

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER

La

Vol. 16, n° 2, juin 2016

foucade

**Le coup de coeur
des régions**

**Le projet radio
Citécoute.ca**

Photo : ©123rt.com/Rafael Ben-Ari



Question de l'heure
Entre le contrôle et la liberté,
comment faire face à la fugue?

Le coin des jeunes
Les relations amoureuses violentes
chez les jeunes : plus que des coups

La foucade

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

Comité de rédaction

Jean-Yves Bégin, Université du Québec à Trois-Rivières : révision et rédaction.

Jean Hénault, Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec : responsable de la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*

Line Massé, Université du Québec à Trois-Rivières : éditrice

Sylvie Moisan, Université Laval : révision et rédaction.

Graphisme : Josée Roy, graphiste

À l'intention des auteurs

Toute personne intéressée à soumettre un texte faisant état d'expériences professionnelles ou de travaux de recherche portant sur la question des jeunes 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 tombée pour les articles : le 1^{er} octobre et le 1^{er} avril de chaque année.

Le Conseil d'administration du CQJDC 2016-2017

France Michon, présidente et trésorière

Julie Slattery, vice-présidente

Jacques Dumais, secrétaire

Denise Gosselin, administratrice

Pascale Rochefort, administratrice

Nancy Gaudreau, administratrice

Rosalie Poulin, administratrice

Brigitte Wellens, administratrice

Michel Desjardins, administrateur

Stéphanie Pelletier-Quirion, administratrice

Direction générale du CQJDC : Marie-Eve Bachand

Liste des experts du CQJDC :

Julie Beaulieu

Claire Beaumont

Jean-Yves Bégin

Caroline Couture

Manon Doucet

Mélanie Fortin

Isabelle Gagnon

Nancy Gaudreau

Peter Hamilton

Danielle Leclerc

Michel Marchand

Line Massé

Sylvie Moisan

Rosalie Poulin

Égide Royer

Camil Sanfaçon

Mélanie Villeneuve

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

Chères lectrices, chers lecteurs

La *foucade* s'ouvre sur un mot de la présidente du CQJDC, France Michon, qui nous dévoile les principales réalisations de l'année en cours ainsi que les orientations de l'organisme pour les années à venir. En provenance de Montréal, *Le Coup de cœur des régions* présente une initiative de Boscoville 2000 pour favoriser l'adaptation sociale des jeunes et leur motivation scolaire, le projet radio *Citéécoute.ca*. *Du côté de la recherche*, Annabelle Fortin, Nancy Gaudreau et Luc Prud'homme nous entretiennent des résultats d'une recherche portant sur l'utilisation des systèmes d'émulation en classe. Sylvie Hamel répond à notre *Question de l'heure* : « Comment faire face à la fugue ? » Dans *Le CQJDC a lu pour vous*, Jeanne Lagacé-Leblanc et Marie Josée Picher nous présentent différents outils pour renforcer l'estime de soi des jeunes. Jean Hénault, dans *La feuille de route du psychoéducateur*, expose quelle peut être la contribution du psychoéducateur à l'évaluation du TDAH en contexte scolaire. Dans *Le coin des jeunes*, Emma Savard-Maltais discute des relations amoureuses violentes chez les jeunes. Pour sa part, Sylvie Moisan présente dans *Le coin des parents* la démarche du plan d'intervention et fournit quelques conseils aux parents pour favoriser une bonne collaboration avec les intervenants des milieux d'intervention. Dans la chronique *Un pas vers l'inclusion*, Marie-Pier Fortier distingue les paradigmes de l'intégration scolaire et de l'éducation inclusive en les illustrant avec l'exemple d'un jeune présentant des difficultés comportementales.

Vous trouverez également dans les pages de ce numéro, quelques nouvelles brèves du CQJDC. Vous apprendrez, entre autres, les noms des gagnants des concours du CQJDC, et vous aurez des nouvelles du dernier congrès biennal tenu en avril dernier.

Bonne lecture ! ■



Photo : © 23rt.com/Rafael Ben-Ari

262, rue Racine, Québec, QC, G2B 1E6
Tél : 418-686-4040 poste : 6380
www.cqjdc.org

Mot de la présidente du CQJDC

Une vision renouvelée, une implication accrue

France Michon

En septembre 2015, je me suis jointe au Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement. J'y ai découvert des personnes dédiées, impliquées et d'une générosité remarquable, investissant temps et énergie pour poursuivre la mission de favoriser le bien-être des jeunes qui vivent des difficultés d'ordre social, émotif et comportemental et de faire progresser la qualité des services éducatifs qui leur sont offerts, ce qui suppose :

- Informer, sensibiliser et outiller les intervenants qui œuvrent auprès de ces jeunes;
- Soutenir les actions pour les aider à mieux s'adapter à leur vie sociale et scolaire;
- Promouvoir la recherche et encourager le transfert des connaissances de pointe notamment celles concernant les pratiques efficaces;
- Favoriser les échanges et la collaboration entre chercheurs et praticiens des milieux scolaires et sociaux, sans oublier ceux de la petite enfance;
- Agir auprès des autorités concernées afin de défendre la qualité des services éducatifs auxquels ces jeunes ont droit et d'en favoriser le développement.

Le CQJDC, mis en place par des experts et intervenants des milieux universitaire et scolaire, est actif depuis plus de 20 ans. Afin d'agir encore plus significativement pour défendre les intérêts des jeunes en difficulté de comportement, son fonctionnement a été revu et ses membres se sont dotés d'un conseil d'administration (CA). En place pour la 2^e année, le CA est composé de représentants des parents, des universités, des milieux de l'éducation et de la santé et des services sociaux ainsi que de représentants du milieu des entreprises, des affaires et du droit; une composition diversifiée et dynamique qui permet d'envisager tous les aspects de la mission du Comité.

Les experts des universités et du milieu scolaire membres du CQJDC demeurent parties prenantes des décisions et participent aux divers comités permettant la réalisation des activités.

L'année 2015-2016 a été bien remplie. Deux conférences grand public ont été organisées et présentées à la Maison de la Famille de Québec (Limoilou), avec le soutien financier du Club Rotary de Québec. On y a abordé les thèmes de la discipline et de l'anxiété.

Le journal *La foucade* que vous avez entre les mains est publié pour la deuxième fois cette année, la parution précédente ayant été réalisée en février dernier. Fait à noter, *La foucade* est maintenant disponible gratuitement sur le site Web du CQJDC et auprès de tous les partenaires.

Les prix « Je suis capable, j'ai réussi » qui visent à reconnaître et à encourager les efforts des élèves présentant des difficultés de comportement ont été remis à dix jeunes provenant de différentes régions de la province. Le prix « Une pratique remarquable » a été remis à Madame Chantal Gauthier, psychoéducatrice à l'école Édouard-Laurin de la commission scolaire Marguerite Bourgeoys.

Tout dernièrement, les 25, 26 et 27 avril derniers, a eu lieu, à Québec, le 6^e congrès biennal du CQJDC sous le thème « Parce qu'on fait une différence ». Près de 450 congressistes et conférenciers y ont participé. Nous y avons vécu des moments forts en émotions, en partage d'expériences et de savoirs. Des résultats de l'enquête nationale sur la violence à l'école y ont été dévoilés, des résultats qui indiquent un début d'amélioration de la situation. Le congrès s'est terminé en compagnie de Pierre Lavoie, toujours inspirant et mobilisateur pour l'adoption d'un mode de vie sain et actif dans une société qui devrait faire de l'éducation sa priorité.

Enfin, en avril dernier, le CQJDC a adopté une planification stratégique pour les trois prochaines années. Ce plan prévoit, notamment, le développement d'une offre de formation encore plus diversifiée et disponible à l'ensemble des régions du Québec. Également, le CQJDC travaillera à se faire davantage connaître auprès des autorités concernées (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, ministère de la Santé et des Services sociaux, ministère de la Famille) en tant qu'organisme défendant les intérêts des jeunes en difficulté de comportement; le Comité espère ainsi influencer les décisions qui ont un impact sur ces jeunes et demeurer en référence au regard de l'aspect éthique ou scientifique de certaines pratiques. Une attention particulière sera apportée à la consolidation et au développement des partenariats. Le site Internet devrait subir une mise à jour et offrir un contenu plus informatif et convivial. Enfin, le programme de reconnaissance s'étendra aux jeunes chercheurs universitaires ainsi qu'aux projets exemplaires mis en place dans les milieux éducatifs. Évidemment, dans le contexte d'une implication accrue et de la diversification de l'offre de formation, le développement d'activités de financement prendra une place stratégique.

Comme vous pouvez le constater, toute l'équipe du CQJDC souhaite aller de l'avant pour ces jeunes en difficulté de comportement. Quelle mission inspirante! Plusieurs pas ont déjà été franchis et de nombreuses autres actions sont encore à prévoir et à réaliser. Bonne lecture et au plaisir. ■



France Michon

Le coup de coeur des régions

Le projet radio Citécoute.ca : un vecteur d'apprentissage en communication orale pour favoriser la motivation scolaire et l'adaptation sociale

Nathalie Persico¹

Citécoute.ca est une initiative de Boscoville 2000 née en 2011 visant à développer des compétences en communication orale dans le but de permettre aux jeunes du primaire et du secondaire de mieux s'exprimer par le biais d'activités éducatives et parascolaires reliées au média de la radio. Tout en favorisant la réussite scolaire des élèves, cette initiative visait à augmenter la participation sociale des jeunes, et par le fait même, de prévenir les difficultés d'adaptation sociale.

La maîtrise de la langue parlée, un enjeu pédagogique majeur

Selon madame Lizanne Lafontaine², qui agit à titre de consultante dans le cadre du projet Citécoute.ca, au cours d'une journée, une personne parlera et écoutera beaucoup plus qu'elle lira et écrira, que ce soit à l'école, à la maison ou au travail. Pour atteindre son plein potentiel, un individu doit savoir lire, écrire et compter, il doit comprendre des informations écrites, audio et vidéo, et résoudre des problèmes. Il doit tout autant s'exprimer clairement afin de faire passer son message ou de faire comprendre un message comme une consigne ou une demande (Lafontaine et Pharand, 2015). Un enfant d'âge préscolaire qui a des habiletés langagières orales bien développées aura plus de facilité à lire et à écrire, et par le fait même, à persévérer à l'école (Browns, 2014; Burns, Espinosa et Snow, 2003; Lefebvre, Bruneau et Desmarais, 2010; McCabe, Boccia, Bennett, Lyman et Hagen, 2009; Masny, 2006; Romain et Roubaud, 2013; Storch et Whitehurst, 2002). Ceci suppose qu'il ait acquis une bonne conscience phonologique (correspondance lettre-son, rimes, segmentation des syllabes), un vocabulaire utilisé et compris, une capacité d'interaction verbale avec ses pairs et

avec l'adulte, une capacité de faire des inférences et une structure narrative efficace.

Il importe donc d'enseigner la communication orale à l'école dès le plus jeune âge, ce que permet un média interactif comme la radio. La radio est un média de communication fort présent dans nos vies. Le grand nombre de chaînes qui diffusent aux quatre coins du monde, d'écoles qui mettent en place des Webradios et qui le font de plus en plus sur Internet, en sont la preuve. Le site www.citecoute.ca est un exemple de ce phénomène.

Sur le plan scolaire, la mission de l'école est « d'instruire avec une volonté réaffirmée, de socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble et de qualifier selon des voies diverses » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). La radio semble être une façon fort efficace de répondre à cette mission. En effet, par le biais de la radio, il est possible d'enseigner explicitement différents objets relatifs à la communication orale issus des programmes ministériels, par exemple les éléments prosodiques (volume de la voix, intonation, débit), la prononciation, les registres de langue, les genres (l'interview, le reportage, le bulletin de nouvelles), la progression de l'information et la prise en compte de l'auditoire.

La radio permet également de socialiser, de développer une appartenance à la société – ici celle de l'école – notamment par les savoirs communs, les valeurs se retrouvant à la base de la démocratie et la prise en charge de sa responsabilité de citoyen qui sont transmis aux auditeurs dans les émissions. Madame Lafontaine mentionne également que la radio propose un environnement éducatif et ludique adapté aux intérêts, aux aptitudes et

aux besoins des jeunes puisqu'elle est conçue par eux. Elle est rassembleuse : on n'y voit pas les différences ni les difficultés scolaires des élèves, on s'y amuse et on y apprend puisque les objets de la communication orale enseignés en classe ou par le formateur radio prennent tout leur sens dans les prises de parole faites en ondes.



Les trois offres de service de Citécoute.ca

Citécoute.ca offre différents services aux écoles de la région de Montréal. Ses offres s'inscrivent donc dans une dynamique autour du développement des usages pédagogiques de la radio dans le but de renforcer la maîtrise de la langue à l'oral et, du fait même, à l'écrit. La radio s'avère un outil stimulant qui amène les jeunes à s'investir et à se dépasser.

