

La

foucade

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER

Volume 4, no 1, novembre 2003

**Quand les élèves
démotivés
s'adonnent à
la littérature**



CQJDC
COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR
LES JEUNES EN DIFFICULTÉ
DE COMPORTEMENT

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 élèves manifestant des difficultés de comportement est invitée à le faire en tenant compte des règles de présentation suivantes.

Le texte soumis doit être dactylographié à double interligne et sa longueur ne doit pas excéder 2 pages (environ 900 mots). Les citations doivent être accompagnées du nom de l'auteur, de l'année de publication du texte cité; de même si des références à des livres ou articles sont placées dans le texte, mentionner le nom et l'auteur entre parenthèses.

L'auteur doit faire parvenir trois exemplaires, sur papier, de son texte et une disquette 3.5 Word IBM ou Macintosh, accompagnés d'une brève note de présentation indiquant sa discipline professionnelle et ses champs d'activité.

Le texte sera soumis anonymement à trois membres du comité de lecteurs et leurs remarques seront ensuite communiquées à l'auteur.

Veuillez faire parvenir votre article à l'adresse suivante :

CQJDC

1835, Place Dauphine, Charlesbourg, QC G1G 2K2

Le Conseil d'administration

Camil Sanfaçon, président
Caroline Couture, vice-présidente
Michel Marchand, trésorier
Claire Beaumont, secrétaire
Julie Beaulieu, administratrice
Nadia Desbiens, administratrice
Martin Gendron, administrateur
Peter Hamilton, administrateur
Geneviève Lamonde, administratrice
Anne Lessard, administratrice
Nicole Pichette, administratrice
Égide Royer, administrateur
Gilles Vachon, permanent

Comité de rédaction

Claire Beaumont
Caroline Couture
Anne Lessard

Graphisme : Josée Roy Graphiste

La Foucade est réalisée par le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement. Ce journal est publié deux fois par année. Son contenu ne peut être reproduit sans mention de la source. Les idées et 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.

Chers lecteurs et lectrices,

Le numéro de *La Foucade* que nous vous présentons ce mois-ci aborde la question des jeunes en difficulté de comportement sous de multiples facettes. Enseignants, intervenants en CLSC et chercheurs universitaires nous font part de leurs expériences respectives qui pourront certainement nous aider à améliorer nos interventions auprès de ces jeunes qui ont besoin de nous.

Le président du CQJDC ouvre la discussion en suscitant la réflexion sur les conditions auxquelles sont exposés les enseignants et enseignantes qui travaillent auprès des jeunes en difficulté. Ressources financières et humaines limitées, manque de formation adéquate, collaboration des parents parfois difficile, ne sont que quelques-uns des aspects soulevés par Camil Sanfaçon.

Le second article rapporte l'expérience d'une orthopédagogue qui travaille depuis plusieurs années auprès des élèves en difficulté et qui continue à croire au potentiel de ses jeunes malgré leurs problèmes importants de comportement. Marlene Gagnon nous décrit comment, à travers un projet multidisciplinaire axé sur la lecture d'un roman, son équipe a réussi à faire vivre une expérience pédagogique mémorable à des adolescents démotivés jusqu'ici par des échecs académiques répétés.

Le troisième article propose un programme d'intervention adressé aux jeunes et à leurs parents. Céline Morand et Josée Roy, intervenantes en CLSC, décrivent pour nous les modalités d'application du programme PEC qui s'appuie sur les forces des membres de la famille. Par leurs interventions, les auteures nous présentent un bel exemple de travail en partenariat avec les services communautaires pour aider les jeunes en difficulté de comportement.

Pour conclure ce numéro, Line Massé et Catherine Lanaris, professeures et chercheuses universitaires, partagent les résultats de leurs travaux concernant l'utilisation des classes à paliers pour les élèves présentant des troubles du comportement. Elles présentent ce type de système rééducatif en décrivant leur fonctionnement, leur utilisation, ainsi que les principaux avantages et inconvénients liés à leur utilisation.

Que ce soit au niveau des interventions de nature pédagogique ou comportementale, nous souhaitons que la lecture de ce numéro puisse apporter des éléments nouveaux de réflexion à tous ceux qui se sentent concernés par le mieux être de nos jeunes qui présentent des difficultés de comportement.

Bonne lecture!

*Claire Beaumont
et Caroline Couture
Pour le comité de rédaction*



*Nous remercions les jeunes
qui ont bien voulu se prêter à
cette mise en scène.*



Élèves à risque...

Enseignants à risque de faire des erreurs

Les enseignantes et les enseignants vivent de plus en plus des situations épuisantes et exigeantes sur les plans émotionnel et physique. La clientèle ne cesse de s'alourdir dans les écoles, les événements se succèdent rapidement. Depuis quelques années, on retrouve souvent dans les classes des jeunes ayant des troubles de comportement, d'adaptation et d'apprentissage. C'est l'effet de l'intégration.

Avec les problèmes sociaux et familiaux, s'ajoutent aussi les problèmes proprement scolaires. L'école devient, pour de nombreux élèves en difficulté, l'un des rares milieux représentant la stabilité. L'enseignant doit donc créer le lien, donner un enseignement de qualité, faire de la prévention, soutenir les élèves en trouble d'apprentissage et apporter des solutions à leurs problèmes de comportement. La méconnaissance de ces élèves, l'attitude fataliste résultant de l'impossibilité de faire évoluer ces jeunes, la peur de leur influence néfaste sur les autres, le peu de soutien et le manque de ressources humaines laissent plusieurs enseignants démunis. **ILS TRAVAILLENT SANS FILET.**

Les résultats des recherches et de certaines pratiques appliquées avec succès auprès des groupes de jeunes, nous permettent de dégager des champs d'application pour accroître l'efficacité du travail des enseignants et la possibilité de travailler avec un filet de sécurité. Je citerais ici en priorité : l'augmentation des ressources humaines et financières, la formation continue, la collaboration avec les parents et l'élaboration d'un plan d'intervention en situation difficile.

