

La **foucade**

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER

Collaboration spéciale
avec [Psychoeducation.be](https://www.pschoeducation.be)



CQJDC

COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES
EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

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 ouverts et disponibles pour tous 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
Jean-Yves Bégin, révision et rédaction
Nancy Gaudreau, révision et rédaction
Élizabeth Harvey, révision et rédaction
Jeanne Lagacé-Leblanc, révision et rédaction
Ghitza Thermidor, responsable de la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*
Graphisme : Mirally

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 présentant des difficultés comportementales est invitée à le faire. Le guide de rédaction de *La foucade*, disponible sur le site Internet du CQJDC (www.cqjdc.org), fournit toutes les directives générales pour la soumission des articles ainsi que les indications spécifiques selon les différentes chroniques. Si c'est possible, le texte peut être accompagné d'une photo numérique en haute définition illustrant le propos. Le texte doit être soumis par courriel à l'éditrice de *La foucade*, Line Massé, à l'adresse suivante : line.masse@uqtr.ca. Des remarques seront ensuite communiquées à l'auteur et selon le cas, des corrections devront être effectuées avant la publication finale. Il y a deux dates de tombées pour les articles : le 1^{er} octobre et le 1^{er} mars de chaque année.

Le Conseil d'administration du CQJDC 2022-2023

Caroline Couture, présidente	Mélanie Paré, administratrice
Denise Gosselin, vice-présidente	Mohamed Jelassi, administrateur
Jean-Sébastien Ferron, trésorier	France Michon, administratrice
Jacques Dumais, secrétaire	Gino Lesage, administrateur
Danielle Marquis, administratrice	Direction générale du CQJDC : Joudie Dubois
Camil Sanfaçon, administrateur	Chargée de projets : Ariane Fiset
Julie Boissonneault, administratrice	

Liste des experts du CQJDC

Claire Baudry, professeure en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières
Julie Beaulieu, professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis
Claire Beaumont, professeure en éducation à l'Université Laval
Jean-Yves Bégin, professeur en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières
Vincent Bernier, professeur en éducation à l'Université du Québec à Montréal
Julie Boissonneault, doctorante en psychopédagogie à l'Université Laval
Tania Carpentier, orthophoniste et doctorante à l'Université de Montréal
Caroline Couture, professeure en psychoéducation à l'Université de Trois-Rivières
Marie-Pier Duchaine, doctorante en psychopédagogie à l'Université Laval
Nancy Gaudreau, professeure en adaptation scolaire à l'Université Laval
Jeanne Lagacé-Leblanc, stagiaire post-doctorale à Katholieke Universiteit Leuven
Christine Lavoie, psychoéducatrice et chargée de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières
Line Massé, professeure en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières
Mélanie Paré, professeure en psychopédagogie à l'Université de Montréal
Marie-Andrée Pelletier, professeure en éducation à l'Université TÉLUQ
Égide Royer, professeur retraité de l'Université Laval
Camil Sanfaçon, spécialiste en éducation
Evelyne Touchette, professeure en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN 19299036 La foucade (En ligne)

Chères lectrices, chers lecteurs

Ce numéro comporte trois articles en provenance de la Belgique découlant d'un partenariat avec Psychoeducation.be, un organisme belge voué à la promotion des pratiques psychoéducatives. Ces articles figurent aux rubriques *Le coup de cœur des régions*, *Le coin des jeunes* et *Le CQJDC a lu pour vous*. Nous tenons à remercier Valentine Anciaux et Jeanne Lagacé-Leblanc qui ont mené ce partenariat.

La foucade s'ouvre sur un mot de la directrice générale du CQJDC, Joudie Dubois. La rubrique *Du côté de la recherche* comprend deux articles. Dans le premier article, Andréanne Gadbois et ses collègues discutent des pratiques enseignantes efficaces et prometteuses favorisant l'inclusion des élèves présentant des difficultés comportementales en classe ordinaire au primaire. Dans le deuxième article, Marie Émond et ses partenaires présentent les résultats d'une étude d'évaluation de l'implantation du Soutien au comportement positif au Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys.

Dans *Le coup de cœur des régions*, Kseniya Yasinska et Laetitia Tintinaglia présentent un programme de tutorat visant à prévenir le décrochage scolaire et à favoriser l'égalité des chances en éducation. Noémie Montminy et Stéphanie Duval répondent à la *Question de l'heure* : « Comment observer et soutenir les fonctions exécutives en contexte éducatif ? ». Dans *Le coin des parents*, Gabrielle Fréchette-Boillard, Évelyne Touchette et Jessica Pearson discutent du sommeil des adolescents. Dans *Le coin des jeunes*, Valentine Anciaux et Stéphanie de Schaezen proposent quelques stratégies pour soutenir l'intelligence émotionnelle des jeunes. *Le CQJDC a lu pour vous*, rédigé par Bianca Faucher-Labbé, présente deux publications belges qui pourraient être pertinentes pour les intervenants d'ici afin de favoriser l'adaptation des jeunes. Dans la chronique *Un pas vers l'inclusion*, Line Massé et ses collègues exposent un site Internet développé dans le cadre d'une recherche-action pour favoriser l'inclusion des élèves doués présentant un trouble spécifique des apprentissages, un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité ou un trouble du spectre de l'autisme. Quelques nouvelles brèves du CQJDC complètent ce numéro. Bonne lecture !

262, rue Racine
Québec, Qc, G2B 1E6

[DIRECTION@CQJDC.ORG](mailto:direction@cqjdc.org)

418-686-4040, poste 6380

[WWW.CQJDC.ORG](http://www.cqjdc.org)

Table des matières

LE MOT DE LA DIRECTRICE

Le défi d'aujourd'hui et de demain 4

DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE

Pratiques enseignantes efficaces et prometteuses favorisant l'inclusion des élèves présentant des difficultés comportementales en classe ordinaire au primaire 5

Implantation du Soutien au Comportement Positif au Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys 8

LE COUP DE COEUR DES RÉGIONS

Quand des étudiants se mobilisent pour soutenir des élèves en difficulté scolaire à Bruxelles ! 12

QUESTION DE L'HEURE

Comment observer et soutenir les fonctions exécutives en contexte éducatif ? 15

LE COIN DES PARENTS

Le sommeil des adolescents : particularités et examen dans le contexte de la pandémie de la COVID-19 18

LE COIN DES JEUNES

J'irai au bout de mes rêves grâce à l'intelligence émotionnelle 21

LE CQJDC A LU POUR VOUS

Deux contributions belges pour favoriser l'adaptation des jeunes 24

LA FEUILLE DE ROUTE DES PSYCHOÉDUCATEURS

Mythes entourant l'évaluation psychoéducative. 25

UN PAS VERS L'INCLUSION

Dépister et mieux intervenir auprès des élèves doublement exceptionnels 27

Des conférences gratuites 31

NOUVELLES BRÈVES DU CQJDC

Une riche programmation ! 31

Enfin, on se retrouve ! 32

Lauréats 2022 du prix « Je suis capable, j'ai réussi ! » 32

Lauréate 2022 du prix « Une pratique remarquable ! » 32

Lauréats 2022 des bourses « Jeunes chercheurs » 33



Le mot de la directrice Le défi d'aujourd'hui et de demain

Joudie Dubois¹



Il va sans dire que le milieu scolaire est en eaux agitées depuis un moment. Un défi s'accroît maintenant : le manque d'enseignants et d'intervenants. Le départ de ces derniers est dans l'air du temps, s'expliquant entre autres par l'exode des nouveaux enseignants et intervenants qui quittent leur poste dès le début de l'aventure et par l'épuisement de plusieurs qui tombent au combat. Ajoutons maintenant les départs prochains à la retraite de nombreux professionnels.

La liste des solutions proposées par les experts et acteurs du milieu de l'éducation dans certains articles publiés à ce sujet au cours des derniers mois omet un tabou difficile, soit les difficultés de motivation et de comportement des élèves en classe. Qui plus est, ces difficultés ont été aggravées par la pandémie, qui a fait subir aux jeunes de l'isolement social ainsi que des ruptures de services. Il est bien connu que les enjeux liés à la gestion de classe ainsi qu'à l'intervention auprès des élèves qui vivent des problèmes d'adaptation et de comportement à l'école sont des facteurs importants qui poussent certains enseignants et intervenants vers l'épuisement et un départ prématuré.

Le contexte actuel dans les classes où se trouve une très grande diversité d'élèves nécessite que les enseignants et les intervenants soient mieux outillés. Leur soutien et leur développement professionnel doivent se trouver au cœur des priorités en éducation.

Il est donc plus que jamais important de diffuser largement des pratiques d'intervention efficaces, qui créent un climat de classe propice aux apprentissages de tous les élèves et qui contribuent au bien-être des enseignants et des intervenants.

Cette situation renforce la pertinence de la mission de notre organisme, qui mobilise efforts et ressources pour informer, sensibiliser et outiller les enseignants et les intervenants qui œuvrent auprès des jeunes vivant des difficultés sociales, affectives et comportementales.

Je peux fièrement affirmer que le CQJDC fait partie de la solution. Par nos ressources informatives et nos activités de formation, nous souhaitons contribuer à soutenir le travail si précieux des acteurs qui œuvrent auprès de nos jeunes chaque jour. ■

1. Directrice du CQJDC



Du côté de la recherche

Pratiques enseignantes efficaces et prometteuses favorisant l'inclusion des élèves présentant des difficultés comportementales en classe ordinaire au primaire

Andréanne Gadbois¹, Anne Lessard² et Manon Beaudoin³

Les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) sont davantage exclus de la classe ordinaire que les autres élèves à besoins particuliers (Gaudreau et al., 2008). Pourtant, leur inclusion est considérée comme un facteur de protection puisqu'elle influence positivement leur développement social et scolaire et tend à réduire leurs difficultés comportementales (Katz et Mirenda, 2002a, 2002b). Pour favoriser le maintien des élèves PDC en classe ordinaire, des pratiques réputées efficaces (Gaudreau, 2012) augmentent la probabilité de réussite de l'inclusion (Katz et Mirenda, 2002a, 2002b).

Problématique

L'enseignant doit pouvoir mettre en place des pratiques efficaces favorisant l'inclusion des élèves PDC en l'absence d'une personne-ressource, car leur disponibilité est très variable selon les écoles. Cibler des pratiques en fonction des besoins spécifiques de sa classe permettrait à l'enseignant d'en maximiser l'impact sur l'inclusion et la réussite scolaire. Par exemple, un enseignant peut vouloir améliorer la gestion des comportements alors qu'un autre vise à soutenir la régulation émotionnelle des élèves.

Pour ce faire, choisir des pratiques qui soutiennent les interactions en classe serait une des voies à considérer. En effet, des interactions en classe de qualité influencent positivement plusieurs dimensions de la classe, diminuent les comportements inappropriés et favorisent le développement des élèves, à plus forte raison pour les élèves à risque (Hamre et Pianta, 2005). Pour appréhender l'ensemble des interactions qui surviennent en classe, le cadre *Teaching Through Interactions* (Hamre et Pianta, 2007) constitue un modèle exhaustif et reconnu.

Hamre et Pianta (2007) définissent les interactions en classe à partir de trois domaines et dix dimensions (voir Figure 1). À partir de ce cadre, Pianta et al. (2008) ont développé un outil d'observation pour le primaire, le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS), qui opérationnalise les dimensions par des indicateurs, soit des comportements observables. Des études ont mis en évidence que plus le soutien émotionnel est élevé, plus l'organisation est efficiente et plus le soutien pédagogique est grand, meilleure est la réussite des élèves (Hamre et Pianta, 2005).

Objectif de l'étude

Cette étude vise à identifier les pratiques enseignantes qui soutiennent la présence en classe des élèves PDC au primaire et à les classer selon le domaine du modèle CLASS auquel elles s'apparentent.

Ces pratiques concernent des actions, des interventions ou des réflexions de l'enseignant qui sont démontrées efficaces pour favoriser la réussite des élèves, l'inclusion ou un climat de classe propice aux apprentissages.

Méthode

Pour atteindre cet objectif, une recension des écrits a été effectuée dans les bases de données FRANCIS, ERIC et PsycINFO. Les mots clés utilisés concernent les trois concepts principaux, soit les troubles et les difficultés de comportement, l'inclusion scolaire et les pratiques enseignantes, et proviennent des thésaurus des bases de données. Ils ont été traduits en anglais pour une recension plus exhaustive. Ensuite, six critères d'inclusion ont été appliqués pour sélectionner les articles pertinents qui devaient être en anglais ou français, être parus entre 1995 et 2017, porter sur des pratiques menées par l'enseignant seul ou avec peu de soutien, utilisées en contexte d'inclusion scolaire d'élèves PDC au primaire, rapporter des résultats empiriques et mesurer des éléments observables tels des comportements.

Présentation des résultats

Le nombre total d'articles recensés est de 1095 (ERIC = 217; FRANCIS = 105; PsycINFO = 773), dont 1046 ne correspondant pas aux critères de sélection, cinq doublons et 19 qui n'ont pas pu être obtenus. Les 30 articles retenus présentent

Figure 1. Le cadre conceptuel du Teaching Through Interactions



1. Doctorante en éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale, Université de Sherbrooke.
2. Ph. D., professeure, Département d'adaptation scolaire et sociale, Université de Sherbrooke.
3. Ph. D., professionnelle de recherche, Université de Sherbrooke.

33 pratiques qui ont ensuite été analysées pour leur attribuer le statut de pratique efficace ($n = 4$; 12 %), prometteuse ($n = 16$; 48 %), ou rejetée ($n = 13$; 39 %). Pour être qualifiée d'efficace, la pratique doit améliorer le comportement de l'élève PDC et être généralisable à une classe ordinaire. Une pratique est qualifiée de prometteuse si elle exige une formation ou des ressources externes limitées, lorsque l'étude a un échantillon restreint ou lorsqu'elle a été réalisée dans un contexte autre que la classe ordinaire. La pratique a été rejetée si l'efficacité n'a pas été démontrée, si elle nécessite des ressources trop importantes ou si elle présente des biais compromettant la qualité des résultats trouvés.

Les 20 pratiques conservées sont ensuite classées dans le domaine du modèle CLASS (Pianta et al., 2008) auquel elles sont susceptibles de contribuer davantage. Le tableau 1 les présente les pratiques jugées prometteuses ou efficaces en fonction de leur statut, de leur domaine et de leur dimension. Cette présentation

met en évidence que le domaine de l'organisation de la classe, particulièrement la gestion des comportements, est celui dans lequel le plus grand nombre de pratiques ont été classées, alors que le domaine du soutien pédagogique en contient le moins.

Discussion

Cette recension a permis d'identifier un certain nombre de pratiques réputées efficaces pour soutenir la présence en classe des élèves PDC. Certaines pratiques plus faciles à mobiliser seront davantage abordées dans cette discussion.

Soutien émotionnel

Dans ce domaine, le **retrait** de type observation contingente consiste à retirer l'élève du groupe en lui permettant d'observer le déroulement sans pouvoir intervenir. Ainsi, l'enfant n'est pas exclu de la classe, mais il doit prendre un temps d'arrêt et de réflexion notamment pour diminuer son niveau d'énergie et se calmer. Ce type de retrait serait efficace pour ré-

duire les agressions physiques, les agressions verbales ou les comportements hors tâche particulièrement chez les garçons de quatre à sept ans (Vegas et al., 2007). Également, l'**inversion des rôles** (Evans et al., 2004) fait prendre conscience à l'élève de ses comportements inadéquats par l'enregistrement de ceux des pairs au moyen d'une grille, ce qui diminue ses interactions négatives et peut faire augmenter celles qui sont positives.

Organisation de la classe

L'utilisation de **récompenses** est facile à utiliser, mais comme il s'agit d'une stratégie réactive plutôt que proactive, elle devrait être utilisée pour des comportements ciblés et sur un temps limité. L'utilisation de récompenses augmente l'engagement (Skerbetz et Kostewicz, 2015), favorise les comportements centrés sur la tâche et réduit les comportements perturbateurs (Evans et al., 2004) durant la période d'utilisation de la stratégie. Utilisée en complémentarité avec d'autres pratiques, elle peut augmenter leur efficacité (Vegas et al., 2007) ou faciliter leur implantation (DuPaul et al., 1997). La nature de la récompense peut être variée comme des félicitations adressées à l'élève décrivant explicitement le comportement renforcé. Les élèves PDC démontrent davantage de comportements centrés sur la tâche lorsque l'enseignant utilise les **félicitations en guise de renforcement** (Allday et al., 2012). Pour maximiser le temps centré sur la tâche, il est possible de disposer des sièges en rangée pour favoriser la concentration des élèves (Evans et al., 2004) et d'**offrir des choix académiques**, c'est-à-dire laisser choisir l'élève parmi plusieurs tâches différentes ciblant les mêmes apprentissages, ce qui favorise aussi l'engagement et le rendement de l'élève lorsque ses comportements inappropriés ont comme fonction d'éviter la tâche (Skerbetz et Kostewicz, 2013).

