

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER

La

Vol. 14, n° 1, déc 2013

foucade



Photo : ©iStock.com/fatihoca



Du côté de la recherche
Favoriser les relations
positives à l'école pour
motiver les élèves

Question de l'heure
Comment gérer
les crises des enfants ?
**Nouveaux prix
du CQJDC**

La foucade

La *foucade* est réalisée par le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Ce journal est publié deux fois par année. Les numéros déjà parus sont 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

Jean-Yves Bégin

Jean Hénault, responsable de la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*

Line Massé, éditrice

Sylvie Moisan

Mélanie Villeneuve

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 du CQJDC 2013-2014

Présidence

Caroline Couture

Conseil exécutif

Claire Beaumont, vice-présidente

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

Michel Marchand, trésorier et responsable du comité Membership

Administrateur et administratrices

Julie Beaulieu

Manon Doucet

Isabelle Gagnon, responsable des journées de formation provinciale

Natalia Garcia, responsable du site Internet

Nancy Gaudreau, présidente du 5^e congrès biennal

Line Massé, responsable du comité de *La foucade*

Rosalie Poulin, responsable du comité Réseaux sociaux

Mélanie Villeneuve

Administrateurs et administratrice associé(e)s

Jean-Yves Bégin

Peter Hamilton

Cynthia Lépine

Sylvie Moisan

Égide Royer

Camil Sanfaçon

Nathalie Turmel

Mélanie Fortin

Membre associé provenant de l'extérieur

Jean-Marie Guay, représentant de la FEEP

Communications

Anne Godmaire

ISSN 1929-9028 *La foucade* (Imprimé)

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

Chères lectrices, chers lecteurs

Dans ce numéro de *La foucade*, nous vous présentons un douzième *Coup de cœur des régions*, celui-ci en provenance de la région de Lanaudière. Johanne Doyon, psychologue et coordonnatrice clinique, présente le continuum de services pour les élèves présentant des troubles du comportement développé à la commission scolaire des Affluents ainsi que les leviers d'action sur lesquels s'appuie ce continuum. *Du côté de la recherche*, Élisabeth Olivier et Isabelle Archambault nous présentent les résultats d'une recherche portant sur les liens entre les relations positives à l'école et la motivation des élèves hyperactifs et inattentifs. Sylvie Moisan répond à notre *Question de l'heure* : « Comment gérer les crises des enfants ? » Dans *Le CQJDC a lu pour vous*, Line Massé nous propose quatre documents utiles pour aider les jeunes ayant un TDAH. Dans *La feuille de route du psychoéducateur*, Jean Hénault et Denis Leclerc soulèvent l'importance d'agir et non de réagir lors de cas d'intimidation à l'école. Dans le *Coin des parents*, Martine Verreault discute de l'importance du renforcement pour amener des changements de comportement chez un enfant. Dans le *Coin des jeunes*, Hugo Vaillancourt tente de donner la pique de la lecture aux jeunes en difficulté qui n'aiment pas lire. Dans ce numéro, nous lançons une nouvelle chronique, *Juste pour rire*, qui comme son nom l'indique, vise par des histoires vécues ou des mots d'enfants, à mettre un peu d'humour dans votre lecture. Pour cette chronique, nous faisons appel à tous les lecteurs qui seraient intéressés à partager leurs histoires cocasses ou les mots sortis de la bouche des enfants qui les ont fait sourire. Camil Sanfaçon ouvre le bal en nous partageant une histoire de sapins de Noël.

Vous trouverez également dans les pages de ce numéro quelques nouvelles brèves du CQJDC ainsi que les annonces du prochain congrès et des concours. ■

Bonne lecture !



Photo : ©Stock.com/fatihoca



CQJDC

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

Relever le défi d'une intervention systémique cohérente et concertée dans les milieux éducatifs spécialisés pour les élèves présentant des troubles du comportement.

Johanne Doyon¹

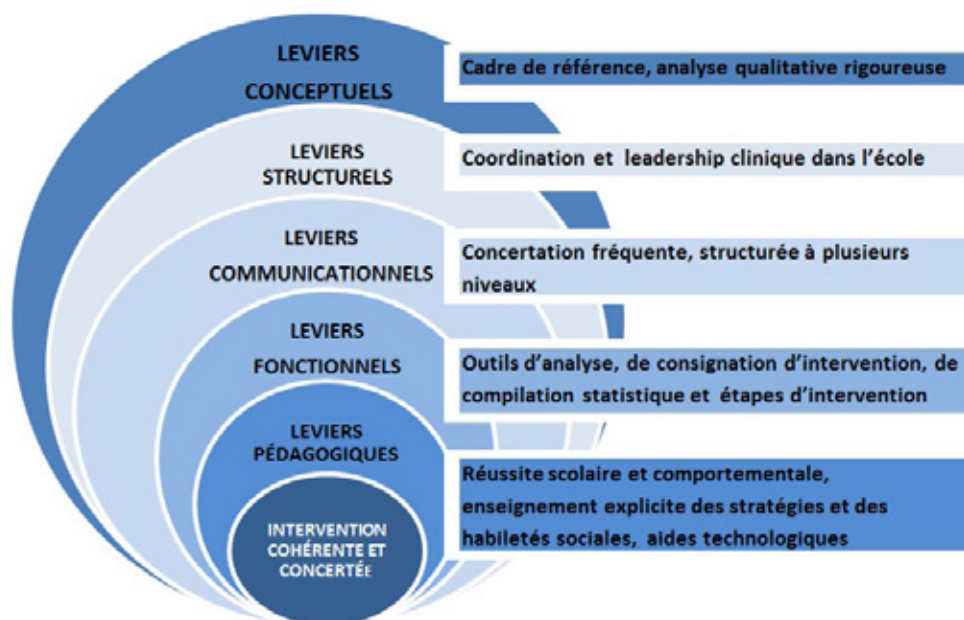
Depuis 2010, la commission scolaire des Affluents a réalisé une refonte de son offre de services pour les élèves ayant des troubles du comportement (TC). Une démarche d'analyse des populations d'élèves présentant un TC a été entreprise en se basant sur les facteurs de risque et de protection associés à la situation de ces élèves. Les processus de classement se sont assouplis de manière à mettre l'accent sur les besoins des élèves et non seulement sur un code de difficulté administratif.

Une diversification et une gradation de l'offre ont été réalisées. D'une situation où deux écoles spécialisées regroupaient 160 élèves présentant des TC, des troubles graves du comportement (TGC) et des élèves présentant des profils neurodéveloppementaux complexes (TNC) associés, nous offrons désormais des services plus différenciés. Une petite communauté de milieux spécialisés tente de réaliser l'implantation de systèmes d'intervention cohérents et concertés basés sur les meilleures pratiques. Afin de s'assurer que ces pratiques sont réellement mises en œuvre sur le terrain au quotidien, nous avons identifié neuf leviers pour mener des interventions cohérentes et concertées. Ces leviers touchent différents aspects de l'organisation scolaire, soit les plans **conceptuels**, **structurels**, **communicationnels**, **fonctionnels** et **pédagogiques** (voir la figure 1).

Levier 1 : Organisation des services pour les élèves présentant un TC selon un **MODÈLE DE RÉPONSE À L'INTERVENTION (RAI)**

À l'échelle de la commission scolaire, l'organisation des services suit le modèle RAI. La réponse à l'intervention devient un critère plus important que la présence d'un code de difficulté ou d'une évaluation standardisée classique, bien que cette dernière soit toujours pertinente dans les niveaux supérieurs de la pyramide d'intervention (voir la figure 2). Afin de prévenir les difficultés d'adaptation, toutes les écoles ordinaires sont invitées à mettre en place des programmes d'intervention universelle reconnus efficaces, par exemple des programmes de prévention de la violence à l'école. Les élèves à risque pour lesquels la réponse à ces programmes est insuffisante bénéficient d'interventions plus intensives et plus ciblées à l'intérieur de leur école. Si malgré ces interventions, les élèves développent des difficultés importantes sur le plan comportemental, l'équipe-école peut être soutenue par des services conseils en TC ou en santé mentale ou l'élève peut être orienté vers un service spécialisé de courte durée comme le service répit. Les élèves qui présentent un trouble du comportement persistant pourront être orientés soit vers des classes spéciales homogènes à l'intérieur d'écoles ordinaires, soit vers des écoles spécialisées selon la gravité des problèmes rencontrés.

Figure 1 : Types de leviers de l'organisation scolaire



1. Coordinatrice clinique, psychologue, commission scolaire des Affluents

Figure 2 : Strates de services du continuum TC à la commission scolaire des Affluents 2013



Levier 2 :
ANALYSE QUALITATIVE RIGOUREUSE des classements basée sur des facteurs clefs permettant la réponse à l'intervention

Établir un code de difficulté pour un TC en fonction de l'intensité, la persistance, la constance et la fréquence à l'aide de grilles standardisées est relativement facile. Établir des paramètres précis permettant d'établir un pronostic et

d'orienter les élèves vers la strate appropriée est une tâche plus délicate.

Afin d'aider les équipes-écoles à cibler les facteurs de risque et de protection entourant la situation d'un élève présentant un TC, une équipe composée de professionnels, conseillers pédagogiques, directions, enseignants et éducateurs spécialisés a élaboré une **grille multifactorielle** d'analyse afin de recueillir des informations qualitatives détaillées sur le fonctionnement des élèves visés par le classement (voir le tableau 1). Celle-ci est remplie en équipe multidisciplinaire.

Tableau 1 : Grille multifactorielle d'analyse

Facteurs de risque	Facteurs de protection
<ul style="list-style-type: none"> ■ Diagnostics ■ Comorbidité ■ Intensité et nombre de stressors psychosociaux et environnementaux ■ Persistance/moment d'apparition ■ Niveau global de fonctionnement (EGF/CGAS) ■ Degrés et types d'agressivité manifestés dans les comportements ■ Cibles des comportements ■ Antécédents familiaux 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Potentiel intellectuel ■ Réponse académique ■ Présence de partenaires actifs au dossier ■ Médication si pertinente ■ Intérêts et talents à exploiter ■ Engagement et capacités parentales ■ Préservation relative du rapport aux adultes ■ Préservation relative de rapports sociaux ou amicaux dans le quartier ou l'école d'origine ■ Préservation du fonctionnement comportemental dans certains contextes ■ Prévisibilité des contextes et déclencheurs de comportements
Vignettes illustratives	
<p>Marco n'a pas de bons rapports avec les adultes, il peut parfois les agresser physiquement. En dehors de jeux vidéo, il manifeste peu d'intérêts scolaires ou sociaux. Il a reçu un code 12, mais sera orienté en école spécialisée. Par conséquent, l'environnement sera plus adapté.</p>	<p>Tommy a de bons liens avec certains adultes significatifs, il est constamment en conflit avec ses pairs et se bagarre souvent. Malgré sa grande agitation, il arrive à apprendre et joue au hockey. Il a un code 12, mais sera orienté en classe TC régionale.</p>

Levier 3 : **Établir un CADRE DE RÉFÉRENCE** **basé sur les meilleures pratiques** **pour guider les gestionnaires** **d'établissement**

Un groupe de développement regroupant des professionnels, des directions d'école, des enseignants et des techniciens en éducation spécialisée a rédigé un cadre de référence afin de guider les gestionnaires et les intervenants. De plus, ce cadre de référence assure la cohérence des interventions entre les différents milieux. Ce cadre s'appuie sur les données probantes concernant les interventions efficaces auprès des élèves présentant un TC, soit le Support positif au comportement (SCP-PBIS), le modèle de Réponse à l'Intervention (RAI), la thérapie de la réalité, les interventions cognitivo-comportementales, l'enseignement explicite, l'évaluation fonctionnelle du comportement et l'intervention de pacification en situation de crise (CPI, 2013).