1. Les ressources humaines et financières

Il faut augmenter les budgets consacrés aux jeunes en difficulté d'adaptation afin de permettre à la direction des écoles d'engager des ressources et de les répartir selon les besoins des élèves et des enseignants. On pourra ainsi choisir en priorité de soutenir le travail des enseignantes et des enseignants.

2. La formation continue

Peu importe le métier qu'on exerce, personne n'est qualifié pour la vie. Pourrait-on s'imaginer qu'un médecin, une infirmière, un pilote d'avion, une architecte, une technicienne en informatique, une coiffeuse, n'aient plus rien à apprendre et cessent toute formation. Ce serait insensé. La vitesse à laquelle s'effectuent les changements fait en sorte que les compétences deviennent rapidement désuètes.

Plusieurs études (Gran, 1990 ; Suède, Wood et Thomson, 1980; Grosenick et Huntze, 1982) montrent qu'il faut que la formation du personnel enseignant s'inscrive dans un processus continu et qu'elle réponde aux conditions suivantes :

- tenir compte de la charge de travail des enseignantes et des enseignants en les aidant à participer aux sessions de formation par des libérations ou des remises de temps (éviter le syndrome de la perte de temps, n'ayons pas peur d'investir, cela rapporte);
- lier les activités de formation à la pratique quotidienne;
- choisir des objectifs qui collent à la réalité de la classe;

- donner des ateliers à différentes périodes de l'année afin de permettre une assimilation des concepts nouveaux par la pratique et le réinvestissement;
- offrir la possibilité de faire des choix. Toutes et tous n'ont pas besoin de la même formation;
- faire en sorte que les personnes-ressources qui donneront la formation, possèdent une expérience appropriée et près de la réalité que vit le personnel enseignant.

Lors d'une enquête effectuée auprès des commissions scolaires de Québec et de Chaudière Appalaches, les enseignantes et les enseignants ont exprimé des choix en rapport avec leurs besoins. Voici la liste :

- la relation entre l'enseignant et l'élève, la création d'un lien;
- les stratégies d'intervention;
- la connaissance des caractéristiques des jeunes en difficulté;
- la dynamique du groupe-classe;
- les techniques d'intervention;
- l'encadrement, le code de vie;
- la gestion de classe;
- la résolution de conflits et la relation d'aide;
- les habiletés sociales;
- les situations de crise;
- l'enfant-roi;
- l'approche et la collaboration avec les parents.

Il est clair que les besoins sont criants et que les commissions scolaires devront développer des approches pour favoriser le perfectionnement du personnel enseignant. Aussi, elles ne prendront pas de vue que la formation devra

se traduire par des actions concrètes, une évaluation et un réinvestissement.

3. La collaboration avec les parents

Souvent découragés, au bout du rouleau, dépourvus, culpabilisés et isolés, certains parents fuient l'école. Parfois, leur enfant éprouve des difficultés de comportement depuis plusieurs années. La relation avec l'école représente, pour ces parents, un échec. C'est une coupure de communication ou l'escalade.

Nous devons considérer les parents comme des partenaires. Ils sont les premiers responsables de leur enfant, mais pas nécessairement coupables des décisions prises ou des comportements adoptés par leur enfant. Une attitude positive de la part de l'enseignante ou de l'enseignant pourra favoriser une véritable collaboration. Quand nous discutons avec un parent, il faut utiliser un langage précis, descriptif, parler des faits, du comportement proprement dit. Évitez les jugements de valeur (ex. : il est

paresseux, agressif, etc.), dédramatisons la situation, ne cherchons pas toujours à culpabiliser les parents. Offrir de l'aide, accepter l'émotion des parents, être empathique, adopter des moyens d'action et prévoir un suivi, voilà davantage des attitudes qui permettront d'obtenir la collaboration des parents.

4. Plan d'action en situation difficile

Chaque école devrait se doter d'un plan d'action en situation difficile : un élève incontrôlable, une situation de crise ou tout autre événement majeur. On pourrait y retrouver une démarche à suivre en cas de difficulté. Par exemple; une liste des personnes à contacter, une procédure d'intervention, un petit local pour rencontrer l'élève. Ce plan d'intervention devrait aussi spécifier qui avisera les parents, comment fournir un soutien à l'enseignant, indiquer les mesures nécessaires à prendre pour assurer la sécurité de tous, prévoir les conséquences et faire un suivi.

Retenez que la prévention permet de diminuer de façon significative le nombre d'interventions et l'intensité de vos interventions. Pourquoi ne pas mettre toutes les chances de notre côté? Les moyens proposés sont à la portée des écoles et des commissions scolaires. Cessons de chercher des coupables et agissons!

En terminant, je vous rappelle la tenue du congrès canadien qui aura lieu à l'Université Laval du 6 au 8 mai 2004 sous le thème : « *La prévention source de solutions* ». J'espère vous y rencontrer. N'hésitez pas à en parler à vos collègues, à vos amis, ce sera un grand rendez-vous. Consultez notre site Internet www.cqjdc.org. Dès janvier 2004, vous aurez l'information complète concernant la programmation.