D'autres pratiques misent sur la régulation émotionnelle et comportementale visent à augmenter l'**autocontrôle** de l'élève en l'amenant à reconnaître ses propres comportements (auto-observation), à se fixer des buts comportementaux, à enregistrer et à renforcer son propre comportement (auto-renforcement). L'autocontrôle augmente les comportements centrés sur la tâche et le rendement scolaire tout en diminuant les comportements perturbateurs (Barry et Messer, 2003). La stratégie est efficace pour les élèves en difficulté de comportement de 2^e et du 3^e cycle du

Tableau 1
Pratiques jugées prometteuses ou efficaces selon le domaine d'intervention

Domaine du soutien émotionnel	
Efficaces	(RE) et (AP) Offre de choix d'apprentissage (Skerbetz et Kostewicz, 2013)
Prometteuses	(SE) Retrait de type observation contingente (Vegas et al., 2007) (SE) <i>Rochester Social Problem Solving Program</i> (Evans et al., 2004) (SE) Programme de découverte de soi (Powel et al., 2008) (SE) Programme Strong Start Pre-K (Gunter et al., 2012) (SE) Planification de la généralisation des habiletés sociales (Herring et Northup, 1997) (RE) Inversion des rôles (Evans et al., 2004)
Domaine de l'organisation de la classe	
Efficaces	(P) Disposition des sièges dans la classe (Evans et al., 2004) (AP) (RE) Offre de choix académiques (Skerbetz et Kostewicz, 2013) (GC) Utilisation de récompenses (DuPaul et al., 1997; Evans et al., 2004; Skerbetz et Kostewicz, 2015) (GC) Autocontrôle (Barry et Messer, 2003; Busacca et al., 2015)
Prometteuses	(GC) Renforcement par félicitations (Allday et al., 2012) (GC) Interventions basées sur la fonction du comportement (Nahgahgwon et al., 2010) (GC) Soutien positif, universel et systématique au comportement (Algozzine et Algozzine, 2007) (GC) Auto-Graph (Jull, 2006) (GC) Protocole d'interventions combinées (DuPaul et al., 1997) (GC) Technique d'auto-instruction (Evans et al., 2004) (P) Temps consacré aux apprentissages (Scott et al., 2014)
Domaine du soutien pédagogique	
Prometteuses	(ML) Intervention sur les habiletés communicationnelles (Law et al., 2012) (DC) (SE) Programme Social Story™ (Schneider et Goldstein, 2009) (DC) Programme <i>Keep cool... Start at School</i> (Liber et al., 2013)

primaire et semble prometteuse pour les élèves du 1^{er} cycle ainsi que les élèves en trouble du comportement (Busacca et al., 2015). Dans le même ordre d'idées, Nahgahgwon et al. (2010) ont élaboré un processus d'évaluation fonctionnelle dont les interventions ciblant des comportements de remplacement et l'ajustement de l'environnement ou des contingences peuvent être utilisées par l'enseignant seul, mais où un intervenant supplémentaire effectue l'observation pour identifier les variables influençant l'occurrence des problèmes de comportements. Malgré les ressources nécessaires, elle gagnerait à être utilisée avant l'exclusion de l'élève PDC de la classe ordinaire en raison de la grande efficacité des interventions basées sur la fonction des comportements.

Soutien pédagogique

La modélisation du langage s'avère une pratique prometteuse si des difficultés comportementales et communicationnelles sont présentes simultanément chez les élèves de 5 à 11 ans (Law et al., 2012). Pour contourner les difficultés langagières et augmenter les comportements centrés sur la tâche, le programme *Social Story™*, composé de séances de lecture

partagée de courtes histoires relatant des scénarios sociaux suivis de questions de validation, permet d'évaluer la compréhension des élèves des conventions sociales, de bonifier leur capacité à décoder les indices propres à la communication puis d'intégrer ces nouvelles connaissances à leurs schèmes d'action en classe (Schneider et Goldstein, 2009).

Conclusion

Cette recherche a produit une liste de pratiques enseignantes efficaces et prometteuses pour favoriser l'inclusion des élèves PDC en classe ordinaire. Afin de guider le choix des enseignants selon leurs besoins spécifiques, elles ont été classées selon les domaines du modèle CLASS.

La pratique d'offrir des choix scolaires et le programme *Social Story™* ont la particularité de contribuer à deux domaines différents du modèle CLASS, ce qui est intéressant lorsque l'enseignant identifie des besoins multiples. Il faut également souligner le peu de pratiques recensées dans le domaine du soutien pédagogique, soit trois. Pourtant, selon les élèves PDC, un bon soutien au plan pédagogique fa-

voriserait leur inclusion alors qu'un soutien déficitaire y nuirait (Beaudoin et al., 2020). Il semble donc y avoir un écart entre les besoins d'accompagnement pédagogique des élèves PDC et la recherche sur le potentiel des pratiques pédagogiques à engendrer des améliorations comportementales chez eux.

En terminant, nos constats s'inscrivent dans le même sens que ceux de Gaudreau et al. (2008), soit qu'investir dans la formation continue des enseignants augmente l'éventail des pratiques qu'ils peuvent employer de façon autonome pour intervenir auprès des élèves PDC puisque 63 % des pratiques prometteuses ($n = 10$) nécessitent une formation. Nous nous joignons également à Beaupré et ses collègues (2015) pour souligner l'importance du rôle de la direction d'école pour rendre financièrement possible l'utilisation de plusieurs pratiques par l'ajout ponctuel d'autres intervenants. Dans notre étude, sept des pratiques classées comme prometteuses pourraient alors être ajoutées dans le coffre à outil des enseignants puisqu'elles impliquent le recours à une personne-ressource. ■

Mots-clés : difficulté de comportement, inclusion, pratique enseignante, gestion de classe, primaire.

Références

- Algozzine, K. et Algozzine, B. (2007). Classroom instructional ecology and school-wide positive behavior support. *Journal of Applied School Psychology*, 24(1), 29-47. http://dx.doi.org/10.1300/J370v24n01_02
- Allday, R. A., Hinkson-Lee, K., Hudson, T., Neilsen-Gatti, S., Kleinke, A. et Russel, C.S. (2012). Training general educator to increase behavior-specific praise : Effects on students with EBD. *Behavioral Disorders*, 37(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177%2F019874291203700203>
- Barry, L. M. et Messer, J. J. (2003). A practical application of self-management for students diagnosed with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(4), 238-248. <https://doi.org/10.1177%2F10983007030050040701>
- Beaudoin, M. et Nadeau, M.-F. (2020). Quelles sont les perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales quant aux conditions qui influencent leur scolarisation en classe ordinaire ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(1), 145-169. <https://doi.org/10.7202/1070028ar>
- Beaupré, P., Landry, L. et Tétrault, S. (2015). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 183-202). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35dsz.14>
- Busacca, M. L., Anderson, A. et Moore, D. W. (2015). Self-management for primary school students demonstrating problem behavior in regular classrooms : Evidence review of single-case design research. *Journal of Behavioral Education*, 23, 373-401. <https://doi.org/10.1007/s10864-015-9230-3>
- DuPaul, G. J., McGee, K. E. et Yugar, J. M. (1997). Mainstreaming students with behavior disorders : The use of classroom peers as facilitators of generalization. *School Psychology Review*, 26(4), 634-650. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085891>
- Evans, J., Harden, A. et Thomas, J. (2004). What are effective strategies to support pupils with emotional and behavioral difficulties (EBD) in mainstream primary schools ? Findings from a systematic review of research. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 2-16. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00015.x>
- Gaudreau, N. (2012). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144. <https://doi.org/10.7202/1007731ar>
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B.B. et Young, K.R. (2012). Promoting social and emotional learning in preschool students : A study of Strong Start Pre-K. *Early Childhood Educational Journal*, 40, 151-159.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. Dans R. C. Pianta, M. Cox et K. Snow (dir.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (p. 49-84). Brookes Publishing.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure ? *Child Development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Herring, M. et Northup, J. (1997). The generalization of social skills for a child with behavior disorders in the school setting. *Child and Family Behavior Therapy*, 20(3), 51-66.
- Jull, S.K. (2006). Auto-Graph : Considering the utility of student behaviour self-monitoring for inclusive schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(1), 17-30.
- Katz, J. et Miranda, P. (2002a). Including students with developmental disabilities in general education classrooms : Educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14-24.
- Katz, J. et Miranda, P. (2002b). Including students with developmental disabilities in general education classrooms : Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 25-35.
- Law, J., Plunkett, C.C. et Stringer H. (2012). Communication intervention and their impact on behaviour in the young child : A systematic review. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(1), 7-23. <https://doi.org/10.1177/0265659011414214>
- Liber, J. M., De Boo, G. M., Huizenga, H. et Prins, P. J. M. (2013). School-based intervention for childhood disruptive behavior in disadvantaged settings : A randomized controlled trial with and without active teacher support. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(6), 975-987. <https://doi.org/10.1037/a0033577>
- Nahgahgwon, K. N., Umbreit, J., Liaupsin, C. J. et Turton, A. M. (2010). Function-based planning for young children at risk for emotional and behavioral disorder. *Education and Treatment of Children*, 33(4), 537-559. <https://doi.org/10.1353/etc.2010.0005>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., et Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system : Manual k-3 version*. Brookes Publishing.
- Powel, L., Gilchrist, M. et Stapley, J. (2008). A journey of self-discovery : An intervention involving massage, yoga and relaxation for children with emotional and behavioural difficulties attending primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 403-412. <https://doi.org/10.1080/08856250802387398>
- Schneider, N. et Goldstein, H. (2009). Social Stories™ Improve the on-task behavior of children with language impairment. *Journal of Early Intervention*, 31(3), 250-264. <https://doi.org/10.1177/1053815109339564>
- Scott, T. M., Hirn, R. G. et Alter P. J. (2014). Teacher instruction as a predictor for student engagement and disruptive behaviors. *Preventing School Failure*, 58(4), 193-200. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2013.787588>
- Skerbetz, M. D. et Kostewicz, D. E. (2015). Consequence choice and students with emotional and behavioral disabilities : Effects on academic engagement. *Exceptionality*, 23(1), 14-33. <https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986603>
- Skerbetz, M. D. et Kostewicz, D. E. (2013). Academic choice for included students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 57(4), 212-222. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.701252>
- Vegas, K. C., Jensen, W. R. et Kircher, J. C. (2007). A single-subject meta-analysis of the effectiveness of time-out in reducing disruptive classroom behavior. *Behavioral Disorders*, 32(2), 109-121. <https://doi.org/10.1177%2F019874290703200204>



Du côté de la recherche

Implantation du Soutien au Comportement Positif au Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys¹

Marie Émond², Steve Bissonnette³, Normand St-Georges⁴ et Marie-Michèle Asselin²

Le monde scolaire a été frappé de plein fouet, en mars 2020, par la pandémie de COVID-19. Cette situation semble avoir exacerbé les problèmes de comportement des élèves. À ce sujet, l'Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ, 2021) a montré des effets négatifs de la pandémie sur le développement des enfants de 2 à 12 ans.

En effet, l'INSPQ (2021) a recensé 14 études internationales ayant examiné le domaine du développement social et affectif, principalement en ce qui concerne les problèmes de comportements intériorisés et extériorisés. Dans ces études, les problèmes de comportements intériorisés réfèrent aux difficultés émotionnelles comme la dépression ou l'anxiété. Les comportements extériorisés sont associés aux problèmes de conduite, à l'irritabilité et la mauvaise humeur, à l'hyperactivité/l'inattention, aux problèmes relationnels avec les pairs, à la manifestation d'agressivité ou à un trouble de l'opposition. L'INSPQ (2021) indique qu'une majorité d'études rapportent une augmentation significative des problèmes de comportements intériorisés et extériorisés, comparativement à la période pré-pandémie.

L'INSPQ (2021) indique qu'une majorité d'études rapportent une augmentation significative des problèmes de comportements intériorisés et extériorisés, comparativement à la période pré-pandémie.

Étant donné ce contexte d'adversité provoqué par la pandémie, il importe, plus que jamais, d'établir dans nos écoles un milieu de vie : bienveillant, sécuritaire, ordonné et prévisible créant ainsi un climat scolaire positif favorisant l'enseignement et l'apprentissage. Une recension systématique d'écrits scientifiques (Charlton et al., 2021) réalisée sur les effets des programmes d'intervention à l'échelle de



l'école sur la perception du climat scolaire par les élèves et les enseignants a montré les effets positifs du School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBS), nommé en français Soutien au Comportement Positif (SCP). Or, le SCP a été implanté au Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB).

Dans cet article, nous décrivons brièvement le SCP et son implantation au CSSMB. Par la suite, nous montrons ses effets bénéfiques sur la réduction du nombre d'écarts de conduite majeurs auprès de plus de 4 000 élèves provenant de trois écoles secondaires et d'une école primaire, et ce, même en contexte pandémique.

Le Soutien au Comportement Positif (SCP)

Le SCP est un modèle de la réponse à l'intervention (RAI) comportementale. Ce modèle RAI propose, à divers paliers d'interventions, un ensemble de pratiques et de stratégies afin de prévenir et de gérer efficacement les écarts de conduite des élèves (Bissonnette et al., 2016). Le SCP propose trois paliers d'interventions à l'intérieur de son modèle RAI. Au premier palier, le SCP propose la mise en place

de mesures de prévention universelles au sein de l'école et de chacune des classes. Ces mesures universelles impliquent le déploiement d'interventions préventives et la mise en place d'interventions correctives. L'implantation de ces différentes interventions au palier 1 du SCP est généralement suffisante pour permettre à la majorité des élèves ($\pm 80\%$) d'adopter les comportements désirés. Toutefois, un pourcentage d'élèves ($\pm 20\%$) aura besoin d'interventions supplémentaires des paliers 2 et 3 pour se comporter conformément aux attentes du milieu. Nous décrivons les interventions du palier 1 car elles sont celles les plus utilisées lors des deux années suivant l'implantation du SCP.

Les interventions préventives au palier 1 du SCP

Les interventions préventives ont pour but de favoriser l'adoption des comportements attendus auprès de tous les élèves. Pour y arriver, un comité de comportement est formé. Ce comité identifie des valeurs à préconiser auprès des élèves. Ces valeurs sont ensuite transformées en comportements attendus pour chacun des

1. Le directeur général du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB), M. Dominic Bertrand, a donné son accord à la publication de cet article.

2. Agentes de réadaptation, CSSMB.

3. Ph. D., professeur, Département d'éducation, Université TÉLUQ.

4. Professionnel de recherche, Département d'éducation, Université TÉLUQ.

lieux de l'école. Les comportements désirés seront objet d'enseignement explicite avec la démarche : modelage, pratique guidée et pratique autonome. Les élèves adoptant les comportements enseignés sont alors reconnus et renforcés par le personnel de l'école.

Malgré la mise en place des interventions préventives dans l'école, certains élèves manifesteront des écarts de conduite nécessitant le recours aux interventions correctives.

Les interventions correctives au palier 1 du SCP

Les interventions correctives représentent un continuum d'interventions prévues afin d'agir efficacement auprès des élèves qui manifestent des écarts de conduite. Pour y parvenir, le comité Comportement élabore une classification des écarts de conduite en deux catégories :

- **Écart de conduite mineur** : Cet écart consiste en un comportement qui dérange l'élève lui-même ou quelques élèves autour de lui ;
- **Écart de conduite majeur (ECM)** : Cet écart se rapporte à un comportement qui perturbe le bon fonctionnement de la classe. L'élève qui manifeste un écart de conduite majeur doit alors être retiré temporairement de la classe et des mesures doivent être prévues pour le prendre en charge.

Les écarts de conduite peuvent également se manifester à l'extérieur de la classe. Un billet de communication est élaboré par le comité comportement afin de documenter les ECM. S'ajoute à cette classification de

comportements, un menu d'interventions et de conséquences possibles proposé par le comité comportement.

À la suite de ce travail, le comité a créé un arbre décisionnel, c'est-à-dire un schéma de procédés indiquant clairement à l'ensemble du personnel de l'école « qui gère quoi ». Dans un tel schéma, les écarts de conduite mineurs sont habituellement gérés par le personnel enseignant et les surveillants, tandis que les écarts de conduite majeurs nécessitant un retrait de l'élève et une prise en charge sont gérés par l'équipe de direction et les services complémentaires de l'école.

Le travail réalisé par le comité comportement permet d'harmoniser dans l'école des interventions cohérentes et efficaces. Toutefois, l'implantation des interventions préventives et correctives nécessite la prise en compte de conditions spécifiques liées à la mise en œuvre du SCP.

Les conditions spécifiques liées à la mise en œuvre du SCP

La prise en compte des conditions spécifiques liées à la mise en œuvre du système augmente considérablement les probabilités d'obtenir une implantation réussie des interventions du palier 1 préconisées par le SCP (Bissonnette et St-Georges, 2014). Les conditions spécifiques favorisant une implantation réussie du SCP sont les suivantes :

- L'adhésion du personnel (minimum 80 %) à l'implantation du système au sein de l'école et des classes. Cette adhésion doit être mesurée par un vote anonyme du personnel à la suite d'une présentation du SCP ;

- Le leadership de la direction d'école et sa reconnaissance par le personnel scolaire. Le leadership de la direction d'établissement est également évalué par le personnel à l'aide d'un questionnaire prévu à cet effet ;
- La compilation informatisée des écarts de conduite majeurs ;
- La création d'un comité comportement assurant l'implantation du système ainsi que son suivi et sa régulation ;
- La tenue de rencontres mensuelles du comité comportement pour analyser les données comportementales compilées et identifier des solutions aux difficultés rencontrées.

Il faut souligner que la mise en place des interventions préventives et correctives ainsi que le respect des conditions spécifiques liées à l'implantation nécessitent l'accompagnement d'un professionnel expérimenté du SCP.

Ce professionnel devrait être formé par compagnonnage auprès d'intervenants experts du SCP. Ce transfert d'expertise s'est effectué au CSSMB par un accompagnement de l'équipe universitaire TÉLUQ⁵.

Implantation du SCP au CSSMB

L'implantation du SCP dans ce centre de services a débuté au cours de l'année scolaire 2016-2017 dans deux écoles pilotes de niveau primaire à la suite d'une entente de recherche signée avec l'équipe universitaire de la TÉLUQ. Ces deux écoles ont été accompagnées pendant trois années par l'équipe universitaire au cours desquelles des professionnelles du CSSMB ont été formées au SCP par compagnonnage dans ces dites écoles. Dans les années suivantes, 15 autres écoles ont implanté le SCP (primaires = 9, secondaires = 5, centre d'éducation aux adultes = 1). La majorité de ces nouvelles écoles ont été formées au SCP par les professionnelles du CSSMB⁶ selon les mêmes conditions d'implantation.