Ce cadre constitue l'assise organisationnelle et conceptuelle des programmes TC de la commission scolaire. Les principes doivent se refléter dans le projet éducatif et les politiques et procédures internes de l'école. La direction d'établissement a la responsabilité d'en actualiser l'implantation.

Levier 4 : **Établir un LEADERSHIP CLINIQUE** **et un « GARDIEN DU MODÈLE** **D'INTERVENTION » dans les** **milieux spécialisés**

Relever le défi d'une implantation actualisée sur le terrain requière l'établissement d'un leadership et d'une volonté organisationnelle reconnue au plus haut niveau d'une organisation, ainsi que des personnes mandatées pour faire ce que nous pourrions comparer à du contrôle de qualité.

La commission scolaire s'est donc dotée d'une structure de coordination clinique chapeautant des professionnels ciblés dans les milieux spécialisés. Un professionnel qualifié dans le domaine de la psychologie ou de la psychoéducation travaille à temps plein dans chaque milieu pour effectuer un travail d'observation, de supervision clinique et d'analyse des données requises pour valider la qualité de l'implantation de la philosophie d'intervention au quotidien. Ce professionnel est le « gardien » du modèle d'intervention.

Levier 5 : **Des moments de CONCERTATION** **fréquents et structurés à** **plusieurs niveaux dans l'école**

Afin de maintenir la cohésion des intervenants scolaires et la cohérence des interventions, des moments d'échanges fréquents et structurés sont à l'horaire. Ces échanges réguliers permettent un suivi étroit des plans d'intervention (PI) et de la qualité des interventions quotidiennes par les leaders cliniques et administratifs que sont le psychoéducateur/psychologue et la direction. Ils stimulent le transfert d'expertise et le réinvestissement des stratégies apprises

par les élèves (ex. : motricité, langage, apprentissage, gestion de l'anxiété ou de l'agressivité).

Les objectifs de ces échanges sont la construction d'un savoir collectif et l'établissement d'une vision commune dans l'équipe. L'animation de ces rencontres cible l'évaluation fonctionnelle des comportements et la recherche des comportements de remplacement désirés, en se basant sur des données fiables (leviers 2 et 6). Ces rencontres sont prévues dans la tâche de chaque membre du personnel dès le début de l'année scolaire.

Différents niveaux de concertation sont identifiés :

1. dans la commission scolaire : groupe de développement et table des directions ;
2. dans chaque école spécialisée : rencontre multidisciplinaire et rencontres cliniques hebdomadaires en psychoéducation ;
3. sur le plan régional : comité santé mentale (pédo-csss) ;
4. sur le plan individuel : rencontres de soutien professionnel, au besoin.

Levier 6 : **Travailler en PARTENARIAT et en** **support positif avec les parents,** **les services sociaux et de santé** **et la communauté**

L'établissement de rapports positifs avec les parents amène une paix relative dans l'intervention et le fait de ne pas abuser des suspensions externes contribue aussi à construire cette relation. Planifier des rencontres régulières et inviter systématiquement les parents et les partenaires à l'élaboration des plans d'intervention sont des conditions gagnantes à l'établissement d'un partenariat fructueux. Le soutien aux parents peut aussi prendre la forme de consultations individuelles ou la mise en place de groupes d'entraînement aux habiletés parentales par l'école, les services sociaux et de la santé ou les groupes communautaires.

Levier 7 : **INSTRUMENTS DE** **CONSIGNATIONS ET** **COMPILATION uniformisés et** **cohérents pour une prise de** **décisions basées sur des données**

Nos milieux spécialisés se sont dotés d'instruments de consignation permettant de réfléchir méthodiquement sur les comportements perturbateurs, la prévention des crises, et l'utilisation des mesures contraignantes.

Les instruments de consignations ont évolué vers des rapports semi-structurés (voir l'encadré 1) plutôt que des rapports manuscrits plus anecdotiques. Ces rapports sont compilés dans un fichier Excel générant des rapports mensuels par élève et par groupe-classe. Ces données servent à la prise de décisions cliniques.

Encadré 1 : Exemple d'instrument de consignation

Rapports semi-structurés

1. Nom de l'élève
2. Date et heure
3. Durée de la sortie de classe
4. Lieu physique de l'événement
5. Activité en cours
6. Déclencheur (selon une liste uniformisée préétablie)
7. Niveau de manifestation observé
 - a. Tension émotionnelle/signes d'anxiété
 - b. Agitation/excitation
 - c. Opposition passive (refus)
 - d. Opposition active (refus)
 - e. Agressivité verbale sur cible adulte, pair, soi
 - f. Agressivité physique non dirigée sur cible matérielle
 - g. Agressivité physique dirigée sur cible adulte, pair, soi
8. Le type d'intervention et l'espace utilisé dans l'école
 - a. Intervention d'apaisement en proximité de la classe
 - b. Intervention d'apaisement hors classe ou en activité motrice
 - c. Intervention de retrait imposé
 - d. Intervention sécuritaire
9. L'issue de l'intervention : la résolution du problème rencontré par l'élève et le retour au bien-être et aux activités quotidiennes

Les mesures contraignantes sont également consignées systématiquement et les protocoles visant leur prévention sont basés sur une évaluation fonctionnelle des comportements de manière à utiliser **des outils compatibles et intégrés entre eux**. L'ensemble de la philosophie de prévention des crises fait l'objet de formations et de mises à jour régulières dans les milieux spécialisés par le biais des formations de la Crisis Prevention Institute (2013) dont les leaders cliniques des milieux sont des formateurs accrédités.

Levier 8 : **Des ÉTAPES D'INTERVENTION** **claires pour les élèves et** **le personnel basées sur** **l'attachement, le soutien** **positif et l'approche cognitivo-** **comportementale**

L'importance d'une relation positive et supportante auprès des élèves ayant des difficultés comportementales est clairement établie (Dugravier, Saïas et Guédéné, 2006; Leblanc, 2007). Personne ne songerait à faire autre chose qu'à apporter de l'aide et à offrir un enseignement adapté pour un élève ayant des difficultés d'apprentissage alors que pour un enfant ayant des difficultés de comportement la réponse est souvent l'établissement d'une conséquence la plus désagréable possible. Or, les recherches ne supportent

pas l'utilisation de mesures aversives pour obtenir une amélioration comportementale. En effet, Lewis et Sugai (1999) rapportent que :

« des taux élevés de comportements antisociaux dans les écoles sont associés à des stratégies disciplinaires punitives, un manque de clarté au niveau des règles, des attentes et des conséquences, à un manque de support aux personnels et à notre échec à nous ajuster et à considérer les différences individuelles. »

Les comportements inadaptés doivent donc recevoir un accompagnement relationnel de qualité et un enseignement explicite de comportements de remplacement généralisables.

Chaque intervention constitue une opportunité de modéliser et de renforcer positivement un comportement alternatif approprié. De plus, la répétition régulière des comportements plus productifs associés à ces renforcements fera un meilleur travail de rééducation que les mesures disciplinaires plus coercitives.

Des outils visuels intégrés et attrayants pour aider l'élève à réfléchir sur ses comportements peuvent être d'une grande utilité afin d'améliorer la cohérence des interventions dans un milieu spécialisé. De plus, ils aident l'élève à améliorer sa conscience et sa compréhension de lui-même et du monde qui l'entoure. Ces outils comportent les éléments suivants :

1. Utilisation d'une stratégie de reprise de l'autocontrôle (respiration, décharge motrice, diversion, etc.).
2. Identification des déclencheurs subjectifs (écoute).
3. Identification de l'émotion, de la perception et des motivations vécues par l'élève.
4. Utilisation de stratégies de résolution de problème.
5. Recours à des stratégies de réparation et de réconciliation s'il y a lieu.

(voir les figures 3 et 4 à la page 7)

Levier 9 : **Cultiver la RÉUSSITE SCOLAIRE** **ET COMPORTEMENTALE** **en maximisant les aides** **technologiques et le** **renforcement positif**

La réussite scolaire et la réussite comportementale sont étroitement liées. Les renforceurs positifs tangibles et sociaux, bien dosés et proportionnels aux efforts consentis, sont essentiels pour célébrer les petites et grandes réussites.

Il est primordial de bien évaluer si les tâches scolaires se situent dans la **zone proximale de développement** des élèves dans chacune des matières sans quoi, elles généreront des réponses anxieuses ou seront des déclencheurs potentiels d'agressivité. (suite à la page 8)

La figure 3 présente un exemple d'outil développé.

