

La

Vol. 18, n° 2, avril 2018

foucade

Coup de cœur des régions
L'intervention psychosociale par
la nature et l'aventure comme
tuteur développemental : le cas
du projet Destination Nature



La foucade

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

Comité de rédaction

Jean-Yves Bégin, révision et rédaction
Marie-Christine Harguindeguy-Lincourt, responsable de la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*
Line Massé, éditrice
Évelyne Touchette, 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 tombées pour les articles : le 1^{er} octobre et le 1^{er} mars de chaque année.

Le Conseil d'administration du CQJDC 2017-2018

Caroline Couture, présidente
Denise Gosselin, vice-présidente
Michel Desjardins, trésorier
Jacques Dumais, secrétaire
Isabelle Claveau, administratrice
Nancy Gaudreau, administratrice
Stéphanie Pelletier-Quirion, administratrice
Rosalie Poulin, administratrice
Maryse Roberge, administratrice
Camil Sanfaçon, administrateur
Brigitte Wellens, administratrice

Direction générale du CQJDC : Marie-Eve Bachand

Liste des experts du CQJDC :

Julie Beaulieu, professeure, UQAR
Claire Beaumont, professeure, Université Laval
Jean-Yves Bégin, professeur, UQTR – Campus Québec
Vincent Bernier, doctorant, Université Laval
Caroline Couture, professeure, UQTR – Campus Québec
Manon Doucet, professeure, UQAC
Isabelle Gagnon, personne-ressource, Service régional de soutien et d'expertise en trouble du comportement
Nancy Gaudreau, professeure, Université Laval
Peter Hamilton, chargé de cours, Université Concordia
Danielle Leclerc, professeure, UQTR
Michel Marchand, chargé de cours retraité, UQAR
Line Massé, professeure, UQTR
Sylvie Moisan, chargée de cours, Université Laval
Rosalie Poulin, professionnelle, MÈES
Égide Royer, professeur retraité, Université Laval
Camil Sanfaçon, consultant en éducation
Evelyne Touchette, professeure, UQTR – Campus Québec

Chères lectrices, chers lecteurs

La foucade s'ouvre sur un mot de la présidente du CQJDC qui présente quelques activités à venir du CQJDC. Exceptionnellement, la chronique *Du côté de la recherche* propose trois articles. Dans le premier article, Alexandra Lecours expose une synthèse des résultats de sa thèse de doctorat portant sur le développement des comportements de prévention en formation professionnelle. Dans le deuxième article, Stéphanie Belley résume les principaux résultats de son mémoire de maîtrise concernant les pratiques d'accompagnement du technicien en éducation spécialisée auprès d'élèves présentant un trouble du spectre autistique (TSA) au préscolaire. Enfin, Diane Marcotte et son équipe présentent un programme de gestion du stress pour les collégiens et son développement.

Dans *Le coup de coeur des régions*, Sébastien Rojo et Catherine Harvey illustrent l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure dans le cas d'un projet expérimenté auprès d'adolescents présentant des troubles de santé mentale. Jean-Yves Bégin et Évelyne Touchette répondent à la *Question de l'heure*, « La violence dans les jeux vidéo : quels sont les effets potentiels sur nos adolescents ? ».

Le coin des parents, propose des pistes pour favoriser l'intégration sociale des enfants ayant un TDAH. Dans *Le coin des jeunes*, Catherine Hamelin suggère des stratégies pour diminuer les tics nerveux. *Le CQJDC a lu pour vous* propose quelques suggestions utiles pour aider les enfants à faire face aux symptômes liés au TDAH et à l'anxiété. *La feuille de route du psychoéducateur* relate l'expérimentation d'un projet de gestion du stress de performance pour les élèves athlètes au secondaire. Enfin, dans la chronique *Un pas vers l'inclusion*, Geneviève Bergeron interroge certaines pratiques qui risquent de contribuer au maintien de comportements difficiles en classe inclusive et présente des repères pour offrir un enseignement de qualité, dont le succès de l'inclusion dépend largement. Bonne lecture ! ■

Table des matières

Mot de la présidente du CQJDC	Bonjour à tous!	3
Du côté de la recherche		
Comportements de prévention en formation professionnelle		4
L'accompagnement des élèves présentant un TSA au préscolaire		7
Le programme Zenétudes : pour vivre sainement la transition au collège		10
Le coup de coeur des régions		
L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : Le cas du projet Destination Nature		14
Question de l'heure		
La violence dans les jeux vidéo : quels sont les effets potentiels sur nos adolescents ?		17
Le coin des parents		
Comment favoriser l'intégration sociale des enfants ayant un TDAH ?		20
Le coin des jeunes		
Quelques stratégies pour diminuer tes tics		23
Le CQJDC a lu pour vous		26
La feuille de route du psychoéducateur		
Lorsque psychoéducation et yoga s'allient pour faire face au stress		28
Un pas vers l'inclusion... au secondaire		
Miser sur un enseignement de qualité pour soutenir l'adoption de comportements positifs		30

Mot de la présidente du CQJDC

Bonjour à tous!

Caroline Couture¹

Quel plaisir de vous retrouver suite à une année si bien remplie! C'est indéniable que l'équipe du CQJDC a travaillé très fort au cours des derniers mois afin de vous offrir des activités stimulantes et utiles pour vous soutenir dans votre travail quotidien auprès des jeunes en difficulté de comportement.

Au moment de rédiger ce texte, le congrès biennal des 25-26-27 avril est sur le point d'être lancé! Le thème du congrès est « la communauté réunie... pour une éducation réussie ». Le comité organisateur, composé de Julie Beaulieu, Marie-Ève Bachand, Claire Beaumont et moi-même, a redoublé d'ardeur pour que cet événement international ayant lieu au Centre des congrès de Québec soit mémorable pour tous ses participants! Au plaisir de vous y rencontrer!

L'énergie mise sur cet événement d'envergure ne nous a pas empêchés de planifier aussi une programmation haute en couleur pour l'année 2018-2019! En effet, je peux tout de suite vous annoncer que deux journées de formation seront offertes au cours de la prochaine année scolaire. L'une dans la région de Québec à l'automne 2018 et l'autre à Sherbrooke, le 17 mai 2019. Ces journées de formation seront l'occasion d'assister à des ateliers diversifiés portant sur des thèmes actuels et utiles, et ce à un tarif fort abordable! Je vous invite à garder l'œil ouvert sur la programmation officielle qui sera affichée d'ici la fin de l'année scolaire en cours sur le site www.CQJDC.org ainsi que sur les réseaux sociaux, afin de déjà prévoir vos activités de formation pour l'an prochain!

L'équipe du CQJDC a également développé deux formations complètes pouvant être offertes sur demande aux milieux scolaires ou autres milieux d'intervention. Il est donc désormais possible de nous contacter pour que nos experts aillent offrir à votre équipe la formation « L'anxiété chez les élèves du secondaire : comprendre, prévenir,



intervenir » ou la formation « Intervenir en situation de crise à l'adolescence ». Je vous invite à jeter un coup d'œil à la publicité placée à ce sujet dans cette édition de *La Foucade* pour en savoir plus. Cette nouvelle façon d'entrer en contact avec vous en répondant à des besoins précis des milieux d'intervention nous enchante beaucoup!

Un autre dossier sur lequel notre équipe déploiera son énergie au cours des prochains mois est la rédaction d'un guide qui vise à outiller les adultes (parents, intervenants) afin de prévenir et de contrer l'intimidation chez les jeunes. Ce projet développé en partenariat avec le Ministère de la Famille, dans le cadre du programme de soutien financier « Ensemble contre l'intimidation » nous permettra également d'offrir des conférences grand public partout au Québec, en plus de produire des capsules vidéo sur le même thème... Wow!!

Comme vous le constatez, le CQJDC déborde de projets pour répondre le

mieux possible à vos besoins. Je vous invite donc à nous suivre sur Facebook, Twitter et LinkedIn afin de vous tenir au courant des activités que nous organiserons. N'hésitez surtout pas à nous faire part de vos suggestions également, il nous fera grand plaisir de nous laisser influencer par vos idées!

Bonne Lecture! ■



1. Présidente, Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement.

Du côté de la recherche

Comportements de prévention en formation professionnelle¹

Alexandra Lecours¹ et Pierre-Yves Therriault²

Une démarche adaptée aux besoins des élèves et des enseignants

La majorité des études portant sur les difficultés de comportement est orientée vers les élèves du primaire et du secondaire. Or, des travaux de recherche suggèrent que les difficultés comportementales tendent à se maintenir dans le temps (Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2007). Ce faisant, il importe de s'intéresser à la situation dans les niveaux scolaires préparant au marché du travail, comme la formation professionnelle (FP). En effet, la proportion d'élèves présentant des difficultés de comportement qui poursuivent en formation professionnelle est importante (Marcotte, 2007). Les difficultés comportementales des élèves (ex. : impulsivité, difficultés de concentration, consommation de drogues) ont une influence certaine sur le développement de leurs comportements de prévention au travail. Comme les enseignants se sentent peu outillés, voire même démunis, face à cette situation, il importe d'étudier cette thématique et de concevoir une démarche de formation répondant aux besoins d'apprentissage particuliers de cette population ; soutenant ainsi les enseignants et permettant aux élèves de développer les compétences de prévention attendues du marché du travail.

Problématique

Au Québec, la formation vers un métier spécialisé ou semi-spécialisé est principalement offerte dans l'un des 195 centres de FP. Pour l'année académique 2013-2014, quelques 129 348 élèves étaient inscrits dans l'un des programmes de formation offerts (Gouvernement du Québec, 2015). Les élèves fréquentant la FP peuvent provenir directement du secondaire général, mais une proportion significative des



Photo : ©Stock.com/monkeybusinessimages

jeunes à la FP ont décroché à l'école secondaire, ont expérimenté le marché du travail ou ont fréquenté l'éducation aux adultes (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2007). Puisqu'il est possible de s'inscrire en FP dès l'âge de 15 ans, une particularité caractérisant cette population est la proportion importante d'élèves présentant des difficultés scolaires (MÉLS, 2005) ou des problèmes de comportement (Marcotte, 2007). En effet, plus du tiers des élèves à la FP ont présenté des difficultés dans leur parcours scolaire (MÉLS, 2007). De plus, les résultats d'une étude menée auprès de jeunes ayant des problèmes de comportement au secondaire ont démontré que plusieurs d'entre eux fréquentent par la suite la FP (Marcotte, 2007).

L'un des objectifs de la FP est de permettre aux élèves de développer les compétences attendues du marché du travail (Ministère de l'Éducation, 2002). Parmi ces compétences, les comportements de prévention permettant d'accomplir les tâches de travail tout en préservant la santé et la sécurité sont une priorité. Le port des équipements de protection individuelle, l'entretien

de l'équipement ou l'identification des risques dans une situation de travail sont des exemples de comportements de prévention. Toutefois, les écrits scientifiques suggèrent que les enseignants possèdent peu d'outils pour soutenir le développement des comportements de prévention au travail des élèves (Chatigny, Nadon-Vézina, Riel, Couture et Hastey, 2012), notamment en considérant les caractéristiques de difficultés d'apprentissage et de problèmes de comportement bien présents chez cette population singulière d'élèves. Ceci pourrait expliquer, en partie, le fait que les jeunes travailleurs demeurent une population à risque d'atteintes à la santé ou à la sécurité lors de leur entrée sur le marché du travail, et ce, même lorsqu'ils ont complété une FP (Thivierge, 2002).

Objectifs de l'étude

Cette étude visait à :

- 1) concevoir des ateliers de formation visant à soutenir le développement des comportements de prévention ;
- 2) mesurer l'efficacité de ces ateliers.

1. Les résultats présentés dans cet article sont issus de la thèse doctorale de l'auteure principale, réalisée au programme de Sciences biomédicales de l'Université de Montréal / Université du Québec à Trois-Rivières (Lecours, 2017). Elle est lauréate de la bourse du 3^e cycle du CQJDC pour la réalisation de cette thèse.

2. Ergothérapeute, Ph. D., professeure adjointe, Département de réadaptation, Université Laval.

3. Ergothérapeute, Ph. D., professeur, Département d'ergothérapie, Université du Québec à Trois-Rivières.

Méthode

Selon un devis de recherche mixte incluant des approches qualitative et quantitative, l'étude a été réalisée auprès de 11 enseignants et de 114 élèves provenant de quatre programmes de FP, soit la coiffure, la cuisine, la réalisation d'aménagements paysagers et le secrétariat.

Afin d'atteindre l'objectif 1, des ateliers de formation ont été conçus conjointement par les membres de l'équipe de recherche et des enseignants de chacun des programmes d'études, selon un devis de conception d'activités d'apprentissage (Paillé, 2007). D'abord, des entretiens individuels semi-dirigés avec les enseignants et des groupes de discussion avec les élèves ont été menés afin de comprendre leurs besoins en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de la prévention. Des séances d'observation structurée

en ateliers ont permis de préciser les modes de travail ainsi que les risques à la santé ou à la sécurité liés au métier pour mieux contextualiser la formation. Finalement, la conception des ateliers de formation a été réalisée en prenant soin de respecter les facteurs d'efficacité recommandés dans les écrits scientifiques en lien avec les moyens d'apprentissage à privilégier en FP. Les compétences, le contenu et les moyens d'apprentissage ont été validés par un comité dans chacun des programmes.

Afin d'atteindre l'objectif 2, un devis quasi expérimental avant-après avec groupe témoin a été utilisé (Fortin et Gagnon, 2016). Dans chacun des programmes, les élèves du groupe expérimental ont participé à trois ateliers de formation spécifiquement conçus pour leur réalité, en plus de recevoir l'enseignement traditionnel prévu à leur programme d'études. Les élèves du groupe témoin ont reçu l'enseignement

traditionnel uniquement. À l'aide d'instruments de mesure validés, l'efficacité des ateliers a été mesurée selon trois variables :

- 1) la perception des apprenants en regard de l'atelier de formation ;
- 2) les apprentissages réalisés ;
- 3) les changements de comportement.

Des analyses statistiques descriptives et des analyses de comparaison de groupes ont été menées.

Présentation et discussion des résultats

■ Les ateliers de formation

La démarche de conception des ateliers de formation a permis de créer, pour chacun des programmes d'études, une série de trois ateliers de formation

Le Tableau 1. Description des ateliers de formation.

Titre de la série d'ateliers : Devenir un acteur de ma santé et de ma sécurité au travail	
Contenu spécifique au métier à apprendre	Moyens et stratégies d'apprentissage
Compétences visées par l'atelier 1 : Expliquer comment fonctionne mon corps ; identifier les symptômes d'atteintes à la santé ; identifier les facteurs de risques liés au métier.	
<ul style="list-style-type: none">■ Statistiques d'atteintes à la santé ou à la sécurité spécifiques au métier.■ Connaissances en anatomie/physiologie.■ Concepts en ergonomie.■ Symptômes d'atteintes à la santé.■ Facteurs de risque à la santé ou à la sécurité liés au métier.	<ul style="list-style-type: none">■ Enseignement magistral.■ Travail en sous-groupes.■ Questionnaire d'auto-évaluation/réflexion individuelle.■ Histoire de cas.■ Discussion en grand groupe.
Compétences visées par l'atelier 2 : Analyser une situation de travail ; détecter les risques à la santé ou à la sécurité ; choisir une action préventive ; mettre en oeuvre une action préventive ; en évaluer l'efficacité.	
<ul style="list-style-type: none">■ Présentation des comportements de prévention applicables au métier.	<ul style="list-style-type: none">■ Analyse des risques dans une situation de travail.■ Résolution de problèmes.■ Essai d'outils et de stratégies pour diminuer les risques.■ Utilisation de photos et vidéos.■ Présentation de situations de travail avant/après.■ Simulations en atelier.■ Travail d'observation et de réflexion en équipe.
Compétence visée par l'atelier 3 : Développer des comportements de prévention au travail.	
<ul style="list-style-type: none">■ Révision des comportements de prévention.■ Alternatives à privilégier lorsque les stratégies apprises ne fonctionnent pas dans la réalité – notions de compromis.■ Prévention dans les activités en dehors de travail.	<ul style="list-style-type: none">■ Rappel des points importants par enseignement magistral.■ Exercice d'intégration des apprentissages en atelier.■ Témoignage sur les conséquences des atteintes à la santé ou à la sécurité dans le travail.■ Présentation de certains outils de prévention (p. ex. : exercices d'échauffement liés au métier).

d'environ 60 minutes. Ces ateliers favorisent l'autonomisation des élèves concernant les comportements de prévention applicables à leur métier. L'animation des ateliers a été assurée par un membre de l'équipe de recherche et un enseignant, dans chacun des programmes d'études. Le Tableau 1 présente une description des caractéristiques de chacun des ateliers de formation.

■ L'efficacité des ateliers de formation

La perception des apprenants en regard de l'atelier de formation. La majorité des 50 élèves ayant participé aux ateliers de formation a rapporté avoir vécu une expérience positive. Par exemple, 91,5 % des participants ont mentionné qu'ils étaient motivés par les ateliers; près de 98 % des élèves ont jugé que les moyens et stratégies d'apprentissage ont répondu à leurs besoins; et 95 % ont rapporté que les apprentissages réalisés leur ont permis d'améliorer leurs compétences liées à la prévention et que celles-ci leur seront utiles sur le marché du travail.

