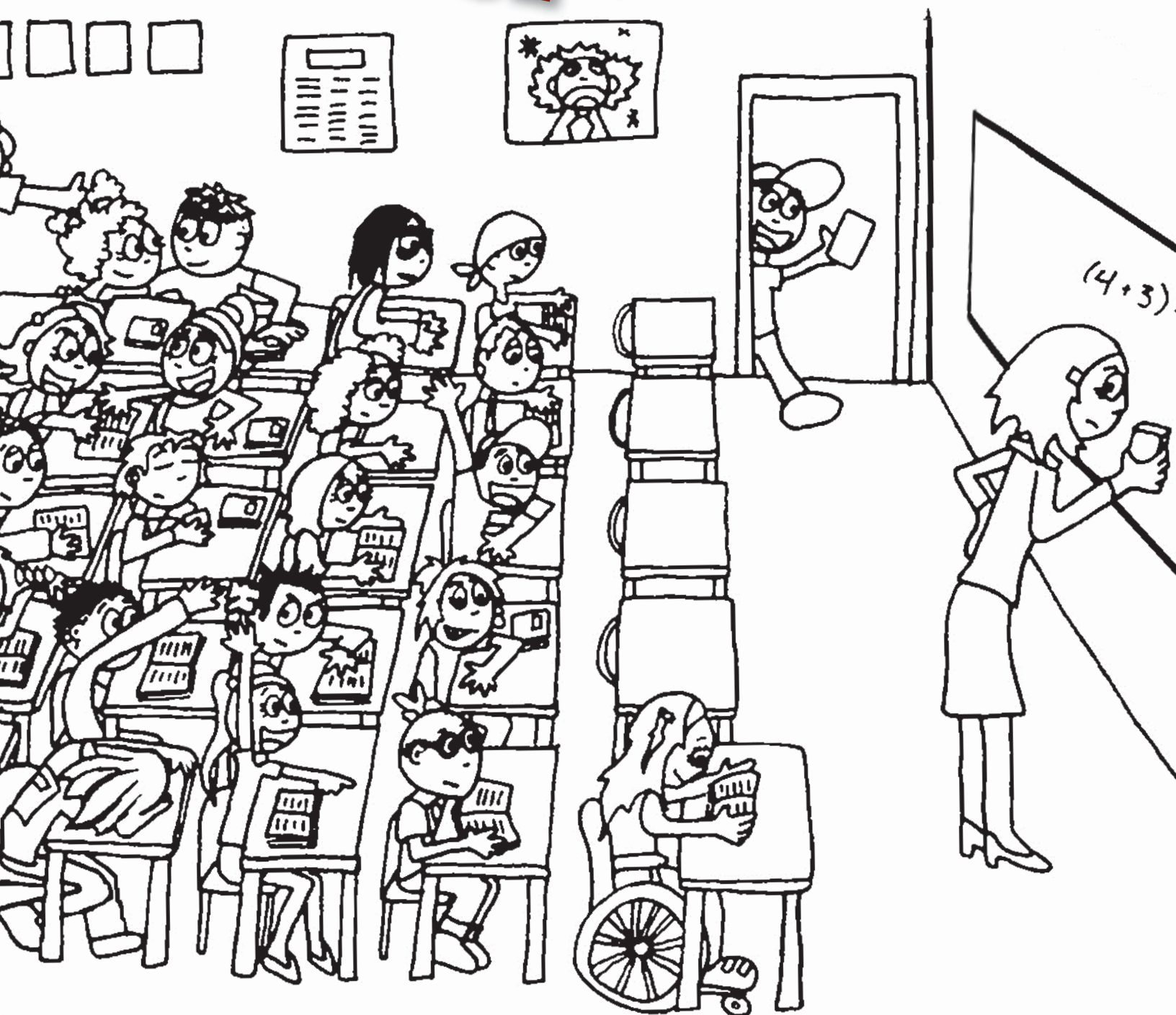


La

Vol. 12, n° 1, déc. 2011

foucade



Le coup de coeur des régions

Les services de l'éducateur volant

Accompagner les enseignants du
secondaire qui interviennent auprès
d'un groupe difficile : quelques
résultats d'une recherche-action



La foucade

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

Comité de rédaction

Line Massé, éditrice

Anne Godmaire, révision

Jean-Yves Bégin, révision et rédaction

Manon Doucet, responsable de la chronique *Le coin des jeunes*

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

Mélanie Villeneuve, révision et recherche d'auteurs

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

Présidence

Claire Beaumont, responsable des comités : Journée de formation, Orientations, Publicité, Commanditaires et partenaires

Conseil exécutif

Caroline Couture, vice-présidente

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

Michel Marchand, trésorier

Administrateur et administratrices

Julie Beaulieu

Manon Doucet, responsable du comité Congrès biennal 2012

Isabelle Gagnon, responsable du comité Journée de formation provinciale

Natalia Garcia, responsable du site Internet

Nancy Gaudreau, co-responsable du comité Congrès biennal 2012

Cynthia Lépine

Line Massé, responsable de la Foucade

Sylvie Moisan

Mélanie Villeneuve

Administrateurs et administratrice associé(e)s

Jean-Yves Bégin

Rosalie Poulin, responsable du comité Page Facebook

Égide Royer

Camil Sanfaçon

Martin Gendron

Membre associé provenant de l'extérieur

Marc Bergeron

Communications

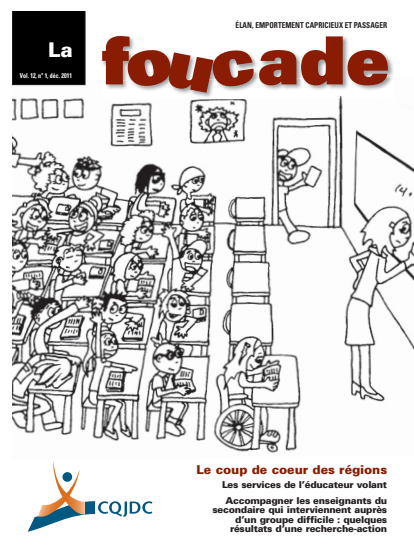
Anne Godmaire

Chères lectrices, chers lecteurs

Dans ce numéro de *La foucade*, nous vous présentons un huitième *Coup de cœur des régions*, celui-ci en provenance de la région de l'Abitibi. Dany Desrocher, psychologue à la Commission scolaire de Rouyn-Noranda, nous présente un service d'un éducateur volant visant à favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant des difficultés de comportement. *Du côté de la recherche*, Line Massé et ses collaboratrices nous présentent les résultats d'une recherche-action visant à développer un modèle d'accompagnement pour les enseignants du secondaire aux prises avec un groupe difficile. Jean-Yves Bégin répond à notre *Question de l'heure* : « Comment évaluer les troubles du comportement des élèves du primaire ? » Dans *Le CQJDC a lu pour vous*, Marie-Josée Picher et Isabelle Saucier expose un guide de prévention de l'abandon scolaire pour le primaire, *Y'a une place pour toi!* Dans *La feuille de route du psychoéducateur*, Sandra Gagré décrit le plan d'intervention en groupe, un projet novateur mis en œuvre dans une école secondaire. Dans le *Coin des parents*, Vanessa Levesque propose aux parents comment utiliser des histoires pour aider leur enfant à grandir et à surmonter certaines difficultés rencontrées.

Vous trouverez également dans les pages de ce numéro, quelques nouvelles brèves du CQJDC et les informations concernant le prochain congrès biennal du CQJDC.

Bonne lecture!



Page couverture
illustratrice : Manon Lévesque

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 Abitibi-Témiscamingue

Les services de l'éducateur volant

Dany Desrochers¹

Vous sortez d'une réunion dont le but était d'établir un plan d'intervention pour un élève du primaire. Vous croyez que la problématique a bien été cernée, que les objectifs consignés dans le plan sont pertinents et que les moyens choisis donneront des résultats significatifs.