*par Camil Sanfaçon
Président du Comité québécois
pour les jeunes en difficulté
de comportement
(CQJDC)*

Le site Web du CQJDC

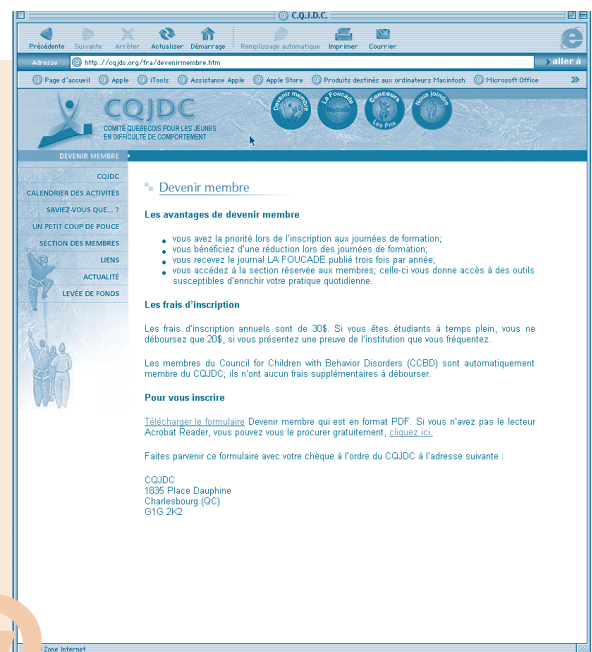
Le site (www.cqjdc.org) est accessible à tous. Cependant, la page « pour les membres seulement » est, comme son nom l'indique, uniquement disponible à ces derniers. Dans cette page vous trouverez quantité de matériel que vous pourrez utiliser dans votre pratique.

Nous souhaitons développer notre site web à l'image de nos membres et pour ce faire, nous avons besoin de vous!

Nous savons que plusieurs d'entre vous ont développé et mis sur pied différents projets et programmes stimulants et innovateurs afin de venir en aide à la clientèle en difficulté de comportement. Vous aimeriez partager le fruit de vos efforts avec vos collègues par le biais de notre site web?

C'est avec grand plaisir que nous vous invitons à communiquer avec le CQJDC afin de nous transmettre un texte pour une éventuelle publication sur notre site web.

Vous pouvez communiquer avec nous, par courrier électronique adm@cqjdc.org, par télécopie (418) 628-8903 ou par téléphone (418) 628-7666.





Comment Antoine de St-Exupéry, Michel Tournier et Jules Verne peuvent-ils intéresser des élèves décrochés?

I l n'existe pas de recette miracle pour amener des jeunes en difficulté de comportement à s'engager dans des projets qu'on pourrait croire réservés à une clientèle scolaire régulière. Cela exige de la part des enseignants d'avoir la foi, foi en ces jeunes que la vie a trop souvent écorchés et pour qui l'école représente juste une écorchure de plus. Cela demande aussi de les aimer et de savoir les convaincre qu'eux aussi ont de multiples habiletés, encore insoupçonnées.

C'est alors que la réalisation d'un vaste projet qui demande la participation de tous, enseignants comme élèves, devient l'occasion de faire valoir le talent de ces jeunes, de leur redonner confiance en eux et surtout de leur faire vivre des moments de plaisir à l'école.

La clientèle

Au total, cent cinq élèves du secondaire ont participé au projet. Tous ces élèves qui nous sont référés par les commissions scolaires, sont des jeunes identifiés à risque, en raison de leur comportement. Il s'agit même parfois de troubles graves du comportement. Les élèves qui présentent ce genre de difficultés ont aussi fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite.

Le projet

Mon introduction pourrait laisser croire qu'il a été facile d'entreprendre un projet d'envergure avec ce type de jeunes. Ne vous y méprenez pas! Les difficultés ont été multiples mais pas assez pour que nous capitulions. Avant de parler des embûches rencontrées,

voici le projet expliqué dans ses grandes lignes. Il s'agissait d'un projet multidisciplinaire axé autour de la lecture d'un roman et qui avait pour titre *J'ai fait un beau voyage*, en raison du thème exploité dans les romans choisis. Ces romans étaient les suivants : *Vingt mille lieues sous les mers* de Jules Verne en 1^{re} secondaire, *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier en 2^e secondaire et *Le Petit Prince d'Antoine de St-Exupéry* en 3^e secondaire.

L'activité a débuté dans le cours de français par la lecture du roman faite aux élèves par les enseignants. Nous avons réalisé depuis quelques années que faire la lecture aux élèves était un moyen privilégié de leur faire goûter au plaisir de lire. Souvent, pour un lecteur malhabile, la lecture est ennuyante, farcie d'embûches et ses difficultés l'empêchent d'apprécier toute la richesse d'une oeuvre. Alors, quand ils écoutent une histoire lue par quelqu'un qui, en quelque sorte, lui donne vie, la dramatise, y joue un ou des rôles, soudain ces jeunes s'éveillent et s'attachent ainsi au récit.

Pour quelques-uns, suivre dans le livre en même temps que l'enseignant lit leur donne l'impression de l'avoir lu eux-mêmes. Certains lancent cette réflexion quand ils tournent la dernière page du livre : «C'est la première fois que je lis un livre au complet!» La lecture en groupe suscite souvent de fort belles discussions sur l'univers de ces romans; les jeunes réagissent, s'interrogent et portent des jugements critiques sur les oeuvres explorées.

