

La

foucade

Volume 9, n° 1, octobre 2008

**L'enseignement
du karaté-do aux
élèves en trouble
du comportement ou
ayant des problèmes
de santé mentale**

**Les habiletés sociales :
ça s'enseigne**

Gang de choix

**Comment aider
son enfant
à mieux gérer
son stress**



La foucade

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

Comité de rédaction

Line Massé, éditrice

Caroline Couture, recherche d'auteurs

Manon Doucet, responsable de la chronique

Le coin des jeunes

Natalia Garcia, responsable des chroniques

Le coin des parents et *Le CQJDC a vu pour vous*

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} novembre et le 1^{er} mars de chaque année.

Le Conseil d'administration

Claire Beaumont, présidente et

responsable des journées de formation

Caroline Couture, vice-présidente et

responsable du biennal 2008

Michel Marchand, trésorier

Julie Beaulieu, secrétaire et responsable des prix

Isabelle Archambault, administratrice et

responsable du site Internet

Manon Doucet, administratrice

Natalia Garcia, administratrice

Isabelle Gagnon, administratrice

Martin Gendron, administrateur

Line Massé, administratrice et responsable

de *La Foucade*

Camil Sanfaçon, administrateur

Mélanie Villeneuve, administratrice

Égide Royer, administrateur associé

Yannick Fréchette, administrateur associé

Gilles Vachon, responsable des communications

Denis Leclerc, représentant de l'OCCOPPO

Chères lectrices, chers lecteurs

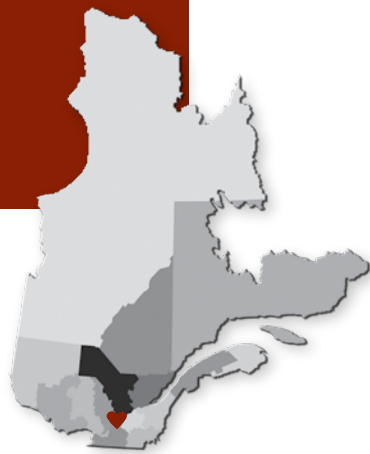
Dans ce numéro de *La Foucade*, nous lançons trois nouvelles chroniques. La première chronique, *La feuille de route du psychoéducateur*, reviendra à chacune des parutions. Cette chronique, fruit d'un partenariat avec le secteur psychoéducation de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, porte sur l'actualité, des programmes, des initiatives ou d'autres sujets propres à intéresser les gens du milieu scolaire. La deuxième, intitulée *La question de l'heure*, porte sur des questions qui sont couramment soulevées par des enseignants, des intervenants ou des parents à l'égard des jeunes présentant des difficultés au plan comportemental ou des troubles du comportement. Chacune des questions posées reçoit une réponse vulgarisée par un spécialiste. La troisième chronique, *Le coin des parents*, s'adresse directement aux parents et vise à les informer sur des sujets qui peuvent les intéresser.

Dans le cadre de ce numéro, vous aurez l'occasion de découvrir un troisième coup de cœur des régions, celui-là en provenance de la Montérégie. Anne-Marie Beaulieu nous présente un projet d'enseignement du karaté-do aux élèves en troubles du comportement ou ayant des problèmes de santé mentale, qui tout en permettant de transmettre des valeurs aux jeunes, travaille également plusieurs compétences nécessaires à leur meilleure adaptation. Le dernier article de la série sur l'intervention auprès des élèves avec un TDAH, rédigé par Catherine Lanaris et Line Massé, traite cette fois du rôle des perceptions des adultes dans l'intervention auprès des élèves présentant un TDAH. *Du côté de la recherche*, vous trouverez un article de Manon Doucet et Serge Thomazet présentant les résultats d'un projet de recherche pour identifier des stratégies éducatives permettant la gestion des comportements par le biais de l'enseignement des habiletés sociales dans les pratiques ordinaires des enseignants du primaire. Dans *Le coin des parents*, Martyne Verreault donne des conseils utiles aux parents pour les aider à accompagner leurs enfants dans la gestion de leur stress. Jocelyne Pronovost a bien voulu répondre à notre *Question de l'heure* : « Pourquoi est-il important de développer les habiletés de coping chez les jeunes en difficulté? » Dans *Le CQJDC a lu pour vous*, Mélanie Tessier nous présente le programme *Apprendre à faire face*, un programme qui vise justement le développement des habiletés de coping des jeunes en difficulté. *La feuille de route du psychoéducateur* porte sur un programme de prévention de l'adhésion aux gangs pour les élèves de 11-12 ans.

Vous trouverez également dans les pages de ce numéro les récipiendaires du concours « *Je suis capable, j'ai réussi!* ». Ces prix du CQJDC visent à reconnaître les efforts des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental et à encourager et récompenser ces jeunes pour leur persévérance et leur implication dans un processus de changement. Bonne lecture!

Merci aux élèves de l'école de la Marelle pour cette mise en scène.





Le coup de coeur des régions

L'enseignement du karaté-do aux élèves en troubles du comportement ou ayant des problèmes de santé mentale

Anne-Marie Beaulieu¹ et Jacques Hébert²

Un jour, une psychoéducatrice d'expérience de la Montérégie décide de s'inscrire à un cours de karaté, pour se mettre au défi, pour se mettre en forme, pour le plaisir. Elle y trouve rapidement son compte et constate que, parmi tous les jeunes adolescents et jeunes adultes qui s'y trouvent, plusieurs ont eu des parcours de vie difficiles et viennent chercher dans la pratique du karatédo, une discipline, des valeurs, un sentiment d'accomplissement... et des ceintures de toutes les couleurs chèrement méritées et très appréciées. Elle voit ces jeunes persévérer et évoluer d'année en année, autant au plan personnel qu'au plan sportif.

La psychoéducatrice se rappelle les enseignements d'un de ses vieux maîtres, Gilles Gendreau (1978). La pratique d'une activité bien structurée, dont plusieurs éléments doivent être pris en compte (temps, espace, moyens de mise en relation, système de reconnaissance, défi présentant un écart significatif, potentiel d'adaptation du sujet, etc., la fameuse *toupie...*), peut représenter pour un jeune en difficulté une expérience, qualifiée à l'époque, de rééducative. Cette expérience, qui prend la forme de *vécu partagé*, doit se vivre à travers une relation significative entre un jeune et un intervenant.

À Montréal, depuis plusieurs années, un professeur en travail social de l'UQAM, Jacques Hébert, s'intéresse à la promotion des conduites pacifiques à travers l'enseignement des arts martiaux. Ces deux personnes s'associent autour de leurs passions communes : la pratique du karatédo de style shotokan (une forme d'enseignement traditionnel) et les jeunes en difficulté. Dans le cadre de la mesure 30054 du Ministère de l'Éducation visant à faire la promotion d'approches novatrices en adaptation scolaire, une subvention est accordée afin d'expérimenter l'enseignement du karatédo auprès d'élèves en troubles graves du comportement à la Commission scolaire Marie-Victorin ainsi qu'auprès d'élèves ayant des troubles de l'ordre de la psychopathologie à la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands.

Une question légitime se pose : la pratique du karaté peut-elle augmenter les conduites agressives des jeunes ayant des difficultés de comportement? Des études (Hébert, 2004) ont démontré que les conditions suivantes doivent être respectées pour développer les

conduites pacifiques : il faut transmettre non seulement les techniques, mais aussi les valeurs rattachées à cet art, et la qualité de l'instructeur est de première importance.