1) La visite éducative : un parcours vers l'enregistrement d'une histoire

Ce parcours pour les élèves des 5^e et 6^e années du primaire est un projet pédagogique clés en main culminant vers l'enregistrement d'une histoire. Afin de préparer une classe à la visite éducative, l'enseignant reçoit une trousse pédagogique et un accompagnement ponctuel assuré par un agent de développement de Boscoville 2000. Une préparation de cinq semaines en classe (environ 1 heure/semaine) est un préalable à la visite éducative.

1. Coordinatrice du secteur «Mobilisation» à Boscoville.

2. Professeure titulaire et responsable de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) à l'Université du Québec en Outaouais.

À la suite de la préparation en classe, l'activité d'enregistrement de l'histoire est réalisée à Boscoville, à l'intérieur d'un bâtiment aménagé pour recréer l'univers d'une radio professionnelle. Elle offre l'opportunité aux jeunes de développer des compétences de base en communication orale tout en leur permettant d'en apprendre davantage sur les métiers et l'univers de la radio.

Cette offre de service s'intègre parfaitement au programme de formation de l'école québécoise au niveau de l'enseignement primaire par le biais du domaine d'apprentissage des langues. À travers ces différentes activités, les élèves travaillent la lecture, l'écriture et la communication orale. Le programme des visites éducatives a été bâti avec la collaboration de conseillers pédagogiques de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'île. Depuis 2012, environ 1 500 élèves ont participé à la visite éducative du primaire de Citécoute.ca.

2) L'Escouade radioactive au secondaire

L'offre de service *Escouade radioactive* met à la disposition d'une école secondaire un formateur en communication radio pour la mise sur pied d'une radio étudiante novatrice qui vise à la fois les élèves et les enseignants par le développement d'activités éducatives et parascolaires.

Cette initiative propose aux enseignants de nouvelles stratégies d'enseignement pour leurs élèves. Par le développement d'activités pédagogiques effectuées par le biais de la radio, l'élève est placé dans un environnement attrayant et authentique. Cette opportunité de développement positif constitue un facteur important de motivation pour favoriser l'acquisition de compétences chez l'élève (Tochon, 1997). C'est aussi de cette manière que l'élève développe réellement des compétences puisqu'il transfère des apprentissages et s'adapte à une situation réelle (Tardif, 2006). La radio permet donc aux enseignants d'innover dans leur stratégie d'enseignement.

Un formateur en communication radio travaille conjointement avec l'élève à travers le développement d'une radio étudiante pour le faire progresser dans « l'expression de ses sentiments et ses opinions avec précision et nuance » (Programme d'étude du Ministère de



Classe de 5^e année de l'école Jean-Nicolet de l'arrondissement de Montréal-Nord, avec leur enseignante, madame Lysianne Alexandre.

l'Éducation du Québec, 1995). L'équipe de Citécoute.ca porte une attention particulière au bon usage du français en observant et en corrigeant l'élève tout au long du processus. Cette offre de service comporte deux volets : scolaire (activités pédagogiques) et parascolaire (vie étudiante et communautaire).

Volet scolaire

Ce volet permet aux enseignants de faire vivre aux élèves des situations d'apprentissage concrètes à travers le développement d'activités en lien avec le monde des communications. Les enseignants peuvent se servir de la radio comme outil non traditionnel pour évaluer la lecture, l'écriture ou bien la communication orale chez les élèves. L'élève est amené à mobiliser ses connaissances au service d'une production audio respectant les directives de l'enseignant. Le formateur en communication radio peut également offrir des ateliers en classe en lien avec le monde des communications en participant activement au développement d'activités pédagogiques avec l'enseignant.

Volet parascolaire

Ce volet permet aux élèves de s'exprimer à travers une radio diffusée à l'école et sur Internet. Au cours des premiers mois du projet, l'accent est mis sur les différentes habiletés à acquérir, aussi bien sur l'art de l'animation que sur le fonctionnement des équipements. Les participants sont membres du comité radio. À ce titre, ils reçoivent des formations sur les divers métiers qui se rattachent à la radio : animation, journalisme, mise en ondes,

techniques d'entrevue. Puis, les élèves passent à l'action et enregistrent leurs émissions, le point culminant de cette aventure. Ce projet leur permet de développer des compétences oratoires tout en leur offrant un espace d'expression mettant en valeur la vie étudiante de leur école et aussi de leur communauté.

Puisque ce sont les élèves qui décident, préparent et présentent les contenus, il est permis de croire que les situations de communication sont significatives pour eux et suscitent leur goût d'apprendre. Cette manière de faire permet de travailler de façon efficace et positive la langue et la capacité à communiquer (Dolz et Schneuwly, 1998)

Les élèves, accompagnés du formateur de communication radio, sont également invités à participer à une multitude d'activités dans leur communauté pour mettre en pratique leurs habiletés. À titre d'exemple, les Maisons de la culture deviennent des lieux privilégiés pour leur faire vivre des expériences formatives (entrevues, reportages, vox pop, etc.).



Escouade radioactive au secondaire : élèves de l'école secondaire Henri-Bourassa de Montréal-Nord en préparation de leur émission de radio.

3) Le Comité Jeunes

Le Comité Jeunes de la radio est formé de jeunes âgés de 14 à 21 ans provenant de la communauté. Boscoville 2000 leur offre l'opportunité de développer des habiletés dans le domaine des médias, de la communication et de la gestion d'événements par le biais de diverses formations.

Ces jeunes évoluent à l'intérieur d'un parcours de 20 semaines. Ils ont l'opportunité de découvrir l'univers du journalisme, de l'animation radio, de la narration et plus encore. Ils enregistrent, animent et montent leur propre émission de radio, *Passe le micro*, diffusée sur la **Webradio Citécoute.ca**. Faire partie du Comité Jeunes de la radio représente pour les participants l'accès à une plateforme d'expression, et ce, gratuitement.

La communication orale est au cœur de tous les échanges et elle est présente dans toutes les sphères de la vie. Les jeunes développent des connaissances en lien avec la communication orale et l'univers de la radio. La communication orale favorise aussi leur socialisation. Le Comité Jeunes se rencontre hebdomadairement sur le site de Boscoville 2000.

En conclusion

Boscoville 2000, par le biais du projet Citécoute.ca, est conscient de l'importance de mettre en place, le plus tôt étant le mieux, des moyens pour amener les jeunes à devenir des locuteurs compétents afin qu'ils puissent prendre leur juste place dans la société. Emploi et Développement social Canada place d'ailleurs la communication orale



Concert et chronique culturelle à la Maison symphonique de Montréal, le 12 mai 2016 : les jeunes journalistes ont eu la chance d'y entendre Petrenko diriger la Première de Malher.

comme une compétence essentielle pour l'intégration au marché du travail.

De plus, la radio est un outil de socialisation puisqu'elle crée des échanges qui comportent une multitude d'avantages contribuant ainsi au développement positif des jeunes. Elle permet notamment aux participants de vivre une expérience significative de travail d'équipe. En effet, en studio, les participants sont tenus de se respecter mutuellement. Ils prennent la parole à tour de rôle, ils s'écoutent les uns les autres pour échanger au bon moment. La radio est un espace idéal pour expérimenter différentes habiletés sociales telles que l'écoute et la prise de parole.

La radio amène les participants à se dépasser et à repousser leurs limites

toujours plus loin puisque le contenu audio est diffusé. Les jeunes prennent conscience de l'importance d'adapter leur niveau de langage en fonction des auditeurs. Ils s'efforcent d'offrir un contenu cohérent, clair, d'utiliser un vocabulaire convenable tout en utilisant les éléments prosodiques appropriés (prononciation, volume, débit, intonation). Pour arriver à un tel résultat, ils doivent se préparer adéquatement, faire les recherches nécessaires, les mettre par écrit et être prêts à les présenter pour l'enregistrement.

Cette expérience a pour effet d'augmenter leur estime de soi. Conséquemment, ceci leur permet de rendre leurs communications avec les autres plus aisées et de faciliter les prises de parole en public. ■



Boscoville 2000 a pour mission de favoriser le développement des jeunes de 0 à 30 ans. Il met de l'avant des actions de prévention et d'intervention pertinentes et adaptées aux défis que rencontrent les jeunes dans leurs différents milieux de vie. Il réalise sa mission autour de 4 volets :

1. L'intervention de réadaptation
2. La mobilisation
3. L'insertion sociale par l'activité économique
4. Les activités sportives, sociales et culturelles comme outils de développement.

(suite références page 12)

Du côté de la recherche

Le recours au système d'émulation par les enseignants du primaire

Annabelle Fortin¹, Luc Prud'homme² et Nancy Gaudreau³

La gestion de classe relève des compétences professionnelles de l'enseignant (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Globalement, elle vise à soutenir le développement d'un climat favorable à l'apprentissage et à la socialisation des élèves en classe. Reconnue comme un concept complexe, la gestion de classe comporte différentes dimensions, dont la gestion de certains comportements difficiles des élèves. Divers outils et stratégies d'intervention peuvent permettre à l'enseignant d'agir à l'égard des difficultés comportementales, notamment le système d'émulation. Cet article rapporte les principaux résultats d'une recherche menée au Québec sur l'utilisation des systèmes d'émulation par les enseignants du primaire.

Problématique de recherche

Considérant la diversité des besoins des élèves réunis dans un groupe-classe, notamment ceux liés aux difficultés comportementales, les enseignants recherchent des stratégies et des outils d'intervention pour soutenir leur travail à cet égard. C'est ainsi qu'une grande majorité d'entre eux a recours à différents systèmes d'émulation. Un système d'émulation réfère à un outil où l'élève reçoit immédiatement un renforcement à la suite d'un comportement adéquat (Couture et Nadeau, 2013). Pour certains enseignants, il s'agit d'un outil intéressant pour gérer les problèmes de comportement en classe et favoriser un climat favorable à l'apprentissage. Toutefois, pour en assurer l'efficacité, ce dernier doit être utilisé selon une démarche particulière. Le Tableau 1 présente les principales étapes à respecter.

Or, étant donné la complexité du travail associée à la gestion de classe, il semble que plusieurs enseignants implantent ce système sans tenir compte de toutes les étapes d'application recommandées, ce qui peut grandement limiter son efficacité. Plus encore, des effets indésirables autant sur la motivation des élèves que sur

leurs comportements peuvent aussi être engendrés (Archambault, 1997), tels que :

- les élèves associent le comportement à l'obtention d'une récompense, et non aux effets positifs sur l'apprentissage et le climat de classe;

Tableau 1 : Étapes de mise en œuvre d'un système d'émulation

Étapes	Description
1	Définir de façon opérationnelle le ou les comportements ciblés et les objectifs à atteindre (Archambault et Chouinard, 2009; Couture et Nadeau, 2014; Jones, 2007; Fang, Gerhart et Ledford, 2013).
2	Choisir l'intervention la plus adaptée en fonction des observations et analyses réalisées au préalable (Archambault et Chouinard, 2009; Couture et Nadeau, 2014).
3	Déterminer les personnes et les comportements ciblés par l'outil (Archambault et Chouinard, 2009).
4	Établir le fonctionnement du système d'émulation (Archambault et Chouinard, 2009; Jones, 2007).
5	Préciser la durée de l'intervention, prévoir son retrait et voir au maintien des comportements appropriés (Archambault et Chouinard, 2009).
6	Prévoir un enseignement explicite des comportements attendus (Archambault et Chouinard, 2009).
7	Fournir des rétroactions aux élèves afin de leur permettre d'apprendre les comportements attendus (Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay, 2013).
8	Prévoir l'évaluation de l'outil afin d'en vérifier son efficacité (Archambault et Chouinard, 2009; Couture et Nadeau, 2014).
9	Planifier le maintien et le transfert des acquis réalisés suite à l'utilisation d'un système d'émulation (Couture et Nadeau, 2014).
10	Éliminer progressivement le système d'émulation pour laisser place à une autogestion des comportements par l'élève (Fang <i>et al.</i> , 2013).

1. Enseignante au préscolaire, Commission scolaire du Chemin-du-Roy.

2. Ph. D., professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, co-directeur du LISIS.

3. Ph. D., professeure en adaptation scolaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, chercheuse régulière au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS).

- les élèves n'associent pas le comportement inadéquat à des conséquences logiques et naturelles à ces comportements;
- les élèves développent une dépendance aux récompenses externes;
- les élèves ciblés ne sont généralement pas récompensés;
- l'apparition de compétitivité entre les élèves;
- la diminution de la motivation intrinsèque;
- la diminution de l'autonomie comportementale des élèves;
- les travaux scolaires associés à une punition.

La recherche indique que plusieurs enseignants exploitent le système d'émulation malgré le fait qu'ils reconnaissent que son utilisation peut avoir des effets contreproductifs (Hoffmann, Huff, Patterson et Nietfeld, 2009; Rawlings, 2007).

Les objectifs de la recherche

La présente recherche visait à comprendre les facteurs influençant le choix des enseignants concernant l'utilisation des systèmes d'émulation. Considérant que plusieurs recherches démontrent que le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et le stress de l'enseignant peuvent jouer un rôle sur le choix des stratégies et des outils d'intervention qu'ils utilisent en classe, cette recherche visait d'abord à déterminer si le recours au système d'émulation en classe est relié au SEP et au stress perçu par les enseignants face à la gestion de classe.