De nombreuses activités ont été proposées et réalisées dans les autres matières. Par exemple, la création d'une bande dessinée en anglais qui réunissait les plus belles scènes du

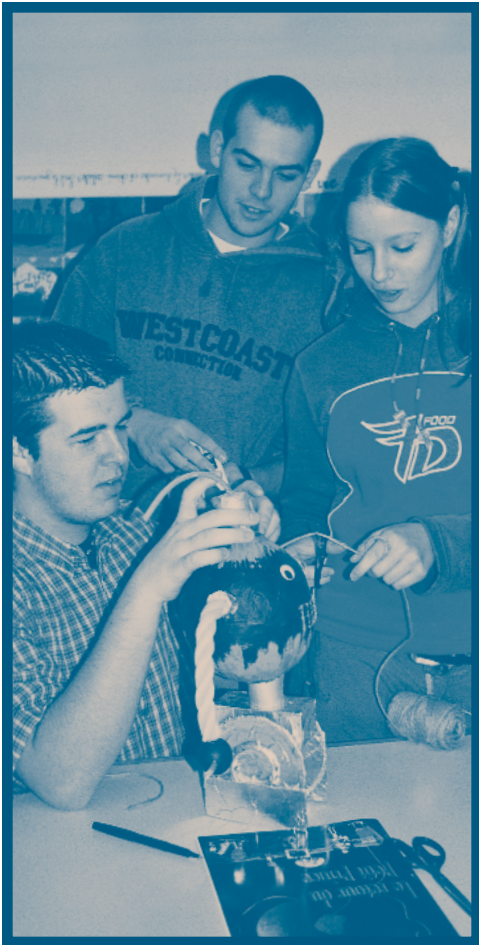
Petit Prince, la réalisation d'une carte pendant la lecture de *Vingt mille lieues sous les mers* pour retracer l'itinéraire du Nautilus à mesure qu'il avançait dans son périple. Il y a aussi eu la fabrication d'une clepsydre en mathématiques car la notion de temps est un élément capital dans *Vendredi* ou la vie sauvage.

Les objectifs

Plusieurs objectifs reliés au programme de formation québécoise étaient au coeur de nos préoccupations. Certains étaient rattachés aux compétences disciplinaires comme par exemple, apprécier des oeuvres littéraires, réaliser des créations artistiques personnelles, écrire des textes en anglais, d'autres objectifs visaient le développement de compétences transversales telles que résoudre des problèmes et coopérer.

Pour chacun des romans, en plus des objectifs spécifiques du programme à atteindre, notre but était de créer un





(mise en scène)

grand projet collectif. En 1^{re} secondaire, d'après le roman de Jules Verne, les jeunes devaient reproduire le Nautilus, les animaux marins rencontrés au cours du périple des personnages ainsi que l'île sous-marine de Crespo. En 2^e secondaire, le roman de Michel Tournier a inspiré la création d'une fresque en 40 tableaux représentant chacun un chapitre du roman et en 3^e secondaire, l'oeuvre de St-Exupéry nous a menés à la réalisation d'un livre-disque où le Petit Prince poursuivait son périple, mais cette fois-ci sur une planète peuplée de robots. Une fois tous ces projets terminés, un grand concours d'écriture autour du thème J'ai fait un beau voyage, venait couronner le tout. En tout, huit gagnants ont été choisis, un par classe et parmi les huit, un texte a été sélectionné pour devenir le grand gagnant du concours.

Les embûches

Ce projet, du début à la fin, a duré cinq mois. Cinq mois ponctués de beaux moments mais aussi de moments où le goût de tout larguer nous a effleuré l'esprit plus d'une fois. J'ai parlé de nombreuses embûches rencontrées dans mes propos au début. En effet, la première difficulté a d'abord été de convaincre certains enseignants de la valeur d'un tel projet. Cela ne partait pas d'un manque de volonté de leur part mais plutôt des difficultés engendrées par la clientèle elle-même. En plus de gérer la classe, les professeurs ont aussi de nombreux mandats qui s'ajoutent à celui d'enseigner. Dans ces conditions, vendre aux élèves l'idée d'un grand projet relève presque de l'exploit.

D'autres difficultés sont apparues. Tous les jeunes n'ont pas manifesté spontanément leur intérêt pour le livre choisi, il a fallu les convaincre du bien-fondé de nos choix. Plusieurs d'entre eux, n'ayant aucune vision à long terme, étaient incapables d'imaginer l'aboutissement du projet. Il nous fallait donc constamment les encourager et les motiver à poursuivre.

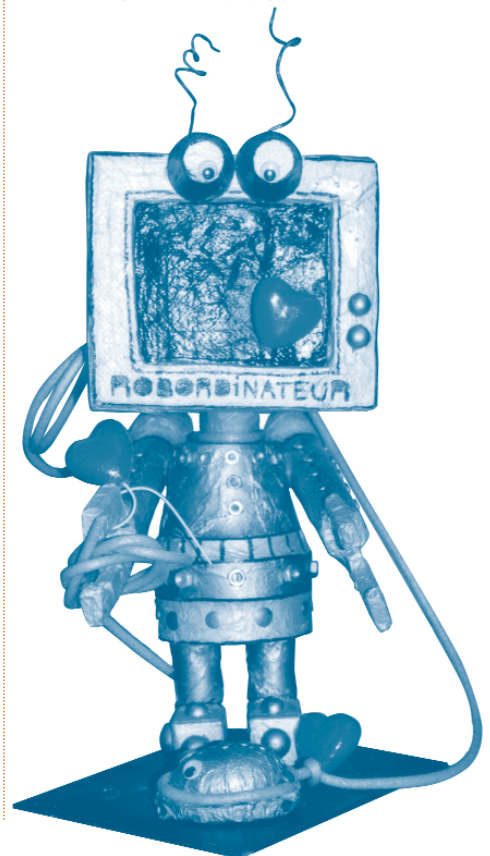
Une autre difficulté non négligeable vient du fait qu'un projet multidisciplinaire sous-entend que différentes disciplines seront mises à contribution, ce qui nécessite des rencontres entre les enseignants des diverses matières concernées. Un projet comme celui-là réclame une communication constante. Il faut un capitaine, c'est-à-dire quelqu'un qui assume la charge de coordonner le projet et de faire le lien entre les intervenants.