Même si le SCP est actuellement implanté dans 17 écoles du CSSMB, nous disposons du nombre total d'ECM observés dans les classes précédant l'implantation du SCP pour seulement quatre établissements.



5. Deux auteurs de cet article, Steve Bissonnette et Normand St-Georges sont membres de cette équipe de recherche.

6. Deux auteures de cet article, Mmes Marie Émond et Marie-Michèle Asselin, sont les professionnelles assurant actuellement l'implantation du SCP et l'accompagnement au sein du CSSMB.

Or, les résultats obtenus dans ces écoles permettent de comparer les effets du SCP avant et à la suite de son implantation. Ce type de protocole est très difficile à produire au Québec, car généralement, les écoles ne disposent pas de données comportementales compilées avant d'implanter le SCP.

Le Tableau 1 décrit quelques caractéristiques des quatre écoles SCP. Ainsi, trois écoles secondaires sont représentées et une école primaire. Le nombre d'élèves dans ces établissements varie de 453 à 1674 et l'indice de milieu socio-économiques (IMSE) varie de 1 à 9. L'implantation du SCP dans ces écoles a débuté entre les années scolaires 2016-2017 et 2019-2020. Au total c'est donc plus de 4 000 élèves qui ont été exposés au système SCP.

Mesure utilisée pour l'évaluation des effets

Les effets du système SCP sont mesurés généralement à l'aide du nombre d'ECM rapporté par le personnel scolaire. Ainsi, lorsqu'un élève manifeste un comportement qui nécessite qu'il soit retiré de la classe, un rapport d'écart de conduite majeur est rédigé par l'intervenant impliqué ; il s'agit du billet de communication créé par le comité comportement. Les rapports d'écarts de conduite majeurs sont inscrits dans une base de données informatisée afin d'être compilés et analysés. La synthèse de recherches produite par Irvin et ses collaborateurs (2004) a montré que l'utilisation de ces rapports représente une mesure valide pour évaluer le climat et le portrait comportemental de l'école.

Tableau 2
Nombre d'ECM pré SCP et suite à son implantation

Écoles	ECM		
	Pré-test	An 1	An 2
École secondaire 1	1509	514	108
	2017-2018	2018-2019	2019-2020
École secondaire 2	586	322	441
	2017-2018	2018-2019	2019-2020
École secondaire 3	1156	815	665
	2018-2019	2019-2020	2020-2021
École primaire 1	1741	595	292
	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Total ECM (n)	4992	2246	1506

Tableau 1
Caractéristiques des écoles SCP

Écoles	Élèves (n)	IMSE	Implantation SCP
École secondaire 1	1674	3	2018-2019
École secondaire 2	825	9	2018-2019
École secondaire 3	1226	7	2019-2020
École primaire	453	1	2016-2017

Résultats

Les effets du SCP sur le nombre d'ECM observés dans les classes de quatre écoles du CSSMB à la suite de l'implantation des interventions du palier 1 sont présentés ici. Le Tableau 2 montre le nombre d'ECM nécessitant un retrait de la classe avant l'implantation du SCP et au cours des deux années suivant sa mise en œuvre. Étant donné la fermeture des écoles en mars 2020 causée par la COVID-19, nous présentons les résultats compilés entre les mois de septembre et février inclusivement pour chacune des années scolaires analysées (avant l'implantation du SCP et à la suite de son implantation pour deux années scolaires consécutives).

L'école secondaire 1 montre une réduction de 93 % du nombre d'ECM à l'an 2 du SCP. L'école secondaire 2 montre une réduction de 25 % du nombre d'ECM à l'an 2 du SCP. L'école secondaire 3 montre une réduction de 43 % du nombre d'ECM à l'an 2 du SCP. L'école primaire 1 montre une réduction de 83 % du nombre d'ECM à l'an 2 du SCP. Au total, ces quatre écoles montrent une réduction de 70 % du nombre d'ECM à l'an 2 du SCP, ce qui représente une taille d'effet importante (- 2,36 écarts-type).

Discussion

Les résultats pour les quatre écoles montrent une réduction du nombre d'ECM à la suite de l'implantation du SCP, et ce, tant lors de la première année d'implantation que la seconde année. Ces résultats sont comparables à ceux rapportés par Irvin et ses collègues (2004), qui ont montré des réductions du nombre d'écarts de conduite majeurs dans les écoles étatsuniennes, et ce, après une année d'implantation du système SWPBIS.

Les réductions du nombre d'ECM les plus importantes (école sec 1 = 93 % et école primaire 1 = 83 %) sont observées dans les établissements où ce nombre était le plus élevé avant l'implantation du SCP (école sec 1 = 1509 ECM ; école primaire 1 = 1741 ECM). La même observation a été montrée dans l'étude de Bissonnette et al. (2020) réalisée auprès de 11 écoles.

Il importe de souligner la réduction du nombre d'ECM observée dans l'école secondaire 3 en 2020-2021. Ainsi, même en contexte d'adversité créé par la pandémie, il est possible de constater une réduction du nombre d'ECM dans cette école de 18 % entre la première année d'implantation du SCP (2019-2020) et la seconde (2020-2021).

Les résultats rapportés montrent les effets positifs du SCP sur la réduction du nombre d'ECM, toutefois certaines limites doivent être soulignées. Il est possible de supposer que, dépendamment des différences individuelles du personnel scolaire, il existe des variations lorsque vient le temps de sanctionner les comportements problématiques des élèves (Kern et Manz, 2004). De plus, le nombre d'écoles à l'étude est peu élevé ($n = 4$), il importe d'évaluer les effets du SCP dans un nombre d'écoles plus élevé.

Conclusion

L'INSPQ (2021) a montré dans une recension des écrits une augmentation significative des problèmes de comportements chez les jeunes, comparativement à la période pré-pandémie.

Ce contexte d'adversité nécessite, plus que jamais, de créer dans nos écoles un climat scolaire positif favorisant l'enseignement et l'apprentissage. L'étude de Charlton et ses collègues (2021) a révélé des effets positifs du SWPBIS sur la perception du climat scolaire tant du côté des élèves que des enseignants. Or, nous tenons à rappeler que les succès du SCP sont tributaires des conditions spécifiques liées à son implantation ainsi qu'à l'accompagnement soutenu d'un professionnel expérimenté du système.

Nous sommes d'avis que les réductions du nombre d'ECM observées dans les quatre écoles de la CSSMB totalisant plus de 4 000 élèves à la suite de l'implantation du SCP, et ce, même en contexte pandémique, contribuent à la création d'un milieu de vie bienveillant dont nous avons tant besoin. ■



Mots-clés : Soutien au Comportement Positif (SCP), écarts de conduite, implantation, centre de services scolaires, effets.

Références

- Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C. et Bocquillon, M. (2020). Un modèle de réponse à l'intervention (Ràl) comportementale : le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté*, 7, 131–152. <https://doi.org/10.7202/1070386ar>
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Bissonnette, S. et St-Georges, N. (2014). Implantation du soutien au comportement positif (SCP) dans les écoles québécoises : influence des directions d'écoles. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(3), 177-194. <https://doi.org/10.1177/0829573514542219>
- Charlton, C. T., Moulton, S., Sabey, C. V. et West, R. (2021). A systematic review of the effects of schoolwide intervention programs on student and teacher perceptions of school climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 185–200. <https://doi.org/10.1177/1098300720940168>
- Institut national de santé publique du Québec (2021). *COVID-19 : Impacts de la pandémie sur le développement des enfants de 2 à 12 ans*. Gouvernement du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3157-impacts-pandemie-developpement-enfants-2-12-ans.pdf>
- Irvin, L. K., Tobin, T., Sprague, J., Sugai, G. et Vincent, C. (2004). Validity of office discipline referral measures as indices of school-wide behavioral status and effects of school-wide behavioral interventions. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 6(3), 131-147. <https://doi.org/10.1177/10983007040060030201>
- Kern, L. et Manz, P. (2004). A look at current validity issues of schoolwide behavior support. *Behavioral Disorders*, 30(1), 47-59. <https://doi.org/10.1177/019874290403000102>



Le coup de coeur des régions

Quand des étudiants se mobilisent pour soutenir des élèves en difficulté scolaire à Bruxelles !

Kseniya Yasinska¹ et Laetitia Tintinaglia²

Schola ULB est une association qui lutte en faveur de l'égalité des chances à l'école et contre le décrochage scolaire. Le Programme Tutorat qu'elle gère au quotidien existe depuis plus de 33 ans. Il s'agit d'un soutien scolaire gratuit pour des élèves en difficulté de l'enseignement primaire et secondaire au sein d'établissements partenaires francophones scolaires et non scolaires sur la Région de Bruxelles-Capitale, en Belgique. Cet accompagnement est réalisé par des étudiants de cycle supérieur qui sont engagés et formés à cette mission par l'équipe pédagogique de Schola ULB. Après avoir présenté brièvement l'origine du projet, cet article décrit le programme de tutorat mis en place et son fonctionnement et expose ses principaux impacts auprès des jeunes. Il conclut sur les défis à relever dans le futur pour pérenniser le projet et l'améliorer.

Une initiative solidaire qui perdure depuis 1989

En 1989, René Robbrecht, préfet de l'Athénée Royal Paul Delvaux à Bruxelles, et Gilbert Debusscher, conseiller du recteur à l'Université Libre de Bruxelles (ULB), lancent ensemble une expérience originale de tutorat. Leur objectif étant d'aider les élèves en difficulté dans les écoles, de prévenir le décrochage scolaire et d'encourager la poursuite d'études supérieures. Ahmed Medhoune, président actuel de Schola ULB, porte à l'époque l'initiative et devient le premier tuteur. Le projet faisant ses preuves, il s'entoure progressivement d'une équipe qui formera quelques années plus tard la Cellule Tutorat. En 2004, la Cellule Tutorat, qui est devenue entre-temps un véritable programme qui accompagne de plus en plus d'élèves, obtient la Médaille Jan Amos Comenius de l'UNESCO. Cette récompense est décernée tous les quatre ans à une action particulièrement remarquable dans le domaine de la recherche et de l'innova-



tion en éducation. C'est la première fois, en Europe, qu'une telle initiative pédagogique se voit reconnue internationalement. En 2005, afin de mieux répondre aux défis de croissance et intervenir dans les écoles tous réseaux confondus, la Cellule Tutorat de l'ULB s'est structurée juridiquement en une association sans but lucratif (ASBL), nommée Schola ULB. La toute jeune ASBL reprend le pilotage du Programme Tutorat, qui bénéficiant de ce changement de statut, se donne les moyens d'étendre ses activités tout en profitant d'allocations et d'aides extérieures supplémentaires. Parallèlement à cela, le Programme Tutorat de Schola ULB a développé et diffusé son expertise en matière de mise en place de projets pédagogiques innovants. D'autres villes belges, telles que Mons et Anvers, ont d'ailleurs été intéressées et inspirées par le développement d'une action semblable au sein de leur Université (UMons, UAntwerpen). La notoriété de Schola ULB et la reconnaissance de la qualité de ses actions au sein du secteur de l'éducation en Belgique n'ont cessé de croître. Plus récemment, l'organisation a d'ailleurs été récompensée par le « Prix Reine Paola pour l'Enseignement 2020 » qui gratifie des projets exemplaires dont l'initiative donne un nouvel élan, réel et significatif, à l'enseignement en faisant preuve de créativité et d'innovation pour en améliorer constamment la qualité.

Un véritable projet porté par des jeunes pour des jeunes grâce à une collaboration solide entre ses établissements partenaires.

Description du programme

Le Programme Tutorat est à destination d'élèves de l'enseignement primaire, âgés de 6 à 12 ans, et d'élèves du secondaire, âgés de 12 à 18 ans environ. Sa particularité consiste à animer les séances de tutorat par des étudiants de cycle supérieur âgés de moins de 30 ans et non par les professeurs. Cette proximité en âge est un élément essentiel au sein du Programme Tutorat. En effet, le but étant de favoriser et de créer un véritable climat de confiance et de bienveillance entre les élèves et leur tuteur. C'est également l'opportunité pour les étudiants d'être des transmetteurs d'expérience en partageant avec leurs élèves des anecdotes sur leurs propres difficultés rencontrées au cours de leur parcours scolaire et de les inspirer à poursuivre leurs ambitions, entre autres, en démystifiant l'accès aux études supérieures. Les tuteurs jouent alors un rôle de grands frères ou de grandes sœurs, adossant une posture de rôle-modèle, ce qui favorise une relation de confiance en petits groupes de tutorat. Grâce à cette proximité, les élèves en difficulté scolaire, accompagnés et encouragés par les tuteurs, reprennent goût aux apprentissages et à l'école.

1. Directrice de Schola ULB.

2. Responsable communication & relations presse à Schola ULB.



Fonctionnement

En pratique, le fonctionnement du Programme Tutorat est assez simple. Il se déroule durant l'année scolaire durant « deux modules » qui correspondent généralement à deux périodes, celle d'octobre à décembre et celle de février à mai, directement au sein des locaux de chaque établissement partenaire (école, maison de quartier, service de prévention). Il est réalisé après les heures de cours, en petits groupes de 3 à 8 élèves.

En début d'année, chaque établissement transmet à l'association la liste d'élèves, et pour l'enseignement secondaire, également la liste des matières pour lesquelles un soutien est souhaité. L'équipe de Schola ULB se charge à son tour de recruter et de former à cette mission d'accompagnement des étudiants provenant d'universités ou hautes écoles.

Pour les élèves, l'accès au Programme Tutorat est gratuit et constitue un véritable atout, notamment pour les enfants ne bénéficiant pas d'une aide supplémentaire en dehors des murs de l'école. En effet,

la majorité de ces enfants sont en situation de fragilité : familles monoparentales, primo-arrivants, difficultés socio-économiques des familles (problèmes de logement, conflits, maladie, etc.). Le tutorat est une occasion pour certains de se réconcilier avec leur environnement scolaire en le percevant d'une autre manière, celle d'un lieu synonyme également de bienveillance, de rencontre, d'échange et de dépassement de ses difficultés scolaires.

Impact du Programme Tutorat

« J'aime beaucoup mes séances de tutorat. C'est bien qu'une personne un peu plus jeune que les professeurs nous aide quand on a des difficultés, on se sent plus à l'aise pour poser des questions »

Joanna, élève tutorée en 5^e secondaire.

« Les séances de tutorat m'aident à mieux me sentir en classe et à l'école. J'ai retrouvé confiance en mes capacités »

Lucas, élève en 4^e secondaire.

Impacts pour les tuteurs

Pour les étudiants, l'engagement au sein du Programme Tutorat apporte de multiples bénéfices. En effet, outre l'opportunité pour ceux-ci de pouvoir soutenir les élèves un peu dans toutes les matières de leur choix en secondaire, et ce, selon leur planification de cours à l'université. C'est également une expérience professionnelle valorisante dans le domaine de l'éducation à ajouter dans leur curriculum vitae. Ils reçoivent aussi une formation initiale et continue, de même qu'un accompagnement pédagogique de la part de l'équipe de Schola ULB, qui leur transmet le soutien et les outils pédagogiques nécessaires pour gérer au mieux leurs séances de tutorat tout le long de leur volontariat dans le projet. D'autre part, ce volontariat va tisser des liens humains uniques, au fur et à mesure des séances en petits groupes de 3 à 8 élèves, qui auront le double avantage d'apporter aux élèves un regard nouveau et bienveillant sur leurs difficultés tout en procurant à l'étudiant-tuteur un sentiment de valorisation par rapport à son propre vécu. De plus, les étudiants-tuteurs perçoivent un défraiement par séance en fonction du temps consacré à leur mission sur place. Ainsi ce volontariat défrayé permet aux étudiants de s'engager dans le projet, quelle que soit leur situation financière, sans devoir faire le choix difficile entre un travail étudiant alimentaire et une mission porteuse de sens à fort impact sociétal.

« En tant qu'étudiante, c'est très satisfaisant de voir les élèves grandir et progresser, prendre confiance en leurs savoirs »

Natacha, étudiante en bachelier
« langues et lettres modernes ».



L'une des forces clefs pour la bonne réalisation du Programme Tutorat est la collaboration solide existant entre l'organisation et ses établissements partenaires. En effet, au sein de chaque établissement scolaire ou non scolaire du Programme Tutorat, existe une personne référente, souvent un(e) coordinateur/coordinatrice. Son rôle consiste à créer les groupes de tutorat, gérer les inscriptions des élèves, répondre aux questions des parents et des élèves sur le Programme Tutorat, à assurer un lien entre les étudiants-tuteurs et les professeurs et à accueillir les élèves et les étudiants-tuteurs afin que les séances de soutien scolaire se passent dans de

bonnes conditions au sein de son établissement. Il peut s'agir d'un éducateur, d'un enseignant ou encore de la direction de l'établissement. Le pôle « relations avec les établissements » de l'ASBL assure un suivi et un débriefage avec les coordinateurs des établissements afin de s'assurer du bon déroulement et du maintien d'un partenariat solide avec chacun de ceux-ci.

« C'est toujours un plaisir de collaborer avec l'équipe de Schola ULB. Une équipe qui est professionnelle, accessible, efficace et compréhensive de notre réalité sur le terrain »

Myriam, coordinatrice dans un établissement secondaire.