La méthodologie de recherche

D'emblée, cette recherche s'inscrit dans un devis quantitatif et consiste plus précisément en une étude descriptive corrélationnelle (Fortin, 2010). La recherche a pour objectif de dresser un portrait exploratoire du recours au système d'émulation chez des enseignants du primaire et de voir les relations existantes entre son utilisation, le stress perçu et le sentiment d'auto-efficacité des enseignants en gestion de classe, notamment au regard de la gestion des comportements difficiles des élèves. C'est à l'aide d'un questionnaire

informatisé que l'étude de ces relations s'est effectuée.

Les participants

Un total de 137 enseignants du primaire a participé à cette recherche. Ces derniers sont issus de 20 commissions scolaires et d'une école privée. Les participants sont en majorité des femmes (92 %) âgées entre 24 et 58 ans ($M = 39$ ans) et ayant d'une à 33 années d'expérience ($M = 13,29$ ans). Plus du trois quarts des répondants (86,9 %) a une formation en enseignement dit régulier (baccalauréat), 13,1 % a une formation en adaptation scolaire et 9,5 % d'entre eux ont également une formation de 2^e cycle.

Les instruments de mesure

Pour répondre à l'objectif de la recherche, un protocole de questionnaires autoadministrés comportant quatre sections a été constitué. Les sections sont les suivantes :

- 1) *Caractéristiques sociodémographiques*
- 2) *Échelle de stress perçu* (Cohen, Kamarck et Mermelstein, 1983)
- 3) *Échelle d'auto-efficacité des enseignants en gestion de classe* (Gaudreau, Frenette et Thibodeau, 2015) et
- 4) *Recours au système d'émulation*

La présentation et la discussion des résultats

Portrait de l'utilisation des systèmes d'émulation

Les résultats révèlent que 76,6 % des répondants utilisent un système d'émulation dans leur classe. Ce pourcentage est cohérent avec la recherche qui énonce qu'une majorité des enseignants du primaire utilise les systèmes d'émulation comme outil de gestion de classe (Couture et Nadeau, 2014; Hoffmann *et al.*, 2009; Rawlings, 2007; Richard et Bissonnette, 1999). Parmi ces enseignants, 95,2 % se servent du système d'émulation auprès de tous les élèves de leur groupe. Or, selon Archambault et Chouinard (2009), cet outil d'intervention devrait être utilisé auprès d'un ou de quelques élèves sur une courte période de temps, car

il est destiné à diminuer les comportements graves et persistants. De plus, les résultats indiquent que les enseignants utilisent le système d'émulation pour intervenir dans toutes les dimensions de la gestion de classe. Or, la recherche a particulièrement démontré l'efficacité de cet outil pour prévenir et gérer les comportements d'indiscipline des élèves et pour les motiver (Akin-Little et Little, 2009; Carr *et al.*, 1994; Fang *et al.*, 2013; Foster-Johnson et Dunlap, 1993; Horner, 1994; Sugai *et al.*, 2000).

Pour que le système d'émulation soit efficace, le ou les comportements ciblés doivent d'abord être définis et enseignés aux élèves (Akin-Little et Little, 2009; Archambault et Chouinard, 2009; Fang *et al.*, 2013; Gauthier *et al.*, 2013). Ainsi, sachant que les participants à la recherche ont généralement recours au système d'émulation pour diverses raisons à la fois, il semble pertinent de se questionner sur la quantité de comportements ciblés, la capacité des enseignants à enseigner explicitement l'ensemble de ces comportements et d'appliquer avec constance et cohérence le système d'émulation auprès de chacun des membres du groupe classe.

Des recherches indiquent que la formation est un facteur qui semble avoir une influence sur le recours au système d'émulation. En effet, comme Archambault et Chouinard (2009) ainsi que Rawlings (2007) l'avaient relevé, plus de 40 % des enseignants considèrent avoir un niveau bas ou modéré de connaissances relatives aux principes de base d'utilisation du système d'émulation. De plus, il semble que les enseignants ayant recours au système d'émulation sont surtout ceux ayant une formation de premier cycle en éducation. Ce sont aussi ceux qui perçoivent le plus souvent les systèmes d'émulation comme étant efficaces, contrairement à leurs collègues enseignants ayant une formation de 2^e ou 3^e cycle. De ce fait, il est possible de se questionner sur l'impact qu'une formation sur le recours au système d'émulation peut avoir sur son utilisation par les enseignants.

Bref, le portrait exploratoire réalisé dans le cadre de cette recherche permet de réaffirmer le besoin d'étudier les facteurs influençant le recours au système d'émulation lorsque les utilisat-



teurs ont une faible connaissance des principes de base du conditionnement opérant sur lesquels s'appuie cet outil.

Les facteurs influençant le recours au système d'émulation

Cette recherche visait aussi à explorer la nature des relations entre le stress, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants du primaire et le recours au système d'émulation au regard de la gestion de classe. Or, aucune rela-

tion entre ces variables n'a pu être établie. Néanmoins, il semble que plus un enseignant présente un niveau de stress perçu élevé face à la gestion de classe, plus son sentiment d'auto-efficacité en gestion de classe est faible. Cependant, cela n'a pas d'impact sur le recours ou non à un système d'émulation. Ainsi, même si le stress et le sentiment d'auto-efficacité en gestion de classe sont des facteurs influençant la façon d'intervenir de l'enseignant face aux comportements déviant

de l'élève (Bandura, 2007; Gaudreau Royer, Beaumont et Frenette, 2012; Hasting, 2005; Lafranchise, Lafortune et Rousseau, 2011), ils ne semblent pas influencer sur le recours ou non au système d'émulation. De plus, même si la prévention et la gestion des problèmes de comportement sont sources de stress pour les enseignants (Jeffrey et Sun, 2006), il semble que le stress qui en résulte n'est pas un facteur déterminant au regard de l'utilisation du système d'émulation en gestion de classe. D'autres facteurs que le stress et le sentiment d'auto-efficacité en gestion de classe devront être explorés afin de mieux comprendre ce qui incite les enseignants québécois du primaire à recourir à un système d'émulation.

Conclusion

Les résultats indiquant que peu d'enseignants ont une connaissance approfondie des principes de base du système d'émulation, une formation sur le sujet pourrait être profitable pour ces derniers. Aussi, des recherches seront nécessaires afin de mieux comprendre ce qui incite les enseignants à utiliser cet outil. ■

Références

- Akin-Little, A. et Little, S. G. (2009). The true effects of extrinsic reinforcement on «intrinsic» motivation. Dans A. Akin-Little, S. G. Little, M. A. Bray et T. Kehle (dir.), *Behavioral interventions in schools : Evidence-based positive strategies* (p. 73-91). Washington, DC: American Psychological Association.
- Archambault, J. (1997). Attention, les systèmes de récompenses ne sont pas sans danger. *Bulletin de liaison de l'association québécoise des psychologues scolaires*, 9, 2-10.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe : outils pour enseigner*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C. et Smith, C. E. (1994). *Communication-based intervention for problem behavior: A user's guide for producing positive change*. Baltimore, MD : Brookes.
- Cohen, S., Kamarck, T. et Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.
- Couture, C. et Nadeau, M.-F. (2014). Les interventions comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 209-228). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Fang, M., Gerhart, B. et Ledford, G. E. (2013). Negative effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation: More smoke than fire. *Worldat Work Journal*, 2, 17-29.
- Fortin, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- Foster-Johnson, L. et Dunlap, G. (1993). Using functional assessment to develop effective, individualized interventions for challenging behaviors. *Teaching Exceptional Children*, 25(3), 44-50.
- Gaudreau, N., Frenette, É. et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 31-60.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 82-101.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Montréal, Qc : Pearson ERPI.
- Hastings, R. P. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25(2-3), 207-221.
- Hoffmann, K. F., Huff, J. D., Patterson, A. S. et Nietfeld, J. L. (2009). Elementary teachers' use and perception of rewards in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 843-849.
- Horner, R. H. (1994). Functional assessment: Contributions and future directions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 401-404.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Qc : Presses de l'Université Laval.
- Jones, V. F. (2007). *Comprehensive classroom management : Creating communities of support and solving problems* (8^e éd.). Boston, MA : Pearson Allyn and Bacon.
- Lafranchise, N., Lafortune, L. et Rousseau, N. (2011). Équilibre émotionnel en insertion professionnelle pour un bien-être au travail : développer et prendre en compte la compétence émotionnelle. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 109-136). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations : les compétences professionnelles*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Rawlings, L. A. (2007). *Extrinsic rewards in schools: A look at practice in elementary school settings*. University of Utah. Disponible chez ProQuest Dissertations et Theses Full Text.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M. ... et Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131-143.

Question de l'heure

Entre le contrôle et la liberté, comment faire face à la fugue?

Sylvie Hamel¹

Les événements qui se sont produits cet hiver au Centre jeunesse de Laval ont mis en évidence toutes les préoccupations que soulève le phénomène de la fugue au Québec. Nous avons sans doute été soulagés d'apprendre que la Ministre Charlebois estimait au final que les centres jeunesse avaient bien fait leur travail et que la situation exigeait que l'on se penche de nouveau sur les modalités de la loi concernant le recours à l'encadrement intensif. Dans cette foulée, il serait souhaitable, à notre avis, que les résultats d'une recherche récente (entre 2008 et 2011), réalisée avec la collaboration de quatre centres jeunesse et sous l'initiative de l'organisme *Dans la rue* à Montréal, soient également considérés (Hamel *et al.*, 2012). Cette recherche poursuit quatre grands objectifs, dont celui de réactualiser la compréhension de l'expérience de la fugue chez les jeunes. Pour ce faire, 33 jeunes ayant fait l'expérience de la fugue ont été rencontrés, de même que dix parents dont un jeune a fait l'expérience de la fugue, 16 intervenants du milieu institutionnel, 15 intervenants du milieu communautaire et 16 policiers. Il en émane quelques constats, dont nous faisons ici la synthèse, en souhaitant d'abord qu'elle suscite l'intérêt de consulter le rapport dont elle découle et qu'elle permette aussi d'envisager quelques pistes pour les adultes qui font face à de telles situations.

Se concentrer sur le retour plutôt que de contraindre ces jeunes pour les empêcher de fuguer

Les résultats de cette recherche montrent que, toutes catégories confondues, les répondants prétendent plus souvent qu'il n'est pas souhaitable d'empêcher les jeunes de fuguer. À tout le moins, qu'il est inutile de les retenir de force. Le dialogue, la discussion

et la compréhension seraient de bien meilleurs moyens de les garder près de nous. Des jeunes confirment d'ailleurs que ces façons de faire auraient pu être efficaces dans leur cas. Que ceci aurait pu éveiller en eux le sentiment qu'ils allaient perdre quelque chose d'important ou encore, les aider à décrocher de l'idée de fuguer qui, avec le temps, aurait pour effet d'envahir leur esprit. Du reste, l'écoute et l'attention seraient d'autant plus importantes qu'il est relativement rare que les jeunes manifestent directement leur intention de fuguer. Aux adultes à tout le moins. Les jeunes peuvent néanmoins laisser voir quelques signes avant-coureurs comme la fébrilité et l'irritabilité que les adultes autour d'eux arrivent parfois à reconnaître. Mais encore, certains estiment que les signes tendent à s'estomper avec le temps et d'autres, que l'impulsivité des premières fugues peut rendre les signes totalement invisibles.

Ceci étant dit, les indices que les jeunes laissent de leur départ imminent ne seraient pas suffisamment substantiels ou constants pour être des leviers valables pour l'intervention. Il faudrait pouvoir intervenir bien avant, lorsque

les premiers maux apparaissent ou encore, au moment du retour de la fugue. Les jeunes anticipent et planifient d'ailleurs beaucoup plus leur retour que leur départ. C'est pourquoi le retour de fugue constitue un moment charnière pour l'intervention, si celle-ci est consacrée à comprendre le sens et l'importance qu'une telle expérience peut prendre dans la vie des jeunes.