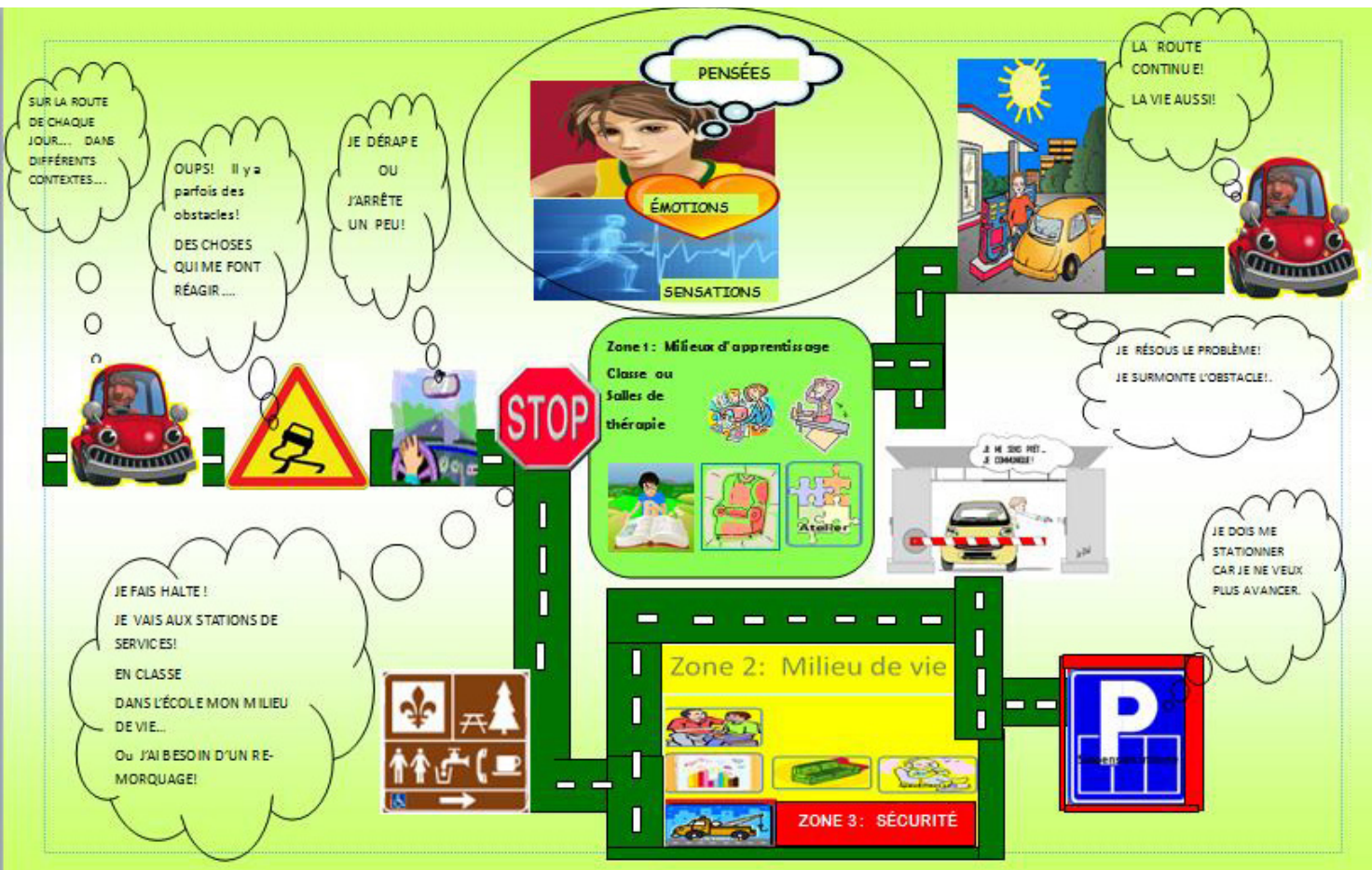


Figure 3 : La route de l'intervention (Doyon, Chartrand, Delisle et Dubois, 2011)

Des étapes progressives d'apaisement sont proposées à l'élève (voir la figure 4). Celles-ci privilégient d'abord l'autocontrôle de l'élève par un apaisement en classe ou hors classe utilisé de façon autonome ou incité par l'intervenant scolaire. On en vient aux mesures plus contraignantes (retrait, mesure sécuritaire ou suspension interne ou externe) que lorsque les premières mesures n'ont pas été efficaces. Ces étapes se déroulent dans différents lieux: classe, coin lecture, salon, salle de motricité, salle sensorielle, etc.

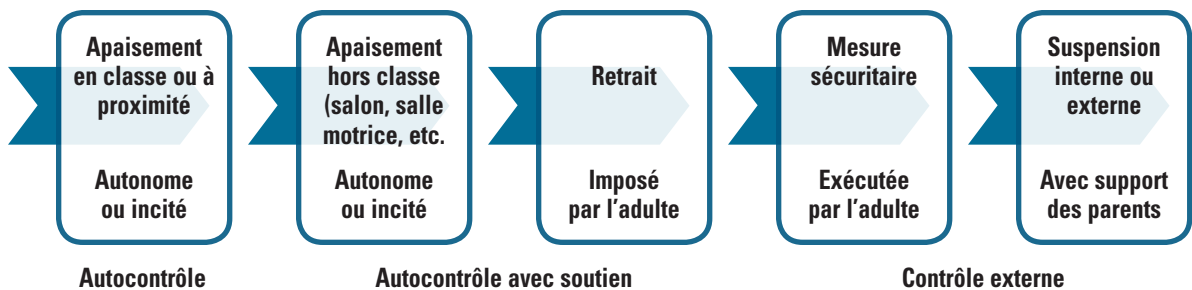


Figure 4 : Les étapes d'apaisement et le développement de l'autocontrôle

On remarque que plus l'intervention apaisante s'installe, plus l'enfant manifeste une maturité dans l'exercice du contrôle interne (**autocontrôle**). La diminution des mesures sécuritaires (mesures contraignantes) en durée, en intensité et en fréquence, est l'objectif à atteindre.

Il est vrai que des mesures de suspension demeurent, mais la suspension interne est fortement préconisée à la suspension externe. Comme le souligne la Fédération des enseignants (2003),

« bien qu'il soit essentiel, dans diverses situations, de retirer un élève de sa classe ou de l'école étant donné ses comportements, la suspension sans autre mesure apporte peu de résultats satisfaisants. Il s'agit d'utiliser la période de suspension comme expérience d'apprentissage et de réhabilitation. » (p. 55).

De même, l'enseignement explicite sera utilisé autant pour les stratégies cognitives liées à l'apprentissage que pour l'acquisition de comportements sociaux de remplacement.

Enfin, les technologies de l'information et les mesures d'aides technologiques seront aussi mises de l'avant dans les milieux spécialisés en troubles du comportement notamment parce que la présence de troubles d'apprentissages et de troubles déficitaires de l'attention y sont très prévalents (Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2005).

En conclusion

Pour atteindre une intervention cohérente et concertée, il faut utiliser tous les leviers en notre pouvoir avec rigueur, persévérance et créativité. Comme dans tout autre projet éducatif, les clés de succès sont le leadership et le soutien de la direction, **l'engagement formel du personnel scolaire** et la **création d'une équipe** (Bissonnette, 2012). ■

Références

- Bissonnette, S., Bouchard, C. et St-Georges, N. (2012). Du côté de la recherche Le soutien au comportement positif (SCP) : un système efficace pour la prévention des difficultés comportementales. *La foucade*, 12(2), 7-9.
- Bissonnette, S., Bouchard, C. et St-Georges, N. (2011). Prévenir les difficultés comportementales : Le soutien au comportement positif. *Vivre le primaire*, 24(4), 52-54.
- Crisis Prevention Institute (2013). *Non violent crisis intervention*. Milwaukee, WI : CPI.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement placés en classe spéciale ou intégrés dans la classe ordinaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 28(1/2), 1-23.
- Doyon, J., Chartrand, S. Delisle, G. et Dubois, V. (2011). *Sur la route*. Document non publié. Repentigny, Qc : Commission scolaire des Affluents.
- Dugravier, R., Saïas, T. et Guédéney, A. (2006). Attachement et troubles du comportement. *Perspectives Psy*, 1(45), 87-92. Récupéré de : <http://www.cairn.info/revue-perspectives-psy-2006-1.htm>
- Fédération des Syndicats de l'Enseignement (2003). *La violence au travail envers les enseignants et les enseignantes. Guide de référence : action syndicale, outils d'intervention et de prévention*. Montréal, Qc : Auteurs.
- Leblanc, S. (2007). *La théorie de l'attachement pour comprendre les difficultés d'apprentissages et les troubles du comportement chez les jeunes de milieux défavorisés à risques de mauvais traitements* (thèse de doctorat non publiée). Faculté de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal, Canada.
- Lewis, T. J. et Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive school-wide management. *Focus on Exceptional Children*, 31(6), 1-24.



Le site web du CQJDC fait peau neuve

Le CQJDC est fier de vous présenter son tout nouveau site web (www.cqjdc.org) qui se veut plus convivial et simple à consulter. Vous y trouverez des informations détaillées sur la mission de l'organisme, les événements à venir, les formations offertes et les concours adressés aux jeunes ou aux intervenants. Une section réservée aux membres propose également des documents informatifs sur les jeunes en difficulté de comportement ainsi que toutes les parutions de la revue *La foucade*, publication du CQJDC.

Au nom de toute l'équipe, nous vous invitons à devenir membre et à nous visiter périodiquement pour découvrir nos nouveautés !

Natalia García, responsable du comité du site web

Du côté de la recherche

Favoriser les relations positives à l'école pour motiver les élèves hyperactifs et inattentifs¹

Elizabeth Olivier² et Isabelle Archambault³

Depuis quelques années, les recherches s'intéressent à l'engagement scolaire des élèves au primaire parce que les enfants qui ont un bon engagement ont moins de risque de décrocher de l'école et ont une meilleure réussite scolaire (Archambault, Janosz, Morizot et Pagani, 2009). Favoriser un bon engagement scolaire dès le primaire est donc une avenue intéressante, tant pour la prévention que pour l'intervention auprès des élèves à risque. Parmi ces élèves, les enfants qui présentent des symptômes d'hyperactivité et d'inattention doivent être ciblés en priorité, notamment parce que leurs difficultés engendrent des conséquences négatives importantes sur le plan scolaire. Notre étude vise donc à déterminer si, pour ces élèves, l'entretien de relations sociales positives est un facteur de protection contre le désengagement scolaire.

Un mot sur l'engagement scolaire

Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) se sont attardés à définir l'engagement des élèves sous trois angles, soit comportemental, affectif et cognitif. Les enfants qui ont un bon engagement comportemental participent en classe, font des efforts et écoutent les instructions de leur enseignant. Ceux qui ont un bon engagement affectif vivent des émotions positives lors de la réalisation des tâches scolaires qu'on leur propose, démontrent un intérêt pour les apprentissages et aiment l'école.

Enfin, les enfants qui ont un bon engagement cognitif désirent s'investir et comprendre les matières scolaires, planifient leur travail et utilisent les outils mis à leur disposition pour être efficaces. Ces trois aspects de l'engagement scolaire s'influencent mutuel-

lement, c'est-à-dire que, de manière générale, les enfants qui sont engagés sur le plan comportemental le sont aussi sur les plans affectif et cognitif.

L'étude que nous avons menée avait pour objectif de comprendre un peu plus l'engagement des élèves, plus spécialement ceux qui présentent des comportements hyperactifs et inattentifs en classe. Dans ce sens, nous avons cherché à déterminer si, chez ces enfants, l'entretien de bonnes relations sociales avec les pairs et les enseignants est une piste d'action à prioriser pour susciter un meilleur engagement scolaire.

Pour ce faire, nous avons rencontré un peu plus de 500 élèves de la 3^e à la 6^e année provenant de 7 écoles primaires de la Montérégie, ainsi que leurs enseignants. Nous présentons ici les résultats de notre étude en lien avec l'état des connaissances actuelles sur le sujet. Nous terminons en discutant des implications pour la pratique.

Engagement à l'école : qu'en est-il pour les élèves hyperactifs et inattentifs ?

Les enfants qui présentent des symptômes d'hyperactivité et d'inattention se font habituellement repérer dans la classe parce qu'ils ont tendance à remuer, se tortiller, se lever fréquemment et parler beaucoup. Ils ont aussi de la difficulté à demeurer concentrés sur une tâche et se laissent facilement distraire. En accord avec d'autres études, dont celle de Carlson, Booth, Shin et Canu (2002), les résultats de notre étude ont mis en évidence que les enfants hyperactifs et inattentifs ont un plus faible engagement comportemental que leurs pairs du même âge, c'est-

à-dire qu'ils ont moins tendance à écouter attentivement les instructions de l'enseignant et à faire des efforts en classe. Ceci peut s'expliquer par le fait que ces enfants ont une moins bonne inhibition comportementale, c'est-à-dire qu'ils ont plus de difficulté à contrôler leurs comportements dans divers contextes, dont l'école (Barkley, 1997).