Les objectifs principaux du Programme Tutorat sont clairs. Il s'agit de soutenir les élèves sur le plan du savoir, du savoir-faire et du savoir-être en travaillant les compétences techniques et organisationnelles des élèves, favoriser l'écoute et le respect de l'autre, développer l'autonomie de chacun et son sens des responsabilités ; aider les élèves à se réconcilier avec l'école et à retrouver confiance en eux en contribuant au bien-être à l'école et stopper les spirales négatives du décrochage scolaire ; informer les élèves sur leurs possibilités d'avenir et faciliter leur transition, d'abord vers l'enseignement secondaire, puis vers l'enseignement supérieur en démystifiant les études supérieures et en mettant en avant leur accessibilité pour des publics dont le quotidien est parfois très éloigné de cet environnement, et enfin, participer à l'ouverture vers l'extérieur des écoles les plus fragilisées.

En 2021, ce sont pas moins de 2650 élèves qui ont été accompagnés chaque semaine par 470 étudiants-tuteurs au sein de 125 établissements partenaires francophones répartis sur 18 des 19 communes de la Région de Bruxelles-Capitale. Soixante-quinze nationalités sont représentées parmi les élèves tutorés, dont plus de 60 % parlent une autre langue que le français à la maison.

Un soutien également présent durant les vacances scolaires

En effet, les vacances scolaires riment avec le Programme Tutorat comme synonyme d'opportunité pour les élèves.

En complément de sa mobilisation tout au long de l'année pour la réussite scolaire du plus grand nombre, Schola ULB ouvre, de façon ciblée selon les besoins de ses établissements partenaires, plusieurs places de séances de soutien scolaire à destination d'élèves du secondaire. Ce « Tutorat vacances », toujours gratuit et personnalisé pour les élèves, répond aux mêmes objectifs déjà mentionnés ci-dessus tels que le développement de la confiance en soi, mais offre plus spécifiquement aux participants, l'occasion de faire des révisions dans deux matières au choix parmi les mathématiques, les sciences, le français ou le néerlandais pour lesquelles ils éprouvent des difficultés particulières. Petite particularité, ces séances de tutorat durant les vacances sont dispensées, en partie, au sein des locaux de l'Université Libre de Bruxelles, afin d'être une porte d'entrée pour les élèves pour découvrir un campus universitaire, mais également dans certains établissements non scolaires partenaires, tels que le Service d'Accrochage et de médiation de la commune de Schaerbeek, qui mettent à disposition leurs locaux durant ces semaines de congé. Ce « Tutorat vacances » révèle donc également le prolongement de la collaboration solide qui existe entre Schola ULB et ses établissements partenaires.

« Durant ces deux semaines de Tutorat durant ces congés, je me prépare déjà pour les examens ! J'ai appris beaucoup de choses, je sens que j'ai plus confiance en moi pour retourner à l'école et que j'ai moins de stress à l'approche des examens. »

Milena, élève en 4^e secondaire qui a participé au Tutorat « petites vacances de printemps ».

Et l'avenir...

Les défis à venir sont nombreux pour Schola ULB. Outre le fait, comme chaque année, de devoir renouveler sa base vive d'étudiants-tuteurs, amoindrie par le changement de statut des étudiants qui ont terminé leur cycle de bachelier ou de master, elle va devoir également s'adapter à un nouveau calendrier scolaire qui débutera dès la prochaine rentrée 2022-2023.

L'accès au numérique au sein des séances de tutorat est également l'un de ses nouveaux chevaux de bataille. Depuis 2021, un projet pilote au sein de trois établissements a d'ailleurs été introduit auprès d'élèves de primaire, afin qu'ils puissent se familiariser le plus tôt possible à l'utilisation des logiciels et outils informatiques.

À côté de ces défis, ce sont également de belles perspectives qui se profilent pour l'ASBL en cherchant à répondre toujours plus aux besoins exprimés par les élèves de ses établissements partenaires, de nouer de nouveaux partenariats avec des écoles et autres acteurs de l'éducation belge et en parallèle en continuant à affirmer haut et fort l'importance de valoriser l'engagement citoyen dans le parcours académique des étudiants.

Objectif d'ici 2025, toucher 3200 élèves avec une attention particulière portée sur les élèves de l'enseignement primaire et qualifiant, ainsi que le développement d'un plus grand nombre de places durant les vacances scolaires. ■

Pour en connaître plus sur l'organisme

 /schola.ulb/

 /schola_ulb/

 /company/schola-ulb/

 /channel/UCXwvFT29vbLmw0-kszBxvuw

 SCHOLA ULB
La réussite ensemble



Question de l'heure

Comment observer et soutenir les fonctions exécutives en contexte éducatif ?

Noémie Montminy¹ et Stéphanie Duval²

Pour qu'un élève puisse réguler ses pensées, ses comportements et ses émotions, il est nécessaire qu'il développe et mette à profit un ensemble d'habiletés nommées « fonctions exécutives » [FE] (Zelazo et al., 2016). En effet, ces habiletés lui permettent de maintenir son attention, de conserver des informations à l'esprit en fonction d'objectifs, de résister aux distractions, de poser des actions réfléchies, de réguler ses émotions et d'ajuster ses actions selon celles d'autrui, d'être créatif et flexible, d'envisager les conséquences de différentes actions et de considérer les expériences passées afin d'être en mesure de planifier celles à venir (*ibid.*). Ainsi, les FE permettent à l'élève de s'ajuster aux exigences de l'environnement éducatif (p. ex. normes, attentes, horaire, transitions) (Bierman et al., 2008), en plus de jouer un rôle primordial dans ses apprentissages (Bull et al., 2008) et son développement global (Blair et Raver 2015). Ces constats montrent l'importance de se questionner sur les manières de les reconnaître et de les favoriser en contextes éducatifs.

Définir les fonctions exécutives

Les FE sont un ensemble de processus cognitifs, se développant de la naissance jusqu'à l'âge adulte, qui permet à l'individu de réguler/contrôler intentionnellement ses émotions, ses pensées et ses actions dans l'atteinte d'un objectif précis (Chevalier, 2010 ; Miyake et al., 2000 ; Zelazo et al., 2016). Bien qu'il existe plusieurs composantes y étant associées, les principales FE sont l'inhibition, la mémoire de travail et la flexibilité cognitive (Duval et Montminy, 2021 ; Miyake et al., 2000). À ces trois composantes de base s'ajoute une habileté d'ordre supérieur, la planification (Diamond, 2013).

L'inhibition

L'inhibition fait référence au contrôle intentionnel des émotions (inhibition émotionnelle, p. ex. réguler ses émotions), des comportements (inhibition comportementale, p. ex. autocontrôle et minutie) et des pensées (inhibition cognitive, p. ex. attention, concentration, pensées intrusives) (Duval et Montminy, 2021). L'élève qui manifeste des habiletés d'inhibition peut mettre de côté les distractions et se centrer sur la situation en cours (Diamond, 2013).

Dans sa classe de 5^e année, Zach arrive à se concentrer lors d'une période de travail en français, et ce, malgré des préoccupations familiales.

La mémoire de travail

Cette fonction nous permet de garder des informations en mémoire pour ensuite les manipuler pendant une courte période permettant ainsi l'utilisation d'information pertinente pour la tâche en cours (Duval et Montminy, 2021). Les informations gardées en mémoire peuvent être d'ordre visuel, spatial (visuospatiale) ou langagier sur les plans perceptif et expressif (boucle phonologique). Dans la mémoire de travail, les informations peuvent aussi être des souvenirs tirés de notre mémoire à long terme qui peuvent être retravaillés et utilisés pour la tâche en cours (buffer épisodique) (Baddeley, 2000 ; Duval et Montminy, 2021).

Dans un cours d'arts, les élèves de 2^e année doivent « sculpter à la manière de ». Éloïse est en mesure de réaliser le travail selon son objectif personnel ; elle puise dans sa mémoire les éléments clés rattachés aux œuvres de l'artiste pour s'en inspirer, et elle oriente ses actions (et son travail) selon celles-ci.

La flexibilité cognitive

Cette fonction fait référence à la capacité d'alterner son attention entre différentes tâches et de s'ajuster aux changements qui surviennent (Duval et Montminy, 2021).

Emma, élève de 4^e année, essaie de résoudre une situation mathématique. Elle est certaine qu'elle a réalisé une erreur de calcul, mais c'est sa stratégie qui est à revoir. Après plusieurs essais et l'aide de son amie Jade, elle arrive à modifier sa perspective sur la situation et à modifier sa façon de faire, pour finalement réussir à résoudre le problème.

L'habileté de planification

Cette fonction renvoie à la manière de prédire et d'évaluer ses comportements, ainsi que de constituer et coordonner une séquence d'actions afin de réaliser un but précis (Bjorklund et Causey, 2018). Plus précisément, la planification requiert de déployer ses habiletés de représentation mentale et d'organisation, en plus de nécessiter la mise en œuvre d'une série de mesures pour atteindre l'objectif visé (Duval et Montminy 2021).

Yanis, élève en secondaire 1, est dans un programme « sport-études » ; une grande partie de son temps est investi dans l'entraînement. Il doit planifier et organiser son horaire et ses tâches (travaux, entraînements, etc.) de manière à réussir à réaliser les objectifs visés, autant sur l'aspect éducatif que sportif.

Est-ce que les fonctions exécutives de l'élève peuvent être soutenues ?

Takacs et Kassai (2019) ont évalué l'efficacité de différentes interventions pour favoriser les FE des enfants de 3 à 12 ans afin de répondre à cette question.

1. M.A., doctorante en psychopédagogie, Université Laval.

2. Ph. D., professeure, Faculté des Sciences de l'éducation, Université Laval.

Leur méta-analyse a révélé que les activités spécifiques (p. ex. mise en place d'un programme d'entraînement aux FE) avaient un effet marginalement significatif très faible sur le niveau d'habiletés de FE des enfants en plus de ne pas démontrer d'effets à long terme. En revanche, cette étude révèle que des interventions sensibles et contextualisées de la part de l'enseignant (p. ex. situations d'apprentissage significatives, pratiques d'étayage [morcellement d'une activité de formation en petites tâches adaptées au niveau de l'élève], modélisation des habiletés liées aux FE, pratiques de la pleine conscience)

avaient un effet plus important sur les FE de l'élève. De plus, lorsque les interventions de l'adulte sont davantage contextualisées, les effets sur les habiletés de FE de l'élève semblent perdurer (Takacs et Kassai, 2019). Un élève bénéficierait donc davantage de l'acquisition d'habiletés liées à des activités quotidiennes qui sont significatives pour lui (p. ex. jeux libres, approche coopérative, projets, musique, interactions sociales) que de la pratique de certaines compétences isolées et décontextualisées liées aux FE par la mise en place d'un programme d'entraînement.

Observer les FE en contextes éducatifs pour mieux les soutenir

En contextes éducatifs, plusieurs situations naturelles et quotidiennes permettent à l'enseignant d'observer les habiletés de FE chez l'élève (Duval et Montminy, 2021). L'adulte, en mesure de reconnaître les FE dans la classe, serait dans de meilleures dispositions pour intervenir de façon contextualisée. Le Tableau 1 illustre comment les composantes liées aux FE peuvent être observées au quotidien, en plus de proposer des pistes d'intervention pour les soutenir.

Tableau 1
Observer et soutenir les fonctions exécutives en contextes éducatifs

Fonctions exécutives	Exemples de manifestations observables en contextes éducatifs	Pistes pour soutenir les fonctions exécutives <small>Takacs et Kassai, 2019; Zelazo et al., 2016)</small>
L'inhibition	<p>Henri est en mesure de participer calmement à la période de lecture à son arrivée en classe, même si ses pairs arrivent et bougent autour de lui. (Inhibition cognitive)</p> <p>À travers ses déplacements et ses interactions, Nic a souvent du mal à respecter la bulle des autres. Il se retrouve souvent trop près de ses pairs, les bouscule et fait parfois tomber les objets autour de lui. (Inhibition comportementale)</p> <p>Cantin vit des moments difficiles à la maison. Ces événements le rendent anxieux. Aujourd'hui, il a de la difficulté à gérer son anxiété, ce qui le distrait lors d'une évaluation (Inhibition émotionnelle).</p>	<p>En raison du développement de son cortex pré-frontal qui s'avère encore immature, l'élève peut avoir de la difficulté à déployer ses habiletés d'inhibition surtout lorsqu'un stresser, des émotions positives (p. ex. l'excitation) et négatives (p. ex. la colère) surviennent. Miser sur l'apprentissage des habiletés émotionnelles s'avère gagnant.</p> <p>Le fait d'organiser l'environnement de la classe en réduisant les distractions peut soutenir l'élève dans ses capacités d'inhibition.</p> <p>Les habiletés d'inhibition se forment notamment en réponse aux apprentissages réalisés en contextes sociaux (réponses socialement attendues). Ainsi, l'adulte pourrait miser sur les situations d'échanges et de collaboration en classe.</p>
La mémoire de travail	<p>Dans un travail d'univers social, Claire est capable de détailler avec précision le plan de son quartier. Elle y trace même le trajet effectué par sa mère entre la maison et l'école. (Visuospatiale)</p> <p>Julia est maintenant capable de retenir un grand nombre de lettres lorsqu'elle retranscrit un message, et ce, sans avoir besoin de jeter un coup d'œil au tableau. (Boucle phonologique)</p> <p>En faisant de nouveaux exercices en mathématiques, Cyrille puise dans ses connaissances antérieures pour les réinvestir dans ces nouvelles situations. (Buffer épisodique)</p>	<p>La capacité de l'élève à retenir plusieurs informations en mémoire se développe graduellement de la petite enfance à l'âge adulte. Entre 3 et 8 ans, de très courtes explications, d'étapes ou encore de consignes sont donc à prioriser. Le nombre d'informations et la complexité des éléments à retenir peuvent augmenter graduellement avec l'âge.</p> <p>Les médiateurs visuels, les comptines et les acronymes peuvent s'avérer utiles lorsqu'on demande à l'élève de se souvenir d'éléments complexes.</p>
La flexibilité cognitive	<p>Anne discute avec son enseignant qui lui demande de trouver une solution pour résoudre son conflit avec Mickaël. Anne propose un compromis ; elle arrive ainsi à changer sa perspective en faisant preuve de flexibilité.</p> <p>Léo est maintenant en mesure de réaliser son travail personnel de manière autonome et organisée. Il planifie son temps et son travail de manière à réaliser le travail demandé. (Organisation)</p>	<p>Afin de favoriser la flexibilité cognitive chez l'élève, l'adulte peut modéliser des habiletés de flexibilité (p. ex., en s'adaptant aux imprévus du quotidien, en modélisant la gestion de conflits, en illustrant des solutions possibles et même de nouvelles stratégies).</p> <p>Garder en tête que les acquisitions faites au niveau de l'inhibition, de la mémoire de travail et de la flexibilité permettront à l'élève d'être en mesure de mieux planifier.</p>

Fonctions exécutives	Exemples de manifestations observables en contextes éducatifs	Pistes pour soutenir les fonctions exécutives Takacs et Kassai, 2019; Zelazo et al., 2016)
La planification	Dans le cadre d'un apprentissage par projet, Jules s'est lancé dans la programmation d'un robot Ozobot. En partant d'un objectif précis, soit celui de lui faire traverser plusieurs obstacles dans la classe, il réfléchit, se réajuste et met en place des actions selon ses objectifs. (Actions orientées vers un but)	Questionner l'élève sur son organisation et sa planification, le faire réfléchir et soutenir ses habiletés métacognitives peuvent favoriser sa planification.

Conclusion

Vu l'importance des habiletés de FE dans l'apprentissage et le développement des élèves, et ce, de l'éducation préscolaire jusqu'à l'enseignement secondaire, il

semble essentiel de se questionner sur la façon de les reconnaître et de les soutenir en contextes éducatifs. En ce sens, observer les manifestations des FE dans des situations de classe signifiantes peut permettre à l'adulte de déployer des in-

terventions contextualisées et adaptées aux besoins des élèves, de manière favoriser leur réussite éducative présente et future. ■

Mots-clés : fonctions exécutives, inhibition, planification, mémoire de travail, flexibilité cognitive.

Références

- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer : A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C. et Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention : Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20(3), 821. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000394>
- Bjorklund, D. F. et Causey, K. B. (2018). *Children's thinking : Cognitive development and individual differences* (6^e éd.). SAGE.
- Blair, C. et Raver C. C. (2015). School readiness and self-regulation : A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 3(66), 711-731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psy-010814-015221>
- Bull, R. et Lee, K. (2014.). Executive functioning and mathematics achievement. *Child Development Perspectives*, 8(1), 36-41. <https://doi.org/10.1111/cdep.12059>
- Carlson, S.A. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595-616. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3
- Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant : concepts et développement. *Canadian Psychology*, 51(3), 149-163. <https://doi.org/10.1037/a0020031>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Duval, S., Montminy, N., Brault-Foisy, L.- M. et Boucher, S.- A. (accepté). Transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire : regard sur les fonctions exécutives des enfants ainsi que sur les perceptions et attentes des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
- Duval, S. et Montminy, N. (2021). Que sont les fonctions exécutives et comment favorisent-elles les apprentissages et le développement global de l'enfant? *Revue préscolaire*, 56(3), 46-53.
- Duval, S., Montminy, N. et Gaudette-Leblanc, A. (2018). Perspectives théoriques à l'égard des fonctions exécutives en contexte éducatif chez les enfants d'âge préscolaire. *Neuroéducation*, (5)2, 93-108. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20180502.93>
- Franke, B., Michelini, G., Asherson, P., Banaschewski, T., Buitelaar, J. K., Cormand, B., Faraone, S. V., Ginsburg, Y., Haavik, J., Kunsti, J., Henrik Larsson, H., Lesch, K.-P., Ramos-Quiroga, J. A., Réthelyi, J. M., Ribases, M. et Reif, A. (2018). Live fast, die young? A review on the developmental trajectories of ADHD across the lifespan. *European Neuropsychopharmacology*, 28(10), 1059-1088. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2018.08.001>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. et Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks : A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review : On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 361-383. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1111/jcpp.12675>
- Zelazo, P.D., Blair, C.B., and Willoughby, M.T. (2016). *Executive function : Implications for education (NCER 2017-2000)* National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <http://ies.ed.gov/>



CLINIQUE D'ORTHOTHÉRAPIE / CAROLINE DUFOUR, B.Sc, DESS / KINÉSIOLOGUE-KINÉSITHÉRAPEUTE
42 Rue Isaie, Québec (Qc). G1S 2S5 / carolinedufourkin@hotmail.com / 418.208.8390



Le coin des parents

Le sommeil des adolescents : particularités et examen dans le contexte de la pandémie de la COVID-19

Gabrielle Fréchette-Boilard¹, Évelyne Touchette¹ et Jessica Pearson²

Le sommeil est un besoin de base chez l'être humain pour assurer son bon fonctionnement. Il s'insère dans un processus développemental qui évolue dès la naissance. À l'adolescence, alors que d'importants changements biologiques surviennent, le sommeil est également modifié. Cet article présente plus en détail la dynamique de sommeil des adolescents afin de comprendre pourquoi un adolescent est porté à se coucher et à se lever plus tardivement. Il sera également question des observations qui ont été faites quant au sommeil des adolescents dans le contexte de la pandémie de COVID-19.