Les apprentissages réalisés. Le résultat moyen au questionnaire d'évaluation des apprentissages rempli par les participants ($N = 50$) était de $86,5 \pm 17,8\%$. Les compétences ciblées par les ateliers semblent avoir été développées par les participants. Par exemple, 80 % des participants ont pu nommer deux



Photo : ©iStock.com/monkeybusinessimages

risques à la santé liés à leur métier et 74 % ont su décrire les comportements de prévention applicables à leur métier.

Les changements de comportements. Plusieurs indicateurs suggèrent que la participation aux ateliers de formation a permis aux élèves d'améliorer leurs comportements en lien avec la prévention des atteintes à la santé dans le travail. Entre autres, les participants eux-mêmes rapportent une fréquence significativement ($p < 0,05$) plus élevée de comportements de prévention après leur participation aux ateliers par rapport à avant. De plus, l'observation des élèves en action dans le travail a permis de conclure que ceux qui ont participé aux ateliers de formation adoptent 15 % ($p < 0,05$) plus de comportements de prévention par rapport à ceux qui ont uniquement reçu l'enseignement traditionnel concernant la prévention. Les ateliers de formation apportent

ainsi une plus-value pour soutenir les élèves dans le développement de leurs comportements de prévention.

Conclusion

Cette étude a permis de concevoir des ateliers de formation qui tiennent compte de la réalité et des profils des élèves de quatre programmes de FP. Tout en permettant aux enseignants d'être mieux outillés pour aborder la santé au travail avec les élèves, cette démarche permet de répondre aux besoins d'apprentissage des élèves en FP en regard de la prévention afin que ces derniers deviennent des travailleurs efficaces. Les ateliers adaptés à la réalité des élèves peuvent être exportés vers d'autres programmes de FP afin de mieux répondre à leurs besoins et ainsi diminuer les problèmes de comportement en lien avec la prévention au travail. ■

Références

- Chatigny, Nadon-Vézina, L., Riel, J., Couture, V. et Hastey, P. (2012). *Analyse ergonomique de la santé et de la sécurité en centre de formation professionnelle*. Montréal, Qc: IRSST. Repéré à : <http://www.irsst.qc.ca/media/documents/PublRSST/R-756.pdf>
- Déry, M., Toupin, J., Pautz, R. et Verlaan, P. (2007). *Difficultés de comportement, adaptation scolaire et parcours dans les services*. Rapport de recherche. Québec, Qc: Fonds québécois de recherche Société et culture. Repéré à : <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/partenaire/nos-resultats-de-recherche/histoire/difficultes-de-comportement-adaptation-scolaire-et-parcours-dans-les-services-ew2tac6t1432236094334>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, Qc: Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2015). *Nombre d'inscriptions par programme de formation professionnelle, selon le type de diplôme recherché, le secteur de formation, le sexe, le type de fréquentation scolaire, la langue d'enseignement, la strate d'âge et le statut d'élève débutant, année scolaire 2013-2014*. Québec, Qc: Auteur. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/>.
- Lecours, A. (2017). *Développement du comportement préventif au travail chez les élèves en apprentissage d'un métier* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada.
- Marcotte, J. (2007). Les différentes trajectoires éducationnelles empruntées à l'émergence de la vie adulte : identifier les facteurs personnels, sociaux et scolaires dans une perspective développementale pour mieux comprendre et intervenir. Étude comparative des élèves ayant présenté des problèmes de comportement et des élèves sans problèmes de comportement. Rapport de recherche. Québec, Qc: Fonds québécois de recherche Société et culture. Repéré à : <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/partenaire/nos-resultats-de-recherche/histoire/les-differentes-trajectoires-educationnelles-empruntees-a-l-emergence-a-la-vie-adulte-identifier-les-facteurs-personnels-sociaux-et-scolaires-dans-une-perspective-developpementale-pour-mieux-comprendre-et-intervenir-yv3x4czc1431443195332>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2005). *Regard sur la formation professionnelle: une enquête auprès d'élèves du 2^e cycle du secondaire*. Québec, Qc: Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/REGARDFP_44289.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2007). *Des jeunes en chemin vers la formation professionnelle. Parcours et motivation*. Québec, Qc: Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/JeunesCheminFP_Rapport.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2002). *Élaboration des programmes d'études professionnelles - cadre général - cadre technique*. Québec: Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Elaboration_des_programmes_d_etudes_professionnellea.pdf.
- Pailhé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Thivierge, C. (2002). Jeunes et prévention. De l'école au boulot. *Prévention au travail*, 15(4), 7-14.

Du côté de la recherche

L'accompagnement des élèves présentant un TSA au préscolaire

Stéphanie Belley¹ et Philippe Tremblay²

Une description des pratiques

Au Québec, depuis la dernière décennie, la prévalence des troubles du spectre autistique (TSA) a connu une hausse significative (Noiseux, 2014). À ce jour, on estime qu'un enfant sur 100 présente un TSA (Maenner, Rice, Arneson, Cunniff, Schieve, Carpenter, Van Naarden Braun, Kirby, Bakian, et Durkin, 2014). Parallèlement au contexte actuel dans lequel s'inscrit leur hausse constante, le nombre de ceux qui sont intégrés au sein d'une classe ordinaire ne cesse de croître (Humphrey, 2008). Au Québec, entre 2002-2003 et 2009-2010, ce nombre est passé de 34,9 % à 43,7 %, ce qui correspond à une augmentation de 8,8 % (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2010).

Compte tenu des besoins distincts des enfants manifestant un TSA, il est reconnu que ces jeunes bénéficient d'adaptations en classe inclusive de sorte à favoriser leur réussite scolaire (Poirier, Paquet, Giroux et Forget, 2005). Les milieux scolaires tendent à privilégier la présence d'un accompagnateur. Au Québec, c'est la présence du technicien en éducation spécialisée (TES) en classe ordinaire qui est privilégié pour soutenir l'élève ayant un TSA. Son rôle est de soutenir l'élève dans ses différents apprentissages en plus d'assister l'enseignant titulaire lorsque des problèmes de comportement se manifestent (Services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire [SRSEAS], 2007).

Cet article présente les résultats d'une étude visant à décrire les pratiques de soutien individuel des TES lorsqu'ils interviennent auprès d'élèves du préscolaire ayant un TSA. Il souhaite apporter un éclairage sur l'organisation de ces pratiques au Québec en comblant un manque de travaux scientifiques sur la question.

1. M. A. en psychopédagogie - adaptation scolaire, Université Laval, lauréate de la bourse du 2^e cycle du CQJDC-2017 pour la réalisation de son mémoire.

2. Ph. D., professeur, Université Laval.

Les interventions des accompagnateurs

Bien que les écrits scientifiques soient consensuels au regard du potentiel associé à la présence de l'accompagnateur soutenant l'élève ayant un TSA, ils font toutefois état de territoires d'intervention vastes et variés en milieu scolaire (Langevin, Sénéchal et Larivée, 2011; Tardif et Levasseur, 2010). Leurs rôles et leurs tâches semblent néanmoins s'inscrire au regard de trois grandes sphères d'intervention (finalités) : les apprentissages scolaires, les apprentissages sociaux et l'apprentissage des habiletés fonctionnelles (voir la Figure 1) (Langevin, Sénéchal et Larivée, 2011; SRSEAS, 2007).

■ Les apprentissages scolaires

L'ensemble des interventions effectuées au quotidien par l'accompagnateur dans le but de favoriser les apprentissages scolaires et de maintenir la présence physique de l'élève en classe correspond à la deuxième finalité de l'accompagnement individuel. Ainsi, par des actions appropriées et un suivi particulier, il favorise, d'une part, le développement des habiletés de l'élève liées aux tâches scolaires telles que l'attention à l'égard du travail, la persévérance ainsi que la motivation et, d'autre part, il prodigue un soutien direct aux apprentissages, par exemple, en lui fournissant des explications ainsi qu'en lui apportant une aide lors des leçons et des devoirs.

Figure 1. Les trois finalités de l'accompagnement individuel



■ Les apprentissages sociaux

En conformité avec la triple mission de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, 2006), la 2^e finalité poursuivie par les accompagnateurs fait référence à l'apprentissage et le développement de compétences sociales. Voici quelques exemples de cette finalité d'intervention : apprendre à l'élève à contrôler ses émotions ainsi qu'à respecter ses pairs et les règles établies par le milieu scolaire.

■ L'apprentissage des habiletés fonctionnelles

L'une des finalités de l'accompagnement individuel qui a été mise en évidence par de nombreux auteurs est celle de développer l'autonomie de l'élève par l'apprentissage d'habiletés fonctionnelles (Langevin, Sénéchal et Larivée, 2011). Ces dernières correspondent aux différentes activités de la vie quotidienne ayant trait aux soins personnels de l'enfant tel que le fait de se nourrir, de se déplacer, d'avoir une bonne hygiène personnelle, de s'habiller, de s'organiser dans le temps de même que dans l'espace.

La méthode

■ La procédure et les participants

Cette étude de nature qualitative a privilégié le recours à des entretiens semi-dirigés, lesquels ont été réalisés auprès de trois catégories de participants :

- 1) les TES de cinq élèves ayant un TSA scolarisés au préscolaire;
- 2) leurs enseignantes;
- 3) leurs parents.

Ces entretiens, effectués en début et en fin d'année scolaire, se sont intéressés aux pratiques d'accompagnement des TES afin d'accéder à une meilleure compréhension de ces pratiques.

■ L'analyse de données

Une analyse de contenu des entretiens effectuée à l'aide du logiciel QDA Miner a permis de trianguler les discours de chaque catégorie de participants et de les examiner de manière inductive en regroupant chacune des idées mentionnées à l'intérieur d'ensembles exclusifs.

Les résultats

Il apparaît important de mentionner que le soutien individuel offert aux cinq élèves manifestant un TSA a varié entre 10 heures et 24 heures par semaine selon leurs besoins spécifiques. Les pratiques de soutien des TES seront ici décrites au regard des trois finalités d'intervention identifiées dans les écrits scientifiques (scolaire, sociale et autonomie fonctionnelle) (Langevin, Sénéchal et Larivée, 2011 ; SRSEAS, 2007).

■ La finalité scolaire

Les résultats de l'étude montrent que la majorité du temps de soutien individuel offert aux élèves ayant un TSA est orienté de sorte à favoriser leur réussite au regard des apprentissages scolaires.

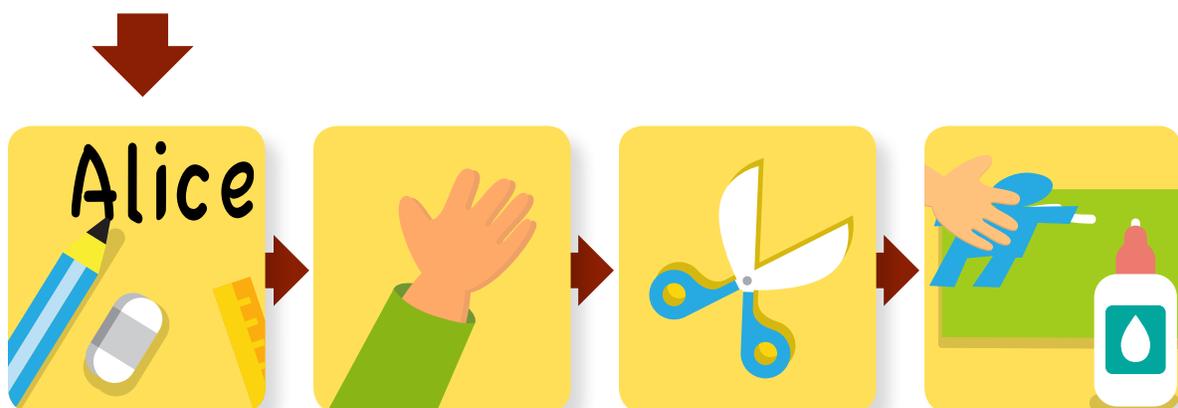
Ainsi, il semble que les horaires d'intervention des TES soient généralement organisés pour faire bénéficier les élèves d'un soutien direct en classe lors de tâches plus scolaires. Pour les soutenir dans leurs apprentissages scolaires, l'utilisation de stratégies d'intervention telles que, les séquences visuelles (voir la Figure 2) et les rappels verbaux, apparaît privilégiée.

■ La finalité sociale

Les élèves manifestant un TSA ciblés présentaient tous des difficultés reliées à la pragmatique sociale, c'est-à-dire, les aspects conversationnels du langage. C'est pourquoi les interventions des TES ont principalement mis de l'avant le recours à la modélisation des comportements attendus et appropriés. À l'exception d'une TES, les autres ont également accordé une importance particulière à la sensibilisation des pairs à l'existence de différences entre les élèves. Par ailleurs, une TES semble avoir favorisée l'utilisation d'interventions sociales plus rigoureuses orientées vers la reconnaissance et la gestion des émotions. Les moyens déterminés de sorte à atteindre cet objectif étaient les suivants : l'utilisation d'un volcan personnalisé des émotions, d'une minuterie, d'une valise de solutions, de scénarios sociaux de même que de certains outils visuels tels que des séquences et des pictogrammes.

*« Où il a besoin, c'est vraiment plus au niveau des projets, découpage, collage, comprendre la consigne de qu'est-ce qu'il y a à faire sur un projet ou sur un devoir. C'est ça qui est plus difficile donc c'est là qu'elle [TES] vient en classe parce que c'est là son besoin »
(Enseignante).*

Figure 2. Exemple de séquence visuelle d'une tâche scolaire



■ **La finalité de l'autonomie fonctionnelle**

En début d'année scolaire, l'autonomie fonctionnelle semblait manifestement une sphère dans laquelle se sont inscrites plusieurs interventions des TES. Or, à la fin de l'année scolaire, le soutien individuel des TES s'orientait différemment. En effet, certaines interventions ont été nécessaires durant les premiers mois de fréquentation scolaire seulement afin de soutenir les élèves au regard de l'habillement et de l'hygiène. Pour ce faire, les TES semblent avoir privilégié les séquences ainsi que les chemins de choix.

Discussion et conclusion

Les résultats de cette étude montrent la nature variée des interventions individuelles menées par les TES participants. Bien que l'accompagnement individuel qu'elles offrent à l'élève ayant un TSA gravite effectivement

autour des trois sphères d'interventions recensées dans les écrits scientifiques, il semble y avoir une propension à favoriser les interventions au regard de la finalité scolaire. Ce dernier résultat apporte un éclairage nouveau sur l'organisation des pratiques de soutien individuel de l'accompagnateur au préscolaire du point de vue de leurs sphères d'intervention. Bien que les écrits scientifiques ne semblent pas établir de distinction au regard de la hiérarchisation de ces trois sphères, de manière générale, les résultats issus d'entretiens montrent que les interventions orientées vers les apprentissages scolaires émergent du lot de par leur fréquence et leur durée dans le temps. ■



Figure 3. Exemple de chemin de choix pour l'apprentissage de la propreté



Références

Causton-Theoharis, J. N., Giangreco, M. F., Doyle, M. B. et Vadasy, P. F. (2007). Paraprofessional: The «sous-chefs» of literacy instruction. *Teaching Exceptional Children*, 40(1), 56-62.

Des Rivières-Pigeon, Noiseux, M. et Poirier, N. (2012). Augmentation de la prévalence du TED : causes multiples ? *L'Express*, 5, 35-38.

Humphrey, H. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23(1), 41-47.

Langevin, R., Sénéchal, C. et Larivée, S. (2011). Les aides-enseignants : un service utile et controversé en adaptation scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 67-79.

Maenner, M. J., Rice, C. E., Arneson, C. L. Cuniff, C., Schieve, L. A., Carpenter, L. A., ... Durkin, M. S. (2014). Potential impact of DSM-5 criteria on autism spectrum disorder prevalence estimates. *JAMA Psychiatry*. doi :10.1001/jamapsychiatry.2013.3893.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2010). *Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2006). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Éducation primaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Récupéré le 8 octobre 2016 de : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

Noiseux, M. (2014). Prévalence des troubles du spectre de l'autisme : la Montérégie en tête de peloton. *Périscope*, 47. Longueuil (QC), Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie.

Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N. et Forget, J. (2005). L'intégration scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 265-286.

Services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire (SRSEAS). (2007). *Le rôle de l'accompagnateur dans la réussite de l'élève : un guide pour le praticien réflexif*. Québec, Qc : Direction de l'adaptation scolaire, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Recherche. Récupéré de : <http://www.aphrso.org/pdf/accompagnateur.pdf>

Tardif et Levasseur (2010). *La division du travail éducatif, une perspective nord-américaine*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Du côté de la recherche

Le programme Zenétudes : pour vivre sainement la transition au collège

Diane Marcotte¹, Marie-Laurence Paré² et Aude Villatte³

La transition entre l'école secondaire et les études collégiales est une étape déterminante dans la vie des jeunes. Si les nombreux changements vécus se révèlent positifs pour certains, de plus en plus d'étudiants vivent des symptômes d'anxiété et de dépression qui interfèrent avec leur réussite scolaire. Ces problématiques figurent d'ailleurs parmi les prédicteurs puissants de l'abandon scolaire lors de la transition secondaire-collégial (Gagné et Marcotte, 2010; 2011).