La fugue est une expérience significative pour les jeunes qui répond à des besoins fondamentaux

La fugue constitue donc une expérience significative pour les jeunes. Bien entendu, un tel événement peut être déclenché par une situation de conflits que les jeunes vivent face à l'autorité. Mais généralement les jeunes témoignent plus fondamentalement de motifs qui sont reliés à des souffrances et des conflits relationnels, qu'ils vivent notamment au sein de leur famille, et à l'urgent besoin qu'ils éprouvent de vérifier leur capacité à fonctionner seuls dans le monde. En fugue et par la fugue, plusieurs jeunes

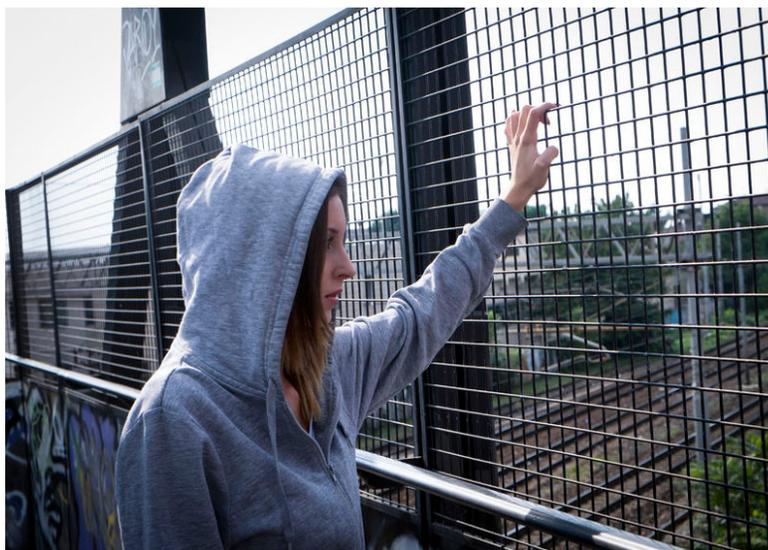


Photo : ©123rf.com/Tommaso Altamura

1. Ph. D., ps.éd., professeure, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, chercheure régulière au Centre international de criminologie comparée.

voudraient se prouver leur véritable valeur et donner un sens à leur vie. Et bien que la fugue comporte des conséquences négatives, que les jeunes eux-mêmes reconnaissent, il demeure que la fugue constitue pour eux un moyen de mieux se connaître ainsi que de connaître le monde qui les entoure. Et si c'était à refaire, plusieurs des jeunes recommenceraient. En ce sens, certains expliquent que cette expérience aurait contribué en définitive à les rendre plus forts et plus heureux dans leur vie actuelle, bien qu'il s'agisse d'un bonheur chèrement payé et que personne ne mérite d'emprunter un tel chemin pour faire entendre son point de vue.

Les risques sont réels, mais incontournables

Il demeure toutefois que les risques que les jeunes prennent en situation de fugue sont importants et qu'ils entraînent parfois de graves conséquences pour eux. Ce constat n'est pas démenti par les jeunes eux-mêmes lorsqu'ils témoignent du fait notamment qu'ils sont allés dans des villes différentes de celle où ils habitent pour pouvoir vivre pleinement leur expérience et profiter de toutes les opportunités que ces lieux pouvaient leur offrir. Mais les grandes villes ne sont pas toujours rassurantes et pour leur survie, ils ont dû parfois faire affaire avec des gens qu'ils ne connaissaient pas qui les ont incités à vendre de la drogue ou encore, à leur accorder des faveurs sexuelles.

Or les dangers auxquels les jeunes en fugue sont confrontés sont immenses aux yeux des intervenants, particulièrement ceux des centres jeunesse. Ce faisant, la peur que ces risques suscitent chez eux fait partie de ce qu'ils considèrent être le plus difficile à gérer dans l'intervention auprès des mineurs en fugue. En cela, leur point de vue rejoint celui des parents qui, pour leur part, sont enclins à s'imaginer le pire et s'inquiètent que les jeunes puissent subir des agressions, qu'ils soient volés, violés, battus, maltraités et enlevés. Mais ces derniers vivent également une ambivalence qui les amène à dire que les jeunes devront tôt ou tard apprendre à faire face aux risques et aux dangers de la vie et qu'ils pourraient même tirer certains apprentissages de leurs expériences de fugue leur servant à développer leur autonomie et leur identité. De cette manière,



le point de vue des parents rejoint celui des intervenants du milieu communautaire qui estiment que les risques que les jeunes prennent lorsqu'ils sont en fugue sont parfois inconsidérés, mais qu'ils peuvent aussi leur servir à explorer leurs capacités.

Ainsi, les adultes présentent divers points de vue sur les risques que les jeunes prennent, donnant à voir l'ampleur du défi qui les attend dans l'optique où ils devront sans doute introduire ou considérer cette dimension dans leur intervention, d'une manière ou d'une autre, puisque le risque est inhérent à la fugue et qu'il constitue fondamentalement une épreuve de vérité pour les jeunes. Or, sans y réfléchir et sans pouvoir affirmer que le risque représente ce qu'ils recherchent en fuguant, les jeunes en tirent néanmoins les apprentissages les plus marquants. À cet effet, leurs témoignages à propos de leurs expériences entourant la consommation sont poignants. Plusieurs d'entre eux en ressortent terrifiés en quelque sorte, constatant aujourd'hui qu'ils n'ont pas su mettre leurs limites et qu'ils ont bien failli y laisser leur peau. Ils en déduisent qu'ils sont eux-mêmes le plus grand danger qu'ils ont rencontré en contexte de fugue. Et dans cette perspective, le danger prend une tout autre signification que celle que nous avions imaginée. Pour être au plus près des jeunes, et de leur perception de la réalité, il semble nécessaire de faire une distinction entre les dangers externes, ceux de la rue et sur lesquels ils n'ont que peu de contrôle, et les dangers internes qui leur appartiennent

plus directement. Ces deux types de dangers demandent sans doute à être considérés avec la même attention alors que spontanément, nous avons tendance, en tant qu'adultes, à nous inquiéter surtout des dangers externes, sans nous douter du fait que les jeunes sont angoissés par ce qui les habitent, ce qu'ils ne connaissent pas et qu'ils souhaitent à tout prix découvrir.

Les jeunes restent en lien

Il est possible aussi que les dangers externes soient moins perceptibles pour les jeunes dans la mesure où ces derniers ne sont que rarement seuls. Dans la plupart des cas, ils se déplacent en groupe ou s'organisent pour être dans des lieux publics et de rassemblement, qui leur permettent de se fondre dans la foule tout en évitant d'être isolés. Ou encore, les jeunes les moins expérimentés auraient tendance à rester proches de leurs amis et à s'éloigner le moins possible, sous prétexte qu'il s'agit là du meilleur moyen d'éviter de se faire prendre. Ceci dit, ce portrait des jeunes est assez fidèle à celui que dressent les adultes qui à priori ne semblent pas s'inquiéter du fait que les jeunes soient affamés, sans ressources et sans endroit où dormir. Ils reconnaissent au contraire que les jeunes en fugue ne passent que très peu temps seuls. Ce qui, de leur point de vue, les rendrait toutefois invisibles et à risque de faire la rencontre de personnes indésirables puisque dans la foulée des diverses activités auxquelles ils s'adonnent dans l'intérêt de

socialiser et de faire la fête, il arrive parfois qu'ils vivent des expériences inattendues. Il faut dire aussi que les ressources que les jeunes exploitent au sein de leur réseau finissent par s'épuiser avec le temps.

Or, dans la perspective où certains jeunes voient dans leur parcours de fugue leur réseau s'élargir, il arrive qu'ils fassent la rencontre de nouvelles personnes dont les intentions ne sont pas toujours les meilleures pour eux. Mais bien que ces personnes soient inconnues, celles-ci appartiennent à un univers qui, règle générale, n'est pas entièrement nouveau pour les jeunes. C'est d'ailleurs pourquoi il y aurait certaines nuances à faire à propos des liens que les jeunes en fugue développent parfois avec les réseaux organisés. La participation des jeunes en fugue ou leur affiliation à ces groupes ne semble pas être nécessairement la conséquence ou l'issue de leur expérience de fugue. Ces groupes font apparemment partie de leur environnement et de leur existence. Dans cette logique, certains jeunes les auraient connus avant même de faire une fugue. Il est vrai toutefois que leur présence et la familiarité que certains jeunes ont avec ces groupes pourraient les mettre à risque de les fréquenter plus sérieusement quand ils sont en fugue. Et comme ces groupes renferment bien souvent des visages familiers de l'environnement social (amis, connaissances

et membres de la famille), il est bien possible que les jeunes qui s'y associent ne se sentent pas piégés, ni même assujettis ou réduits à utiliser une solution de dernier recours, mais bien en train de se débrouiller et de se prouver qu'ils peuvent parvenir à survivre dans la rue de manière autonome.

Mais ceci ne les empêcherait pas de rester en lien avec les intervenants des milieux communautaire et institutionnel avec lesquels ils communiquent régulièrement. Ces communications servent à vérifier si le retour est possible. Ces contacts servent aussi à parler, discuter de la situation ou à tenter une réconciliation. Ces communications laissent voir également que les jeunes ont besoin de points de repères, dont font partie notamment les liens qu'ils ont développés avec certains intervenants et ces liens n'auraient apparemment pas seulement un caractère utilitaire, mais aussi un caractère affectif.

Dans cette quête des jeunes pour tisser et retrouver des liens, ces derniers ne manquent pas non plus de visiter leurs parents. Tous ceux que nous avons rencontrés dans le cadre de cette recherche étaient concernés par cette situation. Ceci nous place devant l'évidence qu'en dépit de la menace ou de la crainte d'être dénoncés et de perdre ainsi leur liberté, les jeunes veulent à tout prix garder des liens. Un

réseau constitue la base pour la sécurité et la survie.

La protection et le développement, l'un ne va pas sans l'autre

Or, pour ces parents comme pour tous les autres adultes qui entourent les jeunes, il semble que les choses ne soient pas si simples à départager au sens où les jeunes auraient besoin tout autant d'être protégés, parfois de manière littérale au point d'être retirés de l'action, que de pouvoir profiter d'opportunités favorisant leur autonomie et leur développement. De plus, ces besoins se présentent parfois de manière séparée, à des moments différents dans un même parcours, ou encore de manière simultanée.

Ce constat qui a priori semble évident d'un point de vue développemental, c'est-à-dire qu'il ne fait que décrire les besoins normaux de tout adolescent, pose problème toutefois aux intervenants dont certains seraient portés à croire qu'ils ne peuvent pas contribuer au développement des jeunes sans d'abord assurer leur protection. Et ce point de vue est bien différent de celui des jeunes qui estiment plutôt que les adultes ne peuvent pas assurer leur protection sans d'abord contribuer à leur développement, en leur apprenant notamment à se protéger eux-mêmes. ■

Référence

Hamel, S., Flamand, S., Di Tirro, A., Courschesne, A., Crête, C. et Crépeau-Fernandez, S. (2012). *Rejoindre les mineurs en fugues dans la rue : une responsabilité commune en protection de l'enfance*. Rapport final. Montréal, Qc : Centre national de prévention du crime. Récupéré de : http://www.danslarue.com/images/documents/fr/rapport_mineurs_version_du_10_avril_2012_FINAL.pdf

Le coup de coeur des régions (suite de la page 8)

Références

- Brown, C. S. (2014). Language and literacy development in the early years: Foundational skills that support emergent readers. *The Language and Literacy Spectrum*, 24, 35-49.
- Burns, S., Espinosa, L. et Snow, C. E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, France: ESF Éditeur.
- Fraïoli, S. (2001). Voix et voies de la radio scolaire. *Perspectives documentaires en éducation*, 54, 73-77.
- Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). *Littératie. Vers une maîtrise des compétences*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Lefebvre, P., Bruneau, J. et Desmarais, C. (2012). Analyse conceptuelle de la compréhension inférentielle en petite enfance à partir d'une recension des modèles théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 533-553.
- Masny, D. (2006). Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire : l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques. *Éducation et francophonie*, 34(2), 126-149.
- McCabe, A., Boccia, J., Bennett, M. B., Lyman, N. et Hagen, R. (2009). Improving oral language and literacy skills in preschool children from disadvantaged backgrounds: Remembering, writing, reading (RWR). *Imagination, Cognition and Personality*, 29(4), 363-390.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 1^{er} cycle*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Récupéré de : <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/prfmsectercycle2.pdf>
- Romain, C. et Roubaud, M. N. (2013). Un observatoire des pratiques enseignantes en maternelle : vers une typologie d'activités stimulant la parole de l'enfant. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 273-293.
- Storch, S. A. et Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.
- Tardif, J. (2006) L'évaluation des compétences. *Documenter le parcours de développement*. Montréal, Qc: Chenelière Éducation.
- Tochon, F. V. (1997). *Organiser des activités de communication orale*. Sherbrooke, Qc : Éditions du CRP.

Le CQJDC a lu pour vous

Quelques suggestions pour favoriser le développement de l'estime de soi

Jeanne Lagacé-Leblanc et Marie Josée Picher¹

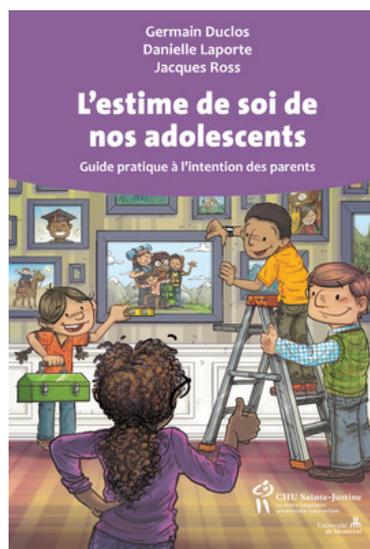
Les problèmes rencontrés par les jeunes qui présentent des difficultés comportementales (ex. : rejet des pairs, problèmes d'apprentissage, conflits avec les adultes, etc.) concourent souvent à une image de soi négative et à une faible estime de soi. Lorsqu'un jeune a une image négative de lui-même, il s'investit plus difficilement dans un processus de changement, car il ne croit pas que la situation peut s'améliorer ou il ne dispose pas de l'énergie nécessaire pour relever le défi. D'autre part, une bonne estime de soi constitue un facteur de protection face à des difficultés d'adaptation ultérieures. Voici quelques suggestions d'outils utiles pour accompagner les jeunes dans le développement d'une bonne estime de soi.