Modèle de base du sommeil

Chez tous les êtres humains, le rythme de sommeil est influencé par deux processus.

Premier processus

Le premier processus réfère à une augmentation de la fatigue qui s'accumule tout au long de la journée, et ce, dès le réveil. Ce processus peut être comparé à du sable qui tombe dans un sablier : alors qu'au réveil le sablier est vide, plus la journée progresse, plus le sable s'accumule. En d'autres mots, la fatigue devient plus difficile à supporter plus le temps de réveil augmente. À l'inverse, cette fatigue diminue de façon importante lorsque l'individu dort, permettant au corps de repartir la journée du bon pied. Chez les adolescents, comme chez tous les individus d'ailleurs, une bonne nuit de sommeil permet d'éliminer le sentiment de fatigue et d'avoir un fonctionnement optimal pendant la journée.

Deuxième processus

Le deuxième processus réfère au rythme biologique du sommeil. Ce rythme, déterminé par le corps humain, fait en sorte que sur une période de 24 heures, l'individu suivra un rythme de sommeil relativement régulier où l'endormissement survient en soirée. On nomme parfois ce rythme « l'horloge interne ». L'horloge interne de l'individu peut être influen-



cée par la lumière et par les interactions sociales, qui peuvent retarder la période d'endormissement (Borbély et al., 2016).

Les particularités du sommeil à l'adolescence

On observe des modifications à l'horaire de sommeil chez les adolescents, notamment un coucher plus tardif – les adolescents sont souvent considérés comme des « couche-tard ». Les études démontrent également que les adolescents dorment généralement moins, en ce qui concerne la durée totale de sommeil, que les adultes (Godbout et al., 2010).

Comme parent, il est possible que vous vous demandiez si le fait que votre adolescent se couche plus tard signifie qu'il a moins besoin de sommeil. En fait, plusieurs études ont été en mesure de démontrer que la réduction de sommeil chez cette tranche d'âge n'est pas expliquée par un besoin de sommeil plus faible, mais plutôt par l'influence de facteurs biologiques, psychosociaux et environnementaux qui sont présentés dans les prochaines sections.

Les facteurs biologiques

Un des principaux facteurs qui explique que les adolescents se couchent plus tard est un décalage de leur horloge biologique : leur rythme de sommeil naturel fait en sorte que la période à laquelle ils s'endorment arrive une à trois heures plus tard que chez les adultes (Godbout et al., 2010). Les changements hormonaux qui

surviennent à la puberté influencent ainsi le sommeil des adolescents. L'hormone favorisant le sommeil, la mélatonine, est libérée plus tardivement chez les adolescents que chez les adultes, modifiant par le fait même leur horloge biologique.

En plus de voir leur horloge biologique décalée, la maturation du cerveau des adolescents fait qu'ils développent une plus grande résistance au sommeil : alors que le sable s'accumule dans leur sablier, ils arrivent à résister à la fatigue (Carskadon et al., 1998). Toutefois, bien que les adolescents présentent une résistance à la fatigue, le temps requis pour éliminer cette fatigue demeure le même que chez les adultes, c'est-à-dire que les adolescents ont besoin d'une durée de sommeil similaire à l'adulte pour restaurer leur sablier.

Les facteurs psychosociaux

La période de l'adolescence est également marquée par des changements psychosociaux qui se reflètent sur le sommeil. La quête d'autonomie, un enjeu important de l'adolescence, fait en sorte que les adolescents peuvent rechercher un certain contrôle sur leur routine de sommeil. Ils peuvent ainsi vouloir modifier leurs heures de coucher, leur durée de sommeil ou encore leurs routines de sommeil (p. ex. un adolescent pourrait s'engager dans une activité stimulante comme écouter la télévision ou jouer aux jeux vidéo et faire abstraction des heures de coucher habituelles) (Calamaro et al., 2009 ; National Sleep Foundation, 2006).

1. Candidate au doctorat en psychoéducation, Département de psychoéducation et de travail social, Université du Québec à Trois-Rivières.
2. Professeures, Département de psychoéducation et de travail social, Université du Québec à Trois-Rivières.

La présence et l'utilisation plus importante des technologies est également un facteur important à considérer (Carskadon, 2011). Les adolescents utilisant toute forme d'appareil intelligent le soir sont davantage sujets à avoir un sommeil de plus courte durée et davantage perturbé ou fragmenté. Ils se couchent généralement plus tard et peuvent ainsi ressentir de la fatigue le lendemain et parfois même présenter des comportements perturbateurs pendant la journée.

Les facteurs environnementaux

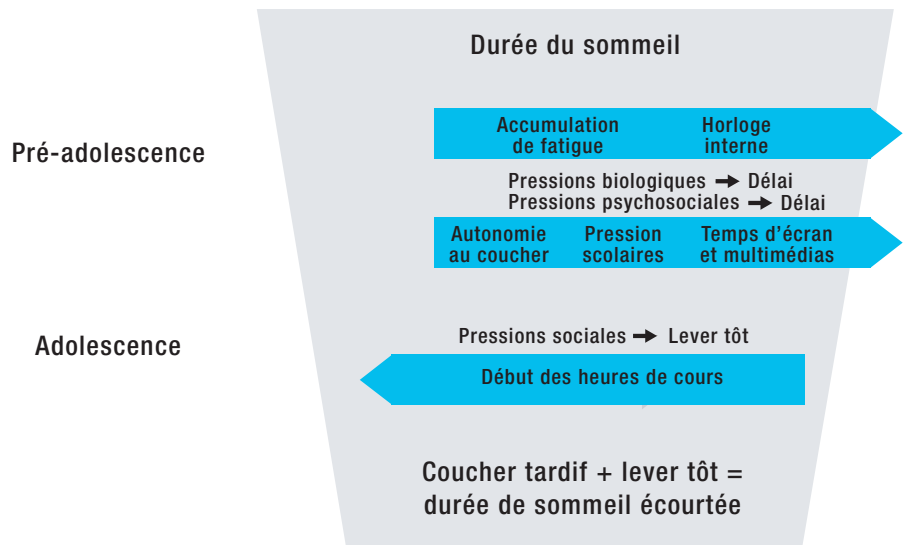
Plus l'adolescent vieillit, plus il est confronté aux exigences provenant de son environnement. Sur le plan scolaire, l'horaire établi par les établissements scolaires, l'étude et la participation à des activités parascolaires le matin ou en fin de journée représentent des contraintes qui peuvent faire en sorte que l'adolescent doit se lever plus tôt ou se coucher plus tard. Le fait d'occuper un emploi à temps partiel en soirée ou la fin de semaine ainsi que les activités sociales s'ajoutent également aux facteurs qui peuvent influencer les habitudes de sommeil. Afin de conjuguer l'ensemble de ces exigences, les adolescents sacrifient fréquemment du temps de sommeil et peuvent ressentir de la fatigue pendant le jour (Carskadon, 2011).



La tornade parfaite

Le schéma ci-dessous est le résultat de travaux scientifiques effectués par une chercheuse américaine spécialisée dans le sommeil des adolescents (Carskadon, 2011). Elle propose que les différents fac-

Figure 1. Le modèle de la tornade parfaite (Carskadon, 2011, p.10) [Traduction libre]



teurs qui influencent le sommeil des adolescents sont à l'origine du phénomène qu'elle nomme « la tornade parfaite ». Les besoins psychosociaux (p. ex. quête d'autonomie, utilisation des appareils électroniques) et les exigences environnementales (p. ex. école et travail) vont à l'encontre des besoins biologiques des adolescents, et cette différence s'accroît en vieillissant. Les pressions psychosociales et environnementales amènent les adolescents à se lever tôt, alors que leur rythme biologique voudrait qu'ils se lèvent plus tard que les adultes. En semaine, les horaires scolaires ne permettent pas aux adolescents de terminer leur cycle de sommeil le matin. Cependant, lors des fins de semaine, les adolescents ont généralement davantage de latitude pour terminer leur cycle de sommeil matinal, soit entre 9 h et 10 h (National Sleep Foundation, 2006).

Le sommeil des adolescents dans le contexte de la pandémie de la COVID-19

Bien que la pandémie de COVID-19 persiste, un relâchement important des mesures sociosanitaires et une habitude de la population à ces conditions font que la plupart des adolescents ont retrouvé un rythme de vie similaire à celui précédant la pandémie. Cependant, l'examen du sommeil des adolescents dans le contexte de la pandémie permet de nourrir les réflexions quant aux conditions qui semblent les plus favorables pour leur adaptation, notamment sur le plan du sommeil. Les prochains paragraphes proposent donc une synthèse des résultats des études qui ont évalué le sommeil des adolescents dans le contexte de la pandé-

mie, alors que de nombreux changements ont été imposés dans l'environnement et la routine des adolescents.

Globalement, les études effectuées dans différents pays pendant les périodes de confinement à domicile constatent que la durée de sommeil des adolescents a augmenté en semaine, alors que le nombre d'heures de sommeil est resté similaire à la situation pré-pandémique pour les fins de semaine. De plus, les cycles de sommeil se sont décalés plus tardivement en soirée ainsi qu'en matinée, ce qui est davantage en concordance avec l'horloge interne des adolescents (Ramos Socarras et al., 2021 ; Zhou et al., 2021).

Ces résultats peuvent être interprétés à la lumière du modèle de la tornade parfaite : alors que les pressions scolaires (p. ex. routines matinales et transport scolaire) et sociales (activités sociales et parascolaires) ont diminué pendant les confinements, les adolescents ont pu davantage suivre leur rythme biologique de sommeil. Ces résultats soutiennent donc l'idée que les adolescents n'ont pas moins besoin de sommeil et que lorsqu'ils en ont l'opportunité (car les exigences environnementales le permettent), ils dorment davantage.

Il importe toutefois de préciser que les études n'ont pas encore permis de déterminer si l'augmentation de la durée du sommeil chez les adolescents a été associée à une amélioration de leur bien-être ou de leur adaptation. De plus, les résultats sur la qualité du sommeil dans le contexte de la pandémie sont plus variables. Alors que certains auteurs observent une amélioration subjective de la qualité de sommeil chez les adolescents (Ramos Socarras et al., 2021), d'autres

auteurs constatent un déclin dans la qualité de sommeil des adolescents en observant des perturbations dans le sommeil et une augmentation du temps requis pour s'endormir (Zhou et al., 2021).

Conclusion

Les paragraphes précédents ont permis d'établir que le sommeil des adolescents présente certaines particularités biologiques qui ne sont pas en concordance avec les pressions psychosociales et environnementales.

Comme parent d'adolescent, il est important de retenir que :

- Il est normal que votre adolescent se couche plus tard ;
- Il est préférable d'éviter les activités tôt le matin pour lui permettre de terminer son cycle de sommeil (p. ex. prévoir des activités en après-midi la fin de semaine) ;
- Limiter l'utilisation des appareils électroniques avant le coucher peut favoriser le sommeil.

Considérant la dynamique de sommeil particulière des adolescents, il semble que les variations dans les pressions environnementales imposées par la pandémie aient pu favoriser la durée de sommeil des adolescents. Ces résultats soutiennent l'importance de continuer la réflexion quant aux adaptations qui pourraient respecter davantage cette dynamique de sommeil particulière aux adolescents, par exemple en décalant l'horaire de cours à l'école. ■

Mots-clés : sommeil, adolescent, confinement, COVID-19.

Références

- Borbély, A., Daan, S., Wirz-Justice, A. et DeBoer, T. (2016). The two-process model of sleep regulation : A reappraisal. *European Sleep Research society*, 25(2), 131-143. <https://doi.org/10.1111/jsr.12371>.
- Calamaro, C. J., Mason, T. B. A. et Ratcliffe, S. J. (2009). Adolescents living the 24/7 lifestyle : Effects of caffeine and technology on sleep duration and daytime functioning. *Pediatrics*, 123(6), 1005-1010. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-3641>
- Carskadon, M. (2011). Sleep in adolescents : The perfect storm. *Pediatric Clinics of North America*, 58(3), 637-647. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2011.03.003>.
- Carskadon, M., Wolfson, A., Acebo, C., Tzichinsky, O. et Seifer, R. (1998). Adolescent sleep patterns, circadian timing, and sleepiness at a transition to early school days. *Sleep*, 21(8), 871-881. <https://doi.org/10.1093/sleep/21.8.871>.
- Godbout, R., Martello, E. et Huynh, C. (2010). Le sommeil et les adolescents. *Revue québécoise de psychologie*, 31(2), 133-148.
- National Sleep Foundation. (2006). Sleep in America : Poll summary findings 2006. http://www.sleepfoundation.org/site/c.hulXKjM0lxF/b.2419037/k.1466/2006_Sleep_in_America_Poll.htm
- Ramos Socarras, L., Potvin, J. et Forest, G. (2021). COVID-19 and sleep patterns in adolescents and young adults. *Sleep Medicine*, 83, 26-33. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2021.04.010>.
- Zhou, S.-J., Wang, L.-L., Yang, R., Yang, X.-J., Zhang, L.-G., Guo, Z.-C., Chen, J.-C., Wang, J.-Q. et Chen, J.-X. (2021). Sleep problems among Chinese adolescents and young adults during the coronavirus-2019 pandemic. *Sleep Medicine*, 74, 39-47. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2020.06.001>.



LE RÉGIME ENREGISTRÉ D'ÉPARGNE-ÉTUDES (REEE)...

UN BON INVESTISSEMENT POUR VOUS ET
UN BEAU CADEAU À OFFRIR À UN ENFANT!

DIANE AUGER BAA,CIM

CONSEILLÈRE EN PLACEMENT | GESTIONNAIRE DE PORTEFEUILLE

T 418.649.4704 | SANS FRAIS 1.800.463.2635

DIANE.AUGER@BNC.CA

500, GRANDE-ALLÉE EST, BUREAU 400, QUÉBEC (QC) G1R 2J7





Le coin des jeunes

J'irai au bout de mes rêves grâce à l'intelligence émotionnelle

Valentine Anciaux¹ et Stéphanie de Schaetzen²

Est-ce qu'il t'arrive de t'ennuyer à l'école ? De te sentir moins bon que les autres ? D'avoir des résultats très souvent insuffisants ? De te sentir nul ? Nous verrons dans cet article que rien n'est fichu et que, quels que soient tes résultats scolaires, tout est possible !

Depuis longtemps, le bulletin scolaire est l'un des critères encore trop importants pour évaluer les chances de réussir dans la vie d'un enfant ou d'un adolescent. Cet acharnement ne se justifie pas, car on sait aujourd'hui que l'intelligence émotionnelle intervient à 80 % dans nos succès (Goleman, 1997).

L'intelligence émotionnelle est composée de cinq axes : la conscience de soi, la maîtrise de soi, l'automotivation, l'empathie et les relations interpersonnelles. Nous te proposerons des exercices pour muscler ton intelligence émotionnelle et filer au bout de tes rêves.

La conscience de soi

La conscience de soi est la capacité à percevoir et identifier les sentiments et les émotions qui nous habitent. Une bonne conscience de soi nécessite de bien se connaître, d'être capable de ressentir ce qui se passe dans son corps et d'identifier clairement les pensées qui nous traversent lorsque nous entrons en contact avec une personne ou une situation. C'est la compréhension de notre « mode d'emploi », c'est respecter nos forces et nos faiblesses et c'est connaître ce qui nous fait vibrer et ce qui ne nous convient pas. Grâce à la conscience de soi, nous pouvons plus facilement choisir des chemins de vie qui nous ressemblent.

Nous te proposons un petit exercice que tu peux faire pour muscler ta conscience de toi.

La personne que j'admire

- 1) Pense à quelqu'un que tu admires en ce moment. Cela peut être un membre de ta famille, un super héros, une personne qui a marqué l'histoire, célèbre ou non.
- 2) Écris son nom et pourquoi cette personne t'inspire. Attention, ne lis pas ce qui suit avant d'avoir défini ton héros du moment, car ce qui suit comme information est tout à fait sensationnel !



Savais-tu qu'on ne peut admirer chez quelqu'un que des qualités que l'on possède soi-même ! Autrement dit, tu ressembles à la personne que tu admires ! C'est génial, non ? Cet exercice, tu peux le faire jusqu'à la fin de ta vie. C'est comme des vitamines pour ton moral et tu en apprendras sur tes qualités et les valeurs qui sont importantes pour toi.

La maîtrise de soi

La maîtrise de soi désigne la capacité à être maître de nos émotions, de nos réactions et de nos comportements. Elle est essentielle pour vivre en société et pour atteindre les buts que nous nous fixons.