Cet article présente le programme de prévention *Zenétudes : pour vivre sainement la transition au collège* (Marcotte, Viel, Paré et Lamarre, 2016) et raconte le déroulement de la belle aventure qu'a été celle de son développement. Depuis le début du processus de sa création qui a débuté en 2012, notre objectif est d'offrir une ressource en intervention préventive en santé mentale pour les cégeps québécois. Ce programme vise à faciliter la transition du secondaire au collégial pour tous les étudiants et à répondre aux besoins plus spécifiques des étudiants qui présentent des risques de développer un trouble anxieux ou dépressif. Il vise également à diminuer le risque de décrochage scolaire.

Un portrait inquiétant

L'enquête menée annuellement par l'Association américaine sur la santé des collégiens (American College Health Association [ACHA], 2017) révèle un portrait inquiétant quant à l'augmentation des symptômes associés à l'anxiété et la dépression chez les étudiants de niveau postsecondaire. En effet, en 2017, ce sont 17 % des étudiants de 18-24 ans qui rapportent avoir reçu un diagnostic de trouble anxieux par un professionnel, alors que ce pourcentage était de 10,4 % en 2010. Ces étudiants seraient plus souffrants que par le passé sur le plan

de la santé mentale. Par exemple, ils ressentiraient davantage de difficultés liées à l'anxiété comme des difficultés de sommeil, une pression à la performance et une crainte de l'échec. Par ailleurs, l'hypothèse est soulevée par certains chercheurs que les taux de troubles de santé mentale seraient plus élevés chez la population étudiante que dans la population générale (Ibrahim, Kelly, Adams et Glazebrook, 2013). Par exemple, alors que 6 % des Américains âgés de 18-25 ans rapportent avoir reçu un diagnostic de dépression majeure par un professionnel dans un intervalle de 12 mois, ce taux atteint 15,4 % chez les étudiants (ACHA, 2017). Ces résultats ne seraient pas uniques à l'Amérique puisque la recension des écrits d'Ibrahim et ses collègues (2013) constate cette même différence alors qu'elle inclue des études provenant de d'autres pays. Par ailleurs, dans leur rapport, Pryor et ses collaborateurs (2010) identifient que les niveaux de santé émotionnelle rapportée par les étudiants de 1^{re} année au collège seraient les plus faibles depuis les 25 dernières années. Dans un sondage que nous avons réalisé auprès des cégépiens ($N = 389$, 59,4 % de filles et 40,6 % de garçons), lors de la première étape du développement de notre programme, 13,4 % d'entre eux ont rapporté vivre suffisamment de symptômes de dépression pour atteindre un niveau sous-clinique, soit un niveau de détresse où une intervention est fortement suggérée (Marcotte, Villatte et Potvin, 2014; voir aussi www.labomarcotte.ca). Toujours dans les résultats de notre étude, la majorité des étudiants occupaient un emploi, soit 74 % d'entre eux et environ 21 % travaillaient plus de 17 heures par semaine, ce qui peut s'avérer un facteur de stress non négligeable si on considère que certains programmes d'études requièrent plus de 30 heures de présence en classe par semaine. Par ailleurs, une majorité d'étudiants semblent consacrer peu de

temps à leurs études puisque 60 % rapportaient étudier moins de six heures par semaine, alors que seulement 8,7 % rapportaient étudier plus de 12 heures. Une note positive cependant, 96,7 % des étudiants sondés « pensaient que l'école n'est pas une perte de temps ».

Ces prévalences élevées de symptômes et de troubles de santé mentale chez les étudiants postsecondaires ont mobilisé un mouvement de conscientisation et de développement des ressources pour venir en aide à ces populations. À titre d'exemple, la Commission de la santé mentale du Canada mène actuellement un projet visant à établir une norme nationale relative aux pratiques exemplaires pour les collèges et les universités canadiennes. On a également constaté une hausse marquée du nombre de demandes de consultations pour des problèmes de santé mentale dans les services de consultation des cégeps et des universités. Cette hausse est corroborée par la perception chez plus de 85 % des directeurs de centres de services psychologiques auprès des étudiants collégiaux ou universitaires d'une augmentation du nombre de demandes de services et de la gravité des problématiques présentées (Dadonna, 2011; Fier, 2010). Au Québec, les données colligées par différentes institutions collégiales consultées semblent également refléter une hausse importante du nombre de demandes de consultation dans les cégeps et les universités, qui seraient de trois à quatre fois plus nombreuses qu'auparavant.

Le développement du programme

C'est avec le soutien obtenu dans le cadre du programme de collaboration université-collège du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec et en collaboration avec le Cégep Sorel-Tracy, que nous

1. Ph. D., psychologue, professeure et directrice du Laboratoire de recherche sur la santé mentale des jeunes en contexte scolaire, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.

2. Doctorante, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.

3. Ph. D., professeure, Département de psychologie et de psychoéducation, Université du Québec en Outaouais.

avons procédé à l'élaboration du programme de prévention *Zenétudes* : pour vivre sainement la transition au collège. L'élaboration du programme s'est déroulée dans le contexte d'une recherche-action dont la première étape a consisté en la passation d'un questionnaire auprès d'un échantillon d'étudiants de 1^{re} année collégiale afin d'identifier les indicateurs de dépression ainsi que les facteurs de risque et de protection. Jumelée à la recension des écrits sur les programmes de prévention, cette démarche a également nécessité la constitution d'un comité consultatif composé d'enseignants et de professionnels qui ont examiné les contenus du programme en plus de procéder à des essais des versions pilotes.



Les trois niveaux de prévention

Il fallait tout d'abord considérer comme prioritaire de repenser l'offre de services en santé mentale dans le contexte collégial afin d'optimiser l'utilisation des ressources. Cela nous a amené à privilégier l'utilisation d'un modèle multiniveaux d'offre de services, soit le modèle de Christner et Mennuti (Christner et Mennuti, 2009;

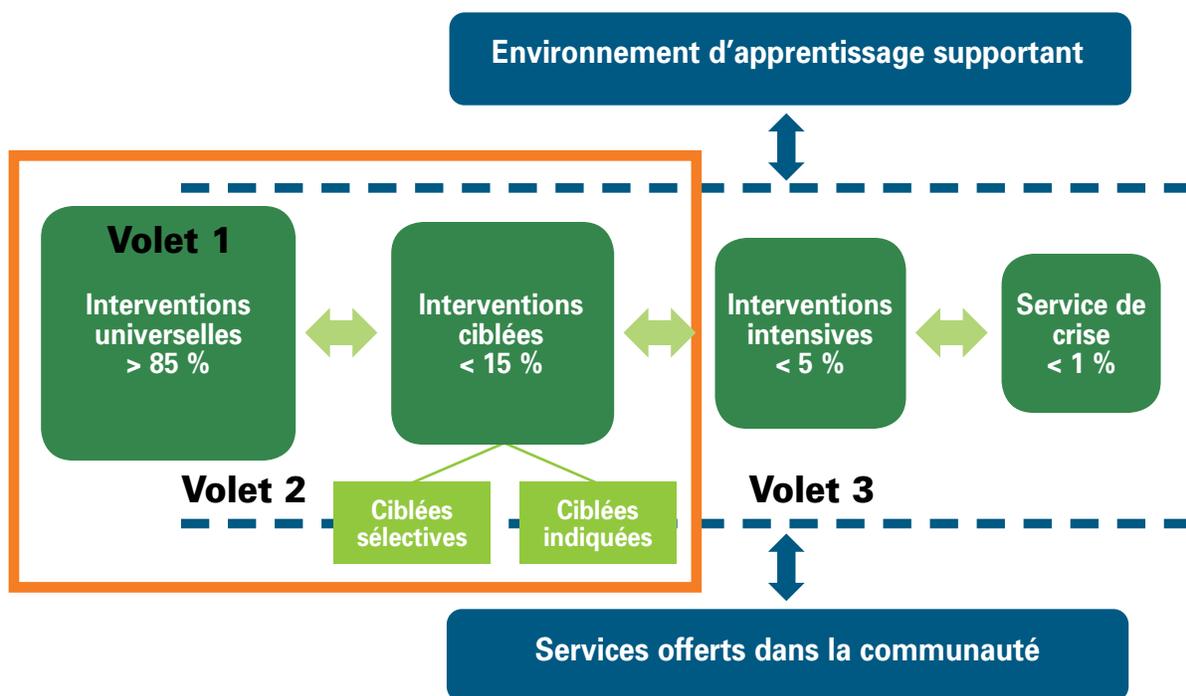
Christner, Mennuti, Heim, Gipeet Rubenste, 2011). Ainsi, le programme *Zenétudes* comprend trois volets ou niveaux de prévention (voir la Figure 1).

■ 1^{er} volet : la prévention universelle

Ce premier volet est offert en classe par les enseignants (Marcotte, Viel, Paré et Lamarre, 2016a). Il comporte huit activités à réaliser en classe afin

de conscientiser les étudiants aux nombreux défis de la transition vers la vie adulte, en particulier la transition secondaire-collégiale, de leur faire reconnaître les symptômes de l'anxiété et de la dépression, de les initier à des stratégies de prévention pour bien vivre cette transition. Il permet aussi de procéder au dépistage des étudiants qui seront invités à participer aux autres volets du programme.

Figure 1. Le modèle conceptuel de *Zenétudes* inspiré du modèle multiniveaux de Christner et Mennuti (2009).



Source : Laboratoire de recherche sur la santé mentale des jeunes en contexte scolaire (www.labomarcotte.ca)

Tableau 1. Composantes des trois volets du programme de prévention Zenétudes



COMPOSANTES	VOLETS		
	1	2	3
Transition postsecondaire			
1. Sentiment d'appartenance			X
2. Saines habitudes de vie			X
3. Choix vocationnel	X		X
4. Habiletés d'études			X
5. Transition collégiale	X		X
Santé mentale			
6. Rationnel du traitement	X	X	X
7. Développement des connaissances	X	X	X
8. Restructuration cognitive		X	X
9. Pleine conscience		X	X
10. Activation comportementale	X	X	X
11. Gestion de l'anxiété	X		X
12. Prévention de la rechute			X
Transition postsecondaire et santé mentale			
13. Habiletés sociales, de communication, de résolution de problèmes et de gestion de conflits	X		X
14. Relation avec les parents			X
15. Relations amoureuses			X

■ **2^e volet : la prévention ciblée-sélective**

Ce 2^e volet est offert sous la forme de deux ateliers diffusés par des équipes mixtes de professionnels et d'enseignants auprès de sous-groupes de participants autoréférés (Marcotte, Viel, Paré et Lamarre, 2016b). Ce volet vise à aider les étudiants à identifier leurs symptômes anxieux (Marcotte, Viel, Paré et Lamarre, 2016c) ou dépressifs (Marcotte, Viel, Paré et Lamarre, 2016d) et à leur enseigner des stratégies pour agir sur ces derniers.

■ **3^e volet : la prévention ciblée indiquée**

Ce 3^e volet s'adresse spécifiquement aux étudiants qui sont aux prises avec des symptômes d'anxiété ou de dépression (Marcotte, Viel, Paré et Lamarre, 2016e, 2016f). Il est animé par deux professionnels de la santé mentale avec des petits groupes de six à dix étudiants. Ce programme composé d'interventions cognitivo-comportementales classiques et de la 3^e vague offre dix rencontres. Ce volet plus clinique inclut la totalité des quinze composantes de *Zenétudes* (voir le Tableau 1) alors que les deux premiers volets incluent respectivement six et sept composantes.

Chacun des trois volets comporte un manuel de l'animateur et un cahier du participant. Les manuels présentent le contenu du programme de façon détaillée et explicite afin de faciliter leur utilisation. Les cahiers du participant sont conçus pour être distribués aux étudiants qui participent aux différents volets du programme. Ils comprennent les différentes fiches d'activité ainsi que la présentation vulgarisée des contenus présentés. Pour le 3^e volet, un guide d'utilisation présente également les paramètres qui permettent une implantation optimale du programme. Il est notamment fortement recommandé d'appliquer le programme dans son ensemble afin de maximiser son efficacité.

En cours d'évaluation

Le programme *Zenétudes* fait actuellement l'objet d'une évaluation afin de recueillir des données probantes appuyant son efficacité. À ce jour, les résultats préliminaires pour les volets de prévention universelle et ciblée tels qu'indiqués par le programme montrent des effets positifs (Marcotte, Viel, Paré et Lamarre, 2015). Le volet 1 a été implanté auprès de 188 étudiants de 1^{re} année par une dizaine d'enseignants. Les résultats confirment que cette première intervention permet aux étudiants de faire des apprentissages en lien avec les sources de stress associés à la transition ainsi que de développer leurs connaissances sur l'anxiété et la dépression. À titre d'exemple, les participants savent davantage qu'il est normal de se sentir « entre-deux » au moment de la tran-

sition vers l'âge adulte, c'est-à-dire ni tout à fait comme un adulte, ni comme un adolescent. De même, ils ont appris qu'il est préférable de faire face à une situation anxiogène plutôt que d'adopter des comportements d'évitement.

Le volet 3 a également fait l'objet d'une collecte de données auprès de 64 participants à ce jour. Les résultats préliminaires confirment l'effet positif du programme sur les symptômes d'anxiété et de dépression. Les différences entre les groupes témoins et ayant reçu le traitement apparaissent dès le post-test et se maintiennent lors de la relance, ceci autant pour les symptômes de l'anxiété que ceux de la dépression.

Conclusion

En terminant, ce programme de prévention a été conçu dans le souhait de répondre à un besoin fréquemment

exprimé par les intervenants et les enseignants du milieu collégial que nous avons côtoyés au fil des années, soit de disposer d'outils concrets afin de se sentir plus à l'aise d'intervenir sur le plan de la santé mentale dans l'exercice de leur profession. L'objectif du programme est d'intervenir en amont, soit avant que les étudiants à risque ne développent un trouble de santé mentale. À cet égard, il a été démontré que la présence de symptômes anxieux ou dépressifs est un fort prédicteur du développement ultérieur du trouble de santé mentale, ce pour quoi il s'avère nécessaire d'intervenir dès l'émergence des symptômes. Finalement, par son approche multi-niveaux, le programme *Zenétudes : pour vivre sainement la transition au collège* permet une nouvelle orientation davantage préventive de l'offre de services en santé mentale dans le milieu scolaire. ■

Références

- American College Health Association (2017). *American College Health Association-National College Health Assessment II: Canadian reference group executive summary spring 2017*. Repéré à : http://www.acha-ncha.org/reports_ACHA-NCHAIIc.html
- Christner, R. W. et Mennuti, R. B. (2009). *School-based mental health: A practitioner's guide to comparative practices*. New York, NY : Routledge.
- Christner, R. W., Mennuti, R. B., Heim, M., Gipe, K. et Rubenste, J. S. (2011). Facilitating mental health services in schools: Universal, selected, and targeted interventions. Dans T. M. Lionetti, E. P. Snyder et R. W. Christner (dir.), *A practical guide to building professional competencies in school psychology* (p. 175-191). Boston, MA: Springer Science+Business Media.
- Daddona, M.F. (2011). Peer educators responding to students with mental health issues. *New Directions for Student Services*, 133, 29-39.
- Fier, S. M. (2010). Facilitating the high school-to-college transition for students with psychiatric disabilities: Information and strategies for school counselors. *Journal of School Counseling*, 8(10), 1-40.
- Gagné, M.-È., Marcotte, D. et Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), 77-92.
- Gagné, M. E. et Marcotte, D. (2010). Effet médiateur de l'expérience scolaire sur la relation entre la dépression et le risque de décrochage scolaire chez les adolescents vivant la transition primaire-secondaire. *Revue de psychoéducation*, 39(1), 27-44.
- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E. et Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3), 391-400.
- Marcotte, D., Viel, C., Paré, M.-L., Lamarre, C. (2015, mai). Development of a prevention program for first year college students presenting depressive or anxiety symptoms. Affiche, Congrès ACHA, Orlando.
- Marcotte, D., Viel, C., Paré, M.-L. et Lamarre, C. (2016a). *Zenétudes 1: vivre sainement la transition au collège, Programme de prévention universelle*. Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Marcotte, D., Viel, C., Paré, M.-L. et Lamarre, C. (2016b). *Zenétudes 2 : vivre sainement la transition au collège – Manuel de l'animateur*. Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Marcotte, D., Viel, C., Paré, M.-L. et Lamarre, C. (2016c). *Zenétudes 2 : vivre sainement la transition au collège – Cahier du participant, Quand la peur m'envahit*. Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Marcotte, D., Viel, C., Paré, M.-L. et Lamarre, C. (2016d). *Zenétudes 2 : vivre sainement la transition au collège – Cahier du participant, Quand les blues m'envahissent*. Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Marcotte, D., Viel, C., Paré, M.-L. et Lamarre, C. (2016e). *Zenétudes 3 : vivre sainement la transition au collège – Manuel de l'animateur*. Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Marcotte, D., Viel, C., Paré, M.-L. et Lamarre, C. (2016f). *Zenétudes 3 : vivre sainement la transition au collège – Cahier du participant*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Marcotte, D., Villatte, A. et Potvin, A. (2014). Resilience factors in students presenting depressive symptoms during the post-secondary school transition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 91-95.
- Pryor, J. H., Hurtado, S., DeAngelo, L., Palucki Blake, L. et Tran, S. (2010). *The American freshman: National norms fall 2010*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, UCLA.