Dans un milieu comme le nôtre, s'ajoutent aussi à tout cela, les absences prolongées de certains élèves pour des causes diverses. Quand ils reviennent, il faut prendre le temps d'accoster pour qu'ils reprennent le bateau. Finalement, ce portrait pourrait sembler bien négatif et on peut se demander ce qui nous a motivés à déployer tant d'énergie. La raison est fort simple...la voici.

La récolte

À la toute fin du projet, nous avions réservé un après-midi complet pour la présentation des réalisations de nos jeunes. Les élèves n'avaient pas vu le produit final car tout s'est bouclé dans les derniers jours. Tous furent invités, deux groupes à la fois ainsi que tous les intervenants de l'école. Il fallait voir sur leurs visages la satisfaction, le contentement, le bonheur de voir leurs efforts récompensés à mesure qu'on dévoilait les projets, qu'on lisait les textes qu'ils avaient écrits. Nous avons vu certains dos se redresser, certaines épaules remonter, des yeux s'illuminer. Cet après-midi-là, un parfum de fierté flottait sur l'école. Certains élèves sont venus nous remercier et nous serrer la main; j'en frissonne encore! Amener des jeunes en difficulté à se surpasser et à vivre des moments de bonheur à l'école justifie, à notre avis, l'énergie déployée ainsi que toutes les difficultés rencontrées dans un projet de cette envergure.

*Marlène Gagnon, Orthopédagogue,
Responsable de l'enseignement du français au secondaire
Centre Psycho-Pédagogique de Québec*



Classes à paliers

L'utilisation des classes à paliers pour les élèves présentant des troubles du comportement

Le présent article a comme but de faire une brève présentation des systèmes rééducatifs à paliers en décrivant leur fonctionnement, leur utilisation, ainsi que les principaux avantages et les inconvénients liés à leur utilisation.

Les systèmes rééducatifs à paliers (ou classes à niveaux) s'avèrent de plus en plus populaires en Amérique du Nord pour les élèves présentant des troubles de comportement (TC) (Farrell, Smith et Brownell, 1998). L'implantation de ce type de classe a aussi récemment augmenté au Québec, tant au primaire qu'au secondaire. La plupart des classes à paliers répertoriées au Québec prennent racine dans le modèle de classe spéciale de Hewett (« engineered classroom », 1988). Ces classes constituent un modèle organisationnel où les intervenants modifient (ou « façonnent »), selon une séquence donnée, les comportements scolaires et sociaux des élèves en appliquant systématiquement des principes behavioristes (systèmes de contingences des comportements, renforcement positif, contrat de comportements, etc.). Certains systèmes incluent également des approches psychoéducatives, comme l'éducation affective (estime de soi, contrôle des émotions, etc.), l'entraînement aux habiletés sociales ou la relation d'aide. Chaque palier contient des attentes comportementales clairement définies, un programme de renforcement, des récompenses, des privilèges ou des conséquences spécifiques, ainsi que des critères pour avancer au palier suivant. Les habiletés ou les comportements les plus fondamentaux (par exemple, les habiletés d'écoute ou les

comportements d'attention à la tâche) se situent en bas de l'échelle, alors que les plus complexes (par exemple, les habiletés d'autocontrôle), apparaissent aux niveaux plus élevés. Habituellement, les renforçateurs sont également disposés de façon hiérarchique, ceux obtenant le plus de succès (les plus désirables) étant accordés aux niveaux les plus élevés. Quand un élève démontre les comportements appropriés attendus à un niveau particulier pour un certain laps de temps, il peut avancer au prochain niveau. Au fur et à mesure qu'un élève progresse dans le système, les attentes comportementales et les conséquences sont modifiées pour que l'élève puisse éventuellement d'une part, développer une maîtrise de ses propres comportements et d'autre part, être réintégré à la fin du programme à sa classe ordinaire.

Dans la pratique

Dans un sondage réalisé auprès de 200 intervenants appliquant un système à niveaux aux États-Unis (Farrell et al., 1998), 59 % des répondants estimaient que la durée moyenne d'un palier était de 2 à 6 semaines, alors que 23 % l'évaluaient plutôt entre 2 et 4 mois. La plupart des intervenants (66,4 %) rapportaient que les élèves réintégraient une classe ordinaire après un semestre ou plus. La clientèle desservie se composait surtout d'élèves présentant des troubles du comportement d'ordre surréactif, comme le trouble de déficit d'attention/hyperactivité, le trouble oppositionnel avec provocation ou encore le trouble de conduite. Dans plus de 80 % des cas, les élèves étaient automatiquement placés au palier le plus bas

lorsqu'ils entraient dans le système. Près de 84 % des systèmes utilisaient de 4 à 5 niveaux, certains en comptaient jusqu'à 9. Typiquement, au fur et à mesure que les élèves progressaient à des paliers supérieurs, les intervenants augmentaient leurs attentes comportementales (90,2 %) et la valeur des récompenses ou des privilèges (81,1 %). Les renforcements employés, ainsi que les programmes de renforcement, variaient beaucoup d'un système à l'autre. Certains utilisaient des systèmes de points, d'autres des privilèges, des activités spéciales ou des renforçateurs tangibles (collants, matériel scolaire, etc.), ou encore différentes combinaisons de ces renforcements. La majorité des répondants employaient également des conséquences négatives comme les pertes de privilèges (82,8 %) ou le retrait (80,3 %). Le placement à un palier inférieur constituait une conséquence négative pour 67,2 % des répondants. Pour la plupart, la décision de passer à un niveau supérieur se faisait d'un commun accord entre l'intervenant et l'élève concerné. Les conditions requises le plus fréquemment retrouvées pour passer à un niveau supérieur étaient la manifestation de comportements ciblés pour une période donnée (78,7 %) ou l'accumulation d'un nombre spécifique de points (63,9 %). Dans les classes à paliers inventoriées au Québec par les auteurs, nous retrouvons sensiblement le même portrait.