Par contre, selon nos résultats, l'engagement affectif et cognitif des élèves hyperactifs et inattentifs n'est pas plus faible que l'engagement affectif et cognitif des autres élèves. Les résultats que nous avons obtenus signifient que ces élèves n'ont pas tendance à aimer moins ou à être moins intéressés par les matières scolaires. Ils ne sont pas non plus moins désireux de bien maîtriser leurs apprentissages.

Bien qu'allant à l'encontre des résultats de Carlson et ses collègues (2002), nos résultats sont peu surprenants, d'une part parce que l'engagement affectif fait appel à un contexte émotionnel, qui n'est donc pas nécessairement influencé par les comportements extériorisés des élèves.

D'autre part, l'investissement et l'emploi d'outils appropriés qui caractérisent l'engagement cognitif relèvent possiblement moins des comportements hyperactifs et inattentifs des enfants, mais davantage des stratégies éducatives des enseignants et des valeurs scolaires véhiculées par les parents. Par exemple, les enseignants qui encouragent et donnent du temps aux élèves pour réviser leurs travaux et les parents qui accompagnent leurs enfants dans la réalisation des devoirs et qui s'informent des apprentissages faits à l'école suscitent un meilleur engagement cognitif, et ce, tant auprès des enfants aux comportements hyperactifs et inattentifs

1. Les résultats présentés sont tirés du mémoire *L'engagement scolaire des élèves hyperactifs et inattentifs : effets modérateurs des relations sociales* (Olivier, 2013).

2. Doctorante, École de psychoéducation, Université de Montréal.

3. Professeure agrégée, École de psychoéducation, Université de Montréal.

qu'après de ceux qui ne présentent pas ces comportements.

En somme, l'hyperactivité et l'inattention affectent principalement l'engagement comportemental des élèves, tandis que l'engagement affectif et cognitif ne change pas en fonction de ces symptômes.

Quand les élèves hyperactifs et inattentifs ont de bonnes habiletés sociales avec leurs pairs...

Les enfants qui ont de bonnes habiletés sociales sont ceux qui partagent avec leurs pairs, qui collaborent et qui sont généreux. Ils sont généralement plus appréciés et mieux intégrés au groupe de pairs (Hay, 1994). Quelques études ont considéré l'apport de bonnes habiletés sociales pour l'engagement scolaire des élèves hyperactifs

et inattentifs, mais leurs résultats sont mitigés. Les résultats de notre étude montrent plus spécifiquement que les enfants qui présentent des comportements hyperactifs et inattentifs et qui ont des bonnes habiletés sociales, ont un meilleur engagement comportemental, écoutent davantage en classe et font plus d'efforts que ceux qui ont moins d'habiletés sociales.

Autrement dit, et en accord avec les résultats de Ladd et Burgess (2001), pour les enfants aux prises avec cette problématique, démontrer de bonnes habiletés sociales est un facteur de protection contre la diminution de l'engagement comportemental à l'école. De tels résultats peuvent s'expliquer par le fait que les enfants aux comportements hyperactifs et inattentifs qui sont également prosociaux sont plus alertes à ce que les pairs qui les entourent attendent d'eux et ajustent donc leur comportement à ces attentes, par exemple en dérangeant moins en classe.

Par ailleurs, les résultats obtenus dans notre étude montrent que pour les enfants hyperactifs et inattentifs avoir de bonnes habiletés sociales ne fait pas de différence au niveau de leur engagement affectif et cognitif à l'école. Ces deux dimensions de l'engagement font appel aux émotions et aux pensées qui sont intrinsèques à chaque individu et donc probablement moins influencées par les habiletés sociales que le sont les comportements.

En somme, pour les élèves hyperactifs et inattentifs, les bonnes habiletés sociales protègent d'une diminution de leur engagement comportemental, mais pas de leur engagement affectif et cognitif.

Quand les élèves hyperactifs et inattentifs ont de bonnes relations avec leurs enseignants...

Lorsque les enfants entretiennent des relations chaleureuses avec leurs enseignants, on remarque qu'il y a une plus grande ouverture à la communication; l'élève a ainsi tendance à s'adresser plus facilement à son enseignant pour avoir du réconfort et en retour, l'enseignant lui démontre de l'affection (Pianta et Steinberg, 1992). Les résultats que nous avons obtenus soulignent que les élèves aux comportements hyperactifs et inattentifs qui entretiennent des relations chaleureuses avec leur enseignant conservent un meilleur engagement comportemental et affectif, donc qu'ils écoutent mieux en classe et y font plus d'efforts, qu'ils aiment plus les matières scolaires et y sont plus intéressés que les élèves qui ont de moins bonnes relations avec leur enseignant. Ceci peut s'expliquer, d'une part, par le fait que lorsque les enseignants s'entendent bien avec leurs élèves, ils leur offrent davantage de renforcements pour les bons comportements.

Les études ont effectivement démontré que les élèves hyperactifs et inattentifs sont particulièrement sensibles au soutien et aux récompenses de la part des enseignants lorsque vient le temps de démontrer de l'engagement à l'école (Muller, 2001). D'autre part, le partage émotif et le soutien qui caractérisent la relation chaleureuse peuvent expliquer que ces élèves aiment davantage leurs cours, car leurs besoins affectifs y trouvent réponse.



Mise en scène

En ce qui concerne l'engagement cognitif, les enfants hyperactifs et inattentifs ne bénéficient pas particulièrement des relations chaleureuses avec leur enseignant, sans doute parce que la capacité des enfants à utiliser les bons outils pour travailler et à planifier leur travail est plus tributaire des pratiques pédagogiques de l'enseignant que de la qualité de la relation qu'il entretient avec chacun de ses élèves.

En somme, les relations chaleureuses entretenues par les élèves hyperactifs et inattentifs avec leur enseignant favorisent un meilleur engagement comportemental et affectif, mais ne font pas de différence sur le plan de l'engagement cognitif.

Implications pour la pratique : comment favoriser l'engagement des élèves aux comportements hyperactifs et inattentifs ?

Implications pour les enseignants

- Une avenue à considérer est d'informer davantage les enseignants et le personnel de l'impact que peuvent avoir l'hyperactivité et l'inattention sur l'engagement scolaire, particulièrement sur le plan

des comportements. Certains enseignants et professionnels sont effectivement peu outillés pour faire face aux difficultés présentées par les enfants hyperactifs et inattentifs. En ce sens, informer et soutenir le personnel scolaire, par exemple dans le cadre de formations ou de mesures d'accompagnement individualisées, pourrait accroître leur sensibilité et leur disponibilité envers ces enfants.

- Les enseignants auraient avantage à développer des relations chaleureuses autant avec les élèves qui présentent des comportements hyperactifs et inattentifs qu'avec ceux ne présentant pas ces difficultés, notamment en adoptant des techniques positives plutôt que punitives de gestion des comportements (ex. systèmes d'émulation, récompenses, etc.). Les élèves hyperactifs et inattentifs sont effectivement plus susceptibles de mieux se comporter en classe et d'aimer davantage l'école, donc d'avoir un meilleur engagement comportemental et affectif, s'ils entretiennent de bonnes relations avec leur enseignant.

Implications pour les élèves

- Puisque les enfants qui présentent de l'hyperactivité et de l'inattention n'ont pas nécessairement de diagnostic de Trouble de déficit

d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), certaines interventions peuvent être envisagées à grande échelle dans l'école afin de favoriser l'engagement comportemental et cognitif de plusieurs enfants à la fois. L'implantation de programmes efficaces visant le développement d'habiletés sociales, par exemple le *Programme Fluppy* (Capuano, 1990) et le programme *Vers le pacifique* (Rondeau, Bowen et Bélanger, 1999), est tout indiquée. De même, l'emploi de stratégies de gestion de classe, comme le *Jeu du bon comportement* (Barrish, Saunders et Wolf, 1969), permet de susciter et de renforcer les comportements prosociaux des élèves.

- Certains élèves présentant des difficultés d'hyperactivité et d'inattention plus marquées peuvent avoir besoin d'interventions individualisées afin de favoriser leur bon fonctionnement en classe. Ainsi, certaines stratégies à privilégier peuvent être, par exemple, l'imitation, les jeux de rôle et le jumelage avec des pairs prosociaux. De telles interventions permettent à la fois de favoriser les bons comportements en classe et l'appréciation de l'école par les élèves hyperactifs et inattentifs, en misant sur le développement de bonnes habiletés sociales et de relations chaleureuses avec l'enseignant. ■

Références

- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. et Pagani, L. S. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health, 79*(9), 408-415.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin, 121*(1), 65-94.
- Carlson, C. L., Booth, J. E., Shin, M. et Canu, W. H. (2002). Parent-, teacher-, and self-rated motivational styles in ADHD subtypes. *Journal of Learning Disabilities, 35*(2), 104-113.
- Barrish, H. H., Saunders, M. et Wolf M. M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 2*(2), 119-124.
- Capuano, F. (1990). *Fluppy : un programme de prévention de la violence et du décrochage scolaire*. Montréal, Qc : Centre de Psycho-Éducation du Québec.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.
- Goldschmidt, E. P. (2008). *The Role of social competence in the relationship between classroom behaviors and school engagement*. (Thèse de doctorat inédite). Boston College, MA, États-Unis.
- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(1), 29-71.
- 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*(5), 1579-1601.
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry, 71*(2), 241-255.
- Pianta, R. C. et Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development, 57*, 61-80.
- Rondeau, N., Bowen, F. et Bélanger, J. (1999). *Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire : Vers le pacifique. Rapport final*. Montréal, Qc : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.

Question de l'heure

Comment gérer les crises des enfants ?

Sylvie Moisan¹

La crise recouvre une multitude de réalités. Elle peut référer à une crise suicidaire, à une crise familiale, à la désorganisation d'un enfant. Bien que différentes, elles ont toutes en commun de survenir lorsque la personne est confrontée à une situation qu'elle n'est pas capable de résoudre avec ses moyens habituels et lorsque cette impasse suscite chez elle une forte tension. L'intervention de crise vise la diminution de la tension et la prévention de l'escalade et du risque associé.