En quoi le karatédo est-il intéressant pour les jeunes en difficulté? Il l'est pour plusieurs raisons. L'enseignement est très structuré, empreint de routines et de rituels sécurisants. De plus, il est très progressif et utilise continuellement la pratique guidée. Bien que l'enseignement soit collectif, la progression est individuelle et reconnue comme telle à travers la passation de ceintures, de barrettes ou de demi-ceintures. Enfin, l'action a préséance sur la discussion, souvent perçue comme une épreuve supplémentaire pour les jeunes en difficulté! Certaines habiletés spécifiques déficitaires chez les jeunes en difficultés d'adaptation sont inhérentes à cet art : le contrôle de la respiration, l'énergie canalisée à travers un cri particulier (le *kiai*), la gestion du stress. Au plan moteur, la souplesse, la force musculaire et la coordination sont sollicitées, de même qu'au plan cognitif, la mémoire et la concentration.

Dans le cadre de cette recherche, une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) pour l'enseignement du français sera expérimentée à partir des contes moraux des arts martiaux traditionnels. Éventuellement, l'enseignement d'autres matières pourrait être enrichi par l'activité karaté. Par exemple : les *katas* (chorégraphie de mouvements dans le vide d'attaque et de défense suivant un parcours prédéfini) pourraient être utilisés dans l'enseignement de la géométrie et les caractères japonais pourraient servir à des productions d'arts plastiques. Il va sans dire que les incontournables *compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise* seront mises à contribution, plus particulièrement les suivantes : communiquer de façon appropriée, exercer son jugement critique, résoudre des problèmes, coopérer et actualiser son potentiel.

Les principaux objectifs de la recherche-action seront les suivants :

- 1) évaluer si l'enseignement du karaté-do a un effet favorable sur la confiance en soi et le contrôle de soi;
- 2) démontrer que l'enseignement du karatédo peut avoir un effet favorable sur le développement de compétences en français et éventuellement en arts plastiques, histoire et éducation à la citoyenneté.

Karatédo

Kara signifie : vide

Té signifie : main

Do signifie : voie

Code moral du karaté shotokan

- Recherche la perfection du caractère
- Sois loyal
- Surpasse-toi
- Respecte les autres
- Abstiens-toi de toute conduite violente



1 Psychoéducatrice, Service régional de soutien en adaptation scolaire-difficultés de comportement/problèmes de santé mentale, Montérégie.

2 Professeur à l'École de travail social, Université du Québec à Montréal.

Les résultats escomptés sont les suivants : une diminution des crises d'agressivité, une augmentation de la confiance en soi, une fréquentation scolaire plus assidue (surtout pour les élèves en trouble grave du comportement), une diminution des mesures disciplinaires, un meilleur jugement moral, une amélioration des relations interpersonnelles et une capacité accrue à résoudre pacifiquement les conflits.

La méthodologie utilisée sera diversifiée et fera appel à des données qualitatives et quantitatives telles : l'observation des comportements et propos durant l'activité par les instructeurs et le personnel scolaire, l'emploi de tests psychométriques, des études de cas, l'utilisation d'un journal dialogique, l'analyse des résultats scolaires formatifs et normatifs, l'analyse des dossiers disciplinaires des élèves et la passation des grades de karatédo pour noter les progrès.

Évidemment, l'engagement de toute une équipe est nécessaire pour la réalisation d'un tel projet. À l'heure actuelle, les directions, les enseignants et les ressources professionnelles des écoles, les conseillers pédagogiques des commissions scolaires, les professeurs de karatédo (sensei en japonais) et l'équipe de recherche se mobilisent activement pour que le projet puisse démarrer au cours de l'automne 2008. Il est à noter que des membres du personnel des écoles seront invités à participer à l'activité en endossant un karatégi (costume blanc pour la pratique du karatédo) et en passant à l'action! Il sera ainsi plus facile d'assurer le transfert des habiletés expérimentées dans les autres domaines de la vie scolaire.

Notre souhait le plus cher est que ce projet, qui bénéficie d'une subvention d'une durée de deux ans, puisse faire ses preuves et être appliqué dans d'autres milieux. Comme disait mon vieux maître Gilles Gendreau : « Abandonner des jeunes à leur souffrance ne peut être une option ». Espérons qu'avec ce modeste projet multidisciplinaire, plusieurs d'entre eux pourront mettre cette souffrance à distance, vivre des succès et se reconstruire des compétences. ■

Référence

Gendreau, G. (1978). *L'intervention psychoéducative: solution ou défi?* Paris : Éditions Fleurus.

Fauliot, P. (1984). *Contes et récits des arts martiaux de Chine et du Japon*. Paris : Albin Michel.

Hébert, J. (2004). L'évaluation d'un projet de promotion de la paix. *Revue Éducation et francophonie*. Numéro spécial, La violence en milieu scolaire, XXXII (1), 54-68.

Le rôle des perceptions des adultes dans l'intervention auprès des élèves présentant un TDAH

Catherine Lanaris, Ph. D.¹ et Line Massé, Ph. D.²

Les enfants qui présentent un TDAH ont des comportements qui dérangent : ils sont agités, ils ont de la difficulté à se concentrer, ils n'écoutent pas les consignes. Les adultes qui les entourent font face à des comportements indésirables et peuvent souvent être dépassés par les difficultés rencontrées. Dans plusieurs cas, l'enfant devient un problème et les intervenants ont de la difficulté à dissocier le trouble de l'enfant. Dans cet article, nous traitons du rôle que les perceptions des adultes peuvent avoir sur leurs interventions à l'égard d'un enfant qui présente un TDAH.

Les comportements associés au TDAH à l'enfance

C'est sans doute entre six et 12 ans que le TDAH amène le plus d'effets néfastes aux enfants, car l'entrée à l'école marque une augmentation des demandes de l'environnement pour l'autocontrôle (attendre son tour, obéir, coopérer, rester assis à sa place) et l'attention (persévérer dans l'accomplissement des tâches demandées, suivre les consignes). Leurs enseignants se plaignent notamment du non-respect des consignes, de leur mauvaise organisation du travail, de la malpropreté de leur bureau ou de la piètre qualité des travaux remis. À la maison, la période de devoirs devient une bataille quotidienne pour la plupart des parents. Ces derniers doivent fournir davantage de supervision et d'encadrement à ces enfants (Massé, Lanaris et Couture, 2006). Les résultats d'une récente recherche (Massé, Lanaris, Bouliane et Boudreault, 2005) révèlent que les enseignants ont une connaissance limitée des symptômes associés au TDAH, ont une tendance à surdiagnostiquer le trouble et considèrent souvent que ces élèves sont très difficiles. Un découragement est souvent associé à la présence d'élèves hyperactifs dans la classe, les enseignants peuvent se sentir inefficaces face au trouble et seraient prêts à essayer différentes stratégies pour y faire face. On constate alors que, mal-

gré la forte prévalence de cette clientèle et les risques d'adaptation psychosociale et scolaire qu'elle présente, les enseignants et les intervenants psychosociaux se sentent souvent démunis pour y faire face (Cipkala-Gaffin, 1998), car dans la majorité des cas, ils possèdent une faible connaissance du TDAH et des interventions qu'il faudrait privilégier pour aider ces enfants (MEQ-MSSS, 2003). De plus, les élèves TDAH font partie de ceux qui constituent une grande source de stress pour les enseignants et avec lesquels ces derniers ont moins envie d'interagir (Pace et al., 1999).

Nous pouvons nous demander si un lien existe entre le choix des interventions et les croyances et les attributions causales des intervenants concernant le trouble; car si ces croyances sont erronées, le choix des traitements pourrait l'être également.