**Les prix et bourses du CQJDC reviennent cette année (2018-2019).
Pour plus d'informations, nous vous invitons à consulter le site du CQJDC : <http://cqjdc.org/wp/>**

Le coup de coeur des régions

L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : Le cas du projet Destination Nature

Sébastien Rojo¹ et Catherine Harvey²

Comment entrevoir autrement le soutien aux adolescents ayant des besoins particuliers? Est-ce possible d'envisager l'intervention autrement auprès d'adolescents en difficultés? Ces questions ont souvent été au cœur des préoccupations de ceux qui travaillent avec l'utilisation de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (IPNA). C'est pourquoi en 2009, plusieurs acteurs de l'éducation et de l'intervention se sont retrouvés, animés par le sentiment que l'on pouvait faire quelque chose de différent pour offrir à ces adolescents un environnement développemental plus stimulant.

La genèse du projet Destination Nature

Le défi au quotidien des enseignants et intervenants psychosociaux des classes d'adaptation et de psychopathologie de la Polyvalente Arvida fait en sorte que d'autres avenues moins traditionnelles sont envisagées pour répondre aux étudiants en situations de difficultés et de handicap de. Au début du projet, les intervenants de la Polyvalente Arvida (CSDLJ) et ceux du CIUSSS Saguenay Lac-Saint-Jean se sont réunis pour faire appel à des spécialistes de l'IPNA afin de réfléchir à une proposition d'intervention novatrice. Ainsi, le projet *Destination Nature* voyait le jour.

Après plusieurs années de projet avec ces classes d'adaptation, l'occasion s'est présentée de proposer cette démarche à une nouvelle classe regroupant des élèves vivant avec des troubles psychopathologiques. Cette classe, aux besoins très spécifiques, regroupe des élèves à profil particulier et bénéficiant pour la plupart d'un suivi psychosocial par un intervenant du CIUSSS et d'un suivi en pédopsychiatrie. Ce groupe d'élèves hétérogènes tant sur le plan de l'âge (13-16 ans) que des acquis se caractérisant par un dysfonctionnement affectif, émotif, cognitif, comportemental ou relationnel



en raison de l'intensité de leurs perturbations. Ces élèves vivent une année scolaire complète dans une classe avec une enseignante et une technicienne en éducation spécialisée. L'approche est centrée sur les enjeux d'attachement dans une visée développementale. Dans ce contexte, l'approche psychodéveloppementale est la pierre angulaire de l'intervention auprès de ces jeunes et de leurs familles (Cumming, Davies et Campbell, 2000).

Face aux enjeux du profil de classe, l'équipe d'intervention a réfléchi à des moyens à mettre en place à travers les activités d'aventure en contexte de nature. Les principaux sont de mettre les élèves dans un contexte inhabituel et stimulant afin qu'ils puissent se dépasser sur le plan physique et psychologique et mobiliser différentes stratégies d'adaptation qui ne pourraient pas explorer dans un contexte de classe. De plus, ce projet vise aussi à favoriser l'établissement de liens authentiques au sein du groupe (participant/participant, participant/intervenant) tout en leur permettant de prendre leur place parmi les autres, ainsi que de leur permettre de s'engager dans une démarche d'appropriation du pouvoir personnel, incluant les reconnaissances de leurs forces, de leurs faiblesses et de leurs limites.

Approche adaptée au profil des jeunes

L'IPNA a été choisie comme approche, car elle propose différentes situations développementales offrant un défi thérapeutique à travers le déséquilibre afin de solliciter les capacités adaptatives de l'élève sans toutefois qu'il se sente en situation périlleuse ou trop anxiogène (Rojo, Plante, Bilodeau et Tremblay, 2017). Ce savant « dosage de déséquilibre » (niveau optimal de convenance) offre la possibilité de vivre des apprentissages décontextualisés et signifiants pour l'élève dans un contexte de nature en visant une généralisation de ces apprentissages. Cette modalité d'intervention flexible et plurielle peut prendre des formes variées sur un continuum allant de programmes aux visées éducatives à des programmes thérapeutiques.

Étant ancrée dans une perspective développementale, l'IPNA permet aux participants d'aller chercher les éléments essentiels à leur croissance en tant qu'humain (Bergeron, Rojo, Fournier-Chouinard, Bergeron et L'Heureux, 2017). Elle peut favoriser des changements durables chez les individus et plus particulièrement favoriser l'augmentation de leur capacité d'adaptation à des situations nouvelles

1. Directeur général et intervenant chez Ex Situ Expérience, chargé de cours, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
2. Psychologue scolaire, Polyvalente Arvida, psychologue-superviseure, Clinique universitaire de psychologie, Université du Québec à Chicoutimi.

ou anxiogènes (Tucker, Paul, Hobson, Karoff et Gass, 2011).

D'ailleurs, la logique expérientielle qui sous-tend l'approche permet de décontextualiser les élèves de leur milieu naturel (ici l'école), et de toutes les représentations qu'ils s'en font, afin de vivre des situations où ils peuvent travailler certaines dimensions intrapersonnelles et interpersonnelles (Rojo et Bergeron, 2017). C'est dans ce nouveau cadre que les « barrières » tombent, que le défi apparaît et qu'ils peuvent révéler leur vrai potentiel expérientiel.

Description de la séquence de programmation d'aventure et d'intervention

C'est à travers une séquence de programmation d'aventure et d'intervention (SPAI) réfléchi par l'équipe en place que sont présentées les activités d'aventure (Situ Expérience, 2015). La SPAI permet de comprendre le processus de l'IPNA et des ingrédients actifs qui y sont rattachés tout en participant au développement des compétences ciblées des élèves (Lee et Ewert, 2013; Rojo, Plante, Bilodeau et Tremblay, 2017).

Ainsi, le projet comporte plusieurs phases bien définies dans sa conception qui permettent la co-construction de la démarche. L'implication de tous les intervenants dans cette démarche est essentielle, car elle permet d'arriver à une congruence interne de l'interven-

tion et à une compréhension de la posture des intervenants à adopter dans ce cadre. Bien qu'anticipées, toutes les phases de la SPAI restent flexibles et peuvent être remaniées face à des situations émergentes (ex. : abandon d'un participant, conditions climatiques difficiles, révision d'objectifs personnels et de groupe, etc.).

■ Première phase

Cette phase est dédiée à l'idéation du projet annuel. Avec l'ensemble des intervenants, la réflexion autour des besoins des élèves se transforme en objectifs et en stratégies d'intervention. C'est à ce moment que les différentes phases du processus sont séquencées au regard des besoins ciblés (ex. : les activités expérientielles, la pré-expédition et l'expédition finale). Cependant, toutes les activités ne sont pas choisies par l'adulte et certaines seront choisies et planifiées par les élèves à travers des activités. Ils deviennent ainsi acteurs de leur processus de changement. L'objectif est ici de les mettre face à des situations autodéterminantes où ils doivent faire des choix tout en tenant compte de leurs propres envies, mais aussi celles des autres.

■ Deuxième phase

Une première rencontre avec le groupe d'élèves a lieu à cette phase afin d'explorer le choix de certaines activités en essayant de faire ressortir les intérêts de chacun. Différentes activités sont

réalisées avant de partir en expédition afin de préparer les participants (voir le Tableau 1). Ici, la majeure partie des activités en classe sont encadrées par les intervenants de l'école et l'enseignante tandis que les activités spécifiques en contexte de nature et d'aventure sont animées par les facilitateurs³.

■ Troisième phase

Il est temps de partir en expédition ! Le niveau optimal de convenance qui permet le déséquilibre souhaité qui demande à l'adolescent la mobilisation de stratégies d'adaptation afin d'équilibrer son bien-être interne est très important dans cette phase. Si l'expédition est trop difficile, il n'utilisera pas les fenêtres développementales qui lui sont proposées, car il ne sera pas capable de s'adapter à la situation. Par contre, si l'expédition est trop facile, il ne se mobilisera pas dans sa quête de changement.

Afin de proposer une approche très graduelle au groupe, une courte pré-expédition est proposée avant de partir plusieurs jours. Le médium d'expédition est choisi en cohérence avec les besoins des élèves. Par exemple, le groupe peut vivre un séjour de survie, partir en randonnée sur plusieurs jours ou choisir de partir en canot-camping. Le moyen de déplacement, le nombre de jours, le niveau de difficulté et le lieu sont déterminés par le niveau de défi qu'ils sont capables ou qu'ils veulent relever.

Tableau 1. Exemples d'activités préparatoires

Types d'activités	Exemples	Objectifs
Technique	<ul style="list-style-type: none"> ■ Atelier sur le matériel d'expédition 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Découvrir les principes de base de l'utilisation du matériel de plein air
Dynamique de groupe	<ul style="list-style-type: none"> ■ Atelier de préparation de nourriture d'expédition ■ Implication dans le processus décisionnel de la séquence d'aventure 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Créer des liens et un climat de confiance au sein du groupe ■ Apprendre à travailler ensemble
Connaissance de soi	<ul style="list-style-type: none"> ■ Atelier sensoriel 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Être à l'écoute de ses besoins et de ses sensations
Gestion des émotions	<ul style="list-style-type: none"> ■ Atelier d'autorégulation et d'hétérorégulation ■ Escalade 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Savoir identifier, nommer et gérer ses émotions ■ Apprivoiser des émotions dues au déséquilibre

3. Spécialiste de l'intervention en contexte de nature et d'aventure. Il a souvent une double formation comme intervenant, mais aussi comme guide professionnel.

■ Quatrième phase

Cette phase permet de faire un retour sur l'expérience vécue par le groupe et par la suite de faire un bilan des apprentissages/changements observés. C'est le moment où l'on constate si les élèves ont réellement développé certaines compétences et s'ils sont capables de les transférer dans leur milieu écologique (Tardif, 2006). C'est aussi le moment où les jeunes présentent à la communauté (ex. : école, parents, partenaires, etc.) leur propre « aventure ». Cette restitution de l'expérience vécue est présentée à travers une activité préparée par les élèves et qui peut prendre différentes formes (ex. : narration, présentation de photos, mise en scène des apprentissages). C'est souvent à ce moment que les élèves prennent pleinement conscience du cheminement qu'ils ont accompli et ce, à travers les yeux des autres.

■ Cinquième phase

Cette phase permet de faire un bilan du projet avec les intervenants. Elle reste importante, car elle permet de souligner les changements constatés chez les jeunes et avec ceux qui ont moins cheminés. Cette phase d'évaluation permet aussi des modifications dans les stratégies d'intervention ou parfois dans l'articulation même de la séquence.

Quelques retombées observées

Comme il a été constaté au début du projet, plusieurs changements sont observés chez les élèves (Rojo et Harvey, 2012). Premièrement, sur le plan

comportemental, plusieurs constats sont relevés : optimisation de la modulation émotionnelle, augmentation des capacités d'autorégulation, augmentation de l'estime personnelle, réduction des perturbations comportementales et amélioration des habiletés liées à la socialisation, réduction de l'anxiété, développement des capacités de mentalisation et de la conscience de soi et d'autrui. Bref, la visée développementale de l'expérience permet la mise en place d'ancrages sains, leviers indispensables à la structuration de l'identité.

Deuxièmement sur le plan de la réussite éducative, il est possible de relever également des éléments notables chez les élèves participants : amélioration de la régulation du groupe (entre élèves, mais aussi entre élèves et intervenants), augmentation des capacités attentionnelles en classe, augmentation de la motivation et de l'investissement scolaire, amélioration du sentiment d'appartenance au groupe, mais aussi à l'école au sens plus large. Bref, l'expérience constitue de façon claire un levier de persévérance scolaire.

Les changements chez les enseignants et intervenants psychosociaux s'observent sur plusieurs plans. Tout d'abord, ils ont pu connaître leurs élèves autrement et ce, dans un contexte différent. En effet, le constat de ces professionnels est qu'ils ont pu voir une facette liée à d'autres potentiels de leurs jeunes. Souvent en classe, ils n'ont pas toujours les bonnes occasions pour déceler le potentiel de changement que possède les élèves. En IPNA, ils peuvent voir

comment évoluent les élèves dans un environnement qui offre des défis et qui sollicite tout le temps leur potentiel adaptatif.

De réelles retombées sont notées également : optimisation de la connaissance des élèves, amélioration du rapport aux élèves individuellement, mais aussi du rapport au groupe en termes de dynamisme, et amélioration de la motivation au travail et du sentiment d'accomplissement.

Enfin, en ce qui a trait aux parents des élèves, il importe de mentionner que les retombées sont également présentes. Le parent assiste à la réalisation de son adolescent, il s'en trouve fier, prenant contact avec sa valeur profonde, au-delà des difficultés et perturbations qui teintent le parcours de son jeune depuis souvent bien longtemps. À maintes reprises, cela a constitué un gage de restauration de la relation parent-enfant.

Conclusion

Le projet *Destination Nature* est l'exemple d'une complémentarité pertinente et efficace entre différentes ressources spécialisées, et ce, pour le développement global de l'adolescent vivant avec des difficultés majeures. Les changements sur les plans du développement tels que physique, social et comportemental sont les indicateurs que l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure peut être adaptée et pertinente auprès de cette population. Et tout le sens y est : l'expérience qui fait grandir, tuteur développemental pour ces jeunes adultes en devenir. ■

Références

- Cummings, E.M., Davies, P.T. et Campbell, S.B. (2000). *Developmental and family process: Theory, research, and clinical implications*. New York, NY: Guilford Press.
- Bergeron, G., Rojo S., Fournier-Chouinard, E., Bergeron, L. et L'Heureux, C. (2017). Par-delà ce sommet : esquisse d'une définition de l'IPNA et repères d'intervention. Dans S. Rojo, et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'actions* (p. 199-210). Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Ex Situ Expérience (2015). *Séquence de programmation d'aventure et d'intervention*. Repéré à <http://www.exsituexperience.com/programmes>.
- Lee, K. et Ewert, A. (2013). *Adventure programs and diverse family styles*. *Journal of Experiential Education*, 36(2), 123-138.
- Rojo, S. et Bergeron, G. (2017). *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : fondements, processus et pistes d'action*. Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Rojo, S. et Harvey, C. (2012). L'intervention en santé mentale auprès de jeunes à besoins éducatifs particuliers dans un contexte d'éducation par l'aventure. *Santé et apprentissages, Édition spéciale*, 31-36.
- Rojo, S., Plante, A., Bilodeau, M. et Tremblay, M. (2017). Les fondements de l'intervention par la nature et l'aventure. Dans S. Rojo, et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'actions* (p. 49-82). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Qc: Chenelière Éducation.
- Tremblay, M. (2001). *L'adaptation humaine : un processus biopsychosocial à découvrir* (2^e éd.). Montréal, Qc: Saint-Martin.
- Tucker, A.R., Paul, M., Hobson, J., Karoff, M. et Gass, M. (2011). Outdoor behavioral healthcare: Its impacts on family functioning. *Journal of Therapeutic School and Program*, 8(1), 21-40.

Question de l'heure

La violence dans les jeux vidéo : quels sont les effets potentiels sur nos adolescents ?

Jean-Yves Bégin¹ et Évelyne Touchette²

Jérôme, 16 ans, est en 4^e secondaire. Lors de son primaire, il a repris sa 5^e année à la suite de difficultés scolaires et comportementales. Comme beaucoup d'adolescents, Jérôme aime jouer aux jeux vidéo. Ses parents s'inquiètent du nombre d'heures qu'il peut passer par jour devant son écran d'ordinateur, mais surtout du niveau de violence dans les jeux vidéo auxquels il joue. Il a commencé très jeune à s'exposer aux jeux vidéo violents. Tout au long de son secondaire, Jérôme a eu quelques épisodes d'agressivité envers d'autres élèves et certains enseignants. En 2^e secondaire, il s'est fait suspendre de l'école, car il s'est battu avec un autre élève. Cette année, il a agressé verbalement et menacé son enseignant tuteur ce qui lui a valu une autre suspension. Jérôme se fait intimider à l'occasion et réagit impulsivement avec beaucoup d'agressivité puisqu'il a la mèche courte. Son année scolaire est actuellement en péril, il essuie plusieurs échecs tant à l'école que socialement. Il vit une démotivation scolaire ce qui l'amène à faire l'école buissonnière et il s'isole plus en jouant en ligne avec d'autres adolescents.