Duclos, G., Laporte, D. et Ross, J. (2016). *L'estime de soi de nos adolescents. Guide pratique à l'intention des parents*. Montréal, Qc : Éditions du CHU Sainte-Justine.

Cet ouvrage a pour but d'aider les parents ou les éducateurs à favoriser le développement d'une bonne estime de soi chez les adolescents de 12 à 18 ans. Il peut être utilisé à titre d'outil de réflexion, de changement ponctuel ou de croissance personnelle. Il comprend quatre chapitres :

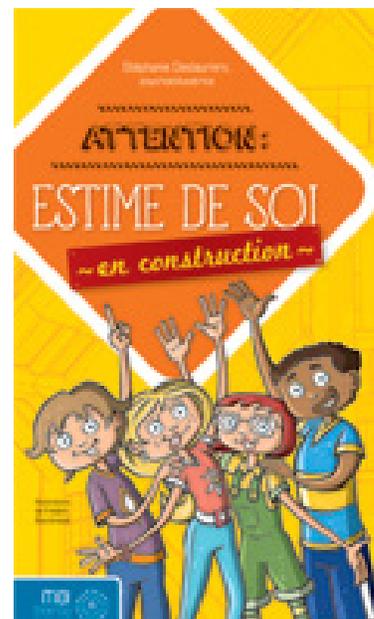
- Faire vivre un sentiment de confiance à l'adolescent;
- Aider l'adolescent à se connaître;
- Apprendre à l'adolescent à participer et à coopérer;
- Guider l'adolescent dans la découverte des stratégies qui mènent au succès.

Chacun des chapitres propose des activités de réflexion pour les parents.



Duclos, G., avec la collaboration de D. Bertrand. (2015). *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer... Guide théorique et recueil d'activités pour favoriser l'estime de soi des enfants de 3 à 6 ans (2^e éd.)*. Montréal, Qc : Éditions du CHU Sainte-Justine.

Ce guide a pour but de favoriser l'estime de soi chez les enfants de 3 à 6 ans et de les stimuler afin de prévenir les difficultés comportementales et d'apprentissage. À l'aide de cinquante activités, le guide vise à favoriser chez l'enfant le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance et le sentiment de réussite. Tout comme le guide précédent, chacun des chapitres propose des activités de réflexion.



Deslauriers, S. (2013). *Attention : Estime de soi en construction*. Québec, Qc : Éditions Midi Trente.

Cet ouvrage a pour but d'aider les enfants de 6 à 11 ans à développer leur estime de soi, à comprendre les différences entre la passivité et l'agressivité, à apprendre à être confiants et à développer une image positive de soi. *J'ai confiance en moi et en ma personnalité* aide l'enfant à avoir une attitude qui n'encourage pas les taquineries, à comprendre ses droits et ceux des autres, à rester calme et à acquérir des compétences pour gérer sa colère et lui donne des pistes sur comment se faire des amitiés réelles et durables.

Ce recueil d'activité se compose de 40 activités pratiques qui enseignent aux jeunes comment :

- Agir face aux attaques d'un intimidateur;
- Enrayer le sentiment de la peur et de l'insécurité;
- Développer l'estime de soi.

1. Respectivement assistante et professionnelle de recherche, Projet du Répertoire d'instruments de mesure, de programmes et d'outils d'intervention de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Paxton, S. T., McLean, S. A., Few, A. M. et Durkins, S. J. (2015). *J'ai confiance avec Dove : Ressources pour un programme en cinq séances*. Londres, Angleterre : Dove projet pour l'estime de soi. Récupéré de : <http://selfesteem.dove.ca/fr/Articles/Written/Dove-Confident-Me-five-session-resources.aspx>



Ce programme de sensibilisation a pour but de promouvoir et de favoriser une confiance corporelle ou une image de soi positive chez les jeunes de 11 à 14 ans, particulièrement les filles. Il vise à leur apprendre à respecter leur propre identité ainsi qu'à accepter la diversité telle qu'ils la côtoient. Ce programme comporte cinq séances d'environ 45 minutes.

Schab, L. M. (2011). *J'ai confiance en moi et en ma personnalité*. Ville Mont-Royal, Qc: Éditions La Boîte à Livres.

Ce guide, s'inspirant de l'approche cognitivo-comportementale, a pour but d'aider le jeune à acquérir une meilleure estime de soi. Il vise à ce que celui-ci se sente bien dans sa peau et soit mieux outillé pour faire face aux défis rencontrés. Au fil de sa lecture, le jeune apprendra des stratégies pour l'aider à faire face aux difficultés de manière plus autonome. Le guide se divise en six chapitres principaux :

- La sécurité;
- L'autonomie;
- L'amour;
- Le plaisir;
- La fierté;
- L'espoir



Les Concours du CQJDC

Caroline Couture, Ilda Natalia Garcia et Danielle Leclerc



Concours *Je suis capable, j'ai réussi!* Édition 2015-2016

Le prix *Je suis capable, j'ai réussi!* veut reconnaître les efforts des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental de type intériorisé (sous-réactif) ou de type extériorisé (surréactif) qui fréquentent des écoles primaires et secondaires. Le CQJDC veut ainsi les encourager et les récompenser pour leur persévérance et leur implication dans un processus de changement. Cette année encore, dix élèves ont été récompensés dans le cadre de ce concours.



Alexandra Desbiens,
Cité étudiante de Roberval



Christopher Brosseau, École Prévost, posé
avec les achats qu'il a fait avec son prix

Les récipiendaires, qui ont reçu chacun un prix d'une valeur de 200 \$, sont :

- Christopher Brosseau, 1^{re} année primaire, École Prévost, Saint-Jérôme.
- Sarah Chatelois, 2^e secondaire, École Gabrielle-Roy, Chateauguay.
- Alexandra Desbiens, formation axée sur l'emploi, Cité étudiante de Roberval, Roberval.
- Maximus Green, 2^e secondaire, École secondaire Saint-Henri, Montréal.
- Steven Jimenez Guerrero, 3^e cycle du primaire, École Oraliste de Québec pour enfants malentendants ou sourds.
- William Larochelle Nevill, 3^e cycle du primaire, École Oraliste de Québec pour enfants malentendants ou sourds.
- Stéphanie Meunier, 4^e secondaire, école Cité des jeunes, Vaudreuil-Dorion.
- Thomas Parnaso, 4^e année primaire, École Paul-Bruchési, Montréal.
- Gabriel Nicolas Petel, 4^e année primaire, École Notre-Dame-de-Grâce, Rouyn-Noranda.
- Rémi Simard, 2^e secondaire, École secondaire du Mont-Bruno, Saint-Bruno-de-Montarville.

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

La feuille de route du psychoéducateur

La contribution du psychoéducateur à l'évaluation du TDAH en contexte scolaire

Jean Hénault¹

Le continuum d'intervention auprès d'élèves présentant des manifestations du Trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) constitue un défi particulier pour le personnel du réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux. Dans ce continuum, ce qui pose principalement problème, c'est la dimension évaluation. D'une part, le diagnostic du trouble repose sur l'observation d'un ensemble de comportements et sur la réalisation d'évaluations psychosociales et psychométriques permettant au professionnel habilité d'avoir un portrait global des capacités intellectuelles, du fonctionnement scolaire de l'enfant et du fonctionnement familial. D'autre part, il est de plus en plus difficile d'avoir accès aux services de psychologues scolaires et conseillers d'orientation (avec attestation), les seuls habilités à conclure à la présence d'un TDAH dans nos écoles.

De la classe au bureau du médecin

L'école, préoccupée par les difficultés d'apprentissage ou de comportement de l'élève, invitera ses parents à consulter un médecin pour confirmer ou infirmer la présence d'un TDAH. Dans ce contexte, il est fort possible que l'information dont a besoin le médecin pour émettre un diagnostic ne soit pas disponible. Pour éviter de poser un diagnostic ou de recommander des interventions sur la foi d'une observation sommaire lors de la visite médicale et à partir de faits rapportés par les parents, le médecin pourra juger pertinent de recourir à des évaluations complémentaires. Dans ce cadre, les parents et le milieu scolaire sont parties prenantes du processus de collecte de données sur les comportements de l'enfant.

Dans les régions où le manque de ressources est significatif, le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux se sont dotés de protocoles ou de modèles de procédures d'évaluation diagnostique du TDAH. Plusieurs professionnels sont mis à contribution dans ces protocoles, dont le psychoéducateur pour le volet de l'évaluation comportementale.

Contribution du psychoéducateur au processus d'évaluation

Sa contribution doit demeurer dans les limites de ses compétences, reconnues par le PL 21. Dans ce volet de l'évaluation comportementale, le psychoéducateur pourra se prononcer sur les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives de l'élève évalué. Il le fera en procédant à une collecte de données, en rencontrant les différents intervenants œuvrant auprès de l'élève et en observant l'élève dans différents contextes à l'aide de grilles d'observation. L'évaluation fonctionnelle du psychoéducateur permet de saisir la signification et la fonction des comportements problématiques et d'identifier les événements qui déclenchent le comportement et ceux qui le maintiennent (OPPQ, 2014). Son évaluation a aussi comme finalité de cerner les facteurs personnels et environnementaux qui contribuent à la problématique, de développer une meilleure compréhension des besoins de l'élève, d'élaborer, appliquer et faire le suivi d'un plan d'intervention et enfin, de mettre en œuvre de stratégies d'interventions adaptées.

Le psychoéducateur peut recourir à différents instruments de mesure pour obtenir plus d'informations sur la nature et la gravité des problèmes. Parmi les outils d'évaluation qu'il uti-

lise, on retrouve notamment l'ASEBA, le Basc-2 et le Conners. Concernant ce dernier outil d'évaluation, il est important de préciser que le psychoéducateur peut l'utiliser pour établir des liens entre les difficultés d'adaptation et les manifestations comportementales observées chez l'élève qui s'apparentent à un TDAH.

Par ailleurs, il ne pourrait utiliser le Conners dans le cadre d'une évaluation dont la finalité serait de se prononcer sur l'existence d'un TDAH puisqu'il ne lui appartient pas d'évaluer les troubles mentaux, même si son expérience l'amènerait à reconnaître des indices significatifs de ce trouble. Aussi, l'action du psychoéducateur ne doit pas se résumer à simplement passer le Conners ou tout autre instrument de mesure pour référer l'élève au psychologue ou au médecin (OPPQ, 2014). La bonne pratique veut qu'il documente par des observations directes, les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives et qu'il note ses impressions cliniques, tire ses conclusions et formule ses recommandations (OPPQ, 2012).

Dans tous les cas, le rapport qui découlera de l'évaluation psychoéducative du psychoéducateur devra mettre en évidence la démarche se rapportant à l'évaluation des difficultés d'adaptation et des capacités adaptatives, conformément au champ d'exercice du psychoéducateur (OPPQ, 2015). ■



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

1. M.A., ps.éd., Coordonnateur aux admissions et au soutien professionnel, OPPQ

Références

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2012). *Impacts du projet de loi 21 sur la pratique des psychoéducateurs en santé mentale (Avis)*. Montréal, Qc : Auteur.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices*. Montréal, Qc : Auteur.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2015). *Précisions sur la notion de contribution (Projet de loi 21)*. Montréal, Qc : Auteur.



Le coin des jeunes

Les relations amoureuses violentes chez les jeunes : plus que des coups

Emma Savard-Maltais¹

Sasha et Kim sont en couple depuis deux mois et ils vont au restaurant du coin pour souligner l'occasion. Par contre, dès que Sasha essaie de parler, Kim lui coupe la parole. De plus, les seules fois où Sasha a réussi à s'exprimer, Kim s'est moquée de ses propos. Cette situation se produit souvent depuis qu'ils sont en couple. Sasha est en amour avec Kim et accepte toujours la situation pour ne pas lui déplaire, mais ne se sent pas bien.

Est-ce qu'il t'arrive, comme Sacha, de ne pas te sentir bien à l'intérieur de ton couple ? Sans s'en rendre compte, Sacha est victime d'une forme de violence conjugale. Il est rare que la violence conjugale s'installe tout d'un coup dans une relation amoureuse chez les jeunes. Elle prend plutôt place petit à petit et parfois, sans même que l'autre personne ne s'en aperçoive. Même lorsque deux personnes qui forment un couple ne vivent pas ensemble, il peut quand même y avoir de la violence conjugale dans leur relation amoureuse. Cet article te permettra de mieux comprendre la violence conjugale, les différentes formes qu'elle peut prendre et la façon dont elle prend place à l'intérieur d'un couple. De plus, des moyens pour assurer ta sécurité et des ressources d'aide te seront proposés.