Il nous arrive à tous de réagir précipitamment, sans prendre le temps de « choisir » notre réaction. Les réactions spontanées peuvent être en lien avec la créativité et l'efficacité et produire alors un effet extraordinaire et bienvenu.

Si elles sont systématiques ou excessives, elles peuvent faire des ravages. Elles sont problématiques si elles nous mènent trop

souvent à commettre des actes que nous regrettons par la suite, à avoir des paroles blessantes, à prendre de mauvaises décisions ou des risques inutiles.

La Pause RRR peut t'aider à avoir une meilleure maîtrise de toi.

Savais-tu que pour s'engager dans un projet, une activité, un examen, il faut se désengager ? Autrement dit, il faut reprendre des forces ! Mais il nous arrive de mal nous recharger, par exemple en regardant des séries pendant des heures ou en jouant des heures aux jeux vidéo. Beaulieu (2014) suggère la pause RRR, c'est-à-dire qu'un bon temps de pause contient, du Repos, des Relations et de la Récréation.

Les fins de semaine passées à regarder des séries télévisées ou à jouer aux jeux vidéo manquent de relation et de repos, et au final elles ne sont pas tellement satisfaisantes.

Par contre, une bonne nuit de sommeil (Repos), un brunch avec ta famille (Relation), et une randonnée à vélo (Récréation) peuvent être des activités pour te ressourcer ! Tu auras alors par la suite toute l'énergie nécessaire pour t'engager dans un projet exigeant !

Quels sont tes RRR à toi ?

1. M.Sc. en psychoéducation, formatrice et gérante de Psychoeducation.be, Bruxelles, Belgique.
2. Orthophoniste, formatrice et gérante de Psychoeducation.be, Bruxelles, Belgique.

L'automotivation

La motivation est un élément indispensable pour que nous puissions nous engager dans une tâche. Elle peut varier d'intensité selon le plaisir éprouvé par la tâche en question et le sens que nous y mettons. Par exemple, les jeux vidéo sont conçus pour faire plaisir à notre cerveau, c'est ce qui nous permet d'y jouer des heures sans même nous en rendre compte.

Nous pouvons aussi nous mobiliser plus intensément au moment des examens ou d'une échéance importante si cela a du sens pour nous.

Si nous n'éprouvons aucun plaisir pour la conjugaison, mais que ces tâches nous permettent d'atteindre un objectif important pour nous, comme réussir un examen, nous sommes capables de nous mobiliser parce que cela a du sens pour nous.

L'automotivation est encore plus puissante lorsqu'on tombe amoureux d'un projet, d'une idée, d'un rêve, de quelque chose de plus grand que nous. À ce moment, nos émotions peuvent être à notre service pour soulever des montagnes et nous permettre d'aller puiser dans notre courage face aux petites et grandes épreuves de la vie.

Le 5, 4, 3, 2, 1

Une idée brillante proposée par Caroll (2018) est la méthode 5,4,3,2,1.

1) Divise une page en cinq sections égales. Chaque section correspond aux

objectifs que tu veux te fixer d'ici 5 mois, 4 semaines, 3 jours, 2 heures, 1 minute.

2) Dans chaque encadré, écris en quelques mots les objectifs que tu souhaiterais réaliser d'ici là.

Cela permet de répondre à « quelle minuscule action puis-je réaliser pour rendre ma vie meilleure aujourd'hui ? » Par ailleurs, visualiser la vie que nous souhaitons accomplir dans tous ses détails nous permet d'augmenter notre puissance... Qu'est-ce qui est vraiment nécessaire à ta satisfaction ? Qu'est-ce qui vous réjouirait pleinement d'exister ? De quoi as-tu besoin pour être dans une pleine satisfaction ? Connecte-toi ensuite à l'énergie de ce désir en vous imaginant ta vie comme étant la plus belle et la plus riche possible. Cela te permettra de vibrer intérieurement de joie et de te mettre en route vers tes rêves et tes objectifs.

L'empathie

L'empathie représente notre capacité à nous mettre à la place des autres pour comprendre leurs sensations, leurs pensées, leurs sentiments et leurs actions. Quand nous sommes empathiques, nous nous mettons dans la peau de l'autre pour comprendre ce qu'il ressent, mais sans nous approprier son histoire. Nous restons à notre place, nous utilisons notre expérience que nous complétons avec celle de l'autre pour avoir une connaissance plus complète de la réalité. Nous comprenons ce que ressent l'autre sans pour autant exprimer les mêmes émotions.



Stop aux jugements

Juger les autres peut être une stratégie d'adaptation qui permet de nous dire que nous sommes à la hauteur. Toutefois, cette attitude ne sert personne. Traduire nos jugements par des faits peut s'avérer plus constructif, nous libérer d'une certaine agressivité et surtout nous permettre d'arrêter de figer une situation ou une personne, de retrouver plus d'objectivité et de trouver des pistes d'action en cas de souci. Sans même nous en rendre compte, nous utilisons le verbe être avec une facilité déconcertante, ce qui a pour effet immédiat et quasi indélébile, de coller des étiquettes sur les autres.

Voici un petit exercice qui pourrait t'aider à identifier les jugements et à changer ta manière de parler, et du coup de voir les autres.

« Alice est paresseuse » est un jugement.

Pour transformer ce jugement par des faits, l'idée est de se mettre en mode « caméra de surveillance ».

On pourrait alors dire : Alice ne fait pas ses travaux scolaires en temps et en heure. Elle dit qu'elle ne veut pas faire de sport...

Est-ce que tu observes ton empathie se révéler ? La prochaine fois que tu te surprends à juger quelqu'un, pose – toi la question suivante : « Qu'est-ce qui me fait dire ça ? »

Les relations interpersonnelles

Une étude sur le bonheur menée par le psychiatre Waldinger (2015) a démontré que le bonheur résidait dans les connexions sociales qu'on établissait avec les autres. Échanger, communiquer, sourire et leur

À toi maintenant, transforme ces jugements en fait :

Le jugement	Les faits
Mélissa est vraiment pénible !	
Thomas est merveilleux.	
Théodora est douée.	
Max est vraiment débile.	
Noa est trop stressée.	
Gilles est trop sensible.	

dédier des petites attentions nous permettrait ainsi d'être plus heureux. C'est dire l'importance d'apprendre à développer des relations sociales harmonieuses.

Pour certaines personnes, les compétences interpersonnelles sont innées, pour d'autres c'est plus confus ou moins intuitif. Ils peuvent entrer en relation en mode « bulldozer » sans faire attention à ce qu'il se passe en s'imposant. D'autres au contraire, ne sachant pas comment s'intégrer, vont se mettre dans un petit coin en attendant que ça passe.

A faire avec quelqu'un qui compte

Un bel exercice pour prendre soin d'une relation qui t'est chère est de répondre aux questions suivantes. Tu peux les partager directement avec la personne concernée, ce qui te permettra de recevoir à son tour ses réponses.

- Ce que j'ai apprécié le plus de toi cette année.
- Les forces que je trouve que tu possèdes.
- Ce que je souhaite améliorer dans notre relation.
- Mes meilleurs souvenirs avec toi.
- Jusqu'à quel point je suis satisfait(e) de notre relation, sur une échelle de 0-10.
- Qu'est-ce qui pourrait améliorer chacun de nous d'au moins 1/10 ?
- Les efforts que j'ai faits pour notre relation.
- Les efforts que j'ai observés chez toi pour notre relation.
- Ce que je rêve de faire avec toi cette année.
- Un projet que j'aimerais planifier avec toi

Si cela te gêne de partager tes réponses avec cette personne, tu peux tout à fait y répondre seul aussi. Cela peut tout à fait être un levier pour améliorer votre relation.

Conclusion

Tu es un être unique avec des qualités merveilleuses qui ne sont pas toujours remarquées dans tes notes. Mais si tu en es conscient et que tu mets tes talents au service du monde, tu auras l'impression



de contribuer et cela te rendra heureux. N'aie pas peur de rêver grand, l'avenir t'appartient et le pouvoir de l'imagination humaine n'est plus à démontrer. Prends soin de tes relations, c'est ta plus grande richesse. Nous te souhaitons de t'amuser chaque jour de ta vie et de faire de belles rencontres qui te permettront de progresser vers une meilleure version de toi-même. ■

Mots-clés : intelligence émotionnelle, motivation, conscience de soi, estime de soi, émotions, maîtrise de soi, empathie, relations interpersonnelles, adolescent, enfant.

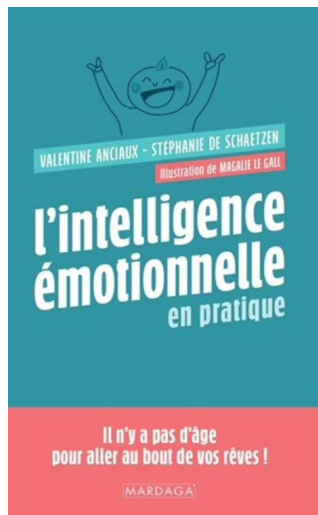
Références

- Anciaux, V. et de Schaetzen, S. (2022). *L'intelligence émotionnelle en pratique*. Éditions Mardaga.
- Beaulieu, D. (2014). *Technique d'impact pour grandir, des illustrations pour développer l'intelligence des adolescents*. Québec Livres.
- Carroll, R. (2018). *La méthode bullet journal*. Mazarine.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle 1. Comment transformer ses émotions en intelligence*. Editions Robert Lafont.
- Waldinger, R. (2015). *What makes a good life? Lessons from the longest study on happiness*. TED Talks. https://www.ted.com/talks/robert_waldinger_what_makes_a_good_life_lessons_from_the_longest_study_on_happiness



Dans ce numéro, nous avons déniché deux publications belges qui pourraient intéresser nos lecteurs.

Anciaux, V. et De Schaetzen S. (2021). *L'intelligence émotionnelle en pratique*. Éditions Mardaga.



Ce livre explore un élément important du succès et de l'adaptation, soit l'intelligence émotionnelle. Il s'adresse à un public adolescent ou adulte qui désire avoir un regard différent sur l'atteinte de ses rêves. Après avoir décortiqué l'intelligence émotionnelle en introduction, le premier chapitre aborde le concept de soi, soit l'exploration de ses valeurs, de ses besoins, de ses émotions et de ses pensées. Le deuxième chapitre porte sur la maîtrise de soi en prenant soin de faire une bonne distinction avec le concept de contrôle. Il traite notamment de l'accueil des émotions, du ressourcement, des moyens d'apaisement et de la modification des pensées. Le chapitre suivant explore l'auto-motivation par la planification et l'utilité de ses actions. Finalement, après que le lecteur a bien appris à se connaître grâce à une introspection positive, le livre se penche sur autrui grâce au thème de l'empathie et des relations interpersonnelles. Ces derniers sujets aideront l'individu à extérioriser sa conception de sa réalité menant au sentiment d'accomplissement et de réussite personnelle. Les approches favorisées pour y arriver sont la gratitude, la communication, la compassion et la gentillesse. L'ouvrage est illustré par de nombreux dessins. Différentes stratégies sont utilisées pour appuyer la démarche réflexive du lecteur : exemples réels vécus par les auteures, métaphores, questionnaires, jeux et exercices. L'ouvrage peut être particulièrement aidant pour un individu qui désire se découvrir, établir des objectifs personnels et exprimer son ressenti.

De Coster, P. (2021). *TDAH : aider mon enfant à déployer son plein potentiel*. Éditions Mardaga.

Cet ouvrage s'adresse aux parents d'enfants ayant un trouble de déficit d'attention/hyperactivité (TDAH). L'auteure est une mère qui connaît bien le sujet puisqu'elle-même a des enfants touchés par le trouble. Par ce livre, elle désire que ces enfants soient tout d'abord vus comme ayant des forces et ayant un potentiel à développer. L'objectif de l'ouvrage vise également à soutenir les parents afin que leur vécu familial soit positif. La première partie de l'ouvrage présente de façon vulgariser le TDAH et les difficultés qui y sont reliées. La deuxième partie outille les parents dans leur quotidien quant à la communication, à l'organisation, à l'impulsivité, à la gestion de l'énergie, à l'estime de soi, à l'autonomie, aux habiletés sociales et à la réussite scolaire de l'enfant. Le livre n'apporte pas seulement des outils, mais il aide à décoder la façon singulière dont l'enfant opère. L'objectif est de s'assurer que l'enfant soit dans un environnement où il a toutes les ressources nécessaires pour développer son plein potentiel. Pour se faire, l'ouvrage se base sur les forces des enfants présentant un TDAH ainsi que sur celles de leur famille. En effet, les parents sont les experts de leurs enfants et peuvent naviguer à travers le livre en individualisant les outils et les conseils.



1. Étudiante au baccalauréat en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Mots clés : TDAH, apprentissages socio-émotionnels, parents, adolescents, famille.



La feuille de route des psychoéducateurs

Mythes entourant l'évaluation psychoéducative

Ghitza Thermidor¹ et Isabelle Legault²

La psychoéducation est présente dans une diversité de secteurs et s'exerce auprès de différentes clientèles. Cette réalité donne lieu à des pratiques adaptées à ceux-ci. Il n'est d'ailleurs pas rare d'entendre des membres de l'Ordre dire que leur pratique n'implique pas d'effectuer une évaluation psychoéducative. L'article qui suit tentera de déboulonner certains mythes entourant la place de l'évaluation psychoéducative dans la pratique de la psychoéducation.

Premier mythe: Selon la demande ou le mandat donné, il n'est pas nécessaire d'effectuer une évaluation psychoéducative.

L'article 3 du Règlement sur les dossiers (...), encadre les renseignements qui doivent se retrouver dans le dossier de chaque client pour les services professionnels rendus. Ainsi, dans chaque dossier, on doit retrouver une évaluation de la situation propre au client qui intègre les composantes individuelles de celui-ci (PAD) ainsi que les éléments et les conditions de son environnement (PEX). Cette évaluation dépend du mandat donné et

de la complexité de la situation (voir la Figure 1). Il se pourrait donc que pour certaines demandes, l'évaluation s'effectue rapidement (par exemple, en l'espace de quelques heures) et que pour d'autres elle s'échelonne sur quelques semaines. En l'absence d'une évaluation, il y aurait lieu de se poser la question : sur quoi s'appuient les interventions ?

Deuxième mythe : L'évaluation psychoéducative nécessite toujours la rédaction d'un rapport.

Le rapport d'évaluation est un moyen de communication. Il résume la démarche

Figure 1. Les règles entourant l'évaluation psychoéducatives et ses bonnes pratiques

L'évaluation psychoéducative, sa déontologie, ses règles de l'art et ses bonnes pratiques

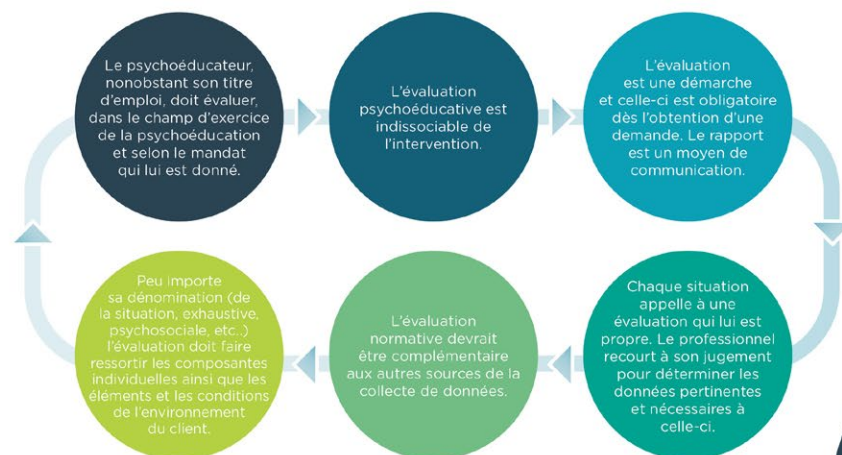
Les règles de l'art entourant l'évaluation psychoéducative

L'évaluation psychoéducative est centrée sur trois axes :

- la personne
- son environnement
- l'interaction entre la personne et l'environnement dans lequel cette dernière évolue.

Elle consiste à porter un jugement clinique dans le cadre d'un processus qui analyse les causes et la dynamique des perturbations observées dans les relations de la personne avec son environnement.

L'évaluation psychoéducative mène à l'établissement d'un pronostic sur les capacités adaptatives de la personne dans le but de déterminer et de mettre en œuvre le plan d'intervention qui en découle.



Ce que dit le Règlement :

Selon l'article 3 du Règlement sur les dossiers, doit se retrouver au dossier : une évaluation de la situation propre au client qui intègre les composantes individuelles ainsi que les éléments et les conditions de son environnement.

Une demande = une évaluation psychoéducative.

L'évaluation psychoéducative doit préciser la nature des difficultés du client et l'orientation à donner à l'intervention.

Les notes évolutives permettent de suivre la démarche et comprendre le fil conducteur de l'évaluation.