Les perceptions des enseignants et leur impact sur les pratiques éducatives

Comme on vient de le voir, avoir un enfant présentant un TDAH dans sa classe constitue un défi pour les enseignants, tout comme vivre avec l'hyperactivité au quotidien constitue un défi pour les parents. Peut-on dissocier le trouble de l'enfant? Quel est l'impact de ces perceptions sur les pratiques éducatives?

Dans une recherche effectuée au Québec, Cohen, Clapperton, Gref et Tremblay (1999) observent un écart important entre les pratiques identifiées comme exemplaires auprès des personnes ayant un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité (TDAH) et celles qui sont utilisées régulièrement, que ce soit pour le diagnostic ou pour le traitement. Des études menées aux États-Unis révèlent des écarts semblables (DiBattista & Sheppard, 1993). Cette situation serait en partie attribuable aux croyances des intervenants (Bender, Vail, & Scott, 1995) et à leurs connaissances parfois insuffisantes et souvent incorrectes par rapport à ce

1 Professeure-chercheure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais.

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



problème (Desgranges, Desgranges & Karsky, 1995; Jerome, Gordon & Hustler 1994). Dans une étude menée au Québec, Couture, Royer, Potvin et Dupuis (2003) observent en effet que plusieurs enseignants ont des croyances et des valeurs qui vont à l'encontre des stratégies recommandées et refusent de les appliquer dans leur classe.

On comprend alors que les perceptions et croyances influencent les pratiques des enseignants : soit, ils deviennent trop autoritaires et réagissent très rapidement au moindre signe de problème de comportement, soit ils deviennent permissifs et s'occupent le moins possible de l'élève qui présente un TDAH. Une méconnaissance du trouble, et une association de ce dernier à l'ensemble des comportements problématiques, pourraient faire en sorte que les enseignants aient tendance à réagir au lieu d'intervenir en poursuivant des visées précises, qui aideraient l'élève à mieux se sentir en classe.

Il est important que les adultes qui interviennent avec les jeunes ayant un TDAH reconnaissent que tous les enfants ont besoin d'avoir des limites et que ceux qui présentent un TDAH ont davantage besoin d'un cadre précis, stable et connu d'avance. Il serait nuisible de laisser des perceptions négatives influencer l'intervention auprès de ces élèves.

Références

- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
- Cipkala-Gaffin, J.A. (1998). Diagnosis and treatment of attention-deficit / hyperactivity disorder. *Perspectives in Psychiatric Care*, 34, 18-25.
- Cohen, D., Claperton, I., Gref, P., & Tremblay, Y. (1999). *Déficit d'Attention/hyperactivité : Perceptions des acteurs et utilisation de psychostimulants*. Laval, Québec: Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux de Laval.
- Couture, C., Royer, É., Potvin, P., & Dupuis, F. (2003). Comparison of Quebec and British teachers' beliefs about, training in and experience with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8, 284-302.
- Desgranges, K., Desgranges, L., & Karsky, K. (1995). Attention deficit disorder: Problems with preconceived diagnosis. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 12, 3-17.
- DiBattista, D., & Shepherd, M.L. (1993). Primary school teachers' beliefs and advice to parents concerning sugar consumption and activity in children. *Psychological Reports*, 72, 47-55.
- Jerome, L., Gordon, M., & P. Hustler (1994). A comparison of American and Canadian teacher's knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder. *Canadian Journal of Psychiatry*, 39, p. 563-567.
- Massé, L., Lanaris, C., Bouliane, E., & Boudreault, F. (2005). *Programme d'intervention multidimensionnelle à l'intention d'élèves TDAH intégrés dans leur classe ordinaire*. Rapport de recherche-action présenté au Ministère de l'Éducation du Québec, 139 pages.
- Massé, L., Lanaris, C., & Couture, C. (2006). Le trouble de déficit d'attention/hyperactivité. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Sous la dir. de), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 5-16). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- MEQ, & MSSS. (2003). *Le trouble de déficit d'attention/hyperactivité. Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes. Document de soutien à la formation: connaissances et interventions*. Gouvernement du Québec : Québec.
- Pace, T.M., Mullins, L.L., Beesley, D., Hill, J.S., & Carson, K. (1999). The relationship between children's emotional and behavioral problems and the social responses of elementary school teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 140-155.

Quelques suggestions pour intervenir en modifiant ses perceptions

Il existe certains outils relativement simples permettant aux adultes de ne pas laisser leurs perceptions nuire aux interventions auprès de leur enfant qui présente un TDAH :

- Reconnaître l'étiologie du trouble ainsi que les facteurs qui vont aggraver la manifestation des symptômes. Par exemple, un manque de routine stable peut aggraver les symptômes reliés à l'hyperactivité.
- Mieux connaître les manifestations du trouble. Lire, poser des questions, suivre des formations si cela est possible. Dans une récente recherche (Massé, Lanaris, Bouliane et Boudreault, 2005), les enseignants ayant reçu des formations sur la connaissance du trouble, se disent beaucoup plus outillés et plus confiants pour intervenir auprès de ces élèves.
- Comprendre que le développement de l'enfant est un long cheminement et les problèmes en font partie. Donc, ne pas se sentir coupable parce que l'enfant présente un TDAH et arrêter de mettre de la pression sur l'enfant et sur soi-même.
- Observer le comportement de l'enfant : présente-t-il vraiment les symptômes du TDAH? À quelle fréquence, sont-ils toujours de la même intensité?
- Se questionner sur la fréquence de ses interventions auprès de l'élève en question; peut-être qu'on a tendance à réagir trop prématurément puisqu'on s'attend toujours à ce que ce soit l'élève présentant un TDAH qui va avoir des comportements inappropriés.
- Dissocier le jeune de son trouble : lui faire comprendre que même si certains de ces comportements sont inacceptables, le jeune n'est pas un « échec », qu'il peut travailler sur son comportement et lui signifier son désir de l'aider à adopter les bons comportements.
- Faire prendre conscience au jeune des avantages qui découlent d'un bon choix de comportement et lui proposer des moyens pour l'aider à y arriver (par exemple, l'installation d'une routine ou l'utilisation de récompenses).

Dans l'intervention auprès d'élèves présentant un TDAH, les perceptions des adultes jouent un rôle important; ces dernières peuvent influencer le type d'autorité exercé, le seuil de tolérance, ainsi que les solutions apportées. On pourrait formuler l'hypothèse qu'en augmentant la connaissance sur le trouble, les enseignants pourraient augmenter l'efficacité de leurs interventions auprès des élèves. Si on considère que seule la médication peut avoir un effet sur les symptômes, on sera porté à ne pas intervenir et à attendre à ce que le médicament règle tous les problèmes associés au trouble. Ce n'est que lorsque l'adulte intervenant développe une meilleure compréhension du trouble qu'il peut planifier ses interventions et utiliser ses connaissances pour augmenter son efficacité. ■



Du côté de la recherche

Les habiletés sociales : ça s'enseigne, ça s'apprend, mais surtout ça se vit au quotidien

Manon Doucet¹ et Serge Thomazet²

Deux professeurs d'université partageant le même intérêt pour les difficultés d'adaptation des jeunes s'associent pour mieux comprendre la place, l'importance et le réinvestissement des habiletés sociales au sein de la classe ordinaire. Leurs réflexions sont l'amorce d'une recherche pour identifier des stratégies d'intervention éducatives permettant la gestion des comportements, et ce, par le biais de l'enseignement des habiletés sociales dans les pratiques ordinaires des enseignants du primaire. Le questionnaire est que les enseignants sont soumis à des systèmes de contraintes multiples qui les empêchent très souvent de mettre en place des outils proposés par la recherche de la façon attendue par les concepteurs. Bien sûr, on peut leur en faire le reproche (Royer, 2006³), mais on peut aussi considérer qu'il y a de bonnes raisons de ne pas intervenir selon les prescriptions. Ainsi, notre tâche consiste à comprendre les raisons de ces contraintes qui pèsent sur l'activité des enseignants et de les prendre en compte pour permettre une utilisation plus efficace de ces outils.