©iStock.com/denis_pc

Certains enfants présentent plus de risque de vivre une crise, notamment ceux qui ont un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, un trouble de la conduite, des comportements délinquants, qui vivent une dépression ou qui ont des comportements psychotiques (Kauffman, 2005). Toutefois, les enfants qui ne présentent pas ces difficultés peuvent également vivre une crise s'ils sont confrontés à une situation qu'ils sont incapables de résoudre et que cette impasse leur fait vivre une très forte tension (Séguin, Brunet et Leblanc, 2012). Plusieurs facteurs peuvent précipiter cet état de tension : sentiment d'injustice ou de perte de pouvoir personnel, évocation émotionnelle (la situation res-

semble à une situation désagréable vécue par le passé et fait revivre des émotions fortes), agent stressant aigu (douleur, intoxication, peur intense, crises situationnelles, etc.), problèmes de santé physique ou douleur ou encore accumulation de frustrations (Massé, Verreault et Verret, 2011). Lorsque l'enfant n'est pas en mesure de surmonter les émotions et que la situation ne peut être modifiée, la tension monte. Si elle ne peut être évacuée, elle peut mener à une crise. Chez certains, celle-ci prend la forme d'une crise de colère soit une réaction puissante, qui aboutit à un comportement agressif, d'intensité variable pendant laquelle l'enfant semble incapable de penser de façon rationnelle (Murphy, 2002).

Différents modèles divisent la crise en étapes pour mieux comprendre son déroulement. Le nombre d'étapes varie selon les auteurs, mais nous retiendrons le modèle de Beaumont et Sanfaçon (2013) qui en compte cinq : l'apparition, le développement, la désorganisation, la décompression et la récupération (voir la figure 1). La succession des étapes n'est pas incontournable et des retours en arrière sont possibles. L'objectif de l'intervention est d'ailleurs de faire en sorte de limiter la progression et d'aider, le cas échéant, l'enfant à revenir vers les premières étapes.

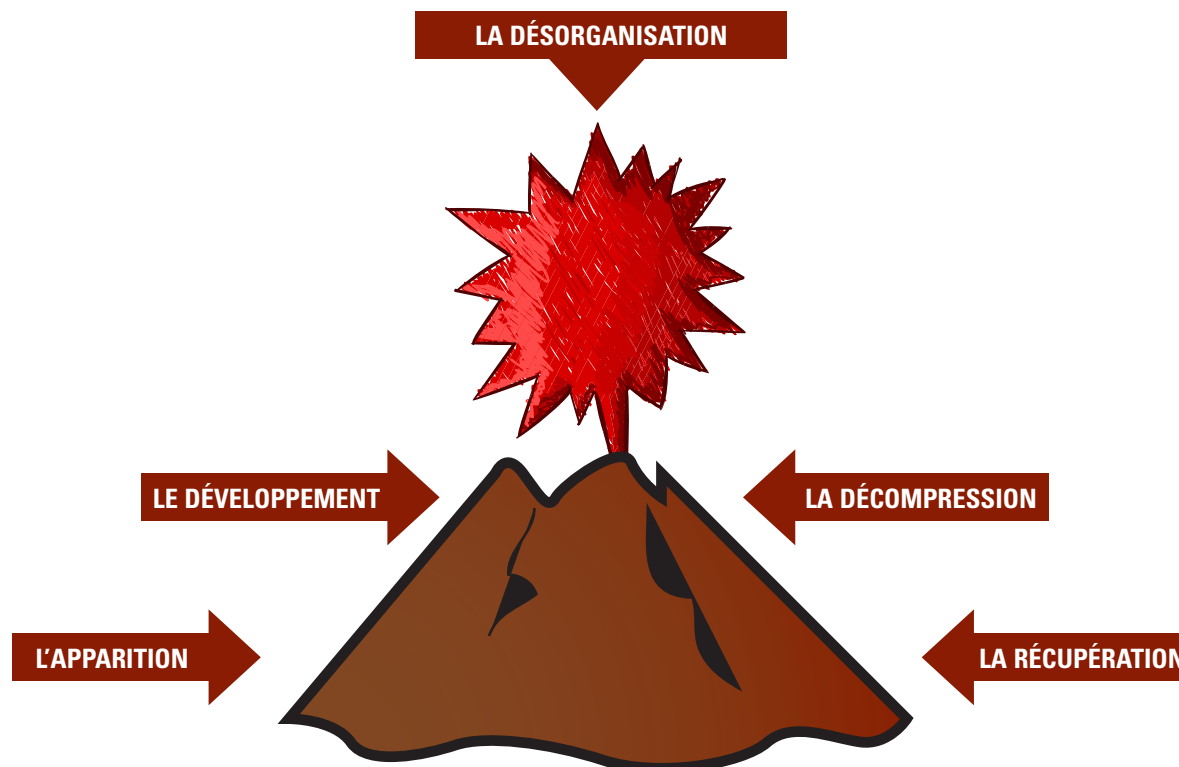


Figure 1 : Les étapes de la crise

1. Professeure, programme de psychoéducation, Université Laval.

L'apparition

La crise n'arrive pas sans avertissement, mais les signes annonciateurs sont subtils. Lorsque l'adulte saisit les premiers signes de tension (mains crispées, corps tendu, respiration rapide, paroles blessantes) son objectif est d'aider l'enfant à résoudre la situation ou à diminuer la tension. S'approcher de l'enfant, le toucher (s'il accepte ce contact) et lui demander calmement ce qui ne va pas permet de lui démontrer du soutien. L'enfant n'est pas toujours en mesure de nommer la cause de ses émotions, mais l'adulte peut chercher à identifier le problème et à intervenir sur la source ou soutenir l'enfant dans la résolution. S'il n'est pas possible d'identifier la cause, l'intervention visera à laisser l'enfant exprimer ce qu'il vit pour atténuer la tension et éviter l'escalade émotive. Il faut éviter d'argumenter sur le bien-fondé de la réaction ou de minimiser l'importance de ce qui est vécu, ce qui pourrait avoir pour effet d'amener l'enfant à se refermer.

Le développement

Si les signes précurseurs ne sont pas perçus ou que l'intervention ne permet pas de diminuer la tension, cette dernière augmente. L'enfant est plus agité, il peut être irrationnel, confrontant, voire menaçant. Tout en restant calme, l'adulte doit adopter une posture plus directive : l'enfant est submergé par les émotions et l'adulte doit jouer un rôle proactif pour le guider. Il doit indiquer ce qui est attendu en termes simples, clairs et concrets, sans s'engager dans la négociation ou dans une lutte de pouvoir. Si l'enfant ne répond pas dans un délai raisonnable, la demande doit être répétée avec calme et fermeté.

Lorsque l'escalade se poursuit, l'adulte doit expliquer à l'enfant les choix qui s'offrent à lui : les conséquences positives qui suivront s'il adopte le comportement demandé et les conséquences prévues au règlement s'il ne change pas. L'enfant doit constater qu'il a un choix et que chaque option a des conséquences. Référer aux règles

prévues (ou au plan d'intervention) évite d'annoncer des conséquences irréalistes ou démesurées ou d'entrer dans une argumentation, puisque la règle est connue.

La désorganisation

Malgré les interventions précédentes, l'escalade peut continuer et mener à la désorganisation. L'enfant perd alors le contrôle de lui : il peut crier, lancer des objets, frapper ou s'en prendre à lui-même. L'objectif central est la gestion du risque. S'il menace les autres, les faire sortir ou prendre une distance physique permet de diminuer le risque. Compte tenu de ses responsabilités, en aucun temps l'adulte ne peut laisser un enfant en crise sans surveillance, mais il peut prendre une distance suffisante pour éviter la confrontation physique. Mettre hors de sa portée les objets qui peuvent être dangereux permet également de limiter le risque. L'arrivée d'un autre adulte aura un effet calmant, si cette personne est elle-même calme et soutenante.

La désorganisation sollicite une grande énergie et ne peut se maintenir sur une longue période. Lorsque le risque est limité, l'intervenant doit déterminer s'il la tolère parce que l'intensité diminue ou s'il doit intervenir. Dans ce dernier cas, une intervention physique est parfois requise. Si cette intervention ne fait pas partie d'un plan d'intervention, le seul critère pour la justifier est la sécurité (celle de l'enfant et celle d'autrui). Il ne faut pas sous-estimer le risque de blessure pour l'enfant et pour l'adulte et cette intervention devrait être faite avec le soutien d'une autre personne. Le but est de limiter les gestes de l'enfant tout en visant une attitude soutenante.

La décompression et la récupération

À cette étape, la décharge émotive est terminée et l'enfant est souvent vidé d'énergie. Il a besoin d'un temps de récupération en retrait des pairs, mais sous surveillance. Peu à peu, il réalise ce qui s'est passé et il voudra sou-

vent reprendre contact avec l'adulte présent pendant la crise ou avec un adulte en qui il a confiance. L'adulte doit le rassurer, sans minimiser ce qui s'est produit.

Le retour sur la crise est essentiel à plus d'un point de vue. Il permet de comprendre ce qui a provoqué la crise et de revoir la suite des événements pour déterminer ce que l'enfant aurait pu faire autrement. Il permet également de revenir sur les conséquences qui vont suivre et de déterminer comment réparer les torts causés au groupe ou à l'adulte.

La suite est également importante. Les intervenants doivent chercher à déterminer ce qui s'est produit et les suites à donner. S'agit-il d'un événement isolé ou d'une crise parmi d'autres ? L'enfant vit-il une situation difficile (conflits avec d'autres élèves, difficultés d'apprentissage, difficultés dans la famille) qui nécessite du soutien ? A-t-il besoin d'apprendre à mieux gérer ses émotions ou de développer de meilleures habiletés de résolution de problèmes ? A-t-il des difficultés plus importantes (trouble d'opposition, trouble de conduite, etc.) qui nécessitent une aide soutenue ? Le contexte dans lequel la crise s'est produite peut aussi faire l'objet d'analyse : le fonctionnement de la classe contribue-t-il (demandes trop exigeantes, règles floues ou trop rigides, manque de rétroactions positives, absence de conséquences aux incivilités, etc.). Si une crise est susceptible de se reproduire, un plan d'intervention doit inclure ce qui sera fait la prochaine fois et établir cette façon de faire avec les personnes concernées : l'enseignant, le personnel non enseignant, l'enfant et ses parents.

Une crise représente un risque, mais aussi une opportunité. Parce qu'elle indique que la personne n'est pas capable de faire face à une situation, elle montre la nécessité de développer de nouvelles façons de faire ou d'apporter des changements par rapport à cette situation. Pour profiter du potentiel qu'elle offre, il importe d'éviter de tourner la page trop rapidement. ■

Références

- Beaumont, C. et Sanfaçon, C. (2013). L'intervention en situation de crise. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.) *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd, p. 281-294). Montréal, Qc : Gaétan Morin Éditeur
- Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (8^e éd.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merill Prentice Hall
- Massé, L. Verreault, M. et Verret, C. (2011). *Mieux vivre avec le TDA/H à la maison. Programme pour aider les parents à mieux composer au quotidien avec le TDA/H de leur enfant*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation
- Murphy, T. (2002). *L'enfant en colère*. Montréal, Qc : Les éditions de l'homme.
- Séguin, M., Brunet, A. et Leblanc, L. (2012). *Intervention en situation de crise et en contexte traumatique* (2^e éd.). Montréal, Qc : Gaétan Morin éditeur.