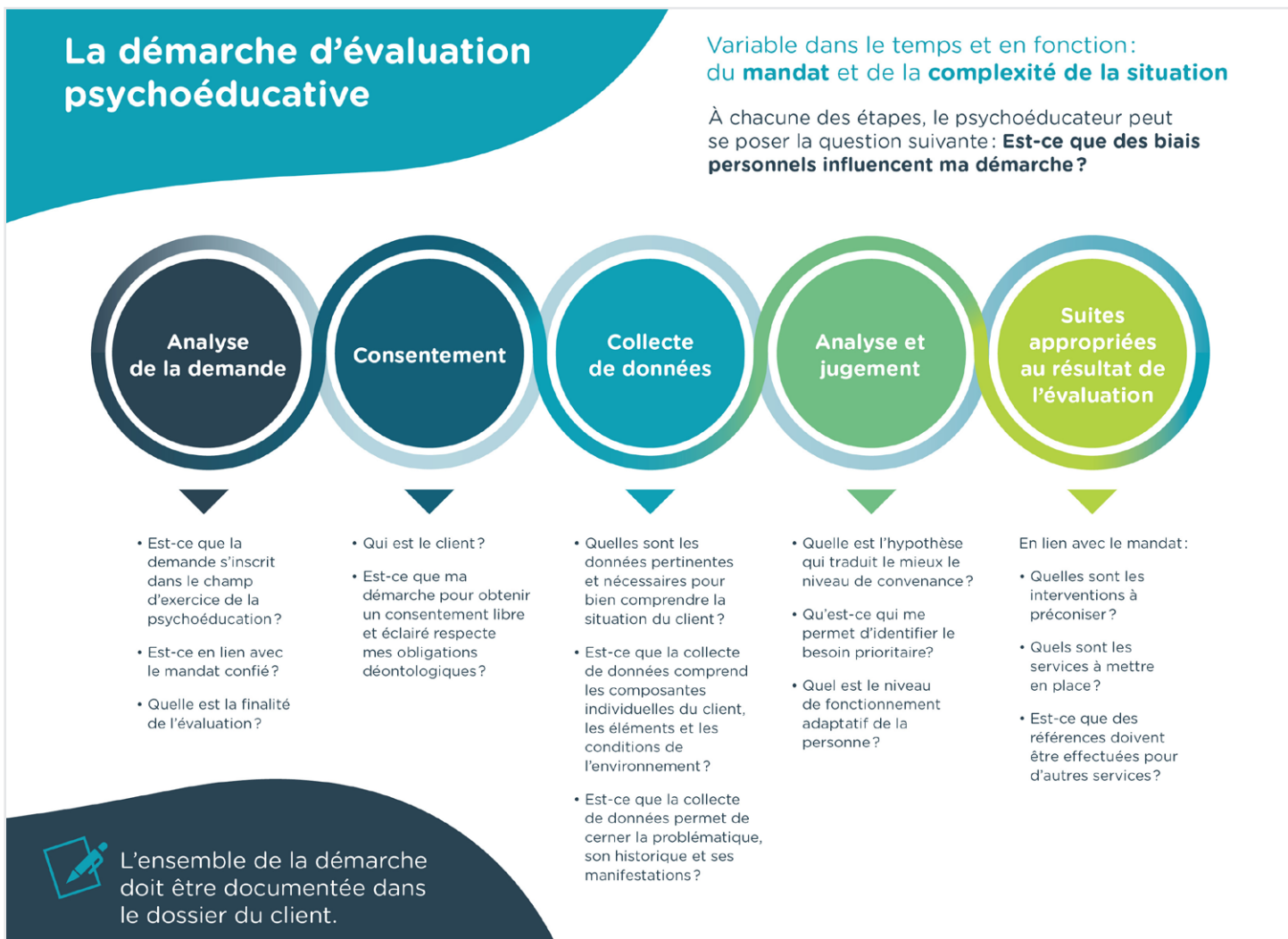
Les bonnes pratiques

- ✓ La rédaction d'un rapport à la suite d'une évaluation.
- ✓ L'utilisation d'un canevas d'évaluation psychoéducative dans un souci d'efficacité et d'efficacé.
- ✓ L'exercice du jugement professionnel pour décider des sections pertinentes et nécessaires à inclure dans le rapport.

1. Ps. éd., coordonnatrice au développement de la pratique et au soutien professionnel, OPPQ.

2. Ps. éd., directrice de l'encadrement et du soutien à la pratique, OPPQ.

Figure 2. La démarche d'évaluation psychoéducative



d'évaluation effectuée et présente les résultats obtenus. La décision de rédiger un rapport repose sur le jugement professionnel du psychoéducateur quant au choix de la modalité la plus appropriée de communiquer son évaluation. Il devra prendre divers facteurs en considération, le mandat, le contexte, les exigences de l'établissement dans lequel il exerce, etc. Dans le document L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation, l'Ordre propose un canevas de rédaction à ses membres. Certains croient, à tort, qu'il est exigé de documenter l'ensemble des sections du canevas. Encore une fois, l'exercice du jugement professionnel prend tout son sens, car il aidera à cibler les sections à documenter. Que l'on décide de rédiger un rapport ou pas, l'ensemble des étapes de la démarche évaluative doit se retrouver dans les notes évolutives. Pour finir, lorsqu'un instrument de mesure standardisé est utilisé, la norme 11.6 des Normes de pratique du testing en psychologie et en

éducation qui incluent des règles en lien avec la fidélité et la validité des tests, mais aussi des responsabilités des utilisateurs des tests stipule que :

« sauf, dans les situations requérant spécifiquement leur non-divulgaration, le psychoéducateur a l'obligation de fournir, en temps opportun, un compte rendu des résultats pouvant être compris tant par la personne évaluée que par toutes les personnes autorisées à recevoir cette information. »

Troisième mythe : Je suis engagé sur un poste qui n'a pas l'appellation « psychoéducateur ou psychoéducatrice », je n'ai pas besoin d'effectuer une évaluation psychoéducative.

Peu importe son titre d'emploi, le membre de l'Ordre doit évaluer dans le champ d'exercice de la psychoéducation. Celui-ci a été défini par la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines :

Évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives, déterminer un plan d'intervention et en assurer la mise en œuvre, rétablir et développer les capacités adaptatives de la personne ainsi que contribuer au développement des conditions du milieu dans le but de favoriser l'adaptation optimale de l'être humain en interaction avec son environnement.

Dans certains secteurs de pratique, il est demandé de remplir un formulaire pour effectuer l'évaluation. Il est probable que celui-ci permette d'évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives de la personne. Il appartient donc au membre de déterminer s'il est nécessaire et pertinent de documenter d'autres éléments afin d'être en mesure de conclure sur les difficultés d'adaptation et des capacités adaptatives de la personne, toujours dans le respect du mandat reçu.

Quatrième mythe : Dans mon milieu, je ne fais que des évaluations partielles.

Par définition, une évaluation professionnelle est complète (voir la Figure 2). En psychoéducation, elle est centrée sur trois axes :

- la personne ;
- son environnement ;
- l'interaction entre la personne et l'environnement dans lequel cette dernière évolue.

Pour y arriver, il importe de percevoir cette évaluation comme une démarche qui inclue ces étapes :

- analyse de la demande ;
- consentement ;
- collecte de données ;
- analyse et jugement ;
- suites appropriées au résultat de l'évaluation.

Ainsi, peu importe la quantité de renseignements recueillis ou le temps requis pour le faire, l'évaluation psychoéducative doit être complète.

Afin d'en savoir davantage, l'Ordre a récemment mis à la disposition de ses membres, des fiches sur les concepts entourant l'évaluation disponibles sur le site de l'Ordre : [La démarche psychoéducative](#) et [L'évaluation psychoéducative, sa déontologie, ses règles de l'art et ses bonnes pratiques](#). ■

Mots-clés : évaluation psychoéducative, difficulté d'adaptation, personnes en difficulté, mythes, psychoéducateurs.

Références

Office des professions (2021). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Gouvernement du Québec. <https://www.opq.gouv.qc.ca/publications>

Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation*. <https://ordrepsed.qc.ca/>

Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (2022). *La démarche d'évaluation psychoéducative*. https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/10/Fiche_DemarcheEvaluative_VF.pdf

Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (2022). *L'évaluation psychoéducative, sa déontologie, ses règles de l'art et ses bonnes pratiques*. https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/10/Fiche_EvaluationPsychoeducative_VF.pdf



Nous vous aidons à les aider

Livres et outils éducatifs, pratiques et sympatiques pour soutenir vos interventions

Disponibles en librairie et sur notre site Web : miditrente.ca

ÉDITIONS  **MIDI TRENTE**



Un pas vers l'inclusion

Dépister et mieux intervenir auprès des élèves doublement exceptionnels

Line Massé¹, Claire Baudry¹, Claudia Verret², Marie-France Nadeau³, Anne Brault-Labbé⁴, Isabelle Martineau-Crête⁵, Majorie Dubuc⁵, Christine Touzin⁶, Pascale Mercier⁷, Diane Silly⁶, Annick Vallières⁸ et Johanne Richard⁶

Les élèves doublement exceptionnels renvoient à l'appellation anglaise « twice exceptional ». Ces élèves, tout en manifestant des caractéristiques de douance ou un talent exceptionnel, présentent des caractéristiques liées à une situation de handicap ou à un trouble d'adaptation ou d'apprentissage.

Lorsqu'un élève est doublement exceptionnel, les manifestations liées au trouble masquent souvent celles liées à la douance : il s'avère donc plus susceptible de ne pas être reconnu comme doué ou de ne pas bénéficier de mesures éducatives appropriées à leurs habiletés élevées et à leurs besoins réels (Bianco et Leech, 2010 ; VanTassel-Baska et al., 2009). Le contraire est aussi vrai : la douance peut masquer le trouble ; ou encore ; les deux peuvent se masquer l'un l'autre. Les interventions adoptées pour ces élèves sont souvent plus axées sur ses problèmes d'apprentissage et ses difficultés d'adaptation et tiennent souvent peu compte de leur douance (Misset et al., 2016), ce qui peut entraîner d'autres problèmes d'adaptation scolaire ou psychosociale, mener à la sous-performance ou au décrochage scolaire (Baum et Schader, 2018).

Qui sont ces élèves ? Comment les dépister et les évaluer ? Comment répondre à leurs besoins éducatifs à l'école ? C'est pour répondre à ces questions et mieux outiller les équipes-écoles qu'est né un projet de partenariat entre une équipe de chercheurs associés au Laboratoire de recherche et d'intervention sur les difficultés d'adaptation à l'école (www.uqtr.ca/laridape), en partenariat avec des membres des Services éducatifs du Centre de services scolaires des Premières Seigneuries et des membres des Services des ressources éducatives du Centre de services scolaires Marguerite-Bourgeoys.

Les objectifs du projet

Subventionné dans le cadre du programme Projet en partenariat en adaptation scolaire du ministère de l'Éducation du Québec, ce projet avait pour but de développer et de valider dans le cadre d'une recherche-action collaborative des outils pour :

- Sensibiliser les acteurs scolaires à la problématique des élèves doublement exceptionnels ;

- Aider les acteurs scolaires à dépister ces élèves ou à les évaluer afin de mieux cerner leurs besoins éducatifs ;
- Soutenir la réponse aux besoins de ces élèves afin de favoriser le développement de leur plein potentiel, leur réussite éducative et une meilleure adaptation socioaffective.

Les outils développés

Plus de 100 documents et outils ont été développés par des membres de l'équipe afin d'atteindre ces objectifs (voir le Tableau 1).

Tableau 1
Différents outils développés

	Documents synthèses Ces documents fournissent une synthèse des données scientifiques vulgarisées à propos des élèves doublement exceptionnels abordant la définition de cette population, leurs caractéristiques, les facteurs de risque et de protection associés à leur trajectoire développementale, le dépistage et l'évaluation, leurs besoins éducatifs et les principaux éléments à tenir compte pour répondre à leurs besoins éducatifs.
	Capsules vidéo Les capsules vidéo présentent des témoignages d'élèves, de parents, d'enseignants, de professionnels ou de direction d'école en lien avec la double exceptionnalité.
	Infographies Les infographies résument en une page les principales informations en lien avec un thème.
	Plans d'action Les plans d'action présentent une synthèse des principales interventions recommandées pour développer le potentiel des élèves doublement exceptionnels, soutenir leur rendement scolaire, favoriser leur intégration sociale ou leur développement personnel.
	Outils Le site propose des outils concrets pour mettre en œuvre les interventions recommandées, que ce soit pour le dépistage ou l'évaluation des élèves doublement exceptionnels ou l'intervention auprès de ces derniers. Ils sont identifiés selon la clientèle à laquelle ils s'adressent, soit tous les acteurs scolaires, les élèves, les parents, les enseignants ou les professionnels. Ils sont disponibles en format imprimable ou en format interactif pouvant être rempli de manière électronique.

Ces différents outils peuvent être téléchargés dans une [trousse PDF](#), mais ils se retrouvent également de façon séparée dans les différentes sections du site selon le thème abordé.

1. Ph. D., professeures titulaires, Département de psychoéducation et de travail social, Université du Québec à Trois-Rivières.

2. Ph. D., professeure titulaire, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal.

3. Ph. D., professeure agrégée, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

4. Ph. D., professeure titulaire, Département de psychologie, Université de Sherbrooke.

5. Assistantes de recherche, Département de psychoéducation et de travail social, Université du Québec à Trois-Rivières.

6. Conseillères pédagogiques, Services des ressources éducatives, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys.

7. Ph. D., psychologue et professionnelle en adaptation scolaire, Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries (CSSPS).

8. Professionnelle en adaptation scolaire, CSSPS.

Ces différents outils peuvent être téléchargés gratuitement sur le site internet www.uqtr.ca/doublementexceptionnels.

Ils peuvent être utilisés selon les conditions d'utilisation de la licence [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), c'est-à-dire :

- Vous êtes libre de partager, de copier, de distribuer l'œuvre dans les conditions suivantes :
- Vous devez attribuer l'œuvre aux auteurs en citant leurs noms ;
- Vous êtes autorisés à reproduire, à diffuser ou à modifier l'œuvre tant que ce n'est pas commercial et que vous indiquez toujours les noms des auteurs originaux ;
- Vous devez partager les documents et les outils modifiés sous les mêmes conditions que Creative Commons.

Les thèmes abordés

Trois grands thèmes sont abordés sur le site Internet liés directement aux objectifs du projet.

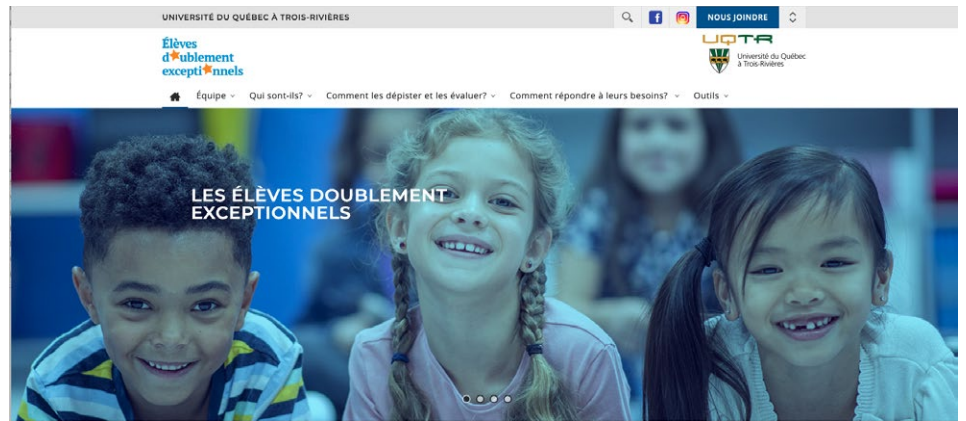
Qui sont les élèves doublement exceptionnels ?

Dans cette section, on retrouve des documents afin de mieux connaître qui sont les élèves doublements exceptionnels dans leur ensemble, ainsi que des documents plus spécifiques à certains profils d'élèves, en particulier les élèves doués ayant un trouble de déficit d'attention/hyperactivité (TDAH), un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou un trouble spécifique des apprentissages lié au langage écrit (TSaP).

Comment dépister et évaluer ces élèves ?

Une première sous-section aborde le dépistage des élèves doublement exceptionnels et s'adresse à tous les acteurs scolaires. Les parents sont souvent les premiers à reconnaître le potentiel de leur enfant et à détecter ses forces et ses difficultés. Les enseignants peuvent aussi être à même d'observer des caractéristiques chez l'élève qui s'apparentent à la douance ou à un trouble. Afin de dépister ces élèves, les acteurs scolaires pourront y trouver un document résumant les principales méthodes recommandées, une grille de dépistage ainsi que différents outils pour brosser le portrait des élèves.

La deuxième sous-section s'adresse aux professionnels amenés à évaluer la double



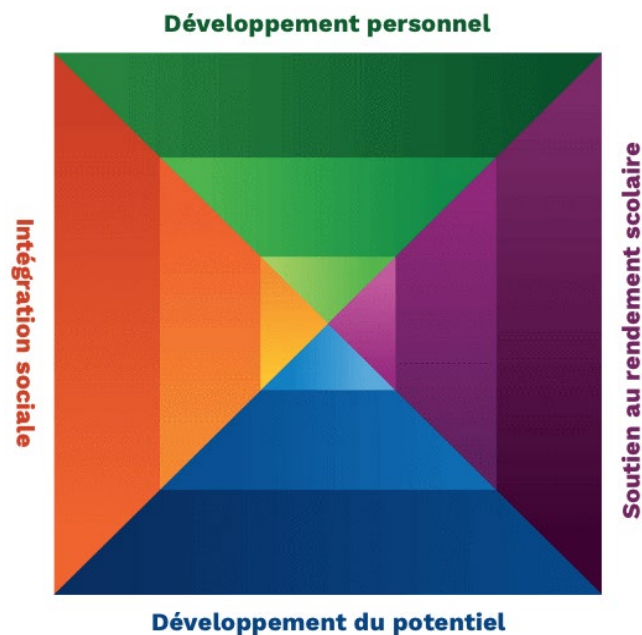
exceptionnalité. Cette tâche s'avère souvent délicate. En effet, la douance peut masquer le trouble associé, le trouble peut masquer la douance, ou encore, les deux peuvent se masquer l'un l'autre. Lorsqu'un élève est soupçonné d'être doublement exceptionnel, il importe qu'une évaluation approfondie soit réalisée. Cette section aborde particulièrement l'évaluation de la double exceptionnalité liée à TDAH, au TSA ou à un TSaP en langage écrit, soit les trois profils qui sont les mieux documentés dans les écrits scientifiques.