LES HABILÉTÉS SOCIALES À L'ÉCOLE

Un consensus se fait entre plusieurs chercheurs quant au fait que les jeunes ayant des troubles de comportement démontrent de façon générale de faibles habiletés sociales (Gendron et al., 2005; Goldstein et McGinnis, 1977). La perspective socioconstructiviste et ergonomique dans laquelle nous nous situons, amène à penser que la recherche de solutions à ces problèmes d'adaptation sociale peut se construire à partir d'un contexte de développement des habiletés sociales auprès, non seulement des élèves en difficulté de comportement, mais de tous les élèves. Depuis une quinzaine d'années, chercheurs et intervenants du milieu scolaire ont initié

l'élaboration de nombreux outils, le plus souvent présentés sous la forme de programmes d'entraînement ou de développement des habiletés sociales, de l'estime de soi et de prévention de la violence. Ces programmes élaborés majoritairement dans une perspective de prévention ont pour objectif de diminuer les comportements inappropriés en favorisant le développement de la connaissance de soi, des compétences personnelles et interpersonnelles, etc. Au Québec, nos travaux menés auprès d'enseignants ont permis de constater que ces outils étaient utilisés avec une certaine distance par rapport au mode d'emploi initial. Notamment, ces enseignants puisent à même le répertoire des thématiques, outils, ateliers et exercices suggérés et les intègrent à leurs pratiques. Ces pratiques, qui s'éloignent des outils validés, peuvent se révéler inefficaces (Royer, 2006), voire dangereuses (Toczek, 2005), ce qui confirme notre projet d'étudier avec précision l'activité des enseignants pour mieux en comprendre les déterminants et éventuellement proposer des régulations.

MÉTHODE

La démarche s'est réalisée auprès d'enseignants du Québec (n = 2) et de la France (n = 2) intervenant auprès d'élèves de troisième cycle⁴. Chaque enseignant a été rencontré pour la présentation du programme retenu *Pratiquons Ensemble Nos Compétences* (Gendron et al., 2005), de ses modalités d'application et de la méthodologie de la recherche. Le choix s'est basé sur l'ensemble des habiletés sociales proposées et sur la facilité d'adaptation des outils. Après avoir travaillé avec le programme pendant 2 mois, chaque enseignant a été filmé⁵ lors d'une séance d'intervention en classe auprès des élèves. Cette séance a été élaborée par l'enseignant selon sa propre appropriation de l'outil. Par la suite, chacun a été rencontré pour l'ana-

lyse de sa vidéo (autoconfrontation) en ayant soin de commenter quelques passages choisis par lui afin de permettre aux chercheurs de dégager les conceptions qui sont à la base des interventions. Dans un dernier mouvement, les séances d'observation ont été visionnées par tous générant des échanges approfondis (confrontations croisées).

RÉSULTAT

Le choix des habiletés sociales selon les besoins des élèves

Dans la logique des nombreux programmes de développement des habiletés sociales, la clientèle, le choix, le nombre des habiletés sociales, la séquence, la fréquence et la durée sont identifiés. Ainsi, chaque intervenant procède à la mise en place du contexte d'enseignement des habiletés sociales selon une prescription établie et validée.

L'analyse de l'activité des enseignants montre que plusieurs distinctions se dessinent par rapport à l'utilisation prévue du programme. Tout d'abord, ces derniers ont puisé dans la liste des 25 habiletés sociales proposées dans PEC pour identifier, soit par leur savoir d'expérience ou à l'aide d'outils, les différentes habiletés sociales qu'ils jugeaient les plus appropriées aux besoins des élèves. Par ailleurs, ces habiletés ont été choisies, soit pour être enseignées sous la forme d'une programmation régulière, soit en intervenant à chaud en fonction des besoins de gestion de la classe.

Chez les enseignants observés, des stratégies d'appropriation de l'outil ont été élaborées dans le but soit de pouvoir le mieux possible répondre aux besoins des élèves dans la réalité de sa classe, soit de trouver une solution quant aux contraintes multiples qui, du

1 Professeure-chercheure, Département des sciences de l'éducation et de psychologie, Université du Québec à Chicoutimi.

2 Maître de conférence, l'UFM, Département Adaptation et scolarisation des élèves handicapés, Université Blaise-Pascal, Clermont Ferrand (France)

3 Seules les références les plus importantes sont indiquées en fin de document. Une bibliographie complète de l'article peut être envoyée par les auteurs sur simple demande à l'adresse de courriel suivante : manon_doucet@uqac.ca.

4 Deux enseignantes de la Commission scolaire des Rives du Saguenay, Chicoutimi, Ginette Doré et de la Jonquière, Isabelle Tremblay et deux enseignants de Clermont Ferrand France, Marie-Pierre Beaudoin et Pascal Fauchoux.

5 Nous avons utilisé une méthodologie de psychologie ergonomique (Leplat, 1980).



point de vue des enseignants étudiés, ne rendent pas possible l'utilisation de l'outil comme prévu par les concepteurs (manque de temps, difficulté de la classe, etc.).

Trois types de stratégies ont été mis en évidence : l'enseignement systématique de l'habileté sociale, le réinvestissement par les enfants de leurs connaissances des habiletés sociales dans les activités pédagogiques et éducatives en classe et dans des situations vécues à la maison, et enfin, l'enseignement des habiletés sociales comme un moyen privilégié de la gestion des comportements.

L'enseignement systématique de l'habileté sociale

À partir de chacune des habiletés sociales identifiées pour son groupe, l'enseignant aborde l'habileté en s'inspirant des démarches proposées par l'outil. Cependant, ce canevas est utilisé pour mettre en mouvement rapidement une adaptation des éléments proposés, et ce, par la mise en évidence de la créativité de l'enseignant dans la conception de matériel illustrant les contenus de chaque habileté sociale.

Le réinvestissement par les enfants, de leurs connaissances des habiletés sociales dans les activités pédagogiques et éducatives en classe

Après l'enseignement systématique, l'enseignant est préoccupé de réinvestir l'habileté travaillée dans des activités signifiantes d'enseignement/apprentissage. Plusieurs pistes de réinvestissement ont été envisagées

pour mettre à profit l'apprentissage de l'habileté sociale. Certains enseignants font le choix de confronter l'enfant à certaines de ces difficultés le plaçant volontairement dans une situation où il doit travailler l'habileté sociale déficiente. Le contexte proposé permet à l'enseignant de l'observer afin de l'accompagner dans sa recherche de solutions.

Nous avons aussi constaté que les enseignants étaient attentifs et sensibles à saisir le plus grand nombre d'opportunités qu'offre le contexte de la classe pour créer des liens, établir des transferts dans les situations de la vie quotidienne de la classe et les réinvestir.

Le réinvestissement par les enfants, de leurs connaissances des habiletés sociales dans des situations quotidiennes, en milieu familial

Des enseignantes ont choisi de travailler avec un journal de bord pour chaque enfant afin que celui-ci puisse conserver des traces des habiletés sociales travaillées en classe. À partir des apprentissages réalisés, chaque enfant doit identifier un défi de la semaine pour mettre en pratique l'habileté sociale apprise, et ce, dans un contexte de situations réelles vécues à la maison ou avec ses amis. Ce journal de bord est aussi un outil de communication avec les parents pour les informer des habiletés sociales travaillées en classe.