La définition de la violence conjugale

La violence conjugale réfère à un ensemble de comportements agressifs, volontaires et répétés contre l'autre personne du couple. La violence conjugale est une prise de contrôle sur une situation, c'est un désir de dominer l'autre. La personne qui la subit, la victime, pose des actions contre sa volonté, ne peut pas faire ce qu'elle veut et peut vivre de la peur. Il existe beaucoup de mythes par rapport aux

relations amoureuses et il n'est pas rare que la personne qui pose des comportements violents se justifie en disant que ce sont une preuve d'amour. Cependant, la jalousie n'est pas une preuve d'amour. Une relation amoureuse doit être basée sur le respect et la confiance. La jalousie démontre un manque de confiance envers son partenaire ou envers soi-même et peut devenir un autre moyen de contrôler les situations.

Les victimes

Bien qu'il existe des hommes victimes de violence conjugale, la majorité des victimes sont des femmes et les agresseurs sont des hommes. Aussi, « même si la majorité des agresseurs sont des hommes, ce ne sont pas la majorité des hommes qui sont des agresseurs » (Duquet et Pelletier, 2000). Dans certains couples, les deux partenaires sont à la fois agresseurs et victimes.

Les différentes formes de violence conjugale

La violence dans un couple peut prendre différentes formes. Elle peut être verbale, physique, psychologique, sexuelle, économique ou envers les objets ou les animaux. Cependant, peu importe la forme, la violence conjugale est toujours inacceptable.

■ La violence verbale

Toute parole dite à l'autre personne ayant pour but de diminuer son estime de soi et sa confiance. Cette forme de violence se voit principalement par le ton, le débit et le vocabulaire que l'agresseur emploie, par exemple, crier, insulter, sacrer, lui dire des paroles vulgaires, lui dire de se taire.

Kim crie contre Sasha et lui répète des insultes.

■ La violence physique

Tout contact physique avec la victime ayant pour but de lui faire peur ou de l'agresser, par exemple, frapper, gifler, bousculer, saisir par une partie du corps, retenir l'autre contre son gré.

Kim veut absolument que Sasha écoute ses instructions : elle attrape Sasha par le bras et serre très fort.

■ La violence psychologique

La violence psychologique est la forme de violence la plus subtile ayant pour but de détruire la confiance en soi de l'autre et de blesser moralement soit par son attitude ou par ses paroles. En d'autres mots, la violence psychologique est comme un coup de poing, mais un coup de poing invisible. Par exemple, la personne humilie, rabaisse, dévalorise, niaise, contrôle, domine, isole, fait des menaces à l'autre.

Kim répète souvent à Sasha que ses opinions n'ont pas d'importance, que ses paroles n'ont pas rapport.

1. Étudiante à la maîtrise en psychoéducation, Université Laval

Kim touche fréquemment les fesses de Sasha même si Sasha n'aime pas ça et a déjà demandé à Kim de ne pas le faire.

■ La violence sexuelle

Tout geste ayant une signification sexuelle fait à l'endroit d'une autre personne sans avoir son autorisation, par exemple, forcer l'autre à avoir une relation sexuelle, refuser d'utiliser un condom, forcer l'autre à poser des gestes qu'elle n'aime pas, qui la répugne.

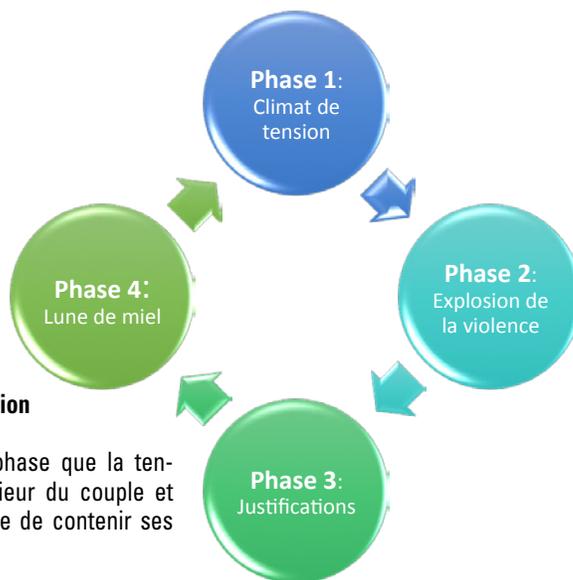
Pendant un travail d'équipe en classe, Kim n'aimait pas que Sasha discute avec un autre coéquipier. Pour manifester son mécontentement, Kim a pris le crayon préféré de Sasha et l'a brisé.

■ La violence envers les objets ou les animaux

Tout geste fait sur des objets ou des animaux ayant pour but d'intimider l'autre personne, par exemple, blesser un animal, briser ou lancer des objets.

Le cercle vicieux de la violence

La violence s'inscrit dans ce qui s'appelle le cycle de la violence conjugale. Dans une relation où il y a de la violence, ce cycle se répète plusieurs fois et plus il se répète, plus il se répète rapidement.



Kim vit des frustrations et les accumule jusqu'à l'explosion. Sasha vit de l'anxiété et sent que ça risque d'aller mal. À cette étape, Sasha fait des choses pour tenter d'éviter l'explosion : Sasha tolère des choses pour éviter de choquer Kim.

1) Le climat de tension

C'est durant cette phase que la tension monte à l'intérieur du couple et que l'agresseur tente de contenir ses frustrations.

Sasha se sent attaqué et peut vivre de la honte, de la gêne ou de la colère.

2) L'explosion de la violence

C'est l'épisode de violence. L'agresseur tente de prendre le contrôle parce qu'il se sent dépassé par les événements.

Kim trouve des excuses et explique les raisons derrière sa colère. Sasha se sent responsable et tente de trouver des explications pour que la violence vécue devienne normale.

3) Les justifications

Juste après l'acte de violence, l'agresseur exprime les raisons pour lesquelles il s'est mis en colère. Il dit avoir perdu le contrôle à cause du comportement de la victime. La culpabilité s'installe chez la victime et elle se sent alors responsable du comportement de l'agresseur.

Kim fait tout pour se faire pardonner, fait ses excuses, donne des cadeaux, fait des promesses de changement. Sasha voit les efforts de changement de Kim, lui donne une autre chance.

4) La lune de miel ou la réconciliation

Parfois, l'agresseur explique ses gestes en disant que c'est parce qu'il a bu ou parce qu'il vit des problèmes dans sa famille. L'alcool, la drogue et le stress peuvent favoriser l'expression de la violence, mais aucun de ces éléments ne peut la justifier. Il n'existe pas de substances ou de situations stressantes qui possèdent le pouvoir de rendre quelqu'un violent contre sa volonté (Guénette-Robert, 2009).



Illustration : ©123rf.com/Darumo

Les conséquences pour la victime et pour l'agresseur

Le tableau suivant résume les principales conséquences de la violence conjugale pour la victime et l'agresseur.

Conséquences	Victime	Agresseur
Plan psychologique	<ul style="list-style-type: none">• Perte d'estime de soi• Honte ou culpabilité• Idées suicidaires• Humiliation• Nervosité	<ul style="list-style-type: none">• Perte d'estime de soi• Honte ou culpabilité• Idées suicidaires• Humiliation• Nervosité
Plan physique	<ul style="list-style-type: none">• Blessures• Insomnie ou fatigue• Problèmes de santé• Toxicomanie	<ul style="list-style-type: none">• blessures• insomnie

Quoi faire si tu es victime de violence conjugale ?

Si tu ne te sens pas bien à l'intérieur de ton couple, il est important que tu t'entoures de tes amis, de ta famille et que tu aies une personne de confiance à qui parler. Si tu as des inquiétudes par rapport à ta relation avec ton partenaire actuel ou avec ton ex, il existe des ressources d'aide pour en parler. Ces personnes sont là pour t'écouter sans te juger et peuvent apporter des réponses à tes questions. Il est important de briser le mur du silence, d'en parler, de se confier et d'aller chercher de l'aide.

Quoi faire si un de tes proches est victime de violence conjugale ?

Il existe aussi des personnes qui peuvent t'aider si tu as des craintes ou des préoccupations pour un ou une ami(e). Même si tu as seulement des doutes et que tu n'as pas nécessairement de preuves concrètes, il est important que tu lui offres ton aide. Garder le silence n'est pas une solution. Si un proche te confie être victime de violence conjugale, il est important de l'écouter et de ne pas le juger.

Il faut se rappeler que cela lui prend une bonne dose de courage pour venir t'en parler. Tu peux aussi encourager la personne victime de violence

Ressources d'aide

Ces ressources peuvent t'aider ou venir en aide à un proche :

- Centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS)
- Centre d'aide aux victimes d'actes criminels (CAVAC) : www.cavac.qc.ca
- Tel-Jeunes : www.teljeunes.com ou 1-800-263-2266
- S.O.S. Violence conjugale : www.sosviolenceconjugale.ca ou 1-800-363-9010
- **En cas d'urgence, tu dois appeler le 9-1-1.**

conjugale à aller en discuter avec un intervenant de ton école ou du centre de santé de ton quartier.

Quoi faire si tu es un agresseur ou un de tes proches commet des actes de violence dans son couple ?

Encore une fois, il est important de ne pas garder le silence. Il faut en parler avec quelqu'un et aller chercher l'aide dont on a besoin. Rien ne peut justifier l'utilisation de comportements violents et si les comportements se poursuivent, des conséquences graves pourraient en découler. Tu peux en parler avec un intervenant de ton école, en appelant à Tel-Jeunes ou en deman-

dant de l'aide au centre de santé de ton quartier.

Conclusion

La violence à l'intérieur d'un couple est un phénomène complexe et il peut être parfois difficile de le comprendre. Par contre, il ne faut pas oublier que la violence conjugale est toujours une façon de prendre le contrôle et non pas une perte de contrôle. Il est important d'apprendre à bien identifier ces situations et à ne pas les accepter. De cette façon, tu assures ta sécurité physique et psychologique. De plus, une des façons efficaces de te protéger de ce genre de situation, c'est de te faire confiance, de ne pas dépasser tes limites et de savoir te respecter.

Références

- Duquet, F. et Pelletier, J. (2000). Vivre d'amour et... de tendresse. *Le petit magazine*, 1-8. Récupéré de : <http://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/police/prevention/>
- Ministère de la Sécurité publique. (2012). *Relations amoureuses et violence*. Récupéré le 5 avril 2016 sur le site du Ministère : <http://www.securitepublique.gouv.qc.ca/police/prevention>
- Guénette-Robert, M. (2009). La violence sexuelle dans les couples adolescents : subtile mais dévastatrice. *Ça sexprime*, 12. Récupéré de : <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2009/09-314-01F.pdf>



Le coin des parents

Se préparer au plan d'intervention

Sylvie Moisan¹

Votre enfant présente des difficultés qui font en sorte que sa réussite scolaire est compromise ou bien il reçoit des services du CLSC? Il est probable qu'un plan d'intervention soit réalisé pour lui.

Le plan d'intervention est un exercice qui permet de planifier l'intervention (Goupil, 2004). Il encadre et précise la démarche par laquelle le jeune ou ses parents participent à l'analyse du problème, à l'identification des objectifs à atteindre et des moyens à prendre pour y parvenir (Centre jeunesse Gaspésie/Les Îles, 2011). Il importe de se rappeler qu'au-delà du document écrit, le plan d'intervention est l'exercice qui mène à la rédaction de ce document.

Le plan d'intervention : une carte routière

Un peu à l'image d'une carte routière, le plan d'intervention vise à déterminer la situation actuelle (le point de départ), les objectifs (le point d'arrivée) et les moyens pour y parvenir (la route qui sera suivie). Tout comme pour la carte routière, le plan d'intervention peut être modifié si des événements nouveaux se produisent et viennent changer la perception des besoins du jeune.

Les aspects légaux

En plus d'être un outil d'intervention, le plan d'intervention est une obligation légale. Depuis 1988, la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) (article 96) précise que, dans les écoles, la direction d'école, avec l'aide des parents, du personnel qui offre des services à l'élève et de l'élève lui-même, sauf s'il en est incapable, doit établir un plan d'intervention. Lorsqu'un enfant ou un adolescent reçoit les services d'un établissement du réseau de la Santé et des

Services sociaux, par exemple par le CLSC ou une équipe en pédopsychiatrie, la *Loi sur les services de santé et les services sociaux* (LSSSS) précise, elle aussi, qu'un plan d'intervention doit être réalisé (article 103).

Pourquoi le plan d'intervention est-il important?

Recevoir des services appropriés et de qualité n'est pas un privilège; c'est un droit et le plan d'intervention est une forme de reconnaissance de ce droit. Il suit l'évolution de la société en ce qui a trait aux droits des personnes qui ont des besoins particuliers. Au Québec, toute personne a droit à des services de qualité dispensés de manière continue et personnalisée². De même, toute personne a le droit d'être informée des services qu'elle recevra et son droit d'accepter ou non ces services doit être respecté³.