Deux semaines plus tard, vous téléphonez à la direction de l'école pour prendre des nouvelles de l'élève et vous apprenez que la situation s'est nettement détériorée. L'enseignante, compétente et dévouée, vient de consulter son médecin et celui-ci lui a signé un avis de congé de maladie. Les parents de l'élève accusent le personnel de l'école de tout faire pour nuire à leur fils. La décision de la direction est prise; l'élève sera transféré dans un pavillon pour élèves en difficultés de comportement.

Vous raccrochez, déçu de la tournure des événements. Vous étiez pourtant si sûr de vos recommandations! Comment la situation a-t-elle pu dégénérer ainsi?

Est-ce que cette histoire vous est familière?

Comme vous, j'étais invité à participer aux plans d'intervention pour aider des élèves en difficultés. Dans certains cas, mes recommandations permettaient à l'élève de continuer à faire un petit bout de chemin. Dans d'autres cas, c'était carrément le contraire. Rien ne fonctionnait et les intervenants s'es-soufflaient rapidement devant un élève qui s'était transformé en mini Tsunami.

Il y a déjà sept ans, une réflexion s'est amorcée concernant nos services auprès des élèves en difficultés de comportement. Nous avions, au niveau primaire, une solide équipe d'éducateurs spécialisés et de psychologues. Nous pouvions également compter sur un pavillon pour les élèves en difficultés de comportement si la situation se révélait trop difficile. Malheureusement, ce pavillon avait rarement des places de libres et le délai d'attente pour un élève variait alors de trois à six mois. Pour répondre aux besoins criants des élèves en attente d'un tel service, nous devions alors engager des techniciens en éducation spécialisée sur appel, c'est-à-dire des intervenants qui n'avaient que très peu d'expérience avec ce type de problématique. Autrement dit, les moins expérimentés devaient intervenir auprès des élèves les plus turbulents. Beau défi...

C'est ainsi que notre réflexion, alimentée par des lectures et des discussions avec différents intervenants, a permis de dégager à trois constats principaux :

Premier constat

Les mesures d'aide élaborées dans les plans d'intervention sont la plupart du temps pertinentes. Mais l'accompagnement d'un technicien en éducation spécialisée pourra difficilement faire une différence significative s'il rencontre un élève agressif deux fois par semaine pendant trente minutes (vive le saupoudrage !). Il manquait un ingrédient essentiel pour amorcer un changement réel chez l'élève et cet ingrédient, c'était l'intensité. Une intensité qui devait se traduire par une présence accrue de l'intervenant auprès de l'élève, dans un moment crucial de son cheminement.

Deuxième constat

Les enseignantes, aussi dévouées et professionnelles qu'elles puissent être, sont malheureusement encore trop peu outillées pour intervenir auprès des élèves qui présentent des difficultés particulières. Il est facile de suggérer le retrait comme moyen d'intervention, mais si les connaissances de l'enseignante se résument à quelques lectures sur le sujet, le dérapage n'est jamais très loin et le retrait peut alors se transformer rapidement en rejet !

Troisième constat

Certaines problématiques sont plus complexes et les apparences sont parfois trompeuses. Par exemple, un élève qui manifeste des comportements opposants peut cacher une importante anxiété de performance qui l'amène à développer des techniques d'évitement qui ne font qu'exacerber le problème. Mais comment l'enseignante peut-elle détecter de telles difficultés lorsqu'elle a devant elle un élève qui lui lance une chaise et qui s'enfuit de la classe à la moindre contrariété ?

Suite page 3

1. Psychologue, Commission scolaire de Rouyn-Noranda.

Devant ces constats, trois questions sont soulevées :

- Si un intervenant, avec une *solide* expérience, suivait l'élève pas-à-pas pendant quelques semaines pour appliquer le plan d'intervention et outiller l'enseignante ?
- S'il demeurerait dans la classe pour l'observer et intervenir au besoin ?
- S'il prenait le temps d'impliquer les parents dans le cheminement de leur enfant ?

Nous avons alors décidé de tenter le coup et de mettre en place un projet-pilote appelé *Éducateur volant*.

En résumé, les services de l'éducateur volant se situent entre ceux du technicien en éducation spécialisée de l'école et ceux du Pavillon L'Élan (spécialisé en troubles du comportement). Il consiste à accompagner l'élève dès son entrée à l'école le matin jusqu'à son départ en après-midi pendant un minimum de deux semaines et à appliquer le plan d'intervention, tout en assistant l'enseignante afin de l'outiller.

Pour implanter un tel service, qui relève du service complémentaire de la commission scolaire, nous avons eu la chance de compter sur M. Denis Lavoie, un éducateur spécialisé qui possède à la fois une expérience hors du commun auprès des élèves en difficulté de comportement et une approche respectueuse des enseignantes (il doit tout de même demeurer dans la classe avec elles pendant au moins deux semaines !). Cet homme possède en outre une expérience en santé mentale, ce qui constitue un atout supplémentaire lorsque des problématiques de cette nature sont rencontrées.



Denis Lavoie, éducateur volant.

Le fonctionnement du service est simple. Lorsqu'une problématique de comportement se révèle trop lourde pour les services en éducation spécialisée d'une école, une analyse de la situation est effectuée en équipe multidisciplinaire. Des pistes d'intervention sont alors proposées et, si la situation requiert une intensité que l'école ne peut offrir, le service d'éducateur volant est alors proposé à l'enseignante. Les

modalités du service lui sont clairement expliquées afin qu'elle prenne une décision en toute connaissance de cause. (Ce ne sont pas toutes les enseignantes qui sont à l'aise d'enseigner en présence d'un autre adulte pendant une si longue période de temps !)

Par la suite, un plan d'intervention est rédigé avec les parents et l'éducateur volant en profite pour établir un lien avec eux et leur expliquer son rôle. Il se présente ensuite à l'élève et l'invite à s'impliquer activement dans son cheminement en créant un travail d'équipe avec lui. L'intervention commence alors avec tout ce que l'on peut imaginer ; présence constante de l'éducateur auprès de l'élève, arrêts d'agir lorsqu'il décide de ne plus collaborer, retour sur la situation, renforcements positifs, accompagnement de l'enseignante, rétroactions sur ses interventions, appels aux parents, etc.

Après un certain temps (en moyenne 2 semaines et demie), l'éducateur volant commence ce que l'on appelle une *déprise* ; il sort de la classe pendant de courts moments pour voir comment l'élève évolue sans la présence de l'éducateur volant et pour augmenter le sentiment de contrôle de l'enseignante. Ces absences seront de plus en plus fréquentes et de plus en plus longues et, à la fin de son mandat, il ne sera plus dans la classe. Il pourra alors conclure et commencer un autre mandat.

Les points positifs du service

Ce service est en place depuis maintenant six ans et nous avons constaté plusieurs points positifs concernant l'élève, l'enseignante et la direction d'école et des autres intervenants.

Pour l'élève

- Les interventions soutenues et constantes de l'éducateur volant lui permettent de se mettre véritablement en démarche, d'apprendre de nouveaux comportements et de développer des habiletés pour mieux fonctionner. L'intensité des interventions fait ici une différence.
- S'il se désorganise, il peut compter sur une personne d'expérience qui possède les habiletés requises pour diminuer les tensions et éviter (ou diminuer) les interventions physiques.
- Le plan d'intervention a plus de chances de réussir, ce qui diminue les chances d'un transfert au Pavillon L'Élan avec ses inconvénients (baisse de son estime de soi, perte de contact avec son école d'origine, etc.).

Pour l'enseignante

- L'éducateur volant apporte une assistance et un soutien lors d'une période de grand stress, ce qui diminue grandement son anxiété. Plusieurs enseignantes ont affirmé à M. Lavoie qu'elles auraient sûrement été en congé de maladie s'il n'avait pas été là.
- L'accompagnement de l'éducateur volant permet l'apprentissage ou l'amélioration de techniques d'intervention et l'accroissement de son sentiment de contrôle sur la situation (*empowerment*), puisque son accompagnement permet l'apprentissage ou l'amélioration de techniques d'intervention. Plusieurs enseignantes ont affirmé avoir beaucoup appris avec M. Lavoie et elles continuent aujourd'hui à appliquer les techniques d'intervention avec d'autres élèves en difficulté.