L'enseignement des habiletés sociales comme un moyen privilégié de la gestion des comportements

Dans la planification des diverses activités d'enseignement/apprentissage, les enseignants soulignent l'importance d'identifier les habiletés sociales sollicitées dans l'activité. Par la suite, il devient primordial que l'enseignant annonce au début de l'activité les habiletés sociales susceptibles d'être mises à contribution dans le contexte précis d'apprentissage pour ainsi constituer un cadre de référence et des principes guides. De plus, le questionnement est une stratégie identifiée comme étant

propice pour faire verbaliser l'enfant, créer des conflits cognitifs et faire progresser leur réflexion.

Les obstacles rencontrés concernant l'établissement de moments privilégiés pour travailler les habiletés sociales

Quelques obstacles ont été soulevés lors de l'analyse des vidéos avec les enseignants. Un premier réfère à la prolifération des projets à réaliser soit dans la classe ou dans l'école. Le temps consacré aux habiletés sociales est souvent vite récupéré pour d'autres activités. Un second renvoie aux questionnements amorcés par les enseignants quant aux différentes valeurs, priorités, et modes d'organisation qui permettent l'enseignement des habiletés sociales. Leur accordons-nous suffisamment d'importance? Peut-il être un moyen privilégié pour investir dans sa gestion de classe et dans la gestion des émotions et des comportements? Et dans la création d'une atmosphère propice aux apprentissages?

Conclusion

Nous avons évoqué ci-dessus quelques adaptations des programmes. Le fait de travailler avec tous les élèves et pas seulement avec ceux qui auraient un besoin prioritaire de cet enseignement entre dans cette catégorie. Cette organisation évite la marginalisation des élèves moins matures sur le plan social et donne la chance à ceux plus compétents de partager leur expertise avec les pairs. La mise en place d'un enseignement systématique, de type stratégique, des habiletés sociales a aussi été reprise. Ceci est plus atypique, car cet enseignement est souvent considéré comme relevant de la famille ou de la société, mais pas de l'école.

Les résultats de notre travail sont cependant à considérer dans le cadre limité qui est le sien : repérer de quelles manières les enseignants chevronnés du primaire s'approprient un outil de développement des habiletés sociales. Ce travail ne nous indique donc pas si les aménagements opérés par les enseignants sont pertinents ou dans quelles conditions ils le sont. L'activité des enseignants est bien plus complexe que ce qu'elle donne à voir dans un contexte donné! ■

Références

- Gendron, M., Royer, E., & Marchand, C. (2005). *Pratiquons ensemble nos compétences, un programme basé sur les forces des adolescents et des parents*. Donnacona, Québec : Centre de santé et de services sociaux de Portneuf, Programme enfance-famille-jeunesse et santé mentale.
- Goldstein, A-P, & McGinnis, E. (1997) *Skilstreaming the adolescent : New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Champaign, IL : Research Press.
- Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Royer, E. (2006). *Le chuchotement de Galilée*. Québec : École et Comportement.
- Toczek, M.-C. (2005). *La face cachée d'une estime de soi élevée. Ville-École-Intégration Enjeux*, (91-96).



Le coin des parents

Comment aider son enfant à mieux gérer son stress?

Martyne Verreault, Ph.D.¹

Les enfants ne sont pas à l'abri du stress. Au contraire, ils s'avèrent parfois plus sensibles au stress que les adultes et peuvent connaître plus de difficultés à le gérer. Le stress se définit comme une émotion normale face à des stimulations extérieures qui sont imprévisibles, nouvelles ou hors de notre contrôle. Le stress nous sauve la vie! En effet, il permet au corps de s'activer devant un danger éventuel. Un léger stress permet aussi d'offrir une meilleure performance en utilisant notre plein potentiel, lors d'une présentation orale par exemple. Le stress devient problématique quand il nuit à nos activités au lieu de nous aider. Un jeune qui s'empêche d'aller jouer dehors par crainte de croiser une abeille ou un autre qui prend un temps anormal à s'endormir car il rumine, sont des exemples de stress nuisible. Les réponses physiques au stress se manifestent généralement par cœur qui bat vite, les maux de ventre, de tête ou de cœur, la respiration rapide, la transpiration, les problèmes digestifs, etc. Quand le stress devient problématique, les parents peuvent aider leur enfant à mieux gérer son stress afin de le ramener à un niveau acceptable et tolérable. Voici quelques stratégies simples pour aider votre jeune.

Une première stratégie est l'importance d'encourager votre jeune à faire des activités agréables tous les jours afin de trouver un équilibre entre les obligations et les moments de détente. Les enfants ont besoin de répit, comme prendre un bain chaud, dessiner ou faire une activité créatrice, écouter de la musique tranquille, lire un livre ou une bande dessinée, faire du sport, téléphoner à un ami, se retirer dans un endroit calme, jouer avec son chien, etc. Ces activités permettront de canaliser l'énergie mobilisée par le stress.

Une deuxième stratégie est d'apprendre à l'enfant à mieux respirer car la respiration est le moyen le plus simple pour retrouver son calme intérieur lorsqu'on

se sent excité, stressé ou inquiet. Une respiration **lente, profonde et régulière** diminue les battements cardiaques (ce qui calme et détend), augmente la dilatation des vaisseaux sanguins (ce qui favorise un relâchement musculaire) et permet une meilleure oxygénation du cerveau (ce qui facilite la concentration et la mémoire). Voici deux techniques de respiration pouvant être utilisées avec votre jeune. La technique de la tortue se réalise facilement avec les plus petits. Comme une tortue qui entre la tête et les pattes dans sa carapace lorsqu'elle est en danger, demandez à votre enfant de s'asseoir sur une chaise, près d'une table, et de s'installer confortablement la tête entre les bras sur la table. Invitez-le à fermer les yeux et à compter dans sa tête de 0 à 3 sans bouger son corps. Progressivement le compte peut augmenter (0-5, 0-7, 0-10, etc.). Pendant ce temps, on lui demande de prendre de grandes respirations. Cette position permet de bien se concentrer sur ses respirations. La technique de la respiration abdominale demeure celle de base pour diminuer le stress autant chez l'enfant que chez l'adulte. Demandez à votre jeune de mettre ses deux mains de chaque côté de son ventre pour bien réaliser ses mouvements. Tout d'abord, demandez-lui d'expirer pour vider ses poumons de leur air. Par la suite, invitez-le à inspirer lentement et profondément par le nez. Avec ses mains, il doit sentir son ventre gonfler comme un ballon. Lorsque son ventre est bien rempli, il doit retenir sa respiration 3 secondes. Par la suite, il expire doucement et lentement par la bouche (comme si on voulait faire bouger la flamme d'une bougie sans l'éteindre).

Une autre stratégie consiste à apprendre à l'enfant des moyens de relaxation. La relaxation peut aider les enfants en leur permettant de mieux canaliser leurs énergies, détendre leurs muscles et bien sûr, de réduire le stress. Nous optons pour des séances de relaxation plus courtes pour débiter (5 minutes)

pour peu à peu allonger la période (15 minutes). Avec la pratique, l'enfant sera capable de réaliser seul sa relaxation lorsqu'il en sentira le besoin. La technique de contraction-relâchement s'avère la plus employée. Il faut contracter un muscle pendant quelques secondes, puis relâcher la contraction progressivement afin de bien sentir la différence entre la tension et la détente. Les muscles à contracter sont les suivants : (1) bras, (2) épaules, (3) cou, (4) front, (5) yeux et nez, (6) bouche, (7) poitrine et dos, (8) abdomen, (9) jambes, et (10) pieds. Invitez votre enfant à se coucher sur le dos, les bras de chaque côté de son corps, les jambes un peu écartées, et à se fermer les yeux. Baissez l'éclairage. Pour chaque muscle, demandez à votre jeune de :

- 1- créer une tension en contractant le muscle et en prenant une grande respiration;
- 2- de retenir cette tension et sa respiration quelques secondes;
- 3- de relâcher le muscle lentement en expirant lentement et en prenant le temps de sentir l'état de détente.