Le CQJDC a lu pour vous

Quatre documents pour aider les jeunes à mieux composer avec leur TDAH

Line Massé¹

Peu de programmes sont disponibles en français pour aider les jeunes ayant un trouble de déficit d'attention/hyperactivité (TDAH). Les quatre livres présentés dans cette chronique sont des adaptations françaises de documents parus originalement en anglais. Ils peuvent être utiles dans l'accompagnement d'enfants ou d'adolescents présentant des déficits d'attention, des problèmes d'impulsivité ou d'hyperactivité.

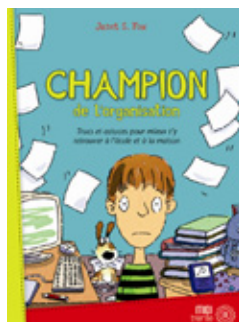
Bien que s'adressant aux parents, ce document peut être utile à tout intervenant (enseignant, psychoéducateur, psychologue, éducateur spécialisé, etc.) pour aider les jeunes ayant un TDAH à acquérir de nouvelles compétences affectives, comportementales et sociales. Le document propose 44 activités regroupées selon quatre thèmes : 1) apprendre l'autocontrôle, 2) surmonter les problèmes à l'école, 3) se faire des amis et les garder, 4) se sentir bien dans sa peau (estime de soi). Chaque activité est d'une durée d'environ 10 minutes. Certaines habiletés visées comprennent plus d'une activité.

Les activités du programme n'ont pas fait l'objet d'une validation scientifique. Cependant, l'auteur du programme est un expert reconnu dans le domaine du TDAH. Les thèmes touchés sont pertinents et abordent les déficits spécifiques identifiés chez les enfants souffrant de TDAH. Les activités sont faciles à réaliser et plusieurs peuvent être faites sans l'aide d'un adulte. Elles ont été toutefois conçues pour accompagner un programme de traitement global comprenant entre autres des techniques de modification du comportement appliquées à la maison et à l'école.

Shapiro, L. E. (2014). *Quand un enfant vit avec un TDAH*. Montréal, Qc : La Boîte à Livres Éditions inc.



Les trois prochains guides s'adressent directement aux enfants. Ils ne présentent pas nécessairement d'activités à réaliser avec ces derniers, mais ils peuvent servir de points d'ancrage pour l'accompagnement individuel. La présentation de ces guides est séduisante pour les jeunes : les textes sont très bien vulgarisés et remplis d'humour; les illustrations attrayantes. Les solutions proposées s'avèrent pertinentes et conformes aux interventions probantes relevées dans les écrits.



Ce guide s'adresse aux jeunes qui présentent des problèmes de désorganisation, que ce soit à l'école ou à la maison. Il aborde entre autres le rangement des effets personnels, la planification de l'horaire, l'organisation de la réalisation des devoirs et des projets scolaires, la prise de notes et la gestion des sources de distraction. Les conseils fournis peuvent aider à faire diminuer le stress vécu par ces jeunes.

Fox, J. S. (2013). *Champion de l'organisation, Trucs et astuces pour mieux s'y retrouver à l'école ou à la maison*. Montréal, Qc : Éditions Midi trente.



Ce guide s'adresse particulièrement aux jeunes présentant un TDAH. Avec des mots simples, il explique d'abord aux jeunes ce qu'est ce trouble. Par la suite, il propose différentes solutions pour :

- mieux s'organiser à l'école ou à la maison;
- se faire des amis et les garder;
- mieux gérer ses émotions;
- canaliser son énergie.

Taylor, J. F. (2012). *Guide de survie pour les enfants vivant avec un TDAH*. Montréal, Qc : Éditions Midi trente.



Ce guide s'adresse aux jeunes qui présentent des problèmes d'autocontrôle comportemental. Avec humour et simplicité, il amène d'abord les jeunes à reconnaître leurs problèmes comportementaux. Il les aide par la suite à se fixer des objectifs pour améliorer leur comportement ainsi que les étapes pour les atteindre. Il propose également des trucs et des stratégies pour :

- mieux gérer leur énergie (exercice, repos, saine alimentation, respiration, etc.);
- mieux se comporter à l'école ou à la maison (écouter, dire la vérité, admettre ses erreurs, réfléchir avant de passer à l'action);
- se motiver à changer et se récompenser le cas échéant.

Verdick, E. (2013). *N'agis pas en cro-magnon, Trucs et astuces pour cultiver des comportements gagnants*. Montréal, Qc : Éditions Midi trente

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

La feuille de route du psychoéducateur

Agir sur l'intimidation plutôt que de réagir

Jean Hénault¹ et Denis Leclerc²

La problématique de l'intimidation a fait couler beaucoup d'encre au cours des dernières années. Le Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011 et le PL 56 adopté récemment auront toutefois permis de grandes avancées au plan des connaissances et de l'intervention. Nous sommes maintenant en mesure de distinguer l'intimidation, du conflit et de la violence et de mesurer son impact sur les victimes et sur le milieu de vie. On en sait également beaucoup plus sur les stratégies d'intervention pour prévenir ou traiter cette forme de violence.

Ces nouvelles connaissances, tirées de la littérature, mais aussi des nombreuses expérimentations sur le terrain, auront notamment mis en relief l'importance de faire une lecture juste de la situation et de miser sur la différenciation et la complémentarité de nos actions dans les milieux.

Les agresseurs, les victimes ou encore les témoins ne forment pas des groupes homogènes. De même, nos différentes interventions, aussi pertinentes soient-elles, ne donneront jamais les résultats souhaités si elles demeurent isolées plutôt que de faire partie d'un ensemble de moyens complémentaires.

Comme intervenants psychosociaux dans une école, nous sommes appelés à composer avec l'émotivité des personnes touchées de très près par cette problématique; interpellés également pour agir rapidement ou pour trouver une solution à court terme au problème. Par moment, il est possible que nous puissions ressentir une pression très forte pour réagir rapidement face à une situation de violence qui nous est rapportée. Il faut toutefois se rappeler qu'il est hautement stratégique de prendre un certain recul pour s'assurer de tenir compte de l'ensemble des facteurs composant la situation problématique.

Dans un tel contexte, adopter une approche différenciée, c'est d'abord

bien analyser la situation pour s'assurer d'intervenir de manière adéquate. Les victimes ont toutes besoin d'être protégées et soutenues. Ceci dit, il ne faudrait pas accompagner de la même manière une victime de type passive qui a de la difficulté à s'affirmer et qui ne dénonce jamais ses agresseurs et un élève de type provocateur qui, tout en étant réellement victime, peut parfois adopter des attitudes pouvant alimenter les conflits. De la même manière, il faudrait vérifier la capacité d'empathie d'un agresseur pour valider s'il est en mesure de s'amender en partie de lui-même ou s'il est plutôt nécessaire de le suivre de très près, car ses engagements sont généralement peu fiables. L'agresseur est-il un leader qui influence les autres ou plutôt un élève qui agit pour se faire accepter d'un groupe et de ses leaders? Dans toutes ces situations, le message que l'intimidation est inacceptable doit toujours demeurer présent. Toutefois, si notre objectif est de faire cesser les agressions et de prévenir les récurrences, une intervention efficace devra tenir compte d'une analyse différenciée. Face à des témoins, il faudrait déterminer leur niveau de sécurité à dénoncer et soutenir la victime avant de les impliquer dans l'intervention. Le témoin craint-il les représailles des agresseurs ou encore a-t-il lui-même participé par moments aux agressions et craint-il plutôt les sanctions de la part des adultes?

Agir de façon efficace pour contrer l'intimidation, c'est intervenir de manière différenciée auprès des élèves impliqués, mais c'est aussi s'assurer que nos interventions s'insèrent dans un ensemble d'actions diversifiées et complémentaires. La sensibilisation des différents acteurs de l'école est reconnue comme une étape essentielle à une démarche préventive efficace. Les enseignants et les intervenants psychosociaux sont évidemment ciblés par cette démarche, mais on constate que l'on néglige souvent les surveillants ou les éducateurs des services de garde, pourtant très fréquemment confrontés aux conflits, aux situations de violence et à l'intimidation. La collaboration



Mise en scène

avec les acteurs externes, en premier lieu les parents, mais également les différents partenaires, notamment les policiers, est très inégale d'un milieu à l'autre. Les interventions préventives auprès de l'ensemble des élèves, que ce soit par la sensibilisation au phénomène, par le développement d'habiletés sociales ou par l'éducation au civisme, contribuent fréquemment à limiter le nombre d'incidents. Le code de vie est un autre outil essentiel et s'il est conçu en tenant compte du phénomène de l'intimidation, appliqué avec cohérence et associé à un protocole d'intervention face à l'intimidation, il donnera les meilleurs résultats. Nous pourrions ajouter l'importance de faire un suivi et une évaluation régulière de nos actions pour pouvoir nous ajuster si nécessaire et ainsi maintenir une plus grande efficacité. Chacun de ces moyens est pertinent et important, cependant la complémentarité entre ceux-ci sera toujours la meilleure garantie de succès dans nos efforts de prévention du phénomène de l'intimidation.

Il revient souvent aux intervenants psychosociaux dans les écoles la responsabilité des actions en prévention de l'intimidation. Ceux-ci ont donc le mandat d'intervenir directement, mais également de contribuer à mettre en place les conditions gagnantes pour une prévention efficace. Sans garantir un succès total, l'adoption d'une approche différenciée et le souci d'une meilleure complémentarité entre les différents moyens mis en place demeurent deux avenues prometteuses. ■

OPP

ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

1. M.A., ps.éd., Coordonnateur aux admissions et au soutien professionnel, Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.

2. M.A., ps.éd., Président, Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.



Le coin des parents

Est-ce que l'on achète nos enfants avec les récompenses ?¹

Martine Verreault²

Lorsqu'il est question de récompenses dans l'éducation des enfants, certains parents se questionnent et se sentent mal à l'aise. Ils ont l'impression d'acheter leurs enfants avec les récompenses et de leur inculquer une conception que les efforts ne valent pas la peine sans la présence d'une « carotte » au terme.

Pour mieux comprendre l'importance des récompenses

Afin de bien répondre à cette question, il est important d'expliquer certaines bases de la théorie de l'apprentissage comportemental. Un principe énonce qu'un comportement renforcé a plus de probabilités de se manifester à nouveau dans des conditions analogues. En d'autres mots, un renforcement émis à la suite d'un comportement augmente la probabilité que ce comportement réapparaisse dans le futur.

Un autre principe indique qu'un comportement ignoré, c'est-à-dire qu'on cesse de le renforcer ou d'y porter attention, sera appelé à diminuer ou à disparaître du répertoire de la personne (Malcuit, Pomerleau et Maurice, 1995). Ainsi, quiconque souhaite l'apparition d'un comportement particulier ou l'augmentation de celui-ci dans le quotidien d'une personne doit envisager le **renforcement** sous diverses formes.

Le renforcement peut provenir de différentes sources. Par exemple, elles peuvent être intrinsèques (c'est-à-dire provenir de l'individu lui-même, par exemple une fierté personnelle d'avoir accompli une tâche) ou extrinsèques (c'est-à-dire provenir de l'entourage, par exemple des parents ou des enseignants). Les renforcements extrinsèques peuvent également prendre différentes formes : social de type verbal

Quiconque souhaite l'apparition d'un comportement particulier ou l'augmentation de ce comportement dans le quotidien d'une personne doit envisager le renforcement sous diverses formes.