Pour la direction et les intervenants en place

- Une diminution du temps consacré aux crises et au soutien à l'enseignante.
- Une partie de l'analyse de la problématique est prise en charge par l'éducateur volant, ce qui permet à la direction de mieux gérer les ressources allouées à l'élève lors de son départ.
- La présence d'un intervenant supplémentaire sur le terrain permet souvent aux autres de prendre du recul face à la situation, ce qui diminue le stress de plusieurs.

Les limites du service

Quelques limites ont également été identifiées :

- Les services de l'éducateur volant ne sont malheureusement pas magiques. Ils permettent de ramener la situation à un niveau gérable pour l'enseignante, de reprendre son souffle et de prendre du recul sur la situation. Finalement, ils sécurisent l'enseignante et l'aident améliorer ses interventions auprès des élèves en difficultés, mais ils ne peuvent tout régler.
- Si les comportements de l'élève sont attribuables à un milieu familial dysfonctionnel et que la famille n'entreprend pas une démarche, ces comportements reviendront. Aussi, si l'enseignante n'applique pas les recommandations de l'éducateur volant et qu'elle revient à ses anciennes méthodes, il est alors fort possible que l'élève revienne aussi à ses anciens comportements.

Mais ce service est assez efficace pour que l'on ne puisse plus s'en passer ! ■

Du côté de la recherche

Accompagner les enseignants du secondaire qui interviennent auprès d'un groupe difficile : quelques résultats d'une recherche-action

Line Massé¹, Vanessa Levesque², Manon Veillet³, Diane Bacon⁴, Danielle Leclerc¹ et Caroline Couture¹

Depuis ces dix dernières années, on observe un exode de plusieurs élèves vers les écoles secondaires privées. De plus, plusieurs écoles publiques ont développé des projets pédagogiques particuliers, ce qui augmente l'écrémage des classes régulières et crée une répartition inégale du poids de l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, en raison de l'absence des élèves performants dans les classes régulières. Ces deux facteurs engendrent un regroupement au sein des classes régulières d'une masse critique d'élèves moyens ou faibles.

Cet exode et cet écrémage ont des répercussions sur le personnel enseignant qui vit avec un alourdissement de sa tâche, de nombreux problèmes de discipline, une gestion de classe qui l'emporte sur les apprentissages, un épuisement, des difficultés à enseigner ainsi que plusieurs abandons de la profession (CSE, 2007, p. 41). Dans une étude de besoins effectuée récemment dans deux écoles secondaires des régions de la Mauricie et du Centre du Québec, les enseignants intervenant auprès de groupes difficiles disent éprouver beaucoup de difficultés à gérer les comportements dans certaines classes régulières présentant des dynamiques de groupe problématiques et rapportent être dépassés par cette réalité. C'est pour répondre aux besoins de ces enseignants qu'est né ce projet de recherche-action.

Cette recherche-action a été subventionnée par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans le cadre du *Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire : Projet de recherche-action visant l'expérimentation d'interventions novatrices*. Son but était de développer un modèle d'accompagnement

des enseignants du secondaire aux prises avec des groupes difficiles ainsi que des outils pour faciliter sa mise en œuvre.

Le modèle d'accompagnement

Le modèle d'accompagnement développé s'inspire de l'approche collaborative et de l'accompagnement socio-constructiviste. L'accompagnement est centré sur l'acte d'apprendre et le développement des compétences professionnelles de l'enseignant (Arpin & Capra, 2008). La médiation occupe une place centrale afin de favoriser la participation active des enseignants et le transfert de leurs apprentissages dans leurs actions auprès des élèves. L'accompagnateur joue un rôle de médiateur entre les connaissances antérieures des enseignants et les nouvelles connaissances acquises. Ce faisant, il maintient une interaction continue avec l'enseignant afin de tenir compte de ses besoins précis et de privilégier sa pratique actuelle comme point de départ de son intervention. Ce type d'approche collaborative met l'accent sur les compétences de l'enseignant pour définir le problème à résoudre ainsi que pour choisir les solutions qui conviennent le mieux à sa situation. Selon Rowley (2000), le processus de collaboration provoquerait les changements les plus durables chez les enseignants puisque la responsabilité du problème est partagée entre eux et l'accompagnateur et que ce processus donne un réel pouvoir aux enseignants dans la résolution des problèmes qui se posent à eux.

Le modèle proposé comprend six à huit rencontres de groupe d'une durée d'environ deux heures. Dans le cadre du projet, l'expérimentation se déroulait lors de demi-journées d'accompa-



gnement. Tout en ayant un objectif de formation continue, ces rencontres visent à jouer un rôle d'entraide et de supervision pour les participants, en tenant compte de leurs besoins réels et immédiats. La finalité poursuivie est d'aider les enseignants à améliorer leur gestion des groupes difficiles afin de favoriser une expérience d'enseignement positive et un meilleur climat de classe.

Le déroulement de chacune des rencontres se fait de la façon suivante :

- Accueil des participants.
- Retour sur les expérimentations ou les observations faites par le groupe depuis la rencontre précédente à partir du journal de bord (seulement à partir de la deuxième rencontre).
- Proposition des capsules de formation en réponse aux besoins identifiés.
- Séance de résolution de problèmes de groupe.
- Réalisation du journal de bord par les participants.
- Offre de soutien pour mettre en place les interventions choisies et planification de rencontres de suivi en sous-groupes ou en individuel au besoin.

1. Professeures-chercheuses, département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

2. Candidate à la maîtrise en psychoéducation et assistante de recherche.

3. Personne-ressource pour les difficultés d'ordre comportemental et les troubles relevant de la psychopathologie, Services régionaux de soutien et d'expertise du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Mauricie et du Centre-du-Québec.

4. Personne-ressource en difficulté d'apprentissage au secondaire, Services régionaux de soutien et d'expertise du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Mauricie et du Centre-du-Québec.

Différentes capsules de formation ont été développées selon les besoins exprimés par les participants et les écrits relevés. Celles-ci se regroupent en quatre grands thèmes :

- 1 les éléments essentiels à une gestion de classe efficace** : calendrier scolaire, relation maître-élève, règles et attentes, stratégies verbales et non verbales, gestion de l'environnement, renforcement des comportements appropriés, application de conséquences, gestion des émotions et collaboration école-famille;
- 2 la dynamique de groupe** : comprendre la dynamique du groupe; dresser un portrait de classe;
- 3 les interventions ciblées en lien avec les comportements** : évaluation fonctionnelle des comportements problématiques, observation des comportements, modification de comportements, plans d'action pour des problèmes collectifs, systèmes d'émulation, intervention en situation de crise;
- 4 les interventions universelles et ciblées en lien avec les apprentissages** : motivation scolaire, collaboration entre les élèves, stratégies d'apprentissages en lien avec les fonctions exécutives, stratégies de lecture, médiation et différenciation de l'enseignement.

Les résultats de l'évaluation qualitative

Pour évaluer les actions entreprises, en plus des rencontres périodiques d'équipe, nous avons examiné les perceptions quant au service offert des 8 enseignants (7 femmes et 1 homme), des 4 intervenants (3 psychoéducateurs et 1 éducateur spécialisé) et des 2 directions d'école ayant participé au programme. Tous ces acteurs ont participé à des entretiens semi-dirigés (d'environ 45 minutes pour les enseignants et de 30 minutes pour les autres acteurs). Un guide d'entretien a été rédigé pour chacun des groupes d'acteurs. Les entretiens ont été transcrits intégralement et analysés à l'aide du logiciel NVivo9. Voici un aperçu des résultats :

■ L'appréciation générale du programme offert et de la forme d'accompagnement

Tous les enseignants et tous les intervenants ayant participé au projet ont apprécié les rencontres d'accompagnement. Ils ont particulièrement apprécié les thèmes abordés ainsi que l'aspect pratique des contenus touchés. Les séances de résolution de problèmes de groupe ont été les plus appréciées. Tous les acteurs interrogés ont aimé les aspects organisationnels des rencontres d'accompagnement : animation, accompagnement individuel entre les rencontres de groupe, durée des rencontres (une demi-journée et de préférence en matinée), nombre de rencontres, documents reçus.