À la fin, avant de se relever, invitez-le à respirer profondément plusieurs fois, à ouvrir les yeux, à s'étirer et à se lever lentement.

Finalement, certains jeunes vivent davantage de stress que d'autres. Comme parent, il est important de désamorcer les pensées nuisibles en renforçant la confiance en soi de votre enfant, en l'aidant à prendre des risques, en confrontant ses idées irréalistes et en l'aidant à envisager les situations difficiles par la résolution de problème. Si le stress devient hors de contrôle pour votre enfant, n'hésitez pas à consulter un professionnel. ■

Références utiles

Baron, C. (2001). *Les troubles anxieux expliqués aux parents*. [La collection de l'Hôpital Sainte-Justine pour les parents]. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Dumas, J. E. (2005). *L'enfant anxieux : comprendre la peur de la peur et redonner courage*. Bruxelles : De Boeck.

¹ Psychologue clinicienne, chercheuse et coordonnatrice de la Clinique des troubles de l'attention (CTA) de l'Hôpital Rivière-des-Prairies; professeure associée au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal; psychologue en clinique privée à Montréal.

La question de l'heure

Pourquoi est-il important de développer les habiletés de coping chez les jeunes en difficulté?

Jocelyne Pronovost, Ph.D.¹

C'est quoi le coping?

Le mot *coping*, d'origine anglo-saxonne, est relié à celui de *résilience*, terme plus large utilisé dans les écrits européens francophones. La résilience se définit comme étant la capacité de faire face à l'adversité. Les principaux facteurs favorisant la résilience sont associés aux ressources internes de la personne (telles l'intelligence, la créativité, l'estime de soi, un tempérament facile, etc.) ainsi qu'aux ressources familiales et sociales qui apportent à l'individu le soutien dont il a besoin aux différentes étapes de sa vie (aux plans physique, psychologique, socio-économique et idéologique). La résilience permet à la personne de faire face au stress et, ce faisant, d'acquiescer de la confiance en soi et une certaine maîtrise des situations. La notion de *coping*, quant à elle, réfère de façon plus spécifique aux stratégies cognitives ou comportementales qu'utilise une personne lorsqu'elle est confrontée à des difficultés qui engendrent un stress. Il revient à Lazarus et Folkman (1984) d'avoir popularisé ce concept. Le coping a pour but de réduire l'impact du stress afin de protéger la santé physique et mentale de la personne.

Les stratégies de coping visent soit la régulation émotionnelle ou soit la résolution de problèmes. Dans le premier cas, elles tendent à diminuer la détresse psychologique et à réduire l'anxiété (par exemple, ignorer le problème, fuir dans le sommeil ou l'alcool); dans le deuxième cas, elles font référence aux efforts orientés pour résoudre le problème (par exemple, rechercher l'information, se fixer des buts, chercher de l'aide). Le coping est dit adaptatif ou fonctionnel s'il entraîne la résolution du problème et s'il favorise un état émotionnel positif. À l'inverse, le coping dysfonctionnel entraîne chez la

personne un échec dans la résolution du problème, une attitude pessimiste et un sentiment d'incompétence à s'en sortir.

Le coping chez les jeunes en difficulté

De nombreuses études démontrent l'existence d'un lien significatif entre un coping dysfonctionnel et la présence de troubles psychopathologiques intérieurs ou extérieurs chez les jeunes. L'utilisation fréquente et généralisée de stratégies de coping inefficaces contribue à maintenir ou à accroître la détresse psychologique (dépression, suicide) et les difficultés d'adaptation psychosociale (troubles du comportement, problèmes scolaires). Les jeunes en difficulté ont un coping généralement déficitaire caractérisé par un répertoire restreint de stratégies adaptatives et le recours fréquent à des stratégies d'évitement ou dysfonctionnelles. Des études québécoises ont été menées en milieu scolaire et en centres jeunesse pour comparer les stratégies adaptatives utilisées par ces jeunes (Dumont, Leclerc, et Pronovost, 2000; Dumont, Pronovost, et Leclerc, 2004). Les résultats démontrent que la majorité des adolescents évalués dans des groupes réguliers du milieu scolaire présente un bon coping caractérisé par l'utilisation de stratégies telles travailler à résoudre le problème, se centrer sur le positif, travailler fort pour réussir, se détendre/se divertir et rechercher le soutien social. En comparaison, les adolescents en difficulté d'adaptation adoptent davantage de stratégies non productives telles s'inquiéter, se blâmer, ne rien faire, faire baisser la tension et se défouler, ignorer le problème, garder pour soi et somatiser. Chez les jeunes desservis par les centres jeunesse (Pépin-Filion, Pronovost, Leclerc

1999), la pauvreté du coping allée au fait d'être soumis à des stress et des événements négatifs répétés (ruptures relationnelles, violence, placement, problèmes scolaires et avec la justice, etc.) entraînent un recours fréquent aux stratégies qui permettent le dévouement et la baisse de tension (se battre, faire du vandalisme, intimider les autres, consommer drogues et alcool de façon abusive, etc.).

Développer les capacités de coping chez nos jeunes.

Chose encourageante, il est possible pour nos jeunes d'améliorer leur coping et d'élargir leur répertoire de stratégies efficaces. Comme ces mécanismes sont, pour la plupart, appris à partir des modèles et des situations disponibles dans leur environnement de vie, ils peuvent se prêter à de nouveaux apprentissages. Le développement d'un coping efficace, pour ce faire, doit s'appuyer sur l'acquisition de connaissances, d'attitudes et de comportements qui amènent les jeunes à mieux évaluer les situations, à adopter une pensée positive, à exercer une plus grande prise en charge de soi et un meilleur contrôle sur les événements; ils doivent être incités à la poursuite d'objectifs réalistes et à la quête du bien-être physique, psychologique et social. Les jeunes pourront être aidés à développer leurs capacités adaptatives par le biais d'ateliers et de programmes touchant les dimensions nommées précédemment (Dumont et Potvin, 2006; Pronovost, Dumont et Leclerc, 2008). Cependant, le maintien des acquis requiert que les figures éducatives ou les intervenants qui les accompagnent stimulent au quotidien l'usage de stratégies efficaces de coping et en favorisent la généralisation. ■

Références

- Dumont, M., Leclerc, D., & Pronovost, J. (2000). Profils psychopathologiques et stratégies adaptatives chez des adolescents. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 50(1), 59-69.
- Dumont, M., Pronovost, J., & Leclerc, D. (2004). Les stratégies adaptatives des adolescents : comparaison d'un groupe scolaire et d'un groupe desservi en centres jeunesse. *Revue de Psychoéducation*, 33(1), 137-156.
- Dumont, M., & Potvin, P. (2006). La gestion du stress. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris. *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (pp. 241-252). Québec : Gaétan Morin.
- Lazarus, S.R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Pépin-Filion, J.F., Pronovost, J., & Leclerc, D. (1999). Le coping chez des adolescents en centre jeunesse. Trois-Rivières : Centre jeunesse Mauricie-centre-du-Québec.
- Pronovost, J., Dumont, M., & Leclerc, D. (2008). *Apprendre à faire face : programme de développement des habiletés de coping pour adolescents*. Montréal : Chenelière Education. Adaptation française de E. Frydenberg & C. Brandon (2002), Melbourne (Australia), University of Melbourne.