(des félicitations des parents lorsque le jeune range les jouets de sa chambre), social de type non verbal (des clins d'œil lors d'une prouesse sportive) ou matériel (un jouet donné à la suite d'un bon bulletin).

Chez les jeunes enfants, en raison d'un développement affectif et cognitif en construction, le renforcement provient surtout des gens qui l'entourent. À un point tel que le concept de soi de l'enfant âgé de moins de 7 ans est totalement dépendant de son entourage. Ainsi, à ces âges, ils ont besoin de se faire dire en paroles, en gestes positifs ou autres renforcements qu'ils sont aimés, aimables et compétents afin de développer leur estime de soi

(Duclos, 2010). Ainsi, le renforcement est obligatoirement extrinsèque ainsi que social (verbal ou non) ou matériel chez les jeunes enfants.

L'attention positive comme source de renforcement social

Examinons tout d'abord les félicitations, les encouragements et l'attention positive comme source de renforcement social. Tout en améliorant les relations familiales et l'estime de soi, l'attention positive donnée à l'enfant pour ses comportements appropriés favorisera leur réapparition. L'attention qu'on donne à l'enfant est un puissant renforçateur de ses comportements. Il ne faut pas oublier qu'en l'absence d'attention positive, l'attention négative (réprimandes, critiques, cris, regards désapprobateurs) peut être recherchée parce que tout type d'attention, même négative, est mieux que rien du tout.

Le renforcement social est à privilégier par rapport aux autres formes de renforcement, parce qu'il est plus naturel



123rf.com/Pavel Lusevsky

1. Ce texte est inspiré de Massé, Verreault et Verret (2011).

2. Ph. D., psychologue, Clinique Les Psychologues du Suroît, chargée de cours au CEGEP de Valleyfield, à l'Université de Sherbrooke et à l'Université du Québec en Outaouais-Campus St-Jérôme.

Credit image : paha_1 / 123RF Banque d'images

pour l'enfant (il répond davantage à un besoin essentiel de reconnaissance et d'estime de soi) et il ne coûte rien. Il n'entraîne pas non plus de surenchère comme dans le cas des renforçateurs matériels (les enfants en veulent toujours plus). En plus de favoriser l'adoption de comportements appropriés, le renforcement social améliore le concept de soi de l'enfant.

Les systèmes de récompenses

Par ailleurs, il arrive que l'attention positive et les renforçateurs sociaux ne soient pas suffisants pour modifier les comportements de façon substantielle. C'est souvent le cas en présence d'enfant présentant des comportements perturbateurs importants. L'enfant est parfois moins sensible à l'attention positive qu'on lui donne, comme des compliments ou les signes non verbaux. Il est alors souvent nécessaire d'avoir recours à un moyen plus puissant et systématique pour motiver l'enfant et l'inciter à modifier ses comportements, comme un système de récompenses (aussi appelé système de renforcement ou système de contingences).

Ce type de système permet à l'enfant d'être récompensé systématiquement pour ses améliorations de comportement. Un tel système est plus efficace s'il accorde des points (jetons ou autocollants) à l'enfant chaque fois qu'il manifeste les comportements appropriés ciblés par le parent. Ceux-ci

peuvent par la suite être échangés contre des récompenses matérielles ou sociales (activités réalisées avec les parents ou des membres de l'entourage). L'enfant peut utiliser ses points quotidiennement ou les accumuler en vue d'une plus grosse récompense plus tard.

Les récompenses sociales dans de tels systèmes sont à privilégier. Tel que mentionné précédemment, les récompenses matérielles peuvent entraîner une surenchère et il vaut mieux les utiliser de temps à autres. De plus, quiconque côtoie les enfants sait qu'ils ont soif de moments privilégiés avec leurs parents ou des personnes significatives de leur entourage.

« Je n'ai pas à payer pour des choses que mon enfant devrait faire. »

Réactions possibles des parents

Certains parents auront l'impression d'acheter leur enfant avec un tel système de récompenses. Pourtant, ce système est semblable au système monétaire. Les parents travaillent et gagnent de l'argent. C'est la même chose pour l'enfant qui fait des efforts pour gagner des points qui lui rapporteront des récompenses (matérielles ou sociales) plus tard. À force de manifester

un comportement approprié, l'enfant pourra être encouragé par de l'attention positive du parent, et éventuellement, par une satisfaction personnelle qui deviendra intrinsèque à l'enfant.

Certains parents diront que d'autres enfants accomplissent toutes ces nécessités sans avoir besoin de récompenses. Attention, ils ont sûrement besoin d'attention positive à tout le moins. Il faut savoir que plusieurs enfants ont besoin d'une aide supplémentaire pour adopter certains comportements en raison de difficultés développementales particulières. Un système de récompenses répond à ces besoins.

Dans certains cas, le système de récompenses s'éteint tout seul, l'enfant n'en ayant plus besoin pour obéir ou pour manifester les comportements demandés. Les parents peuvent sauter sur l'occasion pour récompenser leur enfant pour les efforts ou l'obéissance en général, mais de façon moins systématique. L'attention positive (ou le renforcement social) demeure la meilleure solution pour encourager l'enfant à maintenir ses bons comportements.

Finalement, la conception d'acheter les enfants avec les récompenses provient de l'idée figée que seules les récompenses constituent une source de renforcement. Il en existe une panoplie et il ne faut pas hésiter à toutes les utiliser ou les encourager. ■

Références

Duclos, G. (2010). *Estime de soi, un passeport pour la vie* (3^e éd.). Montréal, Qc : Éditions du CHU Sainte-Justine.

Malcuit, G., Pomerleau, A. et Maurice, P. (1995). *Psychologie de l'apprentissage. Termes et concepts*. Ste-Hyacinthe, QC : Edisem, Inc.

Massé, L., Verreault, M., et Verret, C., avec la collaboration de Boudreault, F., et Lanaris, C. (2011). *Mieux vivre avec le TDAH à la maison : programme pour aider les parents à mieux composer avec le TDAH de leur enfant au quotidien*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.

ENSEMBLE ça se peut !

5^e CONGRÈS BIENNAL
23, 24 & 25 avril 2014
www.cqjdc.org

CQJDC
COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES
EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

20 ans

Le coin des jeunes

Piqûre de lecture

Hugo Vaillancourt¹

Quand j'étais plus jeune, je détestais lire – comme la plupart des enfants hyperactifs, d'ailleurs. Malgré tous les avantages dont me parlaient mes parents à ce sujet, j'arrivais au même constat : la lecture est une activité complètement nulle. C'était une activité que j'associais avant tout à l'école, au milieu scolaire. À la place de m'asseoir avec un roman, j'allais m'amuser des heures et des heures au parc avec les copains ou encore devant la télévision.

Pourtant, je m'en mords les doigts aujourd'hui, jusqu'à un certain point. J'ai réalisé après coup que ce n'était pas tant la lecture en soi que je détestais, mais bien ce que je lisais. Et pour être encore plus honnête, je dirais qu'en dernière analyse, lire ne me plaisait pas parce que je ne comprenais pas plusieurs mots dans les livres. Cette réalité me compliquait la vie et m'empêchait dans le fond d'apprécier la lecture.

J'écris donc ce bref article pour m'assurer que vous ne fassiez pas le même genre d'erreurs, le tout en partant d'idées que j'avais en tête il y a quelques années.

« Il faut passer outre les mots difficiles. »

Voilà le conseil principalement responsable de mon aversion précoce de la lecture! Il faut au contraire courir aller chercher un dictionnaire (papier, électronique ou web) pour savoir la définition des mots dont nous ne savons pas la signification. Chaumière? Tympan? Gamelle? Vous serez d'accord qu'il faut privilégier la connaissance à l'ignorance. Cela étant dit, il est fort possible que si vous recourez au dictionnaire à chaque phrase, le texte en question sera un peu trop difficile d'approche. Disons que comprendre le vocabulaire inépuisable de Victor Hugo, ce n'est pas donné à tout le mon-

de. Mais lorsqu'il est question du Petit Prince d'Antoine Saint-Exupéry (que j'aime encore parcourir), on remarque que c'est drôlement plus accessible.

« La lecture, c'est ennuyant à la fin. Il n'y a pas de punch. »

C'est vrai que, lorsqu'on lit des romans dont le sujet central ne nous inspire pas, la lecture peut être ennuyante. En revanche, c'est bien le contraire

lorsqu'on choisit minutieusement ce qu'on veut lire! Pour donner un exemple extrême, inutile d'imposer à une fille passionnée par le jardinage la lecture du volumineux *Guide de l'auto 2013!*

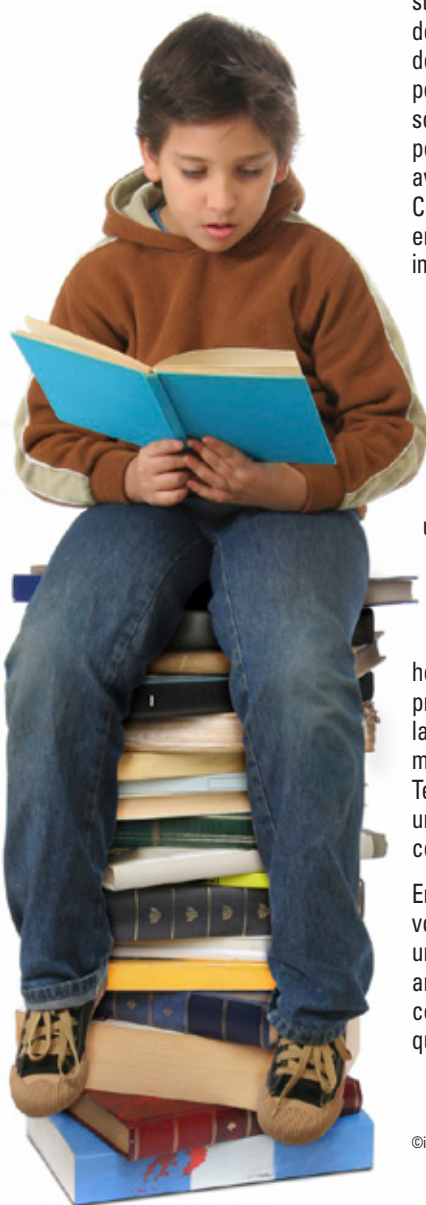
« La lecture, c'est exigeant sur le plan intellectuel. »

C'est vrai que la lecture peut être exigeante, mais ce n'est pas toujours le cas. Lorsqu'on a un compte-rendu à pondre pour l'école, une attention plus stricte est nécessaire, je vous l'accorde. Mais pour ce qui est de la lecture de loisir, c'est-à-dire celle qui se fait pour le simple plaisir, c'est bien moins souvent le cas. Ce type de lecture permet d'avoir avant tout un moment avec soi-même à la fois zen et relaxant. Cela donne accès aussi à un univers enchanté jusque-là inexploré par notre imagination.