■ L'utilité du soutien reçu et les progrès réalisés à la suite de l'intervention.

Tous les acteurs interrogés considèrent que les thèmes abordés étaient utiles. Tous les enseignants rapportent avoir réalisé des apprentissages lors du projet d'accompagnement. Les apprentissages réalisés variaient beaucoup selon les enseignants, mais ce qui ressort le plus ce sont les apprentissages concernant la dynamique des groupes (phases d'évolution, niveaux de maturité, rôles des élèves dans le groupe, axes d'action et portrait du groupe), les différentes fonctions des comportements perturbateurs chez les élèves et la façon de donner des directives. Pour ce qui est des éléments de base pour une gestion de classe efficace, les enseignants considèrent que les thèmes touchés étaient utiles, mais que cela constituait plus un rafraîchissement de notions vues lors de leur formation initiale plutôt que de nouveaux apprentissages.

« Les groupes difficiles, ce sont souvent des élèves qui ont beaucoup de choses à travailler personnellement. On est là pour les guider. (...) C'est ça que je retiens, il faut utiliser beaucoup de stratégies, beaucoup d'activités, beaucoup de façons différentes pour aller les chercher... »

« ... je me questionne encore plus avant de donner une conséquence ou de faire quoi que ce soit. J'essaie de réfléchir avant. Je le faisais aussi avant, mais là, je le fais encore plus. »

« Je sens mes enseignants beaucoup plus proactifs. Ils viennent me nommer une situation problématique, mais ils ne viennent pas me demander nécessairement « Qu'est-ce que tu vas faire comme direction ? ». Ils me disent plutôt : « Qu'est-ce que tu penses si on essayait telle intervention qui nous est proposée ou si on essayait d'agir avec cet élève de telle manière ? »

Tous les acteurs ont observé des changements positifs à la suite du projet d'accompagnement, toutefois ceux-ci diffèrent beaucoup selon la personne interrogée. La moitié des enseignants ont surtout observé des changements dans leurs propres attitudes par rapport aux groupes difficiles : des attitudes plus positives, plus confiantes et plus réfléchies. Tous les enseignants rapportent avoir modifié leur façon d'intervenir avec les groupes ciblés : ils analysent davantage les situations avant d'agir ou de réagir, différencient davantage leurs interventions selon les élèves, soignent davantage la relation maître-élève, etc.

La moitié des enseignants rapportent aussi une amélioration du climat de groupe, alors que 5 enseignants sur 8 rapportent des améliorations quant aux comportements des élèves (élèves plus engagés, plus intéressés, plus collaborateurs, etc.).

« Le climat de travail est de loin meilleur. »

« Ils travaillent beaucoup mieux, ils sont beaucoup plus calmes. J'ai vu une belle amélioration. »

« En tout cas, j'ai eu des félicitations de ce groupe-là de d'autres enseignants qui n'ont pas participé au projet. »

■ La mise en œuvre de l'accompagnement

Les enseignants ont souligné la nécessité de pouvoir être dégagé lors des périodes d'accompagnement afin de faciliter leur planification et que celles-ci ne soient pas un surcroît de travail. Le nombre de rencontres ainsi que la durée de celles-ci sont jugés par tous les acteurs comme étant adéquats. Tous recommandent que l'accompagnement soit offert par des personnes ayant beaucoup d'expérience auprès des groupes difficiles, mais le type de formation nécessaire varie beaucoup selon les acteurs: la plupart reconnaissent que les psychoéducateurs, les enseignants ressources, les conseillers pédagogiques en adaptation scolaire ou les psychologues pourraient jouer ce rôle.

Plusieurs acteurs ont souligné que ce type d'accompagnement serait particulièrement utile pour les enseignants débutants, les enseignants en adaptation scolaire ainsi que pour les enseignants suppléants. La participation des directions d'école aux rencontres a été très appréciée par les enseignants et les autres intervenants concernés.

■ Les suggestions pour améliorer le projet

En ce qui concerne la structure des rencontres, le commentaire qui revient le plus souvent, est le désir d'avoir plus de temps pour les séances de résolution de problème de groupe. Certains ont suggéré que l'accompagnement des enseignants devrait commencer dès le début de l'année scolaire, dès les premiers signes de l'apparition d'un groupe difficile. Des enseignants ont suggéré que les accompagnateurs se rendent observer directement dans les classes pour mieux aider les enseignants. Plusieurs enseignants ont proposé que des plans d'action supplémentaires soient suggérés par rapport à des problèmes spécifiques rencontrés en classe.

Références

- Arpin, L. & Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité. Avis à la Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Rowley, W. J. (2000). Expanding collaborative partnerships among school counselors and school psychologists. *Professional School Counseling*, 3(3), 224-228.
- Veillet, M., Bacon, D., Massé, L., Levesque, V., & Couture, C. (2011). *Intervenir auprès des groupes difficiles au secondaire : Guide d'accompagnement des enseignants*. Trois-Rivières : Direction régionale du MELs, Mauricie et Centre-du-Québec.



Conclusion

Ce projet a été réalisé à une très petite échelle et auprès d'un nombre restreint d'enseignants et de groupes difficiles. Il serait pertinent de reprendre ce projet à plus grande échelle pour évaluer de façon plus systématique ses effets sur les enseignants et sur les groupes visés, en particulier sur le climat de la classe, la dynamique du groupe ou sur les difficultés comportementales observées. Malgré ses limites, ce projet a permis, à partir des besoins identifiés par les différents acteurs, avant et tout au long du projet, d'élaborer des outils qui ont démontré leur utilité pour accompagner des enseignants qui interviennent auprès des groupes difficiles. Le guide produit à la suite de cette recherche-action, *Intervenir auprès des groupes difficiles, Guide d'accompagnement des enseignants du secondaire*, sera diffusé dans les commissions scolaires du Québec par l'entremise des Services régionaux de soutien et d'expertise du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Mauricie et du Centre-du-Québec. Le guide d'accompagnement est actuellement diffusé dans les différentes écoles des régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec. Il est bien apprécié par les professionnels et les autres intervenants participant aux formations. Les participants apprécient particulièrement le regroupement des outils dans un seul document, leur diversité et leur facilité d'utilisation. ■



Question de l'heure

Comment évaluer les troubles du comportement au primaire?

Jean-Yves Bégin¹

Parmi les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA), ceux qui manifestent d'importantes difficultés d'adaptation, notamment sur le plan du comportement, voient fréquemment leur réussite scolaire compromise (Fortin, Royer, Marcotte & Potvin, 2000). Le taux d'intégration de ces élèves en classe régulière est plutôt faible. Ils éprouvent généralement des difficultés d'apprentissage, peuvent cumuler des retards scolaires et ont tendance à perturber de façon significative la gestion de classe (Dumas, 1999; Gagnon, Boisjoli, Gendreau & Vitaro, 2006). Il est bien connu que ces difficultés vécues au primaire doivent être prises en charge le plus tôt possible, car elles risquent de s'intensifier et d'amener des conséquences sur le cheminement scolaire ultérieur de l'élève. Il suffit de penser au phénomène du décrochage scolaire qui est trop souvent l'aboutissement ultime d'une prise en charge déficiente tôt dans le cheminement de l'élève.

Adopter une approche globale

C'est dans cette perspective qu'il est important d'intervenir précocement dans le développement des élèves qui présentent ces difficultés d'ordre comportemental. Devant cette réalité, les professionnels du milieu scolaire doivent évaluer de façon rigoureuse la situation de ces élèves, afin de répondre à leurs besoins et de mettre en place des plans d'intervention qui favoriseront leur réussite scolaire (Massé & Pronovost, 2006). Mais comment évaluer ces élèves de façon efficace et exhaustive? Le secret: adopter une approche globale qui combine différentes méthodes de collecte d'informations.