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

Le CQJDC a lu pour vous

Apprendre à faire face :

un programme intéressant pour développer les habiletés de coping des jeunes en difficultés d'adaptation

Mélanie Tessier¹

Diverses études réalisées auprès des jeunes en difficulté démontrent que ces derniers ont tendance à avoir recours à des stratégies adaptatives non productives, comme l'évitement de la situation ou le déni, lorsqu'ils rencontrent des situations problématiques stressantes. Afin d'améliorer l'adaptation psychosociale de ces jeunes, une des interventions recommandées est le développement des stratégies de coping de ces jeunes (Dumont et Potvin, 2005). À cette fin, le programme Apprendre à faire face de Frydenberg et al. (2008) s'avère un outil fort pertinent. Ce document est une adaptation française par Pronovost, Dumont et Leclerc du programme d'origine australienne *The best of coping* (Frydenberg et Brandon, 2002). Ce programme s'adresse aux adolescents, en particulier ceux qui éprouvent des difficultés à faire face aux situations problématiques vécues. Il a pour but d'accroître les capacités de coping des adolescents et de les amener à remplacer de plus en plus le coping non productif par le coping productif. Les thèmes et les techniques utilisées s'inspirent de l'approche cognitive comportementale. Cette approche considère l'importance des cognitions ou de l'interprétation de la personne par rapport aux situations vécues. Selon cette approche, les interprétations d'une situation influencent les réactions émotionnelles relativement à celle-ci, qui à leur tour, influencent le comportement de la personne qui vit cette situation. Le programme vise donc à remplacer la vision de détresse ou de menace par rapport aux difficultés vécues par une vision plus opti-

misme et axée sur la capacité à faire face des jeunes en difficulté afin de favoriser leur développement social et émotionnel. Le programme s'applique en groupe et peut être utilisé tant en milieu scolaire qu'en milieu clinique (CLSC, Centre Jeunesse, centre hospitalier, etc.). Il peut aussi être appliqué individuellement et sera alors modulé par l'intervenant selon les besoins particuliers de l'adolescent.

Le programme comporte dix modules d'activités d'une durée moyenne de 50 minutes portant sur les thèmes suivants : ce qu'est le coping, la pensée positive, les stratégies non productives, bien s'entendre avec les autres, demander de l'aide, résoudre les problèmes, prendre des décisions, se fixer des buts, atteindre ses buts et gérer son temps. Les activités sont soit sous forme de lecture, de jeux, de discussions de groupe ou d'exercices écrits. Le document comprend deux parties : le guide de l'intervenant et le cahier de l'adolescent. Dans le guide de l'intervenant, on retrouve une description du programme, de ses fondements théoriques et des résultats d'application du programme, une description de l'Échelle de coping pour adolescents (ECA) qui permet d'établir le profil individuel de coping et d'évaluer les acquis rattachés à l'application du programme ainsi que les directives pour les intervenants pour chacun des dix modules d'activités. Le cahier pour l'adolescent comporte les différents documents nécessaires à la réalisation des différents modules d'activités. Le programme est également accompagné d'un CD-ROM comprenant les



éléments nécessaires à l'utilisation de l'ECA, d'un cahier de l'adolescent afin de pouvoir le reproduire et d'un jeu de cartes de coping utilisé lors d'une des activités.

Les thèmes touchés dans le programme sont très pertinents. La présentation matérielle des activités est attrayante. Le dynamisme et la variété des stratégies utilisées sauront certainement plaire aux adolescents. Le programme original développé par Frydenberg et Brandon a été testé par le biais d'un devis expérimental et les résultats sont très satisfaisants (Bugalski & Frydenberg, 2000; Cotta, Frydenberg, & Poole, 2000). Au Québec, le programme a fait l'objet d'une étude expérimentale menée auprès d'adolescents recevant des services en Centres jeunesse (Pronovost, Dumont, Leclerc & Labelle, 2005; Pronovost, Tétrault & Leclerc, 2005). À la suite de la participation au programme, les jeunes à risque ou présentant des difficultés avaient diminué l'utilisation de stratégies non productives et avaient davantage recours à des stratégies adaptatives productives, notamment en ce qui concernent la résolution de problème et l'utilisation de stratégies de référence aux autres. Ces gains sont encourageants et prometteurs. ■

Références

- Bugalski, K., & Frydenberg, E. (2000). Promoting effective coping in adolescents « At-Risk » for depression. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 10 (1), 111-132.
- Cotta, A., Frydenberg, E., & Poole, C. (2000). Coping skills training for adolescents at school. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 17 (2), 103-116.
- Dumont, M., & Potvin, P. (2005). La gestion du stress. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (sous la dir. de), *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 241-252). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Frydenberg, E., & Brandon, C. (2002). *The Best of Coping: Developing Coping Skills for Adolescents, Workshop Manual and Activity Sheets*. Melbourne, Australia: Australian Council for Australian Research.
- Pronovost, J., Dumont, M., & Leclerc, D. (2008). *Apprendre à faire face : programme de développement des habiletés de coping pour adolescents*. Montréal : Chenelière Éducation. Adaptation française de *The best of coping* de E. Frydenberg & C. Brandon (2002), Melbourne (Australia), University of Melbourne.
- Pronovost, J., Dumont, M., & Leclerc, D. (2008). Faire face : programme de développement des habiletés de coping pour adolescents. *Revue Défi jeunesse*. Centre jeunesse de Montréal, Institut universitaire.
- Pronovost, J., Tétrault, K., & Leclerc, D. (2005). Le programme de coping FAIRE FACE : expérimentation auprès d'adolescents en centres jeunesse. *L'Enjeu* 12(1), 39-47. Centres jeunesse de la Montérégie.

¹ Étudiante de maîtrise en psychoéducation, UQTR.

La feuille de route du psychoéducateur *Gang de choix*

Programme de prévention de l'adhésion aux gangs pour les élèves de 11-12 ans

Depuis plusieurs années, le phénomène des gangs intéresse les divers intervenants œuvrant auprès des jeunes. À l'heure actuelle, l'âge de plus en plus jeune des membres qui adhèrent à des gangs préoccupe les différents experts de la question. Des enfants âgés de 9 à 12 ans, fréquentant l'école primaire, valorisent et imitent les gangs organisés dans l'intention de leur ressembler et d'adopter leur culture, ce qui les met souvent à risque.

Devant l'absence d'outil d'intervention spécifique à la prévention de cette problématique adaptée à la clientèle d'âge scolaire primaire, une équipe multidisciplinaire sous la gouverne de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ) a cru pertinent de travailler, de façon concertée et en étroite collaboration, à la conception d'un programme d'intervention visant la prévention de l'adhésion aux gangs chez les élèves du 3^e cycle du primaire (11-12 ans). Ce groupe de travail était composé des représentants des organismes partenaires suivants : le secteur psychoéducation de l'OCCOPPQ, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), le Service de police de la Ville de Montréal (SPVM) et le Centre jeunesse de Montréal — Institut universitaire (CJM-IU).

Approche du programme

Étant donné qu'à la préadolescence, le modelage et l'imitation sont des processus d'apprentissage efficaces, aborder directement le phénomène des gangs avec des élèves du primaire peut éveiller chez eux une curiosité qui les inciterait à imiter des comportements déviants plutôt que de les prévenir. Les concepteurs du programme *Gang de choix* ont opté pour une approche permettant aux jeunes de se positionner face aux différentes avenues s'offrant à eux dans le processus décisionnel

pouvant les mener ou non vers une conduite délinquante, voire, éventuellement, vers l'adhésion à un gang criminalisé.