Le plan d'intervention est la façon de personnaliser les services pour qu'ils correspondent aux besoins de la personne qui les recevra. De plus, avec le plan d'intervention, il est possible de savoir clairement quels services sont proposés. Il est alors possible de les accepter ou de les refuser. Pour ces raisons, il est central que le parent et l'enfant y participent.

Que retrouve-t-on dans un plan d'intervention

Globalement, en plus des informations nominatives sur l'enfant ou l'adolescent, le plan d'intervention fait le point sur sa situation, identifie les objectifs et les moyens pour les atteindre.

La situation actuelle

Il s'agit de tracer un portrait des difficultés, des besoins et des forces du jeune. Par exemple, en milieu scolaire,



©iStock.com/Lorraine Boogjich

les acquis scolaires sont majeurs. Quels sont ses résultats? A-t-il des difficultés à se concentrer? Rencontre-t-il des difficultés dans certaines matières? Demande-t-il de l'aide lorsqu'il a des difficultés?

La dimension sociale est également importante : par exemple, a-t-il des amis? A-t-il de bonnes relations avec les autres jeunes de son âge? Comment se passent ses relations avec les adultes? Que se passe-t-il lorsqu'il vit des frustrations?

Les capacités, habiletés et intérêts du jeune sont importants, car ils donnent des indications sur ce qui peut être renforcé et sur ce qui peut devenir une motivation pour le jeune à s'investir dans son plan d'intervention. Quelles sont ses matières préférées, pratique-t-il un sport? Est-il reconnu pour son leadership? Sa créativité, ses talents sont-ils des qualités reconnues par les autres?

Les objectifs

Le plan d'intervention vise surtout à déterminer quels objectifs sont visés et quels moyens seront pris pour atteindre ces objectifs. Lors du plan d'intervention, les objectifs sont divisés en objectif général et objectifs spécifiques. L'objectif général est ce que le plan d'intervention vise de façon plus globale, alors que les objectifs spécifiques sont plus restreints et ils sont des étapes pour l'atteinte de l'objectif général. On

1. Professeure en psychoéducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

2. LSSSS article 5, LIP articles 36 et 96.

3. Code civil du Québec, article 11.

note souvent deux ou trois objectifs spécifiques pour un objectif général (voir le tableau 1). Pour leur part, les moyens sont des façons concrètes d'atteindre les objectifs spécifiques.

Se préparer à la rencontre pour le plan d'intervention

Le plan d'intervention est l'occasion de partager avec l'équipe d'intervenants votre perception de la situation, votre connaissance de votre enfant. Vos expériences des années précédentes sont importantes et enrichissent la compréhension que l'équipe aura de votre jeune (Fédération des comités de parents, 2012).

Combien de fois sort-on d'une rencontre ou d'un rendez-vous en se disant : « J'aurai dû parler de ceci » « J'ai oublié de parler de... » ! La même chose se produit lors des plans d'intervention. Pour augmenter les chances d'être satisfait au terme d'une rencontre, la préparation est importante. Et surtout, il faut prendre des notes en prévision de cette rencontre.

Informez-vous avant

Qui sera présent ? Plusieurs personnes peuvent être présentes lors d'une rencontre d'élaboration du plan d'intervention. Se retrouver avec plusieurs personnes, alors qu'on ne s'y attend pas, peut être intimidant. En milieu scolaire on retrouve la direction et l'enseignant, peuvent s'ajouter l'orthopédagogue, le technicien en éducation spécialisée ou le psychoéducateur. Informez-vous des personnes qui seront présentes auprès de celle qui vous invite à venir au plan d'intervention.

Quel est le contenu du plan d'intervention ? Bien que tous les plans d'intervention se ressemblent dans les grandes lignes, chaque milieu a ses particularités. En demandant à l'avance un modèle du plan d'intervention, vous serez plus en mesure de vous préparer.

Quelles informations amener ? Vous êtes la personne qui connaît le mieux votre enfant. Vous connaissez ses besoins, les services qu'il a déjà reçus, les difficultés rencontrées, les réussites. A-t-il des amis, semble-t-il heureux d'aller à l'école ? Comment se déroulent les devoirs et leçons à la maison ? Comment se sont déroulées les années précédentes ?

Tableau 1 : Exemples d'objectifs pour un plan d'intervention

Objectif général	Objectifs spécifiques	Moyen	Mesure de l'atteinte
Que Maxime adopte des comportements qui respectent les autres élèves de la classe.	Que Maxime parle à son tour ou lorsque l'enseignante lui donne le droit de parole.	Maxime lèvera la main pour avoir le droit de parole. Pour s'aider à attendre son tour, Maxime...	Lorsque Maxime attend son tour, son enseignante lui remet un jeton, après X jetons...
	Que Maxime dise son désaccord avec une voix calme et des mots respectueux.	Avec l'aide de la technicienne en éducation spécialisée, Maxime pratiquera à dire son désaccord en respectant les droits des autres. Maxime aura sur son bureau un rappel visuel de la façon de faire.	Lorsqu'un adulte observe que Maxime exprime correctement son désaccord il...

Votre enfant peut s'exprimer sur ce qui l'aide, ce qui lui fait peur, ce qu'il aime ou pas, mais souvent il a besoin que vous l'aidiez à le faire.

L'enfant doit-il être présent ?

C'est de lui dont il sera question, donc sauf rare exception, il doit être présent. Parfois, lorsque l'enfant est très jeune, sa présence se limite à une partie de la rencontre pour lui expliquer pourquoi tout le monde est réuni et pour avoir sa vision des choses. Mais la plupart des enfants peuvent participer au plan d'intervention à la mesure de leurs capacités. Il est inutile pour les adultes de convenir d'objectifs et de moyens si le jeune ne veut rien savoir de ceux-ci. De même, lorsque les enfants ne participent pas au plan d'intervention, ils sont souvent inquiets, car ils savent qu'il sera question d'eux, mais ils ne peuvent qu'imaginer ce qui sera dit. Et les enfants ont un talent particulier pour imaginer le pire...

Si l'enfant a déjà un plan d'intervention ?

Relisez-le avant la rencontre. Idéalement, le plan d'intervention ne doit pas être un document qu'on consulte uniquement lors des rencontres de plan d'intervention. On devrait y référer régulièrement. La révision du plan

d'intervention vise à déterminer si les objectifs sont atteints, si les moyens pour les atteindre doivent être modifiés, si des objectifs doivent être ajoutés ou s'il n'est plus nécessaire d'avoir des services particuliers. En relisant le plan d'intervention avant la rencontre, vous serez en mesure de parler de ce qui fonctionne et de ce qui semble être à modifier.

Et si vous n'êtes pas d'accord avec ce qui est proposé pour le plan d'intervention ?

La première chose à faire est de le faire savoir clairement aux personnes les plus directement concernées. En milieu scolaire, la direction d'école est responsable du plan d'intervention, c'est donc vers elle qu'il faut vous tourner. Dans le secteur de la santé et des services sociaux, c'est à l'intervenant responsable du plan d'intervention que vous devez vous adresser. Indiquez clairement quelles sont vos réticences, vos inquiétudes, vos insatisfactions. Cherchez avec ces personnes des solutions.

Si cette démarche ne vous apporte pas satisfaction ? Vous avez dans chacun des réseaux, des ressources. En milieu scolaire, on trouve dans chacune

des commissions scolaires un comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage⁴. Ce comité peut donner son avis sur le plan d'intervention d'un élève. Il peut vous aider à trouver des réponses et des ressources. Si cette démarche n'est pas satisfaisante, chaque commission scolaire compte un protecteur de l'élève⁵. Lorsqu'il reçoit une plainte, celui-ci doit donner son avis au conseil des commissaires sur le bien-fondé de la plainte et, si nécessaire, proposer des correctifs.

Dans le réseau de la **santé et des services sociaux**, chaque établissement compte sur un commissaire local aux plaintes et à la qualité des services. Cette personne est légalement mandatée pour recevoir les plaintes et chercher des solutions. De plus, chaque établissement compte un comité des usagers⁶. Ce comité veille à ce que les droits et libertés des usagers soient reconnus et respectés. Il peut vous informer sur vos droits, vous accompagner et vous assister dans vos démarches et défendre vos intérêts si vous leur en faites la demande. Vous pouvez aussi demander le soutien du *Centre d'assistance et d'accompagnement aux plaintes* de votre région pour vos démarches.

Que votre insatisfaction concerne le secteur scolaire ou le secteur des services de santé et des services sociaux, le protecteur du citoyen peut être interpellé lorsque les autres démarches n'ont pas permis une entente satisfaisante.

Le plan d'intervention est une étape centrale pour l'offre de services adaptés. S'informer et se préparer sont des moyens de rendre cet exercice plus efficace.

4. Loi sur l'instruction publique, article 187.

5. Loi sur l'instruction publique, article 220.2.

6. Loi sur les services de santé et des services sociaux, articles 209 à 212.

Références (Le coins des parents)

Centre jeunesse Gaspésie/Les Îles (2011). *Guide sur la planification de l'intervention (PI/PII/PSI)*. Repéré à http://www.cjgaspesielesiles.qc.ca/wp-content/uploads/Guide-sur-la-planification-de-l'intervention_-_PIIPIPSI_Sept.-2011.pdf

Fédération des comités de parents du Québec (2012). *Guide d'accompagnement à l'intention des parents d'un enfant ayant des besoins particuliers*. Repéré à <http://www.langagequebec.ca/asofiles/FCPQ%20brochure%20FR-2012-web.pdf>

Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal, Qc : Gaétan Morin.

Les Concours du CQJDC

Caroline Couture, Ilda Natalia Garcia et Danielle Leclerc¹



Concours *Une pratique remarquable!* Édition 2015-2016

Le prix *Une pratique remarquable!* a pour but de reconnaître les efforts des intervenants œuvrant auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement, d'encourager et de récompenser ces intervenants pour leur pratique professionnelle et leurs implications remarquables auprès de ces jeunes. La récipiendaire de cette année est madame Chantal Gauthier, psychoéducatrice à l'école Édouard-Laurin, ville St-Laurent.

Différents prix lui ont été remis lors du 6^e congrès biennal du CQJDC « Parce qu'on fait une différence » qui s'est tenu les 25, 26 et 27 avril 2016 à l'hôtel Hilton de Québec. Mme Gauthier s'est vue remettre un trophée confectionné par les élèves de l'unité pédagogique de l'Escale (Centre jeunesse de Québec-Institut universitaire), un chèque de 200 \$, ainsi qu'un certificat témoignant de sa pratique remarquable. Un grand trophée sera également prêté à son école pendant une année afin de rappeler cette pratique remarquable.

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

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

Pour de plus amples informations sur ces prix, nous vous invitons à consulter le site du CQJDC : <http://cqjdc.org>



De gauche à droite, Rosalie Poulin, présidente du 6^e congrès du CQJDC, Chantal Gauthier, récipiendaire du prix, et Denis Leclerc, président de l'OPPQ

1. Membres du Comité des concours du CQJDC 2015-2016.



Un pas vers l'inclusion... Intégration et éducation inclusive... de quoi parle-t-on?

Marie-Pierre Fortier¹

Dans la plupart des systèmes éducatifs des pays industrialisés, l'école publique a dorénavant le rôle d'assurer la scolarisation de l'ensemble des enfants et des adolescents. Ce mandat suppose d'accueillir les élèves identifiés en difficulté ou dits handicapés en favorisant leur présence en milieu scolaire ordinaire ainsi qu'en leur donnant accès à une éducation de qualité répondant à leurs besoins. Pour atteindre ces objectifs, un premier mouvement a émergé dans les années 1960 et 1970; celui de l'intégration. Toutefois, un second mouvement est en marche depuis les années 1990, soit celui de l'éducation inclusive.² Même s'ils se suivent dans le temps et qu'ils visent tous deux à combattre la ségrégation et l'exclusion vécues par certains élèves, il y a des différences fondamentales entre ces deux mouvements. Dans cette chronique, nous étudierons la situation fictive d'un élève selon l'une et l'autre perspectives afin d'en faire ressortir les différences les plus importantes et de répondre à la préoccupation de certains quant à la confusion sur le sens donné aux notions d'intégration et d'inclusion (ex. : Beauregard et Trépanier, 2010; Cooper, 2004; Ebersold, 2009; Feiler et Gibson, 1999; Thomazet, 2008).



Photo : © 23rf.com/kurhan

La situation scolaire de Ludovic

Ludovic a 9 ans. Il est en troisième année du primaire et il fréquente une classe ordinaire de l'école de son quartier. Il rencontre des problèmes depuis le début de son parcours scolaire et il est identifié comme présentant des difficultés de comportement. Son enseignante titulaire, ses parents et la plupart des enseignants spécialistes observent souvent chez lui des difficultés à suivre les routines, à répondre aux consignes, à commencer et compléter des tâches complexes ainsi que des accès de colère se manifestant surtout lorsqu'il n'arrive pas à faire le travail demandé. Ces difficultés sont aussi associées à une baisse des résultats scolaires au fur et à mesure qu'il avance dans son parcours scolaire. Des forces ont aussi été observées chez Ludovic : il a un esprit créatif en trouvant souvent des solutions originales aux problèmes qui se posent à lui et il entretient une relation d'amitié durable avec deux voisins et confrères de classe.