Concrètement, le professionnel doit posséder une vision élargie de la situation de l'élève en examinant les différents milieux où il vit, comme sa famille, son école, sa classe, sa communauté, tout en prenant en compte ses caractéristiques

personnelles comme sa génétique, ses troubles neurologiques, ses habiletés cognitives, affectives et sociales, ses représentations, etc.

Combiner plusieurs méthodes de collecte de données

Pour arriver à évaluer exhaustivement la situation d'un élève, le professionnel doit combiner plusieurs méthodes de collecte de données telles que l'observation, l'entrevue et les questionnaires. Il est à noter que dans un esprit de globalité, le professionnel doit aussi évaluer la situation de l'élève en tenant compte de la vision de plusieurs acteurs qui interagissent avec lui comme ses parents, ses enseignants, ses amis, les intervenants, etc. Ces différents points de vue rassemblés nourriront l'analyse qui elle permettra l'élaboration d'hypothèses cliniques. Ces hypothèses conduiront finalement à l'identification des cibles et des modes d'interventions constituant le plan d'intervention. Le tableau 1 (page 9) présente les différentes caractéristiques à évaluer chez les élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental.²

La spécification des caractéristiques des différentes sphères de vie de l'enfant est obtenue par la combinaison des informations obtenues par plusieurs méthodes de collectes de données et par la diversification des sources d'information. Dans cet esprit de globalité, le professionnel augmente la validité de son évaluation et diminue le risque de faire des erreurs d'interprétation.

En plus des observations (participante ou non participante, systématique, etc.) et des entrevues (structurée ou non), qui constituent des méthodes pertinentes pour la collecte d'informations, l'évaluation fonctionnelle des comportements (ÉFC) permet d'identifier et de comprendre quels sont les facteurs susceptibles de déclencher et de renforcer les séquences comportementales et de déterminer les fonctions des comportements perturba-

teurs chez l'élève. Enfin, précis et efficaces, les questionnaires standardisés mesurent des concepts très bien définis et bien campés dans la littérature scientifique. Souvent normés à l'aide de larges échantillons cliniques, ces questionnaires permettent de situer et comparer la gravité de la problématique de l'élève par rapport à la population générale. Le professionnel aura avantage à les utiliser afin de valider et soutenir son exercice de discernement clinique dans sa formulation d'hypothèses cliniques. Il existe plusieurs questionnaires normés et standardisés disponibles sur le marché du testing. À titre d'exemple, plusieurs professionnels utilisent l'Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) pour l'évaluation des problèmes intérieurs ou extérieurs de l'enfant, le Conners' Rating Scales-Revised (CRS-R) pour l'évaluation du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité et ses problèmes associés ou le Dominique Interactif pour l'évaluation des troubles relevant de la psychopathologie.

Mieux évaluer pour mieux intervenir

À l'école primaire, les troubles d'ordre comportemental chez les élèves sont fréquemment associés à des troubles concomitants comme les troubles de l'apprentissage, l'anxiété, la dépression, ou autres. La complexité du problème et la mise en place d'un plan d'interventions efficace nécessitent une prise en charge rapide de l'élève appuyée sur une connaissance globale de ses caractéristiques personnelles, de celles de ses différents milieux vie et d'une évaluation fonctionnelle de ses comportements perturbateurs. Le pouvoir de modifier positivement le cheminement scolaire d'un élève en difficulté repose sur le recours à ces stratégies d'évaluation fiables et dont l'analyse des résultats combinés guidera vers les interventions les mieux adaptés pour aplanir les obstacles qui risquent autrement de nuire à son intégration scolaire et sociale. ■

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

2. Cette liste ne prétend pas à l'exhaustivité des facteurs à évaluer. D'autres facteurs peuvent interagir dans le développement des difficultés comportementales.

Tableau 1 :
Les caractéristiques de l'élève et de ses milieux de vie à considérer dans l'évaluation de ses difficultés d'ordre comportemental

Caractéristiques de l'élève (génétiques, neurologiques, biologiques, physiques ou psychologiques)	Milieu scolaire	Milieu familial	La communauté
<ul style="list-style-type: none"> ■ Histoire scolaire et apprentissages ■ Stades de développement ■ Habiletés langagières ■ Habiletés intellectuelles ■ Habiletés cognitives ■ Habiletés sociales, intégration et statuts sociaux ■ Habiletés de régulation des émotions ■ Santé mentale et physique ■ Tempérament ■ Stratégies de coping ■ Apparence physique ■ Estime de soi ■ Perception de sa situation ■ Trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Compétence de l'enseignant <ul style="list-style-type: none"> • Différenciation de l'enseignement • Directives et consignes de l'enseignant • Techniques d'enseignement et stratégies pédagogiques ■ Environnement de classe <ul style="list-style-type: none"> • Gestion de classe réactive ou proactive • Climat de classe • Aménagement de la classe • Opportunités d'apprentissage en classe ■ Relation Maître-Élève <ul style="list-style-type: none"> • Relation d'attachement • Attitude de l'enseignant ■ Collaboration maison/école <ul style="list-style-type: none"> • Constance et cohérence des interventions • Attentes consensuelles • Encadrement des devoirs • Modelage des intervenants • Opportunités d'apprentissage à la maison 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Caractéristiques des parents <ul style="list-style-type: none"> • Santé mentale et physique • Niveau de scolarité • Conduites antisociales ■ Relation conjugale <ul style="list-style-type: none"> • Conflits conjugaux • Support mutuel ■ Dysfonction familiale <ul style="list-style-type: none"> • Adaptabilité • Cohésion ■ Pratiques éducatives <ul style="list-style-type: none"> • Coercition • Constance • Cohérence • Contrôle ■ Engagement relationnel <ul style="list-style-type: none"> • Temps partagé • Investissement scolaire • Hostilité • Sensibilité ■ Cumul de stress <ul style="list-style-type: none"> • Pauvreté persistante • Histoire de vie • Mobilité géographique • Privation multiple • Isolement social • Conditions de travail 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Disponibilité des ressources d'aide ■ Disponibilité des infrastructures socioculturelles et sportives ■ Niveau de criminalité et de défavorisation ■ Implication et arrimage des différents services (CLSC, Centre Jeunesse, Maison de jeune, etc.) ■ Étendue et qualité du réseau social de l'enfant

Références

Dumas, J. E. (2002). Les troubles du comportement : le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites. Dans J. E. Dumas (dir.), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (2^e édition, p. 223-278) Bruxelles : De Boeck.

Gagnon, C., Boisjoli, R., Gendreau, P. L. & Vitaro, F. (2006). Le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 17-28), Montréal : Gaëtan Morin.

Langvin, R. & Guéladé, F. (2010). L'évaluation fonctionnelle du comportement, un modèle rigoureux applicable en milieu scolaire. *Revue de psychopédagogie*, 39(1), 45-59.

Massé, L. & Pronovost, J. (2006). L'évaluation psychosociale, la tenue de dossier et la rédaction de rapports. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 103-140). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

McDougal, J. L., Chafoules, S. M. & Waterman, B. (2006). *Functional behavioral assessment and intervention in schools: A practitioner's guide – grade 1-8*. Illinois : Research Press.

Sattler, J. M. & Hoge, R. D. (2006). *Assessment of children: Behavioral, social, and clinical foundations* (5^e éd.). San Diego: Jerome M. Sattler Publisher.

Sheridan, S. M. & McCurdy, M. (2005). Ecological variables in school based assessment and intervention planning. Dans Brown-Chidsey, R. (dir.), *Assessment for intervention: A problem-solving approach* (p. 43-64). New York: The Guilford Press.