La situation de Jérôme n'est pas unique ce qui amène de nombreux parents ainsi que les intervenants à se questionner sur les répercussions potentielles que la violence dans les jeux vidéo peut entraîner chez nos adolescents. D'ailleurs, des études américaines rapportent que plus de 90 % des enfants d'âge scolaire ont déjà joué à des jeux vidéo et que ce pourcentage grimpe jusqu'à 97 % chez les adolescents (Lenhart *et al.*, 2008; NPD Group, 2011). Un autre fait important à tenir en compte est qu'une majorité des jeux vidéo (85 %) présente un contenu

à caractère violent (Appelbaum *et al.*, 2015). Ces statistiques justifient donc l'importance de faire le point sur la possible influence de l'exposition à la violence dans les jeux vidéo sur le développement des adolescents, voire même les enfants.

Que disent les écrits scientifiques sur le sujet ?

Par l'entremise d'une méta-analyse (Calvert *et al.*, 2017) qui a recensé 170 études publiées entre 2009 et 2013 (31 études satisfaisaient les critères de sélection), un regroupement d'experts (The American Psychological Association Task Force) a été mandaté aux États-Unis pour répondre à cette question. Les résultats sont éloquentes et mettent en lumière qu'il existe bel et bien un lien d'association (et non de cause à effet) entre les jeux vidéo violents et manifestations comportementales agressives. Notamment, l'exposition à des jeux vidéo violents augmenterait le risque de présenter des comportements agressifs, des pensées ou des cognitions agressives, des affects agressifs et diminuerait les manifestations de comportements sociaux ou d'empathie.

Bref, les experts qui ont mené cette méta-analyse concluent que l'exposition à la violence dans les jeux vidéo est un facteur de risque prépondérant dans le développement de comportements agressifs, et ce, même après avoir contrôlé l'influence d'autres facteurs tels que le fait de présenter des traits de personnalité antisociale ou de délinquance, des échecs scolaires, vivre dans une famille ayant des conflits conjugaux, le niveau de dépression des enfants et des parents et la fréquentation de pairs déviants.

Globalement, ces résultats corroborent les résultats d'autres études du genre menées antérieurement sur le lien entre les jeux vidéo violents et les



Photo : ©iStock.com/milindri

comportements agressifs (Anderson *et al.*, 2010; Ferguson, 2007a, 2007b; Ferguson et Kilburn, 2009) renforçant ainsi l'idée que les jeux vidéo violents représentent un facteur de risque important au développement de comportements agressifs. Il importe de préciser que l'unique présence de ce facteur de risque n'incite pas systématiquement un jeune à agir agressivement. C'est plutôt un cumul de facteurs de risque qui tend à augmenter les comportements agressifs (Ferguson, Garza, Jerabeck, Ramos et Galindo, 2013). En somme, chaque facteur de risque augmente la probabilité de manifester de tels comportements agressifs. Certes, l'étude de Calvert *et al.* (2017) démontre que l'exposition à des jeux vidéo violents est l'un de ces facteurs de risque.

Les résultats de cette méta-analyse ne permettent pas d'établir un lien d'association ni de cause à effet entre la violence dans les jeux vidéo et la délinquance ou l'émergence de comportements criminels et violents. Toutefois, une récente étude (Exelmans, Custers et Van den Bulck, 2015) qui n'a pas été recensée dans la méta-analyse de Calvert *et al.* (2017) révèle un lien d'association qui amène ces chercheurs à conclure que l'exposition aux jeux vidéo violents est un facteur de risque au développement de comportements délinquants. Or, d'autres études doivent être réalisées pour vérifier les liens

1. Ph. D., ps.éd., professeur, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

2. Ph. D., ps.éd. et psychologue, professeure, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

d'association ou de causalité possibles entre les jeux vidéo violents et les comportements de délinquance ou de criminalité.

Et si on allait plus loin dans la réflexion

Le groupe d'experts (Calvert *et al.*, 2017) s'est également penché sur des pistes de réflexion qui viennent nuancer ou mieux comprendre l'état des connaissances à l'égard de cette question.

■ Existe-t-il un lien entre l'exposition aux jeux vidéo violents et la présence de comportements agressifs chez les enfants ?

Historiquement, la plupart des études sur cette question ont été menées auprès de jeunes adultes, et ce, pour d'évidentes raisons éthiques. Cependant, depuis 2009, dix études ont été réalisées avec des échantillons d'enfants et d'adolescents. Dans l'ensemble, ces études révèlent les mêmes effets négatifs auprès des plus jeunes. L'étude ne permet pas de déterminer s'il y a une période développementale où les enfants ou les adolescents seraient plus vulnérables. Bien qu'éthiquement difficiles à réaliser, des études auprès d'enfants âgés dix ans et moins seraient souhaitables afin de statuer sur cette question.

■ Existe-t-il des différences entre les garçons et les filles quant aux répercussions potentielles d'être exposé à des jeux vidéo violents ?

D'une façon générale, les garçons ont tendance à être plus agressifs que les filles (Anderson et Bushman, 2002; Hamby, Finkelhor et Turner, 2013) et les adolescents passent beaucoup plus de temps à utiliser les jeux vidéo violents que les adolescentes (Rideout, 2015). L'équation ici peut donc se faire facilement. Toutefois, les résultats de cette méta-analyse ne permettent pas de statuer sur de potentielles différences entre les garçons et les filles. En fait, plus de la moitié des 31 études ne se sont pas intéressées à ces différences et les conclusions de deux études qui y sont intéressées directement concluent qu'il n'y a pas de différence entre les garçons et les filles. D'autres recherches sont nécessaires pour faire la lumière sur cette possible différenciation.

■ Est-ce que le degré d'exposition (fréquence et intensité) aux jeux vidéo violents influence le risque de présenter des comportements agressifs ?

En s'appuyant sur les processus d'imitation selon la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1986), on peut penser que plus un adolescent est fréquemment exposé à des jeux vidéo dont l'intensité de violence est très élevée, plus il sera à risque d'adopter des comportements agressifs. Les preuves scientifiques concernent le degré d'exposition à des jeux vidéo violents reposent sur sept études ayant des devis descriptifs ou non expérimentaux.

En général, ces études ont mesuré de façon continue l'influence de la fréquence d'exposition et l'intensité de violence des jeux vidéo sur les comportements agressifs. Cinq des sept études ont indiqué qu'une exposition plus fréquente est associée à plus de comportements agressifs. Pour ce qui est de l'intensité de la violence, les résultats de ces études ne sont pas concluants. La fréquence d'exposition et l'intensité de la violence sont deux aspects qui méritent d'être approfondis à l'aide de devis de recherche expérimentale afin de statuer le degré d'influence de ces conditions sur le développement des comportements agressifs.

■ Existe-t-il d'autres facteurs importants à prendre en considération pour mieux comprendre le lien entre les jeux vidéo violents et la présence de comportements agressifs ?

Les technologies actuelles évoluent très rapidement. Conséquemment, on peut se demander si certaines caractéristiques inhérentes aux jeux vidéo pourraient moduler les répercussions sur le comportement des adolescents et des enfants. On a qu'à penser à l'interface du jeu (ex. : télécommande Wii™, le mouvement du joueur avec Kinect™ ou la connexion en réseau), la perspective du joueur (ex. : 1^{re} ou 3^e personne) ou l'aspect compétitif des jeux. Les interfaces ont considérablement changé au fil du temps; elles sont maintenant sans fil, moins encombrantes ou en ligne augmentant ainsi le niveau de réalisme (Przybylski, Rigby et Ryan, 2010).

Concernant les perspectives du joueur, celle à la 1^{re} personne semblerait avoir

davantage d'impact sur les joueurs puisque leur point de vue augmente le sentiment d'identification au personnage alors que la perspective à la 3^e personne donne le sentiment au joueur de contrôler davantage leur avatar lui permettant d'assister à toutes ses actions (O'Keefe et Zehnder, 2004). Enfin, certains chercheurs ont suggéré que les caractéristiques compétitives des jeux vidéo violents peuvent générer davantage d'agressivité chez les adolescents (Adachi et Willoughby, 2011). Dans la méta-analyse de Calvert *et al.* (2017), il n'y avait pas suffisamment d'études pour tirer des conclusions sur l'influence de ces différentes caractéristiques inhérentes aux jeux vidéo violents. Il s'avère que davantage d'études sont nécessaires afin de statuer si ces caractéristiques peuvent avoir un effet sur le développement des comportements agressifs.

Recommandations

De toute évidence, la réduction du temps d'exposition à des jeux vidéo violents est tout indiquée. En fait, il n'a pas de consensus quant à un seuil dommageable d'heures d'exposition aux jeux vidéo violents. De plus, on ne sait pas s'il existe une fenêtre développementale plus sensible aux effets de la violence dans les jeux vidéo. À cet effet, l'Association américaine des pédiatres (AAP, 2016) suggère d'améliorer la définition des règles de santé publique afin de mieux guider les parents concernant tous les types de médias virtuels en fonction de l'âge. De plus, ils conseillent aux parents de ne pas se fier aux recommandations de l'industrie des jeux vidéo quant à l'âge suggéré sur les boîtiers des jeux, souvent trop permissives. D'ailleurs, les pédiatres américains recommandent aux gouvernements de revisiter ces systèmes de classification qui ne sont pas assez restrictifs.

D'autre part, les pédiatres font référence à l'importance de promouvoir les « diètes de médias virtuels ». L'idée est de remplacer le caractère violent des jeux ou des médias par du contenu éducatif tout en limitant le nombre d'heures d'exposition aux écrans. En définitive, il est recommandé d'augmenter la qualité du contenu tout en réduisant la quantité d'expositions. Cette recommandation est basée sur une étude qui a expérimenté une « diète de média virtuel » auprès de 565 parents d'enfants



préscolaires âgés entre 3 et 5 ans (Christakis *et al.*, 2013). Cette « diète de média virtuel » visait un remplacement d'un contenu violent par un contenu éducatif sans réduire le nombre d'heures d'exposition. Les résultats ont montré une diminution d'agressivité et une augmentation de comportements prosociaux sur une période de 6 et 12 mois post-intervention. Notamment, ce sont les garçons issus d'un milieu socio-économique faible qui rapportent davantage d'effets bénéfiques liés à l'intervention.

On recommande aussi de superviser le choix des jeux des enfants et également des adolescents. Pour rester à l'affût des choix de ces derniers, on suggère aux parents de s'impliquer en jouant aux jeux en question avec les jeunes afin d'exercer un jugement éclairé et ouvrir le dialogue dans le but d'accorder ou non les permissions. Enfin, l'AAP (2016) fait une recommandation sans équivoque pour les enfants de moins de six ans en indiquant qu'il faut éviter de les exposer à de la violence virtuelle liée à tous les types de médias (ex. : vidéo, télévision, tablette) puisque ces derniers peuvent difficile-

ment distinguer la différence entre la réalité et le virtuel.

Conclusion

Il est impératif en tant que parent et intervenant de s'interroger sur le contenu virtuel auquel nos adolescents ainsi que nos enfants sont exposés. Étant donné le rythme effréné de l'évolution des technologies, il est pertinent de se questionner sur la portée qu'ont les jeux vidéo dans l'apprentissage de nos enfants en se rappelant les influences des processus d'imitation selon la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1986). Si on souhaite construire une société en paix basée sur des principes de coopération, il importe d'exposer nos enfants et nos adolescents dans le même sens que les valeurs véhiculées. En somme, les études de Calvert *et al.* (2017) et de l'AAP (2016) donnent raison aux réflexes des parents ou d'intervenants en suggérant d'améliorer la définition des règles de santé publique afin de réduire cette exposition à la violence, non seulement dans les jeux vidéo, mais dans tous les médias en général pour le bien-être de nos enfants et de nos adolescents.

Références

- Adachi, P. J. C. et Willoughby, T. (2011). The effect of video game competition and violence on aggressive behavior: Which characteristic has the greatest influence? *Psychology of Violence*, 1(4), 259–274. <https://dx.doi.org/10.1037/a0024908>
- American Association of Pediatrics Council on Communications and Media. (2016). Virtual violence. *Pediatrics*, 138(1), 1–4.
- Anderson, C. A. et Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51.
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., ... Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151–173. <https://dx.doi.org/10.1037/a0018251>
- Appelbaum, M., Calvert, S., Dodge, K., Graham, S., Nagayama Hall, G., Hamby, S. et Hedges, L. (2015). *Technical report on the review of the violent video game literature*. Washington, DC: APA Task Force on Violent Media.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Calvert, S. L., Appelbaum, M., Dodge, K. A., Graham, S., Nagayama Hall, G. C., Hamby, S., ... Hedges, L. V. (2017). The American psychological association task force assessment of violent video games: Science in the service of public interest. *American Psychologist*, 72(2), 126–143. <https://dx.doi.org/10.1037/a0040413>
- Christakis, D. A., Garrison, M. M., Herrenkohl, T., Haggerty, K., Rivara, F. P., Zhou, C. et Liekweg, K. (2013). Modifying media content for preschool children: A randomized controlled trial. *Pediatrics*, 131(3), 431–438.
- Exelmans, L., Custers, K. et Van den Bulck, J. (2015). Violent video games and delinquent behavior in adolescent: A risk factor perspective. *Aggressive Behavior*, 41(3), 267–279. <https://dx.doi.org/10.1002/ab.21587>
- Ferguson, C. J. (2007a). Evidence for publication bias in video game violence affects literature: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 12(4), 470–482. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2007.01.001>
- Ferguson, C. J. (2007b). The good, the bad and the ugly: A meta-analytic review of positive and negative effects of violent video games. *Psychiatric Quarterly*, 78(4), 309–316. <https://doi.org/10.1007/s11126-007-9056-9>
- Ferguson, C. J., Garza, A., Jerabeck, J., Ramos, R., et Galindo, M. (2013). Not worth the fuss after all? Cross-sectional and prospective data on violent video game influences on aggression, visuospatial cognition and mathematics ability in a sample of youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 109–122. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9803-6>
- Ferguson, C. J. et Kilburn, J. (2009). The public health risks of media violence: A meta-analytic review. *The Journal of Pediatrics*, 154(5), 759–763. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2008.11.033>
- Hamby, S., Finkelhor, D. et Turner, H. (2013). Perpetrator and victim gender patterns for 21 forms of youth victimization in the National Survey of Children's Exposure to Violence. *Violence and Victims*, 28(6), 915–939.
- Haninger, K. et Thompson, K. M. (2004). Content and ratings of teen-rated video games. *Journal of the American Medical Association*, 291(7), 856–865.
- Lenhart, A., Kahne, J., Middaugh, E., MacGill, A., Evans, C. et Vitak, J. (2008). *Teens, video games and civics*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.
- NPD Group (2011). *Kids and gaming since 2011*. Port Washington, NY: The NPD Group.
- O'Keefe, B. J. et Zehnder, S. (2004). Understanding media development: A framework and case study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(6), 729–740.
- Przybylski, A. K., Rigby, C. S. et Ryan, R. M. (2010). A motivational model of video game engagement. *Review of General Psychology*, 14(2), 154–166.
- Rideout, V. (2015). *The common sense census: Media use by tweens and teens*. San Francisco, CA: Common Sense Media.



Le coin des parents

Comment favoriser l'intégration sociale des enfants ayant un TDAH?¹

Line Massé¹, Claudia Verret² et Martine Verreault³

Les symptômes associés au trouble de déficit d'attention/hyperactivité (TDAH) peuvent nuire au fonctionnement social des enfants et entraîner des difficultés avec leur entourage (McQuade et Hoza, 2015). Plusieurs enfants ayant un TDAH éprouvent particulièrement des difficultés à se faire des amis et à les garder (Soucisse, Maisonneuve et Normand, 2014). Les parents peuvent favoriser l'intégration sociale de leur enfant en mettant en place des possibilités de socialisation gratifiantes.

Les invitations à la maison

Lorsque l'enfant éprouve des difficultés à se faire des amis ou à les garder, il peut être utile d'organiser certaines rencontres sociales supervisées où l'enfant invite un ami à partager une activité agréable (une sortie par exemple) ou à jouer à des jeux structurés (comme un jeu de société). Si l'enfant a des problèmes importants sur le plan social, il est préférable que l'activité soit structurée (règles à suivre ou démarche, but clair, etc.) et supervisée par un parent.

Les rencontres à deux sont préférables à celles à plusieurs pour l'enfant ayant un TDAH, car les risques de conflits et d'agitation excessive sont moins grands et il est plus facile pour l'enfant de gérer les interactions. Il est aussi préférable de commencer par de courtes périodes où le parent supervise l'action de près ou de loin.

Le parent et l'enfant peuvent planifier ensemble le déroulement de la rencontre et structurer les activités pour que tout se passe bien. Pendant la rencontre, le parent peut observer discrètement le déroulement de l'activité et intervenir au moment opportun pour prévenir les conflits ou pour encourager l'enfant à utiliser les habiletés sociales, comme partager, écouter le point de

vue de l'autre, suivre les règles, offrir son aide ou faire un compliment.