« La lecture comme passe-temps, c'est un truc d'adulte. »

Je vous accorde que de passer des journées entières dans sa chambre à dévorer des livres les uns après les autres pendant que le soleil brille dehors n'est pas très répandu chez les jeunes et n'est pas nécessairement souhaitable non plus. En revanche, prendre une demi-heure par jour ou par deux jours est une pratique plus commune. C'est d'ailleurs la routine de plusieurs personnes, même les gens les plus occupés sur la Terre! Si eux réussissent à le faire avec un horaire ultra chargé, vous en serez certainement capable vous aussi!

En terminant, j'espère que mes conseils vous seront utiles pour développer une grande culture livresque dans les années à venir. Au plaisir de vous rencontrer dans les bibliothèques (physiques ou virtuelles)! ■



©iStock.com/Julián Rovagnati

1. Étudiant en droit à l'Université de Montréal

Juste pour rire Joyeux Noël Jos...

Camil Sanfaçon¹

Il était une fois, il y a de cela très très longtemps...

Début décembre. L'ambiance dans l'école est survoltée. Plus que quelques jours, et ce sera la fête de Noël. Nous voulons émerveiller les enfants. Toutefois, les préparatifs ne sont pas terminés.

En sortant d'une classe, j'aperçois Jos au bureau de la secrétaire. Comme à son habitude, tout en passant la vadrouille, il palabre sur le temps qui ne cesse de nous surprendre. Aura-t-on de la neige pour le temps des fêtes ?

« Bonjour Jos, je voulais justement te parler. Viens à mon bureau. J'espère que tu pourras m'aider à résoudre mon problème. Il faut trouver des sapins pour décorer la grande salle. Il est impensable de fêter Noël sans l'odeur et la couleur des sapins. Tu as une idée où on pourrait en trouver à un prix raisonnable ? »

Du haut de ses six pieds, mon Irlandais de concierge me regarde en souriant.

« Je peux vous aider. Vous l'ignorez peut-être, Monsieur le Directeur, mais j'ai une grande terre à bois au nord de la ville. Si vous voulez, demain matin, je pourrais vous y amener avec mon petit camion et nous irons jouer les bûcherons. »

À huit heures trente le lendemain, dès que les élèves sont installés en classe, je rejoins Jos qui m'attend avec tout son attirail : haches, sciottes et cordes. Quelques minutes plus tard, nous stationnons près de sa grande terre. Arpentant les petits sentiers, Jos s'émerveille sur la beauté des lieux et sur la qualité de ses sapins.

- « Coupons celui-là, Monsieur Camil.
- Attention ! Il va tomber.
- En voici un autre, il est superbe.



123rf.com/lamica

- Non, pas lui ; il est trop petit.
- Venez m'aider. Il faut les monter dans le camion. »

Quelle énergie ! À 60 ans, ce cher Jos travaille sans arrêt. J'ai peine à le suivre. Je le sens pressé d'en finir. Il jette régulièrement un regard autour de lui, comme s'il percevait un danger imminent.

- « Nous avons déjà une quinzaine de sapins, je crois que c'est suffisant. Il est temps de rentrer maintenant. »

La veille du réveillon, tous les sapins ont pris place et forment un joli sous-bois qu'empruntera le père Noël.

Ce matin-là, lors de la pause, Robert et François, deux employés de la commission scolaire, prennent le café au salon du personnel. À la question de Robert concernant les nombreux sapins qui ornent la grande salle, j'explique comment, grâce à la générosité de Jos, nous avons obtenu autant de sapins.

Avant la fin de mon histoire, tous les deux éclatent de rire.

- « Jos n'a jamais eu de terre à bois au nord de la ville », s'exclame Robert.

Il m'apprend alors que nous sommes allés bûcher sur les terrains du camping municipal que je ne connaissais pas.

Je revois la scène et comprends pourquoi Jos n'avait pas de scie à chaîne. Il m'affirmait vouloir respecter le silence de la forêt. Je comprends aussi ses regards furtifs et son empressement à finir au plus vite. Quel coquin ce Jos ! Et moi, à mon premier poste de jeune directeur d'école, quel naïf je fais !

Il est maintenant 17 h. Plus de 550 enfants vêtus de leurs plus beaux pyjamas arrivent heureux et enthousiastes pour leur party de Noël.

En après-midi, les parents étaient venus apporter les différents mets qu'ils avaient préparés pour le réveillon. Nous avons assez de nourriture pour satisfaire mille enfants. À 17 h 30, le curé de la paroisse célèbre une courte cérémonie religieuse, accompagné des enfants chantant les plus beaux airs de Noël.

À la fin du banquet, sous les applaudissements et les cris des enfants, le père Noël apparaît dans la cheminée aménagée sur la scène. Son beau costume rouge était recouvert de cendre et de suie. Il portait sur son dos, sa hotte pleine de jouets. Ses yeux scintillaient de bonheur, ses joues étaient roses bonbon, son nez rouge cerise. Derrière cette barbe grisonnante, je reconnus le sourire espiègle de Jos. Riant dans sa barbe, il s'est approché et m'a murmuré :

- « Quels beaux sapins vous avez là, Monsieur le Directeur ! »

Joyeux Noël ■

1. Consultant en éducation.

Credit image : lamica / 123RF Banque d'images

Nouvelles brèves du CQJDC

Je suis capable, j'ai réussi !

Édition 2012-2013

Neuf 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 :

- Mickael Giguère Cartier, école secondaire du Harfang, Ste-Anne des Plaines ;
- Hugo Dorval, école secondaire de la Clé-du-Boisé, Ste-Étienne-de-Lauzon ;
- Jessica Dubois, école secondaire Beurivage, St-Agapit ;
- James-Lee Germain Dingle, école Jacques Buteux, La Tuque ;
- Audrey Lapointe, école secondaire l'Odysée, Val Bélair ;
- Claudia L'Italien, école Programme Détour, Les Cèdres ;
- Rose Montpetit, école Plein Coeur, Richmond ;
- Samuel Jacöb Paquet, école Alizé-Mousserons, Saint-Jean-Chrysostome ;
- Pierre Antoine Roy, école La Carrière, Saguenay.

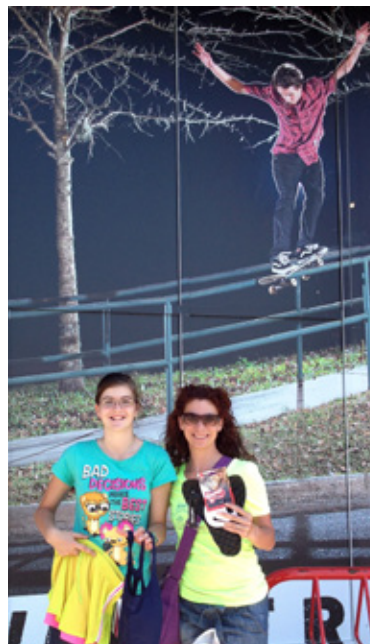


Audrey Lapointe de l'école secondaire l'Odysée et ses parents



Pierre Antoine Roy de l'école La Carrière

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



Claudia L'Italien de l'école Programme Détour



Hugo Dorval de l'école secondaire de la Clé-du-Boisé

À surveiller – Nouveauté

Les bourses Jeunes chercheurs du CQJDC

Des bourses seront offertes par le CQJDC aux étudiants de deuxième et troisième cycle dont le projet de recherche porte sur les difficultés d'adaptation ou de comportement chez les jeunes ou une thématique qui rejoint la mission du CQJDC. Elles visent ainsi à encourager les étudiants dont la scolarité est terminée à se consacrer à la rédaction de leur travail de recherche. L'annonce de ce concours de bourses est à surveiller sur le site Internet du CQJDC.

*Julie Beaulieu, Nancy Gaudreau, Danielle Leclerc, Rosalie Poulin et Mélanie Villeneuve
Membres du comité des concours du CQJDC 2013-2014*

Nouvelles brèves du CQJDC

Une pratique remarquable !

Édition 2012-2013

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. La récipiendaire de l'édition 2012-2013 de ce concours est Madame Nathalie Lavallée, travailleuse sociale à l'école Quatre vents de Sherbrooke.



Sur la photo, de gauche à droite, Lise Friolet, répondante et enseignante à l'école Quatre-vents et Nathalie Lavallée, travailleuse sociale à l'école Quatre-vents et récipiendaire du prix Une pratique remarquable 2012-2013.



Sur la photo, de gauche à droite, Mesdames Natalia Garcia, membre du CQJDC et responsable de la remise du prix, Nathalie Lavallée, travailleuse sociale à l'école Quatre-vents et récipiendaire du prix Une pratique remarquable 2012-2013, Lise Friolet et Anick Robert, répondantes et enseignantes à l'école Quatre-vents.

Ce prix lui a été remis lors d'un événement organisé par les répondants en présence d'une représentante du CQJDC. Outre le prix de 200 \$, Mme Lavallée s'est vu remettre un trophée confectionné par les élèves de l'unité pédagogique du Centre jeunesse l'Escalpe (Cap-Rouge). L'obtention de ce prix sera également souligné lors du 5^e Biennal du CQJDC (Ensemble..., ça se peut !) qui se tiendra les 23, 24 et 25 avril 2014 au Hilton Québec.

Bravo et félicitations à toutes les personnes dont la candidature a été soumise.

Un merci tout spécial à L'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ) qui a commandité deux des prix d'une valeur de 200 \$, remis à nos récipiendaires.

Journée de formation 2013

École Saint-Maxime – Commission scolaire de Laval

C'est le 11 octobre dernier que se tenait à l'école Saint-Maxime de la commission scolaire de Laval la 16^e journée de formation provinciale du CQJDC. Pour réaliser cette journée exceptionnelle, le CQJDC a pu compter sur la précieuse collaboration d'un comité organisateur composé de personnes dynamiques venant de l'école Saint-Maxime de la commission scolaire de Laval, du Centre des services sociaux de Laval et de la Direction régionale des Laurentides, de Lanaudière et de Laval du MELS. Plusieurs élèves bénévoles ont accueilli les participants ou égayé l'atmosphère par leurs pièces musicales. Plus de 400 personnes provenant de 40 commissions scolaires, d'une dizaine d'écoles privées et de divers organismes et services dédiés aux jeunes se sont réunis pour profiter des connaissances offertes dans les 23 ateliers animés par plus de 35 conférenciers experts dans leur domaine. Les évaluations reçues sont très positives et nous confirment l'importance de renouveler l'événement en 2015. Nous vous y attendons ! ■

Isabelle Gagnon, Responsable de l'organisation de la Journée de formation du CQJDC.

Les CONCOURS

Je suis capable, j'ai réussi !

Ce concours tient à reconnaître les efforts des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental et à encourager et à 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 impliqués 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 : www.cqjdc.org dans la section : les prix ;
- faire parvenir le formulaire au : adm@cqjdc.org avant la date limite du 31 janvier 2014.



du CQJDC



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



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 impliqués 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 scolaires.)

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.