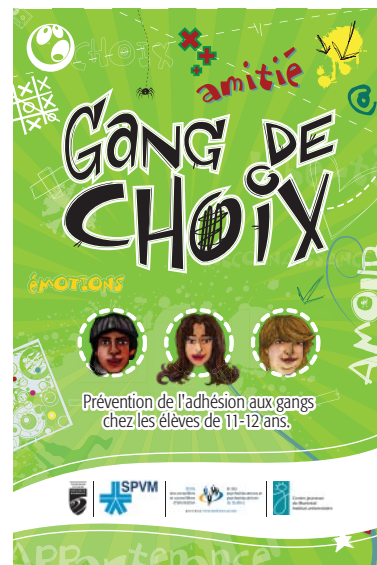
Composantes du programme

Gang de choix est un concept d'intervention original et inédit où les choix sont au cœur d'une démarche ludique et éducative. C'est à partir d'un **DVD interactif** (à la manière d'une histoire dont vous êtes le héros) mettant en vedette trois personnages, James, Maria et Alexis, que les élèves sont amenés à faire des choix et à réaliser les conséquences liées à ces derniers.

Quatre objectifs spécifiques sont poursuivis :

1. Amener les élèves à être capables de discriminer les actions positives, négatives et à risque.
2. Amener les élèves à être capables de définir les besoins : appartenance, amitié (amour), indépendance, plaisir, protection et reconnaissance.
3. Amener les élèves à considérer qu'ils sont responsables de leurs choix.
4. Amener les élèves à connaître les conséquences légales liées à leurs actions.

Le visionnement du DVD est intégré à une animation structurée s'échelonnant sur **cinq ateliers** de 60-75 minutes et s'insérant dans la grille horaire des classes du 3^e cycle du primaire. Lors des trois premiers ateliers animés par un **intervenant du milieu** (psychoéducateur, technicien en éducation spécialisée, psychologue, etc.), les élèves sont invités à se prononcer sur les dilemmes que rencontrent les trois personnages principaux vivants des histoires parallèles, lesquelles évoluent en fonction des choix faits par les élèves. Cette approche permet d'aborder avec les jeunes les notions de responsabilité, d'influence et de choix que chacun fait dans la vie pour répondre à ses besoins. Puis, animé par un **policier**, le quatrième atelier aborde les dimensions légales et les conséquences entourant certains aspects de la vie des personnages du DVD. Enfin,



le cinquième atelier consiste en une activité d'intégration des concepts afin d'amener les élèves à faire des choix éclairés pour eux-mêmes.

Original, universel et en partenariat

Le programme *Gang de choix* n'a pas la prétention d'être un outil suffisant en soi pour prévenir le phénomène des gangs. Cependant, ce programme s'inscrit dans un continuum d'actions préventives et permet aux élèves qui y participent d'être sensibilisés à l'importance de faire des choix éclairés et d'être mieux outillés à l'aube de leur passage au secondaire.

Étant donné que les actions préventives sont orientées vers les notions de choix, d'influences, de conséquences et de responsabilités et non sur le phénomène des gangs proprement dit, *Gang de choix* demeure un programme intéressant pour tout milieu scolaire primaire ayant comme préoccupation la prévention de la violence chez les jeunes. Ainsi, en cinq ateliers, des thèmes tels que l'intimidation, le taxage, le vandalisme et le vol à l'étalage sont abordés à la fois sous l'angle personnel, social et légal. L'animation multidisciplinaire avec un policier pour couvrir les aspects légaux et judiciaires ajoute à la qualité et au sérieux de la démarche. ■

Ordre
des conseillers
et conseillères
d'orientation



et des
psychoéducateurs et
psychoéducatrices
du Québec

SECTEUR PSYCHOÉDUCATION



Le coin des jeunes Vous avez réussi!!!

Trop souvent, les efforts faits par les jeunes en vue de modifier leurs comportements sont passés sous silence. Afin de souligner leur persévérance et leurs nombreux efforts, le CQJDC est très fier de son concours « **Je suis capable, J'ai réussi!** » qui permet de récompenser à sa manière ces jeunes qui ont su démontrer dans leur milieu de nombreux changements au niveau de leur comportement.

Au cours de la présente année, tous les jeunes ayant soumis leur candidature ont fourni de multiples efforts entraînant ainsi des répercussions positives tant sur le plan scolaire (apprentissage, rendement scolaire et motivation scolaire), social (relations avec les pairs et les enseignants) que personnel (estime de soi, santé psychologique et comportements). Les membres du jury de l'édition 2008, Isabelle Archambault, Julie Beaulieu, Isabelle Gagnon, Martin Gendron et Mélanie Villeneuve ont évalué les candidatures afin de sélectionner neuf élèves gagnants du primaire et du secondaire.

Certains des témoignages de vie rapportés dans ces dossiers ont beaucoup touché les membres du jury et le choix des gagnants a été très difficile à faire. Le jury a sélectionné neuf jeunes qui se sont démarqués par leur amélioration au niveau de leur comportement. Le jury vous assure que le choix des dix gagnants a été déchirant et que tous les jeunes qui ont soumis leur candidature se doivent d'être fiers d'eux. C'est d'ailleurs pour cette raison que le CQJDC remet à tous les candidats un certificat qui souligne leurs efforts. Cette année, la remise des prix des gagnants s'est déroulée de manière différente des années ultérieures : les prix ont été remis lors d'événements organisés par les intervenants dans leur milieu. Nous tenons à féliciter nos gagnants de cette année et à les encourager à continuer leurs efforts dans la même direction.

Au primaire

Noms	École
■ Émanuel Champagne	École du Méandre, Rivière Rouge
■ Maxime Legault	École Gadbois, Montréal
■ Roxane Montembreault-Savard	École St-Charles, Terrebonne (secteur Lachenaie)
■ Tommy St-Jean Levac	École du Méandre, Rivière Rouge
■ Samuel Théorêt	Centre académique Fournier, Montréal-Nord
■ Jean-Christophe Deschênes	Centre académique Fournier, Montréal-Nord

Au secondaire

■ Stéphanie Cadrin	CFER de Bellechasse, St-Raphael
■ Sandra-Ève Doyon	Polyvalente de Charlesbourg, Québec
■ Kenny Drolet	École secondaire Monseigneur-Richard, Verdun



1. Sandra-Ève Doyon, Polyvalente de Charlesbourg, Québec. 2. De gauche à droite : Sirven Nazon, enseignant, Kenny Drolet, le méritant, Daphnée Mailloux-Rousseau, psychoéducatrice, École secondaire Monseigneur-Richard, Verdun; Isabelle Gagnon, membre du CQJDC. 3. Stéphanie Cadrin, CFER de Bellechasse, St-Raphael

Cette année, la remise des prix des gagnants s'est déroulée de manière différente des années ultérieures : les prix ont été remis lors d'événements organisés par les intervenants dans leur milieu. Le CQJDC tient également à féliciter tous les adultes qui ont appuyé les candidats dans une telle démarche. Vous avez fait une grande différence dans la vie de ces jeunes. Un gros merci pour votre grande générosité.

Le comité des prix « **Je suis capable, j'ai réussi!** »

Isabelle Archambault, Julie Beaulieu, Isabelle Gagnon, Martin Gendron et Mélanie Villeneuve



Comité québécois pour les jeunes
en difficulté de comportement

1835, rue de Montauban
Québec (Québec) Canada G1G 2K2
Téléphone : 418 628-7666
Télécopieur : 418 628-8903
Site Internet : www.cqjdc.org
Courriel : adm@cqjdc.org

Les prix

« Je suis capable, j'ai réussi! »



**Veillez consulter
le site web du CQJDC
pour obtenir tous les
détails concernant
ces prix.**

www.cqjdc.org