Il ne faudra pas s'inquiéter si l'enfant fréquente des enfants plus vieux ou plus jeunes, ce qui est souvent le cas, car les enfants plus vieux sont habituellement plus tolérants envers l'immaturité sociale de leurs camarades. Le parent doit toutefois s'assurer qu'ils ont une influence positive sur leur enfant et qu'ils se comportent généralement de façon appropriée.

Les activités parascolaires

Le parent peut aussi aider l'enfant à élargir son réseau social en lui prêtant assistance pour trouver un passe-temps, un intérêt ou une activité parascolaire (ex. : scouts, club de hockey, troupe de théâtre, etc.) où il peut réussir, se valoriser et rencontrer des enfants avec qui se lier d'amitié. L'activité choisie doit correspondre aux intérêts de l'enfant et à ses forces : si l'enfant apprécie l'activité et s'il y réussit bien, cela pourra compenser certains de ses déficits sociaux.

Il est préférable de choisir des activités structurées sous la supervision d'un adulte qui sait encadrer des jeunes et qui est familier avec le TDAH. Les petits groupes sont à préférer aux grands groupes, où l'enfant ayant un TDAH peut éprouver plus de difficulté à se contrôler. Les activités de groupe qui impliquent beaucoup de règles complexes à suivre (ex. : le basket-ball) ou une grande coordination des efforts avec les autres membres du groupe peuvent représenter un trop grand défi pour l'enfant ayant un TDAH. Les activités très compétitives peuvent aussi susciter des fortes émotions chez eux, augmenter leur frustration et provoquer des comportements désorganisés, à moins que l'enfant manifeste un talent dans ce domaine et puisse réussir malgré les pressions de la compétition. Il



Photo : ©iStock.com/monkeybusinessimages

est préférable d'éviter les activités où l'enfant doit passer beaucoup de temps à attendre son tour (ex. : lors d'une partie de baseball ou à la position de gardien au soccer).

Les colonies de vacances ou les camps spécialisés qui sont centrés sur le développement des habiletés sociales ou sportives représentent de bonnes occasions pour l'enfant d'améliorer sa socialisation. Les amitiés développées peuvent perdurer dans le futur et une correspondance peut s'instaurer. Par ailleurs, il sera préférable d'éviter les situations sociales où les comportements de l'enfant seraient très peu tolérés (ex. : dans un restaurant chic) et de conseiller à l'enfant d'écourter les situations où il ne se sent pas le bienvenu.

Si l'enfant prend des médicaments et qu'ils ne font plus effet au moment des activités parascolaires qui ont lieu habituellement en fin de journée, il pourra être pertinent de consulter le médecin traitant afin d'envisager une rectification pour que l'enfant puisse mieux contrôler ses comportements impulsifs et participer pleinement à ses activités.

Le mentorat

De nombreux enfants ayant un TDAH éprouvent des difficultés à se faire des amis de leur âge. Après avoir essayé les différentes possibilités de socialisation proposées et si l'enfant se sent encore seul et isolé, il peut être utile de recourir à des membres de l'entourage

1. Ce texte est tiré et adapté de Massé, Verreault et Verret (2011) et de Massé et Verret (2016).
2. Ph. D., professeure, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
3. Ph. D., professeure, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal.
4. Ph. D., psychologue en pratique privée, Jeunes ÉTRE Clinique de psychologie, Châteauguay.

ou de la communauté (ex. : l'association Grands Frères Grandes sœurs ou un autre programme de parrainage) qui pourraient servir de modèles sociaux positifs, comme amis, confidents ou mentors. Un adolescent ou un adulte qui partage un intérêt commun avec l'enfant et qui comprend les problèmes de l'enfant liés au TDAH peut lui être d'une grande aide, parce que cela peut constituer une relation précieuse en dehors de la famille. Être apprécié par quelqu'un qui n'est pas de la famille peut faire beaucoup pour améliorer le concept de soi social de l'enfant.

Aider l'entourage à comprendre la nature des difficultés que vit l'enfant

Pour favoriser l'acceptation sociale de l'enfant ayant un TDAH, il importe de conscientiser son entourage par rapport à la nature de ce trouble, à ses manifestations primaires et secondaires, ainsi qu'à l'impact de ces difficultés sur sa vie sociale. En comprenant mieux ce que vit l'enfant, ses amis et les autres membres de son entourage jugeront moins vite et accepteront plus facilement les comportements que l'enfant peut difficilement contrôler. On peut demander à l'enfant s'il accepte que l'on discute en sa présence de ses problèmes, ou sinon profiter de son absence pour aborder ouvertement la question avec les personnes concernées. Le parent peut aussi les faire parler de leur perception des problèmes présentés par l'enfant, de leurs souhaits ou de leurs appréhensions. L'utilisation de livres illustrant des cas d'enfants ayant un TDAH peut être très utile (voir les suggestions dans l'encadré). Les livres de Gervais (1996) ainsi que ceux de Saint-Mars et Bloch et (2004a, b, c, d) apparaissent particulièrement intéressants, car chaque histoire est suivie d'une procédure de questionnement que le parent peut suivre pour animer une discussion avec les enfants.

Beaucoup de parents hésitent à dire à l'enseignant, à l'éducateur ou à l'entraîneur que leur enfant a un TDAH ou qu'il prend un médicament de peur que l'enfant soit stigmatisé (Gwernan-Jones *et al.*, 2015). Dans la plupart des cas, surtout si l'enfant éprouve des difficultés importantes, il est recommandé d'en informer les adultes en autorité, car de toute façon, celui-ci a probablement déjà observé, chez

Suggestions de livres pour sensibiliser l'entourage au TDAH

- De Coster, P. et De Schaetzen, S. (2009). *Attention à mon attention ! Une brochure pour expliquer le TDA/H aux 8-12 ans*. Bruxelles, Belgique : Association TDA/H Belgique.
- De Coster, P. (2011). *Juliette, la princesse distraite*. Bruxelles, Belgique : Association TDA/H Belgique.
- Dieltiens, K. (2007). *Le lion dans la tête de Ludovic*. Saint-Lambert, Qc : Éditions Enfant Québec.
- Gervais, J. (1996). *Le cousin hyperactif*. Montréal, Qc : Éditions du Boréal.
- Hébert, A. (2015). *Le TDA/H raconté aux enfants*. Boucherville, Qc : Éditions de Mortagne.
- Janssen-Ortho (2008). *Michel's Note Book Carnet*. Toronto, On : Janssen-Ortho.
- Leroux-Boudreault, A. (2015). *Fred : vivre avec le TDAH à l'adolescence*. Québec, Qc : Éditions Midi Trente.
- Marleau, B. (2007). *Hou ! Hou ! Simon !* Blainville, Québec : Boomerang Éditeur Jeunesse.
- Poncelet, P. (2004). *Herman ou la merveilleuse histoire d'un petit garçon hyperactif*. Bruxelles, Belgique : Alban Éditions.
- Ryan, M. (1995). *Timothé, tête en l'air*. Bruxelles, Belgique : Éditions Kid Pocket.
- Saint Mars, D. et Bloch, S. (2004a). *Max est casse-cou*. Fribourg, Suisse : Calligram.
- Saint Mars, D. et Bloch, S. (2004b). *Max est dans la lune*. Fribourg, Suisse : Calligram.
- Saint Mars, D. et Bloch, S. (2004c). *Max est maladroit*. Fribourg, Suisse : Calligram.
- Saint Mars, D. et Bloch, S. (2004d). *Lili est désordre*. Fribourg, Suisse : Calligram.
- Shawn, D. et Shawn, I.H. (2007). *Pourquoi je ne peux pas être attentif ?* (2^e éd.). Ville St-Laurent, Qc : Shire.
- Vincent, A. (2017). *Mon cerveau a besoin de lunettes*. Montréal, Qc : Éditions de l'homme.
- Vincent, A. (2017). *Mon cerveau a encore besoin de lunettes : le TDAH chez les adolescents et les adultes*. Montréal, Qc : Éditions de l'homme.

ce dernier, des manifestations liées au TDAH (Massé, Verreault et Verret, 2011). Il est d'ailleurs préférable qu'il lie ces manifestations au TDAH plutôt qu'à un manque d'efforts ou de discipline. Il faut leur exposer les grandes lignes des problèmes éprouvés par l'enfant et leur proposer de les rencontrer, au besoin, pour leur donner de l'information supplémentaire (ex. : pour échanger sur les besoins particuliers de l'enfant ou sur les interventions qui fonctionnent ou non avec lui). Si des évaluations de l'enfant sont disponibles, les parents peuvent aussi les informer des recommandations faites dans les rapports concernant les adaptations nécessaires. En milieu scolaire, ils peuvent aussi rendre accessibles les rapports d'évaluation aux professionnels de l'école qui seront en mesure de donner les informations jugées nécessaires à l'enseignant ou aux autres intervenants oeuvrant auprès de l'enfant. Il

faut faire confiance aux intervenants et ne pas se précipiter pour proposer des interventions possibles avec l'enfant, à moins que ses difficultés soient très importantes ou que l'intervenant soit très peu expérimenté avec les jeunes ayant des besoins particuliers.

Conclusion

Si les difficultés sociales de l'enfant sont trop importantes, il pourrait être utile d'envisager la possibilité que l'enfant puisse participer à un programme d'entraînement aux habiletés sociales. Ce type de programme est offert dans certains milieux scolaires ou centres de la santé et des services sociaux ainsi que dans des cliniques privées. Plusieurs associations PANDA offrent également ce type de programme dans différentes régions du Québec. ■

(Références page 22)

OFFRE DE FORMATIONS

L'anxiété chez les élèves du secondaire: comprendre, prévenir et intervenir

Cette formation s'adresse à tout intervenant du secondaire ainsi qu'aux parents d'adolescents. Composée de trois volets, elle propose des réponses à plusieurs questions.

1. Comprendre l'anxiété

- Qu'est-ce que l'anxiété et comment se manifeste-t-elle?
- Que se passe-t-il dans la tête des jeunes anxieux?
- Qu'entend-on par troubles anxieux?
- Quels sont les signes et symptômes d'une anxiété problématique?
- Pourquoi s'intéresser à l'anxiété?

2. Prévenir

- Quels sont les principaux facteurs préventifs de l'anxiété?
- Concrètement, comment prévenir le développement d'une anxiété malsaine chez les jeunes?
- Existe-t-il des programmes de prévention pour l'anxiété?

3. Intervenir

- Quelles sont les méthodes et stratégies d'intervention démontrées efficaces pour aider un jeune à mieux gérer son anxiété?

Intervenir en situation de crise à l'adolescence

Cette formation vise les intervenants qui travaillent avec des adolescents pour qui le risque d'être exposé à une situation de crise est plus accru. La gestion de crise est abordée dans cette présentation sous deux volets:

1. Reconnaître les signes précurseurs de la crise

2. Intervenir de manière efficace en situation de crise

Pour obtenir plus d'informations au sujet de l'une ou l'autre de ces formations contactez-nous: adm@cqjdc.org - 418 686-4040 poste 6380

Le développement de ces formations est rendu possible grâce à l'aide financière du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.

Québec 

Références

- Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Garside, R., Richardson, M., Thompson-Coon, J., Rogers, M., . . . Ford, T. (2015). ADHD, parent perspectives and parent-teacher relationships: Grounds for conflict. *British Journal of Special Education, 42*(3), 279-300. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8578.12087>
- Massé, L., Verreault, M. et Verret, C., avec la collaboration de Boudreault, F., et Lanaris, C. (2011). *Mieux vivre avec le TDA/H à la maison : programme pour aider les parents à mieux composer avec le TDAH de leur enfant au quotidien*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- Massé, L. et Verret, C., avec la collaboration de Lévesque, M. (2016). *Se faire des amis et les garder*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- McQuade, J. D. et Hoza, B. (2015). Peer relationship of children with ADHD. Dans R. A. Barkley (dir.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4^e éd., p. 210-222). New York, NY: Guilford.
- Soucisse, M.-M., Maisonneuve, M.-F. et Normand, S. (2014). L'incidence du TDA/H sur les relations d'amitié des enfants et des adolescents. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 68*, 111-132.



Le coin des jeunes

Quelques stratégies pour diminuer tes tics

Catherine Hamelin¹

Océane explique que ses tics sont plus forts qu'elle ; souvent, elle voudrait cesser de soulever son épaule, car elle a mal au cou, mais elle n'y arrive pas.

Jonathan a la manie de se lécher les lèvres plusieurs fois par jour.

Tommy dit des blasphèmes (des mauvais mots) dans presque chacune de ses phrases.

Quant à Sophie, elle se ronge constamment les ongles lorsqu'elle est stressée.

Avoir des tics peut entraîner plusieurs problèmes sur le plan social, en particulier le risque de se faire ridiculiser ou d'énervier les autres. Plusieurs comportements peuvent devenir des tics, comme plisser le nez, dire de mauvais mots à répétition, se racler la gorge, siffler, sautiller, se claquer les doigts, rire exagérément, respirer bruyamment, cligner des yeux, jouer avec une mèche de cheveux, claquer la langue, faire des bruits de bouche, se lécher les lèvres ou autres. Ils font peut-être partie de ton quotidien. Qu'ils soient moteurs ou sonores, les tics sont perçus comme étant irrésistibles à manifester. Après avoir défini ce que sont les tics, cet article présente quelques moyens visant à diminuer la fréquence d'apparition de tes tics.

Qu'est-ce qu'un tic ?

Un tic, qu'il soit moteur ou sonore, se définit comme un mouvement ou un son involontaire qui apparaissent de façon soudaine, rapide, récurrente, non rythmique et stéréotypée chez la personne qui l'émet (American Psychiatric Association [APA], 2015). On trouve des tics simples ou complexes. Les **tics simples** sont de courtes durées soient des millisecondes, tandis que les **tics complexes** sont d'une durée plus longue (plusieurs secondes) et combinent plusieurs tics simples. Le Tableau 1 illustre des exemples de tics. Certaines personnes ressentent même une sensation désagréable ou une sorte de tension avant d'émettre le tic. Cette sensation disparaît immédiatement après que le tic soit apparu (APA, 2015; Leclerc, Forget et O'Connor, 2008).

Les tics persistants ou transitoires peuvent provenir d'une problématique particulière comme le syndrome de Gilles de la Tourette, tandis que d'autres sont plus une mauvaise habitude qui a été apprise. Le caractère involontaire des tics occasionne un défi sur le plan du contrôle de ceux-ci.

Quelques moyens pour aider à contrôler les tics

■ La médication

Dans certains cas, la médication peut aider à contrôler les tics qui sont persistants et en lien avec un trouble, comme le syndrome de Gilles de la Tourette. Pour les autres tics, la médication n'est pas toujours nécessaire. Un médecin pourra établir si le recours à une médication pourrait être utile pour toi. Toutefois, pour une gestion efficace des tics, la prise de médicaments devrait être combinée par l'apprentissage de stratégies d'autocontrôle (Leclerc, Forget et O'Connor, 2008).

■ Les stratégies d'autocontrôle

L'auto-observation

L'auto-observation est la capacité à s'observer soi-même. Tu peux remarquer les moments que tes tics ont tendance à apparaître, la fréquence, l'intensité et la durée de ceux-ci. L'utilisation de grille d'observation s'avère un bon moyen afin d'identifier ces indicateurs (Leclerc, Forget et O'Connor, 2008). Par exemple, Jonathan pourrait noter le nombre de fois qu'il se lèche les lèvres dans la journée. Sa motivation à diminuer, voire à arrêter,

Tableau 1. Exemples de tics.

Tics	Moteurs	Sonores
Simple	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cligner des yeux ■ Rouler des yeux ■ Contracter la joue ■ Plisser le nez ■ Se lécher les lèvres 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se racler la gorge ■ Tousser ■ Crier / hurler ■ Renifler ■ Bruits de bouche
Complexes	<ul style="list-style-type: none"> ■ Toucher les autres ou les objets ■ Claquer les doigts ■ Se mordre les lèvres ou la joue ■ Mettre ses doigts dans son nez 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Rire exagérément ■ Répéter des mots entendus ■ Faire des bruits rythmiques ■ Dire de mauvais mots

1. Étudiante à la maîtrise en psychoéducation, UQTR



cette mauvaise habitude risque d'être plus grande s'il découvre qu'il le fait plus d'une centaine de fois dans la journée. Quant à Sophie, elle pourrait identifier ses sources de stress afin de connaître dans quelle situation elle a tendance à constamment se ronger les ongles. Elle pourrait découvrir qu'elle se ronge toujours les ongles avant un examen ou une présentation orale. L'auto-observation t'aidera aussi à identifier les raisons pour lesquelles tu émettes tes tics. Est-ce pour combattre le stress, pour communiquer ou pour attirer l'attention ?