Les avantages...

Kerr et Nelson (1998) soulignent que la spécification de la hiérarchie des compétences nécessaires pour fonctionner dans un milieu éducatif

moins restrictif, s'avère l'avantage premier des systèmes à niveaux. Cette hiérarchie simplifierait la modification de comportement, puisque les attentes comportementales par rapport aux élèves sont spécifiées et les intervenants disposent d'une démarche claire pour faire adopter les comportements par les élèves. Cette structure semble aussi sécuriser les intervenants, tout en facilitant la gestion des comportements difficiles des élèves (Farrell et al., 1998). Elle encouragerait également la consistance dans l'administration des conséquences ou diminuerait la probabilité que l'intervenant agisse de façon arbitraire et impulsive dans l'administration de celles-ci. Dans les rares recherches évaluatives relevées sur l'efficacité des classes à paliers, on note une diminution des comportements perturbateurs, une augmentation des comportements d'attention à la tâche ainsi qu'une amélioration des résultats scolaires (voir Massé, Lanaris et Carignan, en préparation).

...et les inconvénients

Les critiques les plus souvent relevées concernant les classes à paliers se rapportent au manque d'individualisation des contenus du programme, du placement initial des élèves ainsi que des procédures d'avancement d'un palier à l'autre. La plupart des systèmes à niveaux présentent un

programme rééducatif standardisé pour tous les élèves au lieu d'un programme développé à partir des besoins spécifiques de chacun. On note aussi la faiblesse des systèmes à paliers concernant la résolution de certains problèmes associés au trouble de comportement, comme les interactions sociales ou le contrôle des comportements impulsifs, ainsi que des difficultés relatives à la réintégration des élèves en classe ordinaire où l'environnement est moins structuré. Smith et Farrell (1993) concluent que les systèmes à niveaux sont devenus une tradition basée sur le bon sens et l'expérience, mais non sur l'analyse critique. Des recherches s'avèrent nécessaires pour examiner l'efficacité de tels services, avant que ceux-ci ne se multiplient davantage un peu partout en province. Par ailleurs, plusieurs questions devront être réglées, notamment au niveau de l'individualisation du système, afin que ces classes répondent pleinement aux exigences d'une adaptation scolaire de qualité.

Note de l'auteur

La correspondance concernant cet article doit être adressée au premier auteur, à l'adresse postale suivante : Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada, G9A 5H7, ou par courriel : line_masse@uqtr.ca.

*Line Massé, Ph. D.,
professeure-chercheure
Département de psychoéducation
Université du Québec à Trois-Rivières*

*Catherine Lanaris, Ph. D.,
professeure-chercheure
Département des sciences
de l'éducation
Université du Québec en Outaouais*



(mise en scène)

Références

Farrell, D. T., Smith, S. S., & Brownell, M. T. (1998). Teacher perceptions of level system effectiveness on the behavior of students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 32(2), 89-98.

Hewett, F. M. (1988). The engineered classroom re-visited. In R. B. Rutherford, C. M. Nelson, & S. R. Forness (Eds.) *Bases of severe behavioral disorders in children and youth* (pp. 283-289). Toronto, Ontario: Little Brown.

Kerr, M. M., & Nelson, M. C. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom* (3e ed.). Columbus, OH: Merrill ed.

Massé, L., Carignan, S., & Lanaris, C. (En préparation). Les classes à paliers pour les élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental : le point sur la question. Sera soumis à la *Revue canadienne de psychoéducation et d'orientation*.

Smith, S. W., & Farrell, D. T. (1993). Level system used in special education: classroom intervention with prima facie appeal. *Behavioral Disorders*, 18, 251-264.

Les prix « Je suis capable, j'ai réussi! »

Édition 2004

Les prix «je suis capable, j'ai réussi!» peuvent être une excellente source de motivation au changement pour les jeunes.

À tous ceux et celles qui se demandent encore s'il est bien de récompenser un jeune qui fait finalement ce que l'école attend de tous les élèves, j'ai le goût de vous répondre : est-il normal de souligner les résultats d'un élève doué qui n'a pas besoin d'étudier? Est-il nécessaire d'encourager le jeune qui est passionné par ce qu'il fait? Si vous répondez que oui, que cet élève est un exemple, alors je vous réponds que l'élève en difficulté de comportement est lui aussi un exemple. Un exemple qui vient illustrer un autre volet de la mission de l'école : aider le jeune à s'intégrer à sa communauté. Un exemple que l'école est un endroit où le dépassement de soi est encouragé, peu importe les résultats. Et, pour cette raison, ce jeune a lui aussi le droit de dire :

« Je suis capable, j'ai réussi! ».

Sylvie Moisan

La date limite pour l'édition 2004 des prix est fixée au 8 mars.

Faites-nous parvenir la candidature de l'un de vos élèves d'ici là!

Objectifs

Le Comité Québécois pour les Jeunes en difficulté de comportement (CQJDC), en décernant les prix «**Je suis capable, j'ai réussi!**» veut reconnaître les efforts des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental de type introverti (sous-réactif) ou de type extraverti (sur-réactif) qui fréquentent des écoles primaires et secondaires. Par ces prix, le CQJDC désire encourager et récompenser ces jeunes pour leur persévérance et leur implication dans un processus de changement qui leur a permis de développer des habiletés et des attitudes pour répondre à leurs besoins tout en tenant compte de ceux de leur entourage.