Comment répondre à leurs besoins éducatifs ?

Une intervention précoce est essentielle pour soutenir le développement du potentiel des élèves doublement exceptionnels et pour prévenir le développement de problèmes d'adaptation plus graves.

Toutefois, bien qu'une abondance de recherches existe sur les interventions efficaces pour développer le potentiel des élèves doués ou sur les interventions en lien les troubles d'adaptation et d'apprentissage, rares sont celles qui ont porté sur les interventions auprès des élèves doublement exceptionnels. Ces recherches montrent que les interventions qui nourrissent en premier la douance des élèves et qui tiennent compte de leurs intérêts tout en abordant en second lieu leurs difficultés augmentent l'engagement des élèves à la tâche et diminuent leurs problèmes d'adaptation (Baum et Schader, 2018 ; Dare et Nowicki ; Foley-Nipcon et Candler, 2018 ; Trails, 2022). D'autre part, la réponse aux besoins des élèves doués met souvent l'accent sur le développement du potentiel ou le soutien au rendement scolaire (Kregel, 2017 ; Phelan, 2018). Or, il importe que les besoins

Figure 1. Axes d'action pour répondre aux besoins des élèves doublement exceptionnels



sur le plan socioaffectif soient également satisfaits afin d'avoir un développement harmonieux et d'augmenter la disponibilité aux apprentissages scolaires. Répondre aux besoins socioaffectifs des élèves implique que l'on s'attarde sur leur intégration sociale, leurs besoins de relations interpersonnelles et leur développement personnel. Le développement de relations interpersonnelles positives ainsi que l'atteinte d'un équilibre sur le plan émotif permettent aux élèves de développer leur résilience et soutiennent le développement de leur potentiel. Cela est d'autant plus important pour les élèves doublement exceptionnels (Misset, 2018 ; Trails, 2022).

Ainsi, quatre grands axes d'action sont proposés pour répondre aux besoins de ces élèves (voir la Figure 1), dont deux

se rapportent aux apprentissages (développement du potentiel et soutien au rendement scolaire) et deux à l'adaptation socioaffective (intégration sociale et développement personnel). Pour chacun de ces axes, une page internet présente des plans d'action et des outils soutenant la réponse aux besoins des élèves. Les interventions proposées sont également organisées selon un modèle à trois niveaux, soit les interventions universelles (niveau 1), les interventions ciblées (niveau 2) ou les interventions spécialisées ou intensives (niveau 3).

Conclusion

Quel que soit l'axe d'action, les interventions et les outils proposés peuvent également être utiles aux élèves doués sans troubles associés ainsi qu'aux

élèves doués en situation de sous-performance. De même, plusieurs outils liés aux difficultés présentent chez les élèves doublement exceptionnels (p. ex. l'auto-régulation émotionnelle) pourront être utiles pour des élèves qui présentent des difficultés similaires. Ce site est en perpétuel développement. Selon les travaux de recherche et de développement qui seront menés par les membres de l'équipe, nous continuerons de le bonifier. Nous prévoyons en outre ajouter des capsules vidéo ainsi que des outils pour favoriser la collaboration avec les parents. ■



L'éducation des élèves doués

2 K J'aime · 3 K followers

J'aime déjà Message Rechercher

Pour vous tenir au courant, abonnez-vous à notre page Facebook L'éducation des élèves doués (@educationdouance).

Mots-clés : douance, élèves doués, doublement exceptionnalité, trouble de déficit d'attention/hyperactivité, trouble du spectre de l'autisme, trouble spécifique des apprentissages.

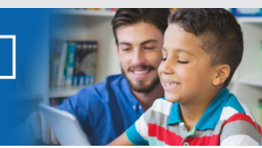
Références

- Baum, S. et Schader, R. (2018). Using a positive lens : Engaging twice exceptional learners. Dans S. B. Kaufman (dir.), *Twice exceptional : Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 48-65). Oxford University Press.
- Bianco, M. et Leech, N. L. (2010). Twice-exceptional learners : Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 319-334. <https://doi.org/10.1177/0888406409356392>
- Dare, L. et Nowicki, E. A. (2015). Twice-exceptionality : Parents' perspectives on 2^e identification. *Roeper Review*, 37(4), 208-218. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077911>
- Foley-Nicpon, M. et Candler, M. M. (2018). Psychological interventions for twice-exceptional youth. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 545-558). American Psychological Association.
- Kregel, E. A. (2017). *Addressing the social, emotional, and academic needs of gifted high school students*. (78). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (2017-16342-006).
- Misset, T. C. (2018). Twice-exceptional students : Gifted students with disabilities impacting learning. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberg-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education : Considering multiple perspectives* (2^e éd., p. 361-371). Routledge.
- Misset, T. C., Azano, A. P., Callahan, C. M. et Landrum, K. (2016). The influence of teacher expectations about twice-exceptional students on the use of high quality gifted curriculum : A case study approach. *Exceptionality*, 24(1), 18-31. <https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986611>
- Phelan, D. A. (2018). *Social and emotional learning needs of gifted students*. (79). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (2018-26094-011).
- Trails, B. A. (2022). *Twice-exceptional gifted children : Understanding, teaching, and counselling gifted students* (2^e éd.). Routledge.
- VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., Swanson, J. D., Quek, C. et Chandler, K. (2009). Academic and affective profiles of low-income, minority, and twice-exceptional learners : The role of gifted program membership in enhancing self. *Journal of Advanced Academics*, 20(4), 702-739. <https://doi.org/10.1177/1932202X0902000406>

Une riche programmation !

WEBINAIRES

2022-2023



<p>Les fonctions exécutives : qu'est-ce que c'est et comment les soutenir au quotidien? En rediffusion Ariane Fiset, B. Éd.</p>	<p>Les problèmes émotifs et comportementaux à l'école : une sélection de pratiques exemplaires Mardi 24 janvier 2023 à 19h Dr Égide Royer</p>
<p>Soutenir la réussite éducative des élèves présentant un TDAH En rediffusion Marie-Pier Duchaine, M. A.</p>	<p>L'anxiété chez les enfants : comprendre pour mieux prévenir, soutenir et intervenir Mardi 7 février 2023 à 19h Sarah Kirouac, B. Éd.</p>
<p>Gérer les comportements difficiles à l'école comme à la maison En rediffusion Vincent Bernier, Ph. D.</p>	<p>Trauma complexe : mieux comprendre pour mieux intervenir Mardi 21 février 2023 à 19h Marie-Eve Grisé Bolduc, M. Sc.</p>
<p>Vers une saine gestion des écrans En rediffusion Marie-Josée Michaud</p>	<p>Qualité des interactions parent-enfant et développement de l'enfant En rediffusion (à venir) Claire Baudry, Ph. D.</p>

20\$ par personne
Inscriptions : www.cqjdc.org



COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

Avez-vous eu la chance de participer à nos activités de formation au cours des derniers mois ? Pas de souci : tous nos webinaires sont offerts en rediffusion ! Opposition, difficultés sensorielles, fonctions exécutives, trauma complexe, trouble de déficit d'attention/hyperactivité, comportements difficiles, anxiété... Notre offre de **15 webinaires** aborde les thématiques de l'heure et répond aux besoins actuels des parents, des enseignants et des intervenants.

Découvrez notre **programmation complète** sur notre site Internet : <https://cqjdc.org/activites-de-formation>

Plusieurs activités de formation sont prévues cet hiver. **Inscrivez-vous** dès maintenant !
<https://cqjdc.org/activites-de-formation>

Saviez-vous que des écoles et des centres de services scolaires offrent les webinaires du CQJDC à leur équipe au cours de l'année scolaire ? N'hésitez pas à en parler autour de vous ! Qui sait, peut-être pourriez-vous en profiter également ? Nous offrons d'ailleurs des prix de groupes. Pour de plus amples renseignements, écrivez-nous à l'adresse suivante : info@cqjdc.org

Au plaisir de vous voir prochainement !

Des conférences gratuites

Il est encore temps de visionner ces trois conférences gratuitement ! Cliquez ici pour vous inscrire à la rediffusion : <https://cqjdc.org/activites-de-formation>

Des outils pour soutenir le bien-être et la réussite des élèves doublement exceptionnels

Plus que pertinente, cette conférence de Line Massé vise à présenter des pistes d'action ayant comme objectif de favoriser la réussite et le bien-être des élèves doublement exceptionnels du primaire. Des outils concrets sont proposés pour cibler les besoins de ces élèves afin d'établir un plan d'action qui mise sur leurs forces, tout en tenant compte de leurs difficultés.

« Apprendre à dormir comme à marcher » chez les tout-petits de 0 à 5 ans : un projet web bilingue pour les parents et les spécialistes de la petite enfance

Dans le cadre d'une subvention DIALOGUE du Fonds de recherche du Québec (2021-2022), une plateforme web bilingue (www.apprendreadormir.com) a été mise sur pied avec comme objectif de créer un dialogue entre la science du sommeil de l'enfant et les parents, ainsi que les spécialistes de la petite enfance. Dans cette conférence, Évelyne Touchette présente aux parents et aux spécialistes de la petite enfance les contenus et les pistes d'action sur le sommeil de 0 à 5 ans, et la plateforme développée à cet effet.

Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à la maison et à l'école : outils et interventions pour les parents et intervenants scolaires

Qu'est-ce que l'apprentissage socioémotionnel chez l'enfant d'âge primaire et quels en sont les bienfaits ? Cette présentation de Julie Boissonneault vise à outiller et à soutenir les adultes dans le soutien aux habiletés socioémotionnelles des enfants d'âge primaire ainsi qu'à offrir des suggestions d'activités et de lectures pour en favoriser le développement.

Le comité des formations



Conférence en ligne gratuite
Des outils pour soutenir le bien-être et la réussite des élèves doublement exceptionnels
Line Massé, Ph. D.
Professeure en psychologie et professeure titulaire à l'Université de Québec

Conférence en ligne gratuite
« Apprendre à dormir comme à marcher » chez les tout-petits de 0 à 5 ans
Évelyne Touchette
Professeure en psychopédagogie, Université du Québec à Trois-Rivières, Centre de Québec

Conférence en ligne gratuite
Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à la maison et à l'école : outils et interventions pour les parents et intervenants scolaires
Julie Boissonneault, docteure en psychopédagogie, Université Laval

CQJDC
COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

Inscriptions : www.cqjdc.org

Partenaires : 

Enfin, on se retrouve !

À l'occasion de notre 9^e congrès biennal, nous aurons l'immense bonheur de vous retrouver sous deux formats les 3, 4 et 5 mai 2023 : **en présence**, à l'Hôtel Le Concorde de Québec, et **en mode virtuel**, en direct et en différé !

Sous la thématique *Bien ensemble dans nos différences*, nous souhaitons, par ce congrès, proposer une réflexion sur le développement et la transmission des valeurs, des pratiques et des politiques inclusives dans nos institutions respectives. Ensemble, nous pouvons influencer nos collègues, les jeunes, les parents et toute la société en travaillant chaque jour pour que tous les enfants et les adolescents se sentent accueillis, soutenus et valorisés. Avec plus de 60 communications, nul doute que l'événement sera riche pour chaque participant !

Joignez-vous à nous en présentiel ou en mode virtuel !

Pour vous inscrire : <https://cqjdc.org/congres>



Lauréats 2022 du prix « Je suis capable, j'ai réussi ! »

Par le prix « Je suis capable, j'ai réussi ! », le CQJDC désire encourager et récompenser des 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.

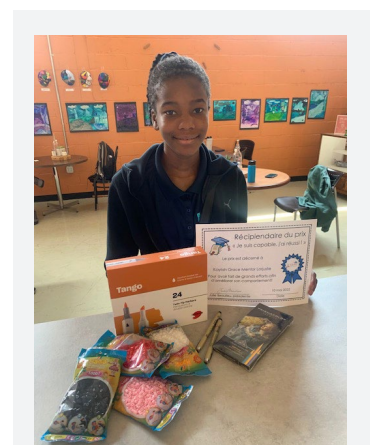
Chacun des lauréats a reçu un certificat authentifiant la reconnaissance de ses efforts et a remporté un prix d'une valeur de 100 \$, et ce, en fonction de ses intérêts. Les candidats n'ayant pas été sélectionnés ont reçu un certificat attestant leur nomination au concours en guise d'encouragement. Félicitations aux gagnants !



Loïc Desjardins,
Centre Académique Fournier



Malik Moisan,
École Sainte-Marie



Kaylah Grace Mentor Lorjuste,
Centre Académique Fournier



Samuel Loiseau,
École Le Rucher



Nathan Daigle,
École de l'Épervière



Xavier Dufour,
École Saint-Alexandre



Daryel Tremblay,
École Saint-Lucien



Kevin Giguère,
École de la Clé-du-Bois



Jarod Hamelin,
École La Source

Sheïla Emmanuella Jean-Pierre,
Centre Académique Fournier

Ce prix est rendu possible grâce à la générosité de l'organisme Éducaide, de M. Danny Martineau, fondateur de la Fondation Neurodiversité, ainsi que des autrices des livres « Les troubles du comportement à l'école » (mesdames Line Massé, Nadia Desbiens et Catherine Lanaris) et « Mieux gérer sa colère et sa frustration » (mesdames Line Massé, Claudia Verret, Fabienne Boudreault et Martine Verreault), publiés par les Éditions Chenelière Éducation. Chaque année, elles offrent une partie de leurs redevances au CQJDC afin que l'organisme soit en mesure d'offrir les prix aux gagnants du concours.

Lauréate 2022 du prix « Une pratique remarquable ! »

Le prix « Une pratique remarquable » est remis chaque année à un intervenant afin de reconnaître et de récompenser sa pratique professionnelle et son implication remarquable auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement. Cette année, le CQJDC a identifié comme lauréate madame Annie Girard, qui œuvre à titre de psychoéducatrice depuis plus de 20 ans au Centre de formation et de la main-d'œuvre huron-wendat (CDFM) auprès de tous les élèves du centre. Selon ses collègues, Mme Girard est particulièrement déterminée à soutenir le bien-être des élèves. Malgré son horaire surchargé, elle se montre toujours disponible, y compris le soir et la fin de semaine, pour accompagner les élèves vers la guérison, mais également vers une nouvelle définition identitaire où être autochtone représente une source de fierté. Félicitations !

Madame Girard s'est vu remettre un prix d'une valeur de 1 000 \$, un accès gratuit au congrès biennal du CQJDC, un rabais de 50 % pour l'inscription au congrès de ses répondants ainsi qu'un trophée et un certificat. Notons que l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) contribue financièrement à ce prix.



Lauréats 2022 des bourses « Jeunes chercheurs »

L'objectif de ces bourses est de soutenir la formation des nouveaux chercheurs de pointe qui s'intéressent aux jeunes présentant des difficultés comportementales. Deux bourses sont offertes annuellement, dont les montants sont de 1 000 \$ (deuxième cycle universitaire) et de 2 000 \$ (troisième cycle universitaire).

Rémi Paré-Beauchemin, lauréat de la bourse « Jeunes chercheurs » de 2^e cycle

M. Paré-Beauchemin, étudiant à la maîtrise en psychoéducation à l'Université de Sherbrooke, complète un mémoire intitulé « Entendez-nous ! » : La méthode Photovoix pour mieux comprendre les stressés vécus par les adolescents et adolescentes dans leur milieu scolaire, sous la direction d'Anne-Marie Tougas, professeure agrégée au Département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke. Les objectifs de son mémoire sont d'identifier et de mieux comprendre les stressés scolaires des adolescents et la façon dont la pandémie de la COVID-19 les influence. Pour cela, une méthode qualitative (le Photovoix) a été mise en place à l'hiver 2021 pour inviter 13 adolescents de 3^e secondaire à photographier leurs stressés scolaires et à en discuter lors de rencontres de groupe. Ils ont également présenté leurs photos et messages finaux aux directeurs de leur école pour les sensibiliser et suggérer des pistes de solution. Cette étude permettra d'identifier diverses cibles d'intervention et d'offrir des recommandations pratiques à réinvestir auprès des jeunes et dans les milieux scolaires québécois. M. Paré-Beauchemin souhaite devenir psychoéducateur et obtenir son permis de psychothérapeute pour intervenir auprès des adolescents et des jeunes adultes. Il désire également poursuivre au doctorat pour explorer la résilience et la croissance post-traumatique, être soi-même et avoir un sens à sa vie. Ses intérêts découlent de réflexions existentielles effectuées lors de ses voyages, qu'il partage sur la page Facebook de son projet d'écriture : Being & Freedom : Be Yourself. Il s'implique également en mobilisation des connaissances et dans divers comités scientifiques et étudiants, ainsi qu'en relation d'aide.



Tania Carpentier, lauréate de la bourse « Jeunes chercheurs » de 3^e cycle



Titulaire d'une maîtrise professionnelle en orthophonie de l'Université de Montréal, Mme Carpentier a œuvré plus de dix ans auprès de jeunes en difficulté en milieu scolaire. Elle complète un doctorat en psychopédagogie sous la direction de Nadia Desbiens, professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Sa thèse a pour titre Évaluation de l'implantation et des impacts d'une intervention en communication sociale auprès d'enfants du primaire présentant des difficultés d'adaptation et de comportement. Sa recherche porte sur les effets d'une intervention touchant spécifiquement les habiletés pragmatiques, correspondant à l'utilisation du langage en contexte social, auprès d'élèves du primaire scolarisés en classe spécialisée de soutien au comportement. Par le truchement de questionnaires transmis aux parents et aux enseignants, les effets de cette intervention sur le comportement et les habiletés pragmatiques des enfants ont été analysés. Elle est également membre étudiante-experte du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC) et membre étudiante du Centre de recherche sur les jeunes et les familles (CRUJeF). ■