Photo : ©Stock.com/Illya_Vinogradov

L'entraînement à la relaxation

Tu te dis probablement que Sophie en aurait bien besoin pour diminuer son stress, mais Océane, Jonathan et Sophie aussi pourraient grandement en bénéficier. Voici pourquoi ! L'apparition des tics est augmentée par divers facteurs tels le stress, l'anxiété et l'excitation (APA, 2015). L'entraînement à la relaxation représente donc une condition gagnante pour la diminution des tics. En effet, les techniques de relaxation ont pour bienfait de diminuer le stress et l'anxiété, de diminuer la tension musculaire, de même que de retrouver une sensation de calme. La relaxation permet également de développer une meilleure connaissance de son corps. Je vais te présenter quelques moyens pour t'aider à relaxer (Leclerc, Forget et O'Connor, 2008; Verdellan et van de Griendt, 2016a; Verdellan et van de Griendt, 2016b).

La respiration abdominale consiste à respirer lentement et profondément par le nez de sorte à sentir ton ventre se gonfler, de retirer ta respiration trois secondes, puis d'expirer lentement et doucement par la bouche. Tu continues de respirer à l'aide de cette technique jusqu'à ce que tu retrouves une sensation de détente et de confort.

Les exercices de tension et de relâchement consistent à contracter tes muscles lentement pendant quelques secondes et de relâcher ces derniers doucement en prenant une grande respiration. Tu peux étirer les muscles de ton visage (ex. : fermer les yeux le plus fort possible, sourire en serrant les dents, serrer les lèvres, etc.), tes mains (ex. : serrer le poing), tes bras (ex. : étirer le plus loin possible chacun de tes bras), ton ventre (ex. : le gonfler), tes cuisses (ex. : les contracter) ou tes fesses (ex. : les serrer). Tu peux répéter ces exercices de tension et de relâchement plusieurs fois. Attention, les tensions ne doivent pas être douloureuses. Il y a également la méthode de la relaxation progressive de Edmund Jacobson (1980) qui peut être utilisée.

L'imagerie visuelle ou la visualisation consiste à penser à une image, à un souvenir, à un endroit où je me sens bien lorsque je désire retrouver une sensation de calme. Ça peut être de penser à ton animal de compagnie, de penser à ta famille, de rêver à ta prochaine fin de semaine de congé ou de penser à ta famille.

Te retirer dans un endroit calme, les exercices d'étirement musculaire,

la pratique du yoga, l'écoute d'une musique relaxante, les massages, la lecture sont d'autres moyens pour t'aider à relaxer pour retrouver une sensation de calme. À toi de découvrir ceux qui te conviennent le mieux et de les mettre en pratique, mais aussi d'en découvrir d'autres.

L'activité physique

Bouger, faire du sport est un excellent moyen pour diminuer la probabilité que tes tics apparaissent, de même que pour diminuer les tensions musculaires (Verdellan et van de Griendt, 2016a; Verdellan et van de Griendt, 2016b). Tu remarqueras aussi qu'après une période d'activité physique, on est plus calme et détendu !

Apprendre à résister

Le but est d'empêcher que les tics surgissent aussi longtemps que tu peux en résistant à la sensation désagréable qui précède un tic. Pour illustrer ce moyen, imagine-toi que tu te fais piquer pas un moustique, ça démange. Mais si tu grattes ta piqûre, le processus de guérison sera plus long. Toutefois, si tu résistes à l'envie de te gratter, la piqûre guérit et la démangeaison s'arrête. C'est le même principe pour tes tics. Plus tu résistes à la sensation désagréable qui précède ton tic, plus elle s'atténue avec le temps pour éventuellement diminuer l'apparition de ton tic. Tu peux utiliser un chronomètre afin de calculer le nombre de temps que tu as été capable de résister à un tic. Arrête le chrono dès que tu as émis

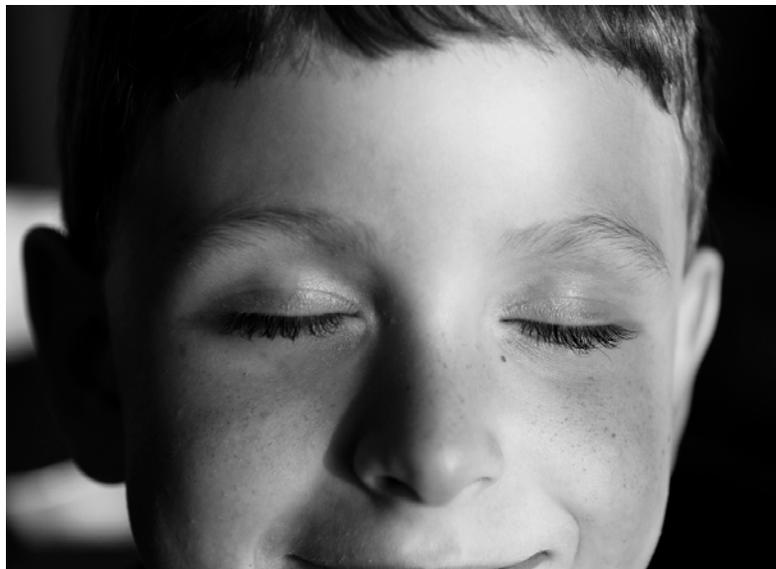


Photo : ©Stock.com/gaiamoments

le tic. Tu peux te regarder dans le miroir pour t'aider. Tu pourras, par la suite, essayer de battre tes records de temps (Verdellan et van de Griendt, 2016a; Verdellan et van de Griendt, 2016b). Résister constitue tout un défi puisque comme Océane le mentionne, ses tics sont plus forts qu'elle. Aussi, tu peux jumeler ce moyen avec celui de la grille d'observation mentionnée précédemment afin de voir si la fréquence de tes tics diminue de jour en jour.

Utiliser une réponse compétitive

L'utilisation d'une réponse compétitive consiste à apprendre à faire un mouvement au lieu de faire le tic, de sorte que ce dernier devienne impossible à faire (Verdellan et van de Griendt, 2016a; Verdellan et van de Griendt, 2016b). Par exemple, Jonathan pourrait serrer les lèvres afin de ne plus se les lécher. Pour sa part, Océane pourrait tirer les épaules vers le bas afin d'em-

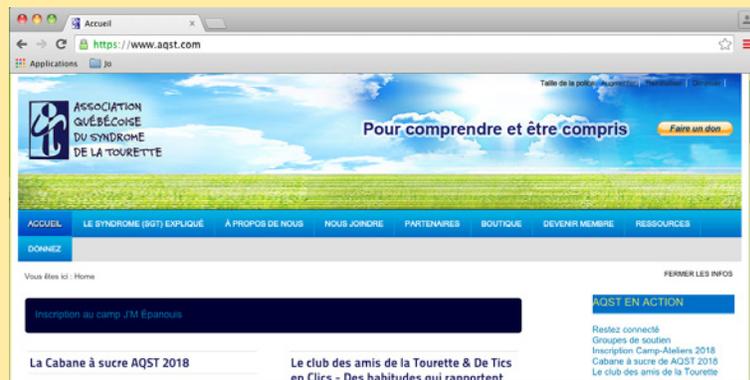
pêcher qu'ils se soulèvent. Pour utiliser ce moyen, il est important d'avoir une bonne conscience de ton ou tes tics afin d'identifier la réponse compétitive appropriée.

Si tu as des tics très persistants, des traitements plus structurés offerts par des professionnels pourraient être nécessaires. Ces traitements sont offerts par des psychologues en pratique privée ou dans les centres de la santé et des services sociaux. ■

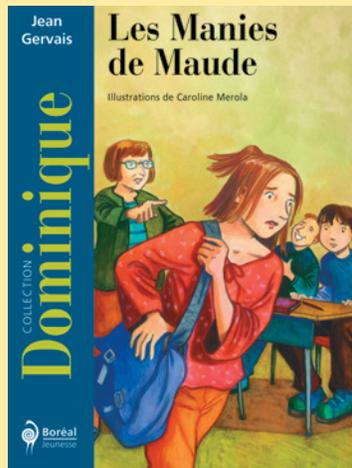
Pour en savoir plus sur les moyens pour contrôler tes tics, voici quelques références utiles.

Association québécoise du syndrome de la Tourette

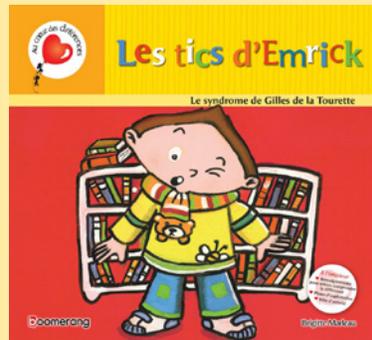
Cette association propose différentes activités pour les personnes qui sont atteintes du syndrome Gilles de la Tourette. Son site internet présente plusieurs informations utiles sur le sujet ainsi que leur calendrier d'activités: <https://www.aqst.com/>.



Livres jeunesse



Gervais, J. (2004). *Les manies de Maude*. Montréal, Qc : Les Éditions du Boréal.



Marleau, B. (2007). *Les tics d'Emrick*. Québec, Qc : Boomerang Éditeur Jeunesse.



Vézina, D. (2014). *Laisse-moi t'expliquer... Le syndrome de Gilles de la Tourette*. Québec, Qc : Éditions Midi trente.

Références

- American Psychiatric Association (APA). (2015). *DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e éd.) (M.-A. Crocq et J. D. Guelfi, trad.). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Jacobson, E. (1980). *Savoir relaxer pour combattre le stress*. Montréal, Qc : Éditions de l'homme.
- Leclerc, J., Forget, J. et O'Connor, K. P. (2008). *Quand le corps fait à sa tête : le syndrome de Gilles de la Tourette*. Québec, Qc : Éditions Multimondes.
- Verdellan, C. et van de Griendt, J. (2016a). *Se libérer des tics : cahier d'exercices pour les enfants*. Malakoff, France : Dunod.
- Verdellan, C. et van de Griendt, J. (2016b). *Traiter les tics et le syndrome de Gilles de la Tourette chez l'enfant*. Malakoff, France : Dunod.

Le CQJDC a lu pour vous

Quelques suggestions utiles pour aider les enfants à faire face aux symptômes liés au TDAH et à l'anxiété

Jeanne Lagacé-Leblanc¹ et Marc-André Lessard²

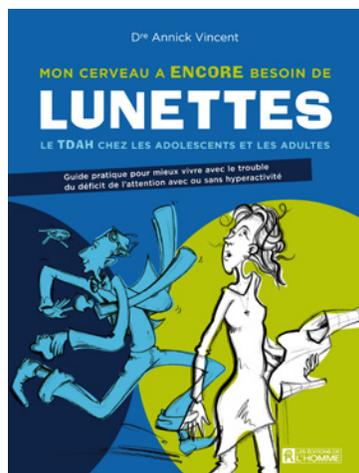
Nous présentons aujourd'hui des guides ou des programmes d'intervention pouvant être utiles aux jeunes présentant un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ainsi qu'à ceux présentant des problèmes liés à l'anxiété.

Pour les jeunes présentant un TDAH et leur entourage

Dre Annick Vincent vient de publier deux nouvelles versions revues et augmentées de ses deux guides visant à vulgariser le TDAH aux enfants et aux adolescents présentant ce trouble, mais également à leur entourage.

Vincent, A. (2017). *Mon cerveau a besoin de lunettes. Le TDAH expliqué aux enfants* (2^e éd.). Montréal, Qc : Les Éditions de l'Homme.

Cet ouvrage est un outil incontournable de dialogue pour tous les enfants ayant un TDAH et leur entourage. Cette nouvelle édition, totalement revampée, s'adresse directement aux enfants. C'est à travers le journal fictif de Tom, huit ans et vivant avec un TDAH, qu'il ouvre les portes de son quotidien et permet aux jeunes, mais aussi aux parents et aux intervenants, de mieux comprendre le TDAH et de l'appivoiser. Ce livre amusant et inventif est parsemé de trucs efficaces et de conseils pratiques pour mieux vivre avec le TDAH. Ce livre constitue l'outil incontournable qui saura répondre aux nombreuses questions des petits comme des grands.



Vincent, A. (2017). *Mon cerveau a encore besoin de lunettes. Le TDAH chez les adolescents et les adultes* (2^e éd.). Montréal, Qc : Les Éditions de l'Homme.

Les symptômes liés au TDAH présent à l'enfance persistent à l'adolescence et à l'âge adulte dans plus de la moitié des cas. Les grands auront donc encore besoin de lunettes et ont avantage à connaître les ressources disponibles pour les aider. À la fine pointe des recherches dans le domaine, cet ouvrage est un guide utile pour tous ceux qui cherchent à comprendre et à s'outiller pour mieux vivre avec le TDAH. Il entraîne pas à pas le lecteur à la découverte des symptômes cliniques, de la démarche diagnostique et des traitements pharmacologiques offerts pour traiter ce trouble neurodéveloppemental. Enfin, ce guide fournit également une mine de trucs et conseils qui permettront aux adolescents et aux adultes avec le TDAH à développer des stratégies adaptatives efficaces, qui les aideront à mieux composer avec les défis qu'ils rencontrent au quotidien.

Pour les jeunes ayant des problèmes liés à l'anxiété

Gibson Desrochers, S. (2011). *Pourquoi j'ai mal au ventre? Guide pratique de l'anxiété chez les enfants de 7 à 12 ans*. Montréal, Qc : Les Éditions Logiques.

Ce guide divisé en trois parties s'adresse aux enfants. La première partie du guide vise à faire comprendre aux enfants ce qu'est l'anxiété. La deuxième partie présente un répertoire de trente activités pour faire face à l'anxiété qui peut être envahissante chez l'enfant. La troisième partie est consacrée au vécu familial. Les activités et le langage employé sont adaptés pour les enfants de 7 à 12 ans.



1. 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.
2. Assistants 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.

Berthiaume, C., Racicot, G., Gosselin, P., Langlois, F et Dugas, M. J. (2017). *Projet Z – Programme de thérapie cognitivo-comportementale pour le trouble d’anxiété généralisée (TAG) chez les enfants – La Trousse*. Montréal, Qc : CIUSSS du Nord-de-l’Île-de-Montréal.

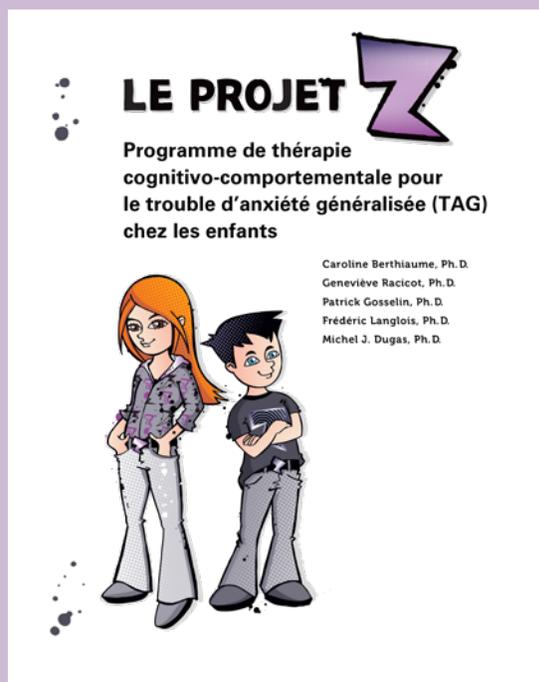
Le Projet Z s’adresse précisément aux enfants d’âge scolaire (à partir de huit ans) présentant un trouble d’anxiété généralisée (TAG). Zak et Zoé, les personnages centraux du programme, proposent aux jeunes des moyens de comprendre et d’apprivoiser leur anxiété. Les objectifs généraux du Projet Z sont les suivants :

- démystifier le TAG ;
- prendre conscience de ses inquiétudes ;
- modifier ses croyances erronées par rapport à l’inquiétude ;
- diminuer le stress lié aux situations incertaines en s’y exposant ;
- s’entraîner à la résolution de problèmes ;
- prévenir les rechutes.

Le guide d’utilisation du Projet Z comprend quatre parties :

- 1) la compréhension et le traitement du trouble d’anxiété (TAG) à l’enfance ;
- 2) le manuel pour le thérapeute ;
- 3) le manuel pour l’enfant ;
- 4) les fiches d’information destinées aux parents.

Le programme propose 20 rencontres de 60 à 90 minutes pour les enfants ainsi qu’un retour de 15 minutes à la fin des rencontres pour la famille afin d’échanger avec les parents et de planifier les exercices à effectuer à la maison.



Besner, C. (2016). *L’anxiété et le stress chez les élèves: stratégies d’accompagnement, activités d’exploitation de la littérature jeunesse*. Québec, Qc : Chenelière Éducation.

Ce programme vise à outiller les enseignants et les intervenants du préscolaire et du primaire à mieux comprendre l’anxiété et le stress chez les élèves et à y réagir efficacement. Les objectifs généraux visés sont :

- reconnaître un élève anxieux ou stressé ;
- déterminer les attitudes favorables à adopter envers ces élèves ;
- comprendre les problématiques les plus fréquentes en milieu scolaire ;
- réagir adéquatement quand un enfant a une attaque de panique ou une crise d’anxiété ;
- informer et aider les parents.