Récompenses

Chaque année, cinq élèves du primaire et cinq élèves du secondaire dont les dossiers auront été jugés les plus méritants, se verront remettre un prix d'une valeur approximative de 200 \$. Afin de personnaliser les récompenses, les prix seront choisis par les membres du jury en fonction des intérêts que le jeune aura manifestés sur son formulaire de nomination. Le jury contactera la présentatrice répondante ou le présentateur répondant afin de valider son choix.

Tous les élèves pour qui un dossier aura été présenté et qui ont fait des efforts pour améliorer leur comportement recevront un certificat attestant de leur belle performance.

Le CQJDC acheminera la récompense et le certificat à la présentatrice répondante ou au présentateur répondant afin qu'elle ou qu'il remette le prix au récipiendaire.

**Pour obtenir le formulaire,
consulter notre site internet :
www.cqjdc.org**



Le coin des parents

Les parents des acteurs indispensables pour contrer les difficultés de comportement

Le programme «*Pratiquons Ensemble nos Compétences*» (P.E.C.), constitue la synthèse de cinq années de recherche associées à l'expérience professionnelle des deux auteurs principaux (Égide Royer, Ph.D., Céline Morand, M.s.s.), soit plus de 25 ans, et à la contribution originale du troisième auteur (Martin Gendron, Ph.D) dans le cadre de ses études doctorales.

Le programme «*Pratiquons Ensemble nos Compétences*» (P.E.C.) est un programme d'intervention auprès des parents et du jeune qui s'appuie sur les forces des membres de la famille plutôt que sur ses problèmes. Les forces des personnes y sont vues comme les principaux leviers pour favoriser le changement du comportement. Il s'agit d'un type d'intervention susceptible de jouer un rôle important dans le développement des connaissances et l'amélioration de l'efficacité des interventions réalisées à l'école pour développer la compétence sociale des jeunes ayant des difficultés de comportement.

L'école n'est pas l'unique acteur dans l'apprentissage des conduites qui favorisent l'adaptation sociale. Le premier milieu de socialisation est la famille. Plusieurs recherches et observations cliniques indiquent en effet que la famille exerce un rôle prépondérant dans le développement de l'adaptation du jeune et que pour s'avérer efficaces auprès des adolescents ayant des difficultés de comportement, les interventions doivent s'étendre à la famille en ciblant le jeune et ses parents. La mobilisation de l'élève doit donc être supportée par une implication étroite des parents au processus de changement.



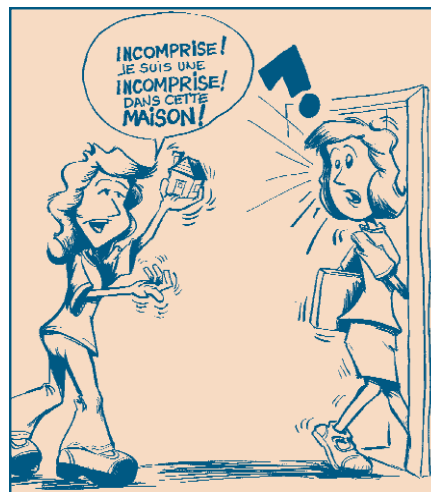
Dès le premier jour de sa naissance, l'enfant est accueilli par ses parents et ils s'approprient ensemble avec les années. Comme tous les jeunes évoluent au sein d'une famille ayant une structure, un fonctionnement, des modes de communication et d'encadrement qui leur sont propres, il apparaît intéressant d'étudier l'adolescence dans une perspective systémique. Cette approche est d'autant plus pertinente dans cette période de développement qui sollicite des habiletés de négociation de tous les membres. La famille nous procure donc un niveau de connaissance et de compréhension des comportements des membres concernés.

Autant dans les secteurs cliniques que de la recherche, plusieurs auteurs, dont Robin et Foster (1989) et Patterson et Forgatch (1987) s'entendent pour indiquer que la famille est la seconde variable, après le tempérament, pour expliquer la problématique de l'adolescence. Dans une recherche auprès des adolescents, Cloutier et al. (1994) observent que la qualité des relations familiales de l'adolescent est un «déterminant puissant» pour sa qualité de vie personnelle et sociale et qu'il est important (Saleebey, 1995; Berg, 1996) de faire émerger les forces latentes du système familial afin de les transposer dans leur vécu.

Dans l'intervention auprès de parents d'adolescents, il est aussi indiqué par Patterson et Forgatch (1987; 1989) que la supervision, la discipline, l'influence parentale (style parental et pratiques parentales) et la résolution de problèmes sont des acquis indispensables pour composer avec un adolescent, particulièrement s'il est en difficulté de comportement, d'autant plus que l'adolescence est souvent caractérisée par une recherche de pouvoir. La consolidation de ces apprentissages est donc importante puisque «les parents sont les premiers agents de son contrôle» après l'adolescent lui-même.

À travers le vécu d'une famille, nous pourrions relater plusieurs situations mettant en lumière les qualités, les talents et les aptitudes de ses membres ou de leur environnement pour les aider à mieux vivre leur contexte difficile. Plusieurs modèles d'intervention familiale s'appuient sur les forces du client plutôt que sur leurs problèmes. Dans ces modèles, l'identification des capacités et des compétences est proposée afin de les utiliser dans l'intervention. Les récits de vie sont aussi une source d'information où l'intervenant identifie le potentiel d'une famille, tout particulièrement des parents. Aider la famille à prendre conscience de leur réussite est un rôle important de l'intervenant qui applique le programme P.E.C. Lorsque les parents réalisent leurs habiletés, talents et qualités propres, un sentiment de renouveau et de puissance leur permet de surmonter leurs difficultés.

