ont contribué à faire un succès de cette journée. Les participants ont été nombreux à le souligner. Nous tenons à les remercier. Le CQJDC est heureux d'avoir collaboré avec ces partenaires exceptionnels et partage avec eux le succès de cette journée enrichissante. ■

Ne manquez pas

Dans son prochain numéro, la revue La Foucade, seront publiés les listes des récipiendaires et des lauréats des prix du CQJDC. Le prix du concours « Je suis capable! J'ai réussi! » est décerné chaque année aux jeunes qui se sont distingués par l'amélioration notable de leur comportement durant de l'année. Le concours « Une pratique remarquable » récompense, une personne qui s'est illustrée par son intervention exceptionnelle auprès des jeunes en difficulté de comportement. Vous avez oublié d'inscrire vos candidats. Reprenez-vous et inscrivez-les dès septembre prochain pour la prochaine édition des concours du CQJDC. Postez-les au CQJDC, 56, rue Gaulin, Québec (Québec) G1E 5R7.

Les CONCOURS

Cinq années de pratiques remarquables remarquées !

Jean-Yves Bégin, candidat au doctorat en psychoéducation, UQTR

Depuis 2006, le CQJDC souligne les efforts et le travail remarquables d'intervenants dévoués pour le bien-être de nos jeunes en difficultés. Trop souvent, ce dévouement est passé sous silence alors que l'action de ces intervenants marque de façon significative la trajectoire développementale de plusieurs jeunes. La tradition du concours « Une pratique remarquable » veut que le travail de ces intervenants soit souligné par des collègues qui constatent les bienfaits de leur pratique auprès des jeunes. Cette reconnaissance par les pairs apparaît être une formule très valorisante pour les récipiendaires et c'est ce qui semble être l'apport le plus important à recevoir un tel prix. D'ailleurs, c'est ce que madame Hélène Roberge, gagnante de l'édition 2010 de l'école Marguerite-Bourgeois à Québec, nous a rapporté lors d'une entrevue accordée pour la Foucade : « Je me suis sentie honorée qu'on présente ma candidature et quand j'ai vu que j'avais gagné, j'ai vraiment été flattée ! »

C'est avec humilité que les intervenants acceptent cette mention honorifique, mais ceux-ci sont unanimes à reconnaître que leur travail auprès des jeunes ne se fait jamais seul et ils attribuent le succès de leur pratique au travail d'équipe. En effet, c'est ce que madame Nathalie Fortin, aussi gagnante de l'édition 2010 de l'école secondaire des Chutes à Dolbeau-Mistassini, nous a dit lors d'une entrevue : « Je crois beaucoup au travail d'équipe, au travail multidisciplinaire et à l'approche communautaire dans une école [...] et le prix est venu me confirmer que les efforts qu'on a mis depuis 10 ans et le « peaufinement » qu'on a fait au programme contre l'intimidation durant ces années, bien c'est gagnant ! »

Désormais, depuis 2010, le CQJDC a prévu souligner les pratiques remarquables des intervenants une fois par année au lieu d'une fois tous les deux ans. Ainsi, nous vous invitons à continuer de nous faire part du professionnalisme et de l'implication d'intervenants qui font une différence dans la vie de nos jeunes qui présentent des difficultés comportementales.



**« Recevoir le prix
m'a donné un grand
sentiment d'efficacité
personnelle »**

Hélène Laberge



**« J'ai vraiment
apprécié la recon-
naissance de mon
milieu et surtout
celle de mes pairs »**

Nathalie Fortin

Enfin, le comité du CQJDC tient à féliciter encore une fois les gagnants du concours « Une pratique remarquable » des années antérieures. Félicitations à monsieur Louis Deschênes et madame Dominique Haineault pour leur professionnalisme souligné en 2006, à mesdames Mélanie Ouellette et Nathalie Pimparé, gagnantes de l'édition 2008 pour leur travail chevronné et à mesdames Hélène Laberge et Nathalie Fortin, gagnantes en 2010 pour leurs pratiques exceptionnelles. ■