Le CQJDC a lu pour vous

Se mettre en action pour prévenir le décrochage scolaire dès le primaire : un guide de prévention de l'abandon scolaire

Marie-Josée Picher¹ et Isabelle Saucier²

Dans le cadre de l'intervention pour contrer le décrochage scolaire, il a été démontré qu'une intervention précoce permettait de favoriser un développement optimal chez les élèves ainsi que de réduire les facteurs de risque pouvant mener vers l'abandon scolaire. Dans cette perspective, les auteurs, Potvin et Lapointe (2010) ont conçu le *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire* dans le but de prévenir, d'informer, de sensibiliser et de guider les divers acteurs du système d'éducation sur les moyens de se prémunir du décrochage scolaire dès le primaire. Cet ouvrage fait suite au *Guide de prévention du décrochage scolaire – Y'a une place pour toi!* (Potvin et al., 2007) destiné aux enseignants du secondaire. Les deux guides puisent leurs contenus de trois études longitudinales effectuées auprès des élèves du primaire et du secondaire. La première étude s'est déroulée de 1996 à 2007 auprès de 800 jeunes provenant de trois régions du Québec et a permis d'analyser la problématique de l'abandon scolaire ainsi que l'identification de pistes concrètes d'intervention. Lors de la deuxième et de la troisième étude (1993-1995; 1993-2004), plus de 990 élèves de cinq commissions scolaires (Des Chênes, Val-Mauricie, Samuel de Champlain, Chavigny et Trois-Rivières) ont été suivis de la maternelle à la fin de leur secondaire afin de déterminer les principaux facteurs en cause de la réussite ainsi que les difficultés rencontrées par ceux-ci au cours de leur cheminement scolaire.



À l'intérieur de huit sections, le guide du primaire permet un accès facile à de l'information pertinente pour la direction d'école, les parents, les enseignants et les intervenants (psychoéducateurs, psychologues, intervenants sociaux et autres) qui travaillent auprès des élèves à risque de vivre des difficultés d'ordre scolaires et de développer des comportements à risque pouvant mener au décrochage. De ce fait, les auteurs présentent les notions associées au phénomène en exposant les facteurs de risque et de protection pouvant être présents chez les élèves ciblés. De plus, pour chacun des acteurs gravitant autour de l'enfant, le guide propose des attitudes favorables et des pistes d'intervention à adopter pour le bien-être des élèves. Dans l'optique de soutenir ces

actions, le guide offre un instrument de dépistage permettant de classer les élèves selon une typologie comprenant six types d'élèves, dont quatre sont considérées comme étant à risque de décrochage scolaire : « Peu motivé », « Difficultés d'apprentissage », « Difficultés de comportement extériorisées » et « Difficultés de comportement intériorisées ». À la suite de l'identification des élèves jugés à risque, des recommandations, des pistes d'interventions ainsi que des ressources ciblées pour chacun sont mises à la disposition des enseignants et des intervenants. Dans le processus de mise en œuvre du guide, la collaboration active des parents est nécessaire afin d'uniformiser les interventions et de généraliser les acquis dans les différents milieux de vie de l'enfant.

En somme, ce guide basé sur des années de recherche permet de trouver de l'information claire et précise sur le phénomène du décrochage pour chacun des acteurs du milieu scolaire. Le concept de l'ouvrage innove dans le processus d'intervention pour contrer le décrochage scolaire au secondaire en offrant des actions applicables dès le primaire. *Le Guide de prévention des élèves à risque au primaire* est offert gratuitement par le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Cet organisme, à but non lucratif, met à la disposition des différents acteurs concernés par la réussite éducative des Québécois un éventail de ressources afin de faire la liaison entre la recherche et la pratique dans les milieux. Pour plus de renseignements, consultez le site Internet du CTREQ au www.ctreq.qc.ca. ■

Références

- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire : Y'a une place pour toi!* 2^e édition. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Potvin, P., & Lapointe, J.-R. (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire*. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).

1. Assistante de recherche, Banque informatisée d'outils de l'OPPO et candidate à la maîtrise en psychoéducation, UQTR.
2. Professionnelle de recherche, Banque informatisée d'outils de l'OPPO.

La feuille de route du psychoéducateur

Le plan d'intervention en groupe : un projet novateur

Sandra Gagné¹



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

Vous souhaitez améliorer la façon d'effectuer des plans d'intervention (PI) dans votre école ? Votre direction vous rappelle que les besoins sont de plus en plus grands ? Les PI en groupe sont une solution à ne pas négliger. Le présent article résume l'essentiel de cette démarche.

En tant que psychoéducatrice, la réalité de mon école me poussait à être créative, réaliste, efficace et rapide. En ce sens, j'ai mis mes compétences sur papier et, à l'aide de mon équipe-école, sont nés les PI en groupe. Depuis deux ans, près de 16 élèves de la polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or expérimentent le projet des PI en groupe. Les élèves se trouvent au centre de l'intervention et leurs parents sont impliqués dans la démarche.

L'équipe de collaborateurs est formée d'enseignants de français et de mathématiques, d'un enseignant responsable de l'approche orientante, d'un enseignant-ressource ainsi que la direction immédiate. Quant à mon rôle de psychoéducatrice, il consiste à assurer la planification, l'organisation et l'animation des rencontres tout en donnant un sens au projet. Pour ce faire, je peux jumeler plusieurs outils que j'utilise déjà dans ma pratique afin de maximiser le temps investi pour les PI, par exemple des questionnaires standardisés ou des techniques d'impact².

Au cours des dernières années, des recherches ont démontré que les principales difficultés rencontrées lors des PI étaient liées à la gestion de temps, à l'utilisation du PI comme soutien à l'enseignement, à la participation de l'élève et à une pratique plus difficile d'application au secondaire (MELS, 2004). La démarche mise en place prend donc en considération ces éléments en laissant l'élève décider lui-même de ses objectifs de travail, selon ses défis comportementaux et pédagogiques. Le rôle des différents intervenants impliqués consiste à le guider afin qu'il fasse de bons choix. De cette façon, il est motivé et a le pouvoir de s'améliorer. Par ailleurs, la création de liens significatifs entre les intervenants et les élèves et l'implication des parents favorisent la capacité de changement de l'élève et constituent un atout non négligeable pour cette clientèle.

Voici comment le PI en groupe doit être mis en place tout au cours de l'année scolaire.

Mise en place du PI en groupe au cours de l'année scolaire

Septembre : présentation aux élèves

- Présenter l'équipe de collaborateurs aux élèves des groupes ciblés.
- Utiliser des images tirées des techniques d'impact (Beaulieu, 2006) afin d'amener les élèves à comprendre les objectifs d'un PI et de dynamiser le contenu présenté.

Octobre : questionnaire pour cibler les forces et faiblesses des participants

- Faire remplir le questionnaire sur les facteurs de réussite scolaire (Fiche 10.1, Marcotte, 2006). Un diagramme à colonnes illustrant leurs défis est par la suite remis à chacun. C'est à partir de ce graphique que l'élève choisira ses objectifs pour son PI.

Octobre-novembre : rédaction des objectifs et stratégies

- Présenter aux élèves les différents parcours offerts ainsi que les prérequis pour l'obtention du diplôme (l'enseignant en approche orientante).
- Choisir et écrire les stratégies (comportements et apprentissages) selon une liste déjà établie, et ce, toujours en lien avec leurs facteurs de réussite plus faibles. Cet exercice est effectué en sous-groupe d'élèves accompagné d'un membre de l'équipe-école.
- Effectuer la rédaction finale lors d'un cours de français (au laboratoire informatique). Au préalable, les élèves auront écrit un texte racontant leur situation scolaire qui sera intégré au PI.

Fin novembre : présentation aux parents

- Choisir une date de rencontre sous forme de « 4 à 7 ». Les parents se présentent avec leur enfant lorsqu'ils sont disponibles. Privilégier une soirée où les élèves ne travaillent pas.
- Envoyer une lettre aux parents et effectuer un rappel téléphonique.
- Procéder à la présentation des objectifs de l'élève. Toute l'équipe est disponible pour répondre aux questions des parents, bonifier le PI et prendre le temps de déguster un léger goûter.