Comprendre la situation de Ludovic du point de vue de l'intégration³

Considérons d'abord la situation de Ludovic dans un contexte scolaire s'appuyant sur le modèle d'intégration. Ce modèle préconise que le garçon soit scolarisé dans le milieu le plus normal possible, avec des pairs de son âge, dans une classe ordinaire de son école de quartier. Un tel milieu est privilégié, même si l'élève est identifié comme présentant des difficultés de comportement. Dans ce cas, il est

possible que le nombre d'élèves dans la classe soit réduit pour compenser la présence d'enfants identifiés en difficulté. En contexte d'intégration, on reconnaît explicitement la différence de Ludovic; on fait référence à son trouble du comportement (ici, Ludovic a aussi un diagnostic de TDAH), lequel est considéré à la source de manifestations dont l'intensité, la fréquence, la persistance et la constance dans plusieurs contextes d'apparition sortent de la norme. C'est cette identification des besoins éducatifs particuliers qui donne à Ludovic l'accès à des ressources et à des services et un soutien individuel en vue de compenser son déficit. On souhaite donc que l'élève s'adapte à son environnement et qu'il remplisse les conditions pour demeurer en milieu ordinaire en intervenant directement auprès de lui. Par exemple, Ludovic pourrait recevoir du soutien en orthopédagogie ou en psychoéducation. Un éducateur spécialisé pourrait aussi être affecté au suivi à l'intégration des élèves en difficulté en classe ordinaire et intervenir auprès de Ludovic lorsqu'il se met en colère. Bien que la classe ordinaire soit le lieu premier de scolarisation du modèle d'intégration, un continuum de services peut aussi être offert en parallèle, incluant le recours à la classe d'adaptation. Il n'est donc pas impossible que Ludovic se retrouve en milieu spécialisé à temps partiel ou à temps plein, notamment si ses résultats scolaires ne s'améliorent pas et que l'écart continue de se creuser entre lui et les pairs de son âge sur les plans de l'apprentissage et de l'adaptation.

Se représenter la situation de Ludovic dans un contexte d'éducation inclusive⁴

Envisageons maintenant la situation de Ludovic dans un contexte d'éducation inclusive. Ce modèle est celui de l'école

1. Professeure, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal
2. Les termes inclusion scolaire et éducation inclusive sont utilisés pour référer à ce mouvement. Alors que des distinctions sont à faire entre ces deux notions pour plusieurs auteurs, leurs fondements sont en général sensiblement les mêmes. Pour cet article, nous privilégions le terme éducation inclusive qui semble se distinguer plus fortement du modèle d'intégration.
3. Illustration inspirée des descriptions de l'intégration proposées par : Beauregard et Trépanier, 2010; Chapman, 1988; Foreman, 2008; Garner, 2009; Vienneau, 2006.
4. Illustration inspirée des descriptions de l'éducation inclusive proposées par : Carrington *et al.*, 2012; Foreman, 2008; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015; UNESCO, 2015; Vienneau, 2006.

pour tous. Il vise à offrir un environnement d'apprentissage favorisant la présence, l'apprentissage, la réussite, la participation et la socialisation de chaque enfant. En contexte inclusif, les forces et besoins de Ludovic et de chacun de ses pairs seraient considérés, tant dans le cas où les élèves connaissent des difficultés persistantes ou passagères que s'ils ont besoin d'un enseignement enrichi à un moment ou à un autre.

Ce modèle se caractérise donc par l'absence de catégories d'élèves basées sur des besoins particuliers ou diagnostics médicaux. Il considère plutôt, dans son offre de soutien, la diversité des profils d'élèves tels qu'ils se manifestent dans le contexte scolaire au quotidien. Conséquemment, Ludovic ne serait pas spécifiquement identifié comme appartenant à une catégorie d'élèves en difficulté de comportement. Aussi, il serait admis sans condition dans la classe de ses camarades, l'éducation inclusive soutenant également l'idée que tous les élèves doivent être scolarisés avec leurs pairs dans leur école de quartier, peu importe leurs besoins. Dans le modèle inclusif, la pédagogie universelle est privilégiée (ex. : différenciation pédagogique).

Des mesures particulières pourraient aussi être mises en place pour répondre aux besoins de Ludovic. Toutefois, ce soutien serait offert avant tout en classe et les pairs de Ludovic pourraient eux aussi en tirer avantage, réduisant ainsi le poids de la différence de l'élève cible. Les professionnels, enseignants et techniciens en éducation spécialisée travailleraient en partenariat en vue non seulement

d'aider l'élève à progresser dans ses apprentissages scolaires et comportementaux, mais aussi de modifier l'environnement scolaire de sorte qu'il soit favorable à ce progrès. Il s'agit donc de repenser l'organisation des ressources, de la classe et de l'enseignement pour aider l'ensemble des élèves.

En somme, quelles différences entre ces modèles ?

À la lumière de cette analyse, nous constatons qu'il existe des différences substantielles entre les approches d'intégration et d'éducation inclusive, à commencer par la représentation même que nous avons de l'élève, de sa différence et de ses difficultés. Du côté de l'intégration, on met l'accent sur le trouble ou les difficultés de l'élève en lien avec une catégorie de besoins particuliers. Du côté de l'éducation inclusive, on considère la diversité des profils d'élèves sans assignation à des catégories prédéfinies; l'identification n'est alors pas une condition à l'obtention de soutien.

Une autre différence est celle de la place de Ludovic dans le milieu scolaire. Alors qu'en contexte d'intégration sa place en classe ordinaire est conditionnelle à son adaptation à cet environnement, en contexte d'éducation inclusive il fait d'emblée partie de l'école et de la classe. Dans ce dernier cas, c'est l'environnement scolaire qui doit être revu s'il ne permet pas de répondre aux besoins de l'élève. Il s'agit donc de conceptions différentes quant au statut de l'élève qui est considéré soit en tant que membre différent, soit en tant que membre à part entière de la

communauté scolaire et de la classe. Enfin, tandis que la situation d'un élève identifié en difficulté en contexte d'intégration renvoie à des solutions et interventions individuelles, l'éducation inclusive mise plutôt sur des solutions accessibles au plus grand nombre et appliquées en classe. Comme tous les élèves sont considérés dans l'offre de soutien, l'éducation inclusive a comme effet potentiel de minimiser l'identification liée à une différence.

En somme, il s'agit bien plus que d'une simple question de terminologie. Les deux notions ne sont pas interchangeables; elles portent des visions différentes. Bien entendu, il est nécessaire de préciser que les politiques des systèmes éducatifs et les pratiques des milieux scolaires voire de chacun des enseignants dans sa classe présentent le plus souvent des caractéristiques appartenant aux deux modèles. C'est entre autres ce qu'a révélé une analyse des politiques de plusieurs provinces canadiennes, incluant celles du Québec qui se situerait surtout du côté de l'intégration (Bergeron, Point et Prudhomme, 2013).

Malgré cette mixité dans les systèmes éducatifs et dans les milieux de pratique, la reconnaissance des différences entre les deux modèles est nécessaire. En effet, ces différences peuvent être des indicateurs à partir desquels réfléchir pour analyser et préciser la vision portée dans chaque école quant à la place de chacun de ses élèves et au rôle des acteurs scolaires dans la création d'un environnement favorisant la présence, l'apprentissage, la réussite, la participation et la socialisation de chaque élève. ■

Références

- Beaugregard, F. et Trépanier, N. S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Carrington, S., MacArthur, J., Kearney, A., Kimber, M., Mercer, L., Morton, M. et Rutherford, G. (2012). Towards an inclusive education for all. Dans S. Carrington et J. MacArthur (dir.), *Teaching in inclusive school communities* (p. 4-38). Milton, Australie : Wiley.
- Chapman, J. W. (1988). Special education in the least restrictive environment : Mainstreaming or maindumping? *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 14(2), 123-134.
- Cooper, P. (2004). Is 'inclusion' just a buzz-word? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9(4), 219-222.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot « inclusion ». *Recherche et formation*, 61(2), 71-83.
- Feiler, A. et Gibson, H. (1999). Threats to the inclusive movement. *British Journal of Special Education*, 26(3), 147.
- Foreman, P. (2008). Setting the scene : Teachers and inclusion. Dans P. Foreman (dir.), *Inclusion in action* (2^e éd., p. 2-36). Melbourne, Australie : Cengage Learning.
- Garner, P. (2009). Special educational needs : *The key concepts*. Londres, Angleterre : Routledge.
- Bergeron, G., Point, M. et Prudhomme, L. (2013). *Éducation inclusive au Canada: analyse comparative*. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Chaire Normand Maurice. Récupéré de : http://www.lisis.ch/resources/synthese_education_inclusive_2013.pdf
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi : les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (p. 5-48). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- UNESCO (2015). *Principes directeurs pour l'inclusion en éducation*. Paris, France : Auteur.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

Nouvelles brèves du CQJDC 6^e congrès biennal du CQJDC : un franc succès !

Rosalie Poulin¹ et Julie Beaulieu²

Le 6^e congrès biennal du CQJDC s'est tenu au Hilton Québec du 25 au 27 avril 2016. Sous le thème « Parce qu'on fait une différence », cet événement se voulait une rencontre visant à rappeler aux intervenants oeuvrant auprès des jeunes présentant des problèmes d'ordre émotionnel, comportemental ou social, que chaque geste et chaque parole font une différence dans le quotidien et dans le cheminement de vie de ces jeunes.

Cette sixième édition du congrès a été un franc succès grâce à la participation de près de 420 intervenants des milieux scolaires et sociaux provenant des quatre coins du Québec. Quelque 46 ateliers et conférences, dont huit en anglais, ont proposé des contenus enrichissants et de qualité sur des thèmes portant entre autres sur la sécurité et la violence à l'école, les milieux spécialisés, la santé mentale, la petite enfance, l'accompagnement dans les milieux scolaires et l'autisme. Le congrès a débuté en force avec une prestation musicale unique pour notre congrès. Avec rythme, l'artiste rap Webster, en collaboration avec des danseurs du Studio Party Time, a illustré comment les intervenants pouvaient faire la différence dans la vie des jeunes en difficulté. S'en est suivie une conférence d'ouverture humaine et touchante intitulée « Des soins attentifs qui peuvent faire toute une différence! » de la professeure Angela Aucoin de l'Université de Moncton. Le congrès s'est terminé sur une note d'espoir et de dépassement de soi avec une conférence de clôture riche en émotions de l'athlète et fondateur du Grand Défi, Pierre Lavoie. Les congressistes sont repartis avec la conviction qu'ils peuvent faire une réelle différence dans la vie des jeunes et les amener à se dépasser quotidiennement afin qu'ils deviennent de futurs citoyens engagés, autonomes et qui feront à leur tour une différence autour d'eux.



Conférence d'ouverture d'Angela Aucoin



Conférence de clôture de Pierre Lavoie

Le congrès du CQJDC a offert une place de choix à la relève scientifique cette année avec son concours d'affiches, dans lequel 16 étudiants présentaient le fruit de leurs recherches de maîtrise ou de doctorat. Le gagnant de cette édition est M. Yannick Fouda, doctorant à l'Université de Montréal. Son affiche était intitulée « Gérer son stress pour mieux faire la différence : une affaire d'équipe! Évaluation d'un programme Web de gestion de stress chronique chez les intervenants en milieu d'hébergement ». Nouveauté cette année, parmi les présentateurs par affiche, certains ont aussi fait l'exercice de vulgariser leur contenu en 180 secondes grâce à un concours oratoire sprint. La gagnante de cette première édition du concours est Mme Karissa Leduc, étudiante à l'Université de Sherbrooke dont la présentation avait pour titre « Opérationnalisation du phénomène de refus scolaire ».

Pour agrémenter le congrès et offrir une variété de produits et services pertinents aux participants, 13 exposants étaient sur place pendant les deux

premières journées de l'événement. Les intervenants des milieux scolaires et sociaux ont pu se ressourcer dans le but de soutenir leurs interventions quotidiennes auprès des jeunes en difficulté.

Le comité organisateur du 6^e congrès biennal du CQJDC tient à vous remercier pour votre grande participation à cet événement et souhaite vous rappeler que vous faites une différence marquée dans la vie des jeunes en difficulté. Un immense MERCI! Le CQJDC vous invite maintenant à sa 7^e édition qui aura lieu au printemps 2018 dans la ville de Québec. Plus de détails viendront dès l'automne 2016. Au plaisir de vous y retrouver en grand nombre pour échanger et parfaire nos connaissances sur des thèmes variés touchant de près nos jeunes en difficulté de comportement. ■

Conférence de Camil Sanfaçon



Quelques exposants

1. Présidente du 6^e congrès biennal.
2. Vice-présidente du 6^e congrès biennal.