En plus des ressources de la famille, il y a des situations où l'intervenant utilisera en complément les ressources communautaires. Celles-ci sont des lieux pour l'éducation et l'apprentissage de modèles positifs.



La famille est un système social où les membres sont liés affectivement; elle est en interaction constante avec les autres systèmes de notre société. Les jeunes étant au sein de la famille en premier plan, il est alors indispensable de travailler avec ce système pour venir en aide à un enfant ou un adolescent en difficulté. Dans le cadre de l'application du programme P.E.C., certaines composantes du système familial sont ciblées telles que : les croyances, les valeurs éducatives, la structure et le fonctionnement. Il s'avère nécessaire d'obtenir la participation de tous les membres de la famille.

Le processus d'intervention appliqué par des travailleurs sociaux dans les CLSC auprès des familles participantes au programme P.E.C. comprend quatre étapes. Il se réalise par quatre à cinq séances familiales et six séances d'apprentissage de groupe seulement pour les parents.

Dans le cadre des rencontres familiales, le premier objectif d'intervention est de créer un lien de confiance avec chaque membre de la famille. L'exploration du vécu familial vient ensuite permettre aux membres d'exprimer leur point de vue et leur niveau de difficulté. L'intervenant aide les participants à répondre à des besoins très concrets d'abord et surtout avant d'entreprendre la poursuite du processus du programme.

L'étape suivante est l'identification des forces des membres; cet exercice démontre effectivement l'ampleur de la

tâche pour chacun et le manque d'entraînement à nommer ses talents, ses qualités et habiletés particulières. Une fois ce travail complété, les parents et les jeunes gardent en mémoire leurs forces tout au long du processus d'intervention. Les participants apprennent ensuite à faire le lien entre les problèmes vécus à la maison et leurs forces utilisées dans la résolution de ceux-ci. Ils analysent leur propre mode de résolution de conflits et rectifient les discordances avec des exemples vécus dans leur quotidien.

La troisième étape consiste à établir un consensus familial au sujet des règles de fonctionnement, des conséquences, des récompenses, en fait de travailler à l'obtention d'un contrat d'engagement entre eux. Pour ce faire, l'intervenant révise, par l'intermédiaire d'activités diverses, les valeurs éducatives du système parental et les croyances des parents et des jeunes. Il travaille la structure familiale et le fonctionnement dysfonctionnel. Cette étape fait l'objet de discussions animées entre les membres de la famille. Plusieurs techniques et outils sont utilisés dans le cadre de l'atteinte de cet objectif impératif pour un consensus final entre les membres. La consolidation d'une entente aidera la famille à atteindre le changement visé subséquent.

Finalement, la quatrième étape consiste à la formation du groupe de parents avec les mêmes participants du programme P.E.C. Six rencontres de groupe sont animées par le même intervenant afin de développer les habiletés

parentales. L'identification de leur style parental en lien avec le profil de leur jeune, la recherche et l'apprentissage de stratégies efficaces serviront à une meilleure résolution des problèmes vécus à la maison. Les parents s'exercent en groupe à l'aide de jeux de rôle, d'activités et de devoirs maison.

N'oublions pas ici de vous mentionner qu'avant l'intervention proprement dite familiale et de groupe, plusieurs ateliers sur les habiletés sociales sont animés dans le milieu scolaire par les éducateurs scolaires avec les mêmes jeunes faisant partie du programme.

Les résultats obtenus suite à l'application du programme P.E.C. auprès de 90 familles sont très positifs. Les conflits ont diminué au sein des familles participantes. La communication s'est nettement améliorée et le bien-être des adolescents dans leur famille et leur milieu scolaire a augmenté. Les intervenants de CLSC et du milieu scolaire qui ont appliqué le programme P.E.C. ont grandement apprécié de travailler avec ce modèle qui soulève les forces plutôt que les problèmes. Le programme est bien structuré et fournit de multiples outils d'intervention aux professionnels, ce qui augmente du même coup leur expertise auprès des adolescents aux prises avec des difficultés de comportement et leur famille.

*Céline Morand, M.s.s.,
Centre de santé de Portneuf*

*Josée Roy, TS,
Centre de santé de Portneuf
(mission CLSC)*



CQJDC

COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT


1835, Place Dauphine, Charlesbourg
(Québec) Canada G1G 2K2
Site internet : www.cqjdc.org
Courriel : cqjdc@globetrotter.qc.ca
Télécopieur : (418) 628-8903

Les 6, 7 et 8 mai 2004 : des dates à mettre à votre agenda!

Étiez-vous avec nous en mai 1999 lorsque le CQJDC tenait le 2^e Congrès canadien sur l'éducation des élèves manifestant des troubles du comportement?
Si oui, nul doute que vous mettrez à votre agenda les dates du prochain événement.



En effet, c'est du 6 au 8 mai 2004 que se tiendra à Québec le prochain congrès et à nouveau, l'Université Laval sera l'hôte de l'événement. Les préparatifs vont bon train et plusieurs propositions de communication nous sont parvenues.

Pour ne rien manquer surveillez notre site Internet. (www.cqjdc.org)



La prévention : source de solutions

4^e congrès canadien sur les jeunes en difficulté de comportement

Vous êtes intéressé à devenir membre du CQJDC ou vous connaissez quelqu'un qui souhaite le faire?

Remplissez la fiche d'inscription et retournez le tout au CQJDC : 1835, Place Dauphine, Charlesbourg, QC, G1G 2K2
Les frais annuels sont de 30 \$ et de 20 \$ pour les étudiants (preuve exigée).

Fiche d'inscription

Nom : Prénom :

Adresse :

Ville Province Pays Code postal

Courriel :

Téléphone : Télécopieur :

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