Janvier à mars : évaluation et révision

- Effectuer une autoévaluation, réviser les objectifs et les stratégies sous la supervision d'un membre de l'équipe-école.
- Envoyer la nouvelle version du PI aux parents.
- Réaliser l'évaluation finale à la fin mai.

Ce projet, tout en étant prometteur, permet aux intervenants de travailler de façon dynamique. L'économie de temps, l'implication des élèves, la création de liens significatifs, la complémentarité des membres de l'équipe, les résultats atteints sur le plan comportemental et des apprentissages et le plaisir en font une réussite digne de mention. ■

Référence

Beaulieu, D. (2006). *Techniques d'impact pour grandir : illustrations pour développer l'intelligence émotionnelle chez les adolescents*. Québec : Académie Impact.

Marcotte, D. (2006). *Programme Pare-chocs : quand la vie te rentre dedans !* Québec : CTREQ et Septembre éditeur.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention* Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 26 septembre 2011 de : http://www.mels.gouv.qc.ca/dfgj/das/soutienetacc/pdf/plan_diaporama.pdf.

1. Psychoéducatrice, Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois, polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or.
2. Les techniques d'impact sont des illustrations qui symbolisent des dimensions du développement des jeunes sur lesquelles on désire intervenir. L'intervenant présente une illustration aux jeunes et leur demande de décrire l'illustration à leur façon. Puis, il les questionne pour mettre en évidence la métaphore. Enfin, il relie la métaphore à une situation ou à un problème ou auquel sont confrontés les jeunes.



Le coin des parents

Aider l'enfant à grandir en lui racontant une histoire

Vanessa Levesque¹

Il est parfois difficile pour un parent d'aborder avec son enfant les problèmes qu'il rencontre. Il n'est pas toujours facile de trouver les bons mots et de savoir la façon de présenter la situation. C'est d'autant plus difficile lorsque l'enfant présente des problèmes de comportement et qu'il est souvent l'objet de critiques de la part de son entourage. Il peut s'emporter dès que l'on cherche à aborder une situation problématique. Aussi, il arrive qu'il ne soit pas conscient de l'impact que peuvent avoir ses comportements sur son entourage. En effet, plusieurs enfants ayant des problèmes de comportement ont des difficultés d'introspection en raison de leur impulsivité, ou encore, s'ils souffrent d'inattention, ils ne perçoivent pas la contribution de leurs comportements dans leurs problèmes sociaux.

Lorsque le parent tente d'aborder directement la situation avec l'enfant, celui-ci peut préférer jouer, détourner la conversation parce que cela soulève des émotions négatives ou encore éviter la discussion (« Je sais, je sais »). Pour contrer les résistances de l'enfant et pour faciliter les prises de conscience, les métaphores (ou les allégories) peuvent s'avérer utiles. Créées pour sensibiliser, éduquer ou faire grandir, les métaphores sont de courtes histoires qui sont racontées tout simplement à l'enfant. Rédigées avec des mots simples, elles suscitent son intérêt en mettant en scène des personnages (animaux, fées, ogre, fillette ou garçon de leur âge, etc.) qui sont attrayants et attachants. Celles-ci ressemblent aux contes de notre enfance. Elles mettent en scène des personnages fictifs qui font face à des situations problématiques et analogues à celles que vit l'enfant. Elles permettent d'aborder avec lui ce qui est difficile et parfois même inexplicable. Elles ne sont pas menaçantes

pour l'enfant et elles laissent facilement des empreintes dans sa mémoire. À la lecture de ces histoires, il pourra s'identifier facilement aux personnages. L'histoire n'a pas à être expliquée pour qu'il en tire une leçon. Elle agit dans la pensée de l'enfant et fait son chemin.

La lecture d'une métaphore ne doit pas avoir lieu à n'importe quel moment. Lorsqu'un incident survient, l'enfant risque de ne pas être à l'écoute, étant envahi par des émotions négatives. La lecture doit se réaliser lorsque celui-ci est calme et détendu et elle doit porter sur des situations récentes dont l'enfant et le parent se souviennent bien.

Plusieurs collections proposent des histoires qui mettent en scène des situations problématiques de la vie courante. Elles peuvent être utilisées pour susciter des discussions avec l'enfant. Voici quelques collections qui pourront être intéressantes pour aborder des sujets difficiles avec les enfants. ■



La collection « Dominique » de Jean Gervais, Éditions Boréal. Cette série propose 11 histoires abordant des problèmes précis chez les enfants du primaire, tels que l'hyperactivité (*Le Cousin hyperactif*), le mensonge (*Les Mensonges de Dominique*) et les difficultés scolaires (*L'Ami de Dominique n'aime pas l'école*).

(www.editionsboreal.qc.ca/catalogue/collections/dominique-11-liste.html.)



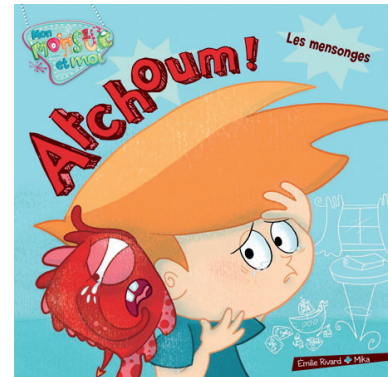
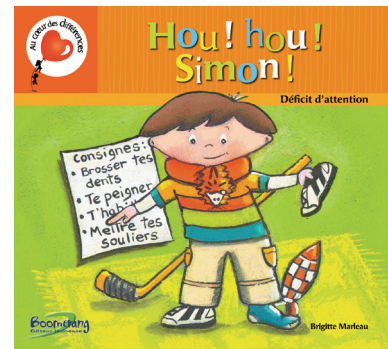
La collection « Ainsi va la vie » de Dominique Saint-Mars et Serge Bloch, Éditions Calligram. Cette collection vous présente Max et Lili qui sont frère et sœur. Chaque livre porte sur un thème autour de l'école, de la famille ou de la vie sociale vécu par les enfants ou un de leurs proches, qui est par la suite résolu ou du moins discuté avec leurs parents. Le caractère enfantin du texte et l'humour des histoires permettent de traiter en douceur des thèmes parfois difficiles. Voici quelques titres utiles : *Lili est fâchée avec sa copine*, *Lili est mal polie*, *Lili est en désordre*, *Lili se dispute avec son frère*, *Lili fait sa*

1. Candidate à la maîtrise en psychoéducation et assistante de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières.

commandante, Lili se fait toujours gronder, Max n'en fait qu'à sa tête, Max ne respecte rien, Max se bagarre, Max n'aime pas perdre, Max embête les filles, Max trouve que c'est pas juste, Max veut se faire des amis, Max a triché, Max raconte des bobards, Max se fait insulté à la récré, Max et Lili ont volé des bonbons, Max et Lili ne font pas leurs devoirs, Max se fait insulter, Max n'aime pas perdre, Le cousin de Max et Lili se drogue, Max et Koffi sont copains, Max est timide, Lucien n'a pas de copain. (www.ricochet-jeunes.org/auteurs/bibliographie/3930-dominique-saint-mars-de.)

La collection « Au cœur des différences » de Brigitte Marleau, Éditions Boomerang Jeunesse. Une série d'albums tout en couleurs qui présentent des personnages attachants vivant une différence : dyslexie (*Les mots du ventre*), le déficit d'attention (*Hou! Hou! Simon!*), l'obésité et l'intimidation (*Le Bedon tout rond*). Les interrogations des enfants conduiront à d'heureuses découvertes. Par l'entremise de courtes histoires, ces livres permettront aux parents et aux éducateurs de sensibiliser les enfants à la richesse des différences. (www.boomerangjeunesse.com)

La collection « Mon monstre et moi » d'Émilie Rivard et Mika, Éditions Boomerang Jeunesse. Parce qu'un monstre ou deux sommeillent en chacun de nous, la série **Mon monstre et moi** présente avec humour les petits travers des enfants. Ainsi, avec ces livres très vivants et colorés, les enfants (dès 4 ans) pourront mieux comprendre ce que sont les caprices (*Beurk! Les caprices*), la tricherie (*Zoup!*) les mensonges (*Atchoum! Les mensonges*), la gourmandise, la colère et bien plus encore ! (www.boomerangjeunesse.com.)



Nouvelles brèves du CQJDC

Le tournant vert vers vous

Anne Godmaire, responsable des communications du CQJDC

Le CQJDC prend le tournant vert et publiera dorénavant sa revue **La Foucade** en format électronique. Cette transformation est cohérente avec la mission du CQJDC qui est de faciliter le transfert des connaissances les plus récentes aux intervenants qui viennent en aide aux jeunes en difficulté de comportement.

Dans son même tournant vert, le CQJDC a modernisé son site et mis en place les services électroniques permettant rapidement de s'inscrire en ligne à ses activités de formation. Visitez dès maintenant notre nouveau site au www.cqjdc.org et dès février 2012, consultez le programme du prochain Congrès biennal qui aura lieu le 2, 3 et 4 mai 2012 à Québec et inscrivez-vous en ligne. Les places sont limitées.

du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement
Pratique, formation et recherche

4^e Congrès biennal
2 au 4 mai
Université Laval, Québec 2012

Activité précongrès • 2 mai 2012 • Formation/Violence à l'école www.cqjdc.org

Tarifs d'inscription au Congrès biennal 2012*

	TARIF PRÉFÉRENTIEL jusqu'au 6 avril 2012			PLEIN TARIF après le 6 avril 2012		
	membre	non-membre	étudiant	membre	non-membre	étudiant
3 journées	425 \$	455 \$	150 \$ (avec preuve)	475 \$	505 \$	175 \$ (avec preuve)
2 journées	325 \$	355 \$		375 \$	405 \$	
1 journées	195 \$	225 \$		245 \$	275 \$	

* Tous les repas du midi sont inclus

* Tous les prix sont en dollars canadiens. Les membres de l'OPPO (avec preuve) sont aussi membres du CQJDC. Aucune annulation n'est acceptée après le 15 avril 2012, mais l'inscription peut être transférée à un collègue. Des frais d'administration de 30 % sont retenus lors d'une annulation le ou avant le 15 avril.

Nouvelles brèves du CQJDC

Les récipiendaires des prix du CQJDC

Édition 2010-2011

Nancy Gaudreau, Danielle Leclerc, Rosalie Poulin, Mélanie Villeneuve
Membres du comité des concours du CQJDC 2010-2011

JE SUIS CAPABLE, J'AI RÉUSSI !

Huit élèves ont été récompensés dans le cadre de ce concours pour avoir amélioré leurs comportements. Les récipiendaires, qui ont reçu chacun un prix d'une valeur de 200 \$, sont : Miguel Baribeau, Alyson Côté et Olivier Leblanc de l'École secondaire de la Cité (Québec) ; Pierre-Alexandre Debien-Smith et Ryan Sabourin-Brazeau de l'École primaire du Grand-Héron (Lasalle) ; Alex Beauchesne-Pelletier de l'École secondaire des Pionniers (Trois-Rivières) ; Kevin Larivière-Arsenault, polyvalente Abénaquis (St-Prospier) ; Kevin Varga de la Polyvalente Marcel-Landry (St-Jean-sur-le-Richelieu).

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



De la Polyvalente Marcel-Landry, Kevin Varga (récipiendaire), Véronique Ouellet (psychoéducatrice) et Raynald Goulet (directeur adjoint).



De la Polyvalente Abénaquis, David Dumas (dir. adjoint), Alain Arsenault (père de Kevin), Kevin Larivière-Arsenault (récipiendaire), Suzanne Mathieu (enseignante), Katie Labbé (éducatrice spécialisée) et Michel Gagnon (directeur).

De l'École secondaire de la Cité



Julie Boulanger (aide à la direction), Alyson Côté (récipiendaire), ainsi que sa mère, Nathalie Côté.



Olivier Leblanc (récipiendaire) et Mélanie Villeneuve du CQJDC.



Valérie Bisson (psychoéducatrice), Miguel Baribeau (récipiendaire) ainsi qu'Andréa Tousignant (éducatrice spécialisée).

UNE PRATIQUE REMARQUABLE !

Ce prix a pour but de reconnaître les efforts des intervenants œuvrant auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement, d'encourager et de récompenser ces intervenants pour leur pratique professionnelle et leurs implications remarquables auprès de ces jeunes. Une personne a remporté le prix 2010-2011. Le récipiendaire est Madame Sylvie Nadeau, éducatrice en classe spécialisée pour élèves présentant un trouble du comportement de la commission scolaire de la Capitale. Sa candidature a été soumise par Mesdames Natalie Turmel (conseillère pédagogique en adaptation scolaire, CS de la Capitale) et Odette Fortin (directrice à l'école Ste-Monique). ■



Madame Sylvie Nadeau, au centre, accompagnée de l'équipe des intervenants des classes spécialisées pour élèves présentant des troubles du comportement au primaire.



Dans l'ordre habituel, Nathalie Turmel, conseillère pédagogique en adaptation scolaire, Madame Sylvie Nadeau, récipiendaire du prix et Madame Odette Fortin, directrice de l'école Ste-Monique.

Les CONCOURS

Le CQJDC est fier de vous présenter ses deux concours
« Je suis capable, J'ai réussi ! »
et « Un pratique remarquable »

Je suis capable, j'ai réussi !

Ce concours tient à reconnaître les efforts des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental et d'encourager et de récompenser ces jeunes pour leur persévérance et leur implication dans un processus de changement.

Pour participer les jeunes doivent :

- présenter des comportements sous-réactifs ou sur-réactifs ;
- fréquenter une école primaire ou secondaire ;
- s'être impliqué en vue de développer des habiletés et des attitudes adéquates ;
- être présentés au concours par deux adultes.

Vous connaissez un jeune en difficulté de comportement qui chemine dans une démarche de changement et qui fait de nombreux efforts dans le but d'améliorer ses comportements ?

Vous pouvez lui démontrer toute votre admiration en l'inscrivant à ce concours.



Comment faire pour participer

- Télécharger le formulaire sur le site internet : <http://www.cqjdc.org> dans la section des prix.
- Faites parvenir le formulaire à l'adresse suivante : CQJDC, 52 rue Gaulin, Québec (Québec) G1E 5R7

du CQJDC

Une pratique remarquable !

Ce concours poursuit l'objectif de souligner l'engagement et le dévouement des intervenants qui oeuvrent auprès des jeunes en difficulté de comportement et de récompenser ces intervenants pour leur pratique professionnelle et leur implication remarquables auprès de ces jeunes.



Pour participer les intervenants doivent :

- travailler auprès de jeunes qui présentent des difficultés de comportement ;
- s'être impliqué professionnellement auprès de ces jeunes en mettant en place des stratégies éducatives favorisant l'acquisition d'habiletés sociales et d'attitudes prosociales ;
- travailler dans une école primaire ou secondaire du Québec ;
- être mis en candidature au concours par deux personnes (un collègue enseignant, une direction, un parent, un élève ou toute autre personne oeuvrant dans les milieux scolaire).

Vous êtes admiratif envers un collègue qui travaille auprès des jeunes en difficulté de comportement ? Sa passion est considérable et ses pratiques sont dignes de mention ? Vous pouvez lui signifier votre reconnaissance en soumettant sa candidature à ce concours.



Vous êtes intéressés à devenir membre du CQJDC ou vous connaissez quelqu'un qui souhaite le faire, remplissez la fiche d'inscription 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 suivante : CQJDC, 56, rue Gaulin, Québec (Québec) Canada, G1E 5R7.

Fiche d'inscription

Nom : _____ Prénom : _____

Adresse : _____

Ville _____ Province _____ Pays _____ Code postal _____

Courriel : _____ Tél. : _____ Téléc. : _____

Vous vous inscrivez à titre de : parent enseignant psychoéducateur directeur
 étudiant (cégep, université) autre (préciser) : _____