Plusieurs activités à faire avec les élèves sont proposées afin d’aider ces derniers à faire face aux situations d’anxiété et de stress. Les différentes activités peuvent se dérouler de façon individuelle ou en groupe. Elles permettent également de prévenir les situations suscitant l’anxiété et d’aider les élèves à mettre des mots sur ce qu’ils vivent et ressentent lorsqu’ils sont anxieux ou stressés. Les fiches reproductibles de ce guide sont disponibles sur le site Internet de la maison d’édition pour une application dans une salle de classe.

La feuille de route du psychoéducateur

Lorsque psychoéducation et yoga s'allient pour faire face au stress

Chrystelle H. St-Pierre¹

Plusieurs difficultés sont rapportées régulièrement par les élèves du secondaire ce qui entraîne un niveau élevé de stress au quotidien (Beaucage, 1997). Notamment, parmi les manifestations observées chez les élèves, on compte des attaques de panique lors des examens, des maux de cœur et de tête, des difficultés à se concentrer, un taux élevé d'absentéisme scolaire et de l'anxiété de performance liés aux activités d'un programme enrichie (ex. : sport, musique, langue). C'est dans ce contexte qu'il nous est apparu pertinent de développer une programmation d'intervention et de prévention visant la réduction du stress dans notre école secondaire.

D'une façon générale, nous avons animé des ateliers éducatifs auprès de groupes classes plus à risque ainsi que des ateliers de gestion du stress auprès d'élèves en adaptation scolaire. D'autre part, plusieurs de nos interventions ont été orientées auprès d'une clientèle particulière soit les élèves-athlètes qui jusqu'ici étaient moins considérés. Ces élèves, souvent décrits comme « l'élite », vivent d'importantes sources de stress quotidiennement. Collaborant déjà avec l'entraîneur de basket-ball de l'école, nous avons décidé de prendre un temps afin de partager nos observations, d'évaluer les besoins de cette clientèle et de créer un projet pilote. Les objectifs reliés à ce projet visaient à ce que les élèves reconnaissent les manifestations du stress et qu'ils développent des stratégies pour mieux les gérer. C'est ainsi que le projet *Gestion du stress et performance* a vu le jour.

Le projet Gestion du stress et performance

Le projet est un hybride entre la théorie et la pratique intégrant la psychoéducation et le yoga. Il comporte huit rencontres hebdomadaires d'une heure trente, dont quatre ateliers de formation et quatre ateliers de yoga.



Basé sur l'approche cognitivo-comportementale (André, 2009; Arnaud et Palazzolo, 2013) et de quelques ouvrages sur la réduction du stress via la pleine conscience (Hanson et Mendius, 2011; Harris, 2009; Kabat-Zinn, 1990, 1994; Levasseur, 2013; Snel, 2013), nous avons créé un programme qui allie l'approche psychoéducative, le yoga et la pleine conscience pour rejoindre ces élèves-athlètes.

Lors des ateliers, les jeunes ont appris à comprendre les notions liées au stress et à identifier les manifestations vécues dans leur propre vie. Ils ont également développé des moyens efficaces pour y faire face comme la respiration abdominale, l'établissement d'objectifs réalistes et adaptés à leur niveau et l'utilisation de pensées aidantes. Puis, lors des périodes de yoga, ils apprenaient à respirer, à vivre le moment présent, à méditer et à développer une pensée positive. En effet, la pensée positive était souvent travaillée en méditation ou lors des défis plus physiques et intenses dans le cours. Un temps d'arrêt pouvait être effectué pour que les élèves prennent conscience de leurs pensées parasites et modifient leur discours intérieur afin de persévérer. Les cours respectaient

le concept de *vague* du Vinyasa yoga qui se décline comme suit :

- 1) la centration du corps et de l'esprit;
- 2) l'entrée dans un ensemble de postures physiques et parfois complexes;
- 3) le retour au calme et à la détente par des étirements, de la pleine conscience et de la respiration.

Chacun des cours comportait un moment « défi » pour les élèves que ce soit une posture plus physique, un équilibre ou une posture plus complexe. Lorsque les symptômes de stress étaient ressentis (ex. : des pensées négatives, des gestes moins assurés ou une perte de concentration), les élèves étaient invités à prendre conscience de ce derniers a et à modifier leur discours interne par des pensées aidantes. De plus, ils étaient invités à se recentrer dans leur corps et à retrouver une respiration abdominale avant de recommencer et de faire face au défi.

Évidemment, le projet a été implanté en collaboration avec l'entraîneur afin que celui-ci utilise les nouveaux

1. Psychoéducatrice, École secondaire de la Seigneurie, Commission scolaire des Premières-Seigneuries.

apprentissages au quotidien avec chacun des athlètes. Deux groupes ont été créés, soit un groupe comportant une dizaine d'élèves de 1^{er} et 2^e secondaire et un groupe d'une quinzaine d'élèves de la 3^e à la 5^e secondaire.

Les impacts du programme

Afin d'évaluer les effets, un questionnaire maison fût rempli de façon anonyme avant et après le projet. Ce questionnaire comprend une grille de manifestations psychologiques, émotionnelles, physiques et comportementales reliées au stress. Pour chacune des manifestations, les élèves devaient indiquer leur niveau de stress ressenti à l'aide d'une échelle de fréquence (pas du tout, un peu, beaucoup ou énormément) lors d'un événement. De plus, ils devaient répondre à quelques questions ouvertes portant sur leur vécu face au stress et leur perception face à leur sport.

En comparant les grilles de symptômes pré et post-test, tous les élèves ont rapporté une baisse d'intensité des symptômes ressentis en situation de stress. Un fait étonnant important à mentionner est la réduction entre

l'apparition des premiers symptômes et la gestion du stress. Par exemple, plusieurs d'entre eux ont indiqué dans le questionnaire pré-test ne pas gérer le stress ou arriver à le gérer dans un temps très long (ex. : plusieurs heures à une journée) alors que tous ont mentionné gérer la situation en quelques minutes ou dans l'heure suivante après leur participation au projet *Gestion du stress et performance*.

En plus de ces résultats, tous ont souligné qu'il s'agissait d'un programme essentiel à leur cheminement d'élève et d'athlète. Tous les élèves furent enchantés de découvrir et pratiquer le yoga. De plus, certains ont indiqué avoir développé une meilleure conscience du moment présent et un meilleur contrôle de leurs pensées alors que d'autres mentionnent avoir appris à respirer au quotidien. Somme toute, un commentaire nous a particulièrement touchés : « Vous m'avez permis d'aimer à nouveau mon sport! »

Quelques conseils en guise de conclusion

Voici quelques recommandations importantes à considérer afin de mettre sur pied un tel programme. Il faut être

outillé dans tous les domaines avec des formations reconnues et efficaces (ex. : yoga, pleine conscience et intervention). Le yoga étant utilisé comme stratégie d'intervention, il importe d'en connaître les techniques, les principes et de pouvoir adapter le contenu lors de chacune des séances pour chacun des participants. La pleine conscience est également un élément clé et doit être maîtrisée afin de l'adapter à une clientèle adolescente et sportive.

Le partenariat entre l'entraîneur et les assistants-entraîneurs représente également un élément essentiel. En effet, l'entraîneur peut guider les élèves et les accompagner en dehors des séances du programme afin de faciliter l'appropriation et l'intégration des outils dans leur quotidien. Une connaissance de la réalité d'un athlète est également souhaitable afin d'adapter le contenu à leurs capacités et réalités.

Finalement, il est fortement suggéré de maintenir le programme une 2^e année afin d'assurer une progression et la généralisation des acquis. Lors d'une 2^e année d'implantation, les cours de yoga étaient centraux dans les activités et les élèves démontraient une plus grande capacité d'autogestion dans ce contexte. Le fait d'avoir les notions théoriques de base leur permettait de faire des liens plus rapidement et de progresser davantage lors de réelles situations de stress. ■



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

Références

- André, C. (2009). *Imparfait, libre et heureux*. Paris, France : Odile Jacob.
- Arnaud, J. et Palazzolo, J. (2013). Anxiété et performance : de la théorie à la pratique. *Annales Médico-Psychologiques*, 171, 382-388.
- Beaucage, B. (1997). L'anxiété de performance ou la réussite à tout prix. *Bulletin du service d'orientation et de consultation psychologique*, 10(2), 1-2.
- Hanson, R. et Mendius, R. (2011). *Le cerveau de Bouddha*. Paris, France : Les Arènes.
- Harris, R. (2009). *Le piège du bonheur*. Montréal, Qc : Les Éditions de l'Homme
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Au coeur de la tourmente, la pleine conscience*. Paris, France : Éditions J'ai lu.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Où tu vas, tu es*. Paris, France : Éditions J'ai lu.
- Levasseur, C. (2013). *La boîte à outils : gestion du stress*. Montréal, Qc: HEC.
- Snel, E. (2013). *Calme et attentif comme une grenouille*. Paris, France : Éditions Transcontinental.



Un pas vers l'inclusion... au secondaire

Miser sur un enseignement de qualité pour soutenir l'adoption de comportements positifs

Geneviève Bergeron¹

Nous sommes nombreux à le reconnaître : enseigner est une profession complexe ! Ajoutons à cela que le portrait des groupes s'est largement transformé dans les dernières années, laissant place à une plus grande diversité d'élèves en classe ordinaire. Ne faisant pas exception au mouvement international qui vise le développement de systèmes éducatifs plus inclusifs (UNESCO, 2015), le Québec a lui aussi choisi de s'engager dans cette voie et de faire de l'inclusion un défi prioritaire à relever (Conseil supérieur de l'éducation, 2017 ; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).

C'est dans cette perspective que les élèves présentant des difficultés ou des troubles du comportement dont les manifestations sont légères ou modérées sont plus souvent scolarisés en classe ordinaire, ce qui n'est pas sans poser plusieurs défis, notamment sur le plan de l'enseignement. Méritant qu'on si attarde un peu, ce défi particulier se situe au cœur de la réflexion que nous soulevons dans cet article. D'une part, nous allons interroger certaines pratiques qui risquent de contribuer au maintien de comportements difficiles en classe inclusive, et d'autre part, nous allons présenter des repères pour offrir un enseignement de qualité, dont le succès de l'inclusion dépend largement (Rouse et Florian, 1996).

Lorsque l'accumulation d'émotions désagréables menace l'équilibre

Plusieurs recherches convergent et révèlent que les besoins des jeunes ayant des difficultés comportementales sont perçus par les enseignants comme étant plus difficiles à répondre en classe ordinaire (Avramidis et Norwich, 2002 ; Benoit, 2016 ; Cagran, et Schmidt, 2011 ; Glazard, 2011), notamment parce que les comportements extériorisés sont décrits comme complexifiant la gestion du groupe et l'enseignement (Benoit, 2016 ; Bergeron, 2014). Dans



Photo : ©Stock.com/DGLimages

certain cas, la gestion des comportements pourrait prendre un temps considérable, et de ce fait, diminuer le temps d'apprentissage (Brackenreed, 2008). Éprouvant la crainte de « niveler par le bas », plusieurs enseignants expriment combien il est difficile de répondre simultanément et adéquatement aux besoins diversifiés qui se manifestent. Ils espèrent que le soutien et le temps investi pour les élèves éprouvant des difficultés comportementales ne se fassent pas au détriment des autres (Benoit, 2016 ; McGhie-Richmond, Irvine, Loreman, et Lupart, 2013). Peut-être que ces constats font-ils écho à votre réalité ?

À n'en point douter, la gestion des comportements perturbateurs constitue une source de stress importante (Brackenreed, 2008 ; Forlin, Keen et Barret, 2008). Certaines études ont pu mettre en évidence le sentiment d'impuissance et de surcharge qu'éprouvent des enseignants confrontés quotidien-

nement à ces défis (Benoit, 2016 ; Bergeron, 2014 ; Doudin, Curchod-Ruedi et Lafortune, 2010). Malheureusement, si un soutien n'est pas offert ou si les conditions systémiques ne sont pas modifiées, l'accumulation d'émotions désagréables représente un danger important pour l'enseignant, qui pourrait alors s'engager dans un mode de raisonnement et d'action défensif se traduisant par le recours à des stratégies plus coercitives et moins efficaces. Par exemple, dans le cadre d'un projet d'accompagnement (Bergeron, 2014) il a été observé que des enseignants du secondaire pourtant expérimentés et récemment formés en gestion de classe, mais dont l'équilibre est menacé par des défis importants relatifs à la gestion des comportements, se défendent en mobilisant des stratégies qui permettent de réduire ou d'éviter les comportements perturbateurs à court terme, mais pas à long terme. Notamment, ils réagissent en adoptant une posture d'encadrement

1. Ph. D., professeure, Département des sciences de l'éducation, UQTR.

autoritaire et hiérarchique ainsi que des stratégies d'intervention punitives et coercitives.

Afin d'exercer un plus grand contrôle sur le comportement des élèves et d'éviter l'apparition de comportements indésirables, ces enseignants recourent à un enseignement uniforme et traditionnel et cherchent à réduire, autant que faire se peut, les occasions que les élèves pourraient avoir d'interagir, de manipuler, de bouger, de se déplacer ou de faire des choix. Les élèves sont ainsi relégués à une posture plus passive. Reflet d'un mécanisme de protection, ces observations révèlent encore une fois à quel point il peut être exigeant et stressant de gérer des comportements difficiles. Malheureusement, bien que ces stratégies permettent d'éviter des situations potentiellement désagréables ou diminuent momentanément les tensions, elles contribuent aussi à la réapparition des problèmes de comportement rencontrés. Il importe sans contredit d'adresser la question du stress vécu, mais pour le moment, réfléchissons aux limites de ces stratégies.

Des stratégies en dissonance avec les besoins des élèves

L'établissement d'un mode d'encadrement autoritaire et coercitif risque de provoquer une dynamique de lutte de pouvoir qui, au final, n'encourage pas les élèves à adopter des comportements positifs en classe (Lanaris, 2014). En plus de nuire à la relation enseignant-élève et à la perception que l'élève a de lui-même (Baker, 2005; Gaudreau, 2011), un tel mode d'encadrement ne l'aide pas à développer de nouvelles habiletés sur le plan comportemental et émotionnel. En somme, il s'avère peu adapté en ce qui concerne les élèves ayant des difficultés ou des troubles du comportement (Lanaris, 2014), en plus de nuire à la réussite de l'inclusion (Almog et Shechtman, 2007)

Même s'il peut paraître profitable de limiter les occasions d'agir, d'interagir et de choisir des adolescents afin de réduire le risque d'apparition des comportements perturbateurs, c'est plutôt l'effet inverse qui est susceptible d'être observé. Selon Hume (2009), les adolescents ont besoin qu'on leur propose un environnement et des activités d'apprentissage qui comportent

des occasions d'être en mouvement, de bouger, d'être actifs et de s'investir, sans quoi il est fort probable qu'ils trouvent eux-mêmes des moyens de le faire. Il importe de garder à l'esprit que l'adolescence constitue une grande période de bouleversements sur plusieurs plans soient, hormonal, physique, cognitif et émotionnel, qui n'est d'ailleurs pas sans influencer les comportements en classe (Emmer et Gerwels, 2006).

À l'adolescence, le développement des compétences sociales et de l'autonomie constituent des enjeux développementaux centraux (Cloutier et Drapeau, 2006) qui invitent graduellement les adolescents des occasions à faire des choix, de prendre des décisions et de jouer un rôle actif dans le fonctionnement de la classe (Hume, 2009; Thompson, 2012). Les adolescents indiquent se sentir plus impliqués et plus compétents lorsqu'ils ont la perception de détenir un grand contrôle sur leurs apprentissages à travers leurs choix et décisions. Ils rapportent alors un niveau plus faible d'ennui et de désintérêt (Dicintio et Gee, 1999). Sur le plan social, ils cherchent davantage à s'affirmer en tant que personne distincte de leurs parents. Ils nomment également un grand besoin de se sentir reconnus par leurs pairs, de faire leur place dans un groupe et sont plus sensibles à l'influence des autres, qu'elle soit positive ou négative (Hume, 2009). Dans cette perspective, il importe de soutenir la création d'un sentiment d'appartenance, qui serait d'ailleurs étroitement lié à une diminution de la détresse émotionnelle (Roeser, Eccles et Sameroff, 2000) et à l'adoption de comportements positifs (Dornbusch, Erikson, Laird et Wong, 2001). Ainsi, l'école et la classe devraient constituer des espaces privilégiés et sécuritaires pour que les élèves s'expriment, s'affirment, interagissent et créent des liens, permettant par le fait même qu'ils se développent sur le plan identitaire et social.

L'importance des activités d'apprentissage variées, stimulantes et signifiantes

Récemment, une étude s'est intéressée à la distinction entre les enseignants experts en gestion de classe et les novices (Wolff, van den Bogert, Jarodzka et Boshuizen, 2015). On y apprend

que les enseignants novices centrent leur attention sur la conformité des comportements de leurs élèves par rapport à leurs attentes, alors que les experts planifient et régulent leur gestion de classe en se centrant sur le processus d'apprentissage de leurs élèves. De fait, on sait que plus l'enseignant parvient à engager ses élèves dans les situations d'apprentissage, plus les apprentissages sont favorisés et plus les comportements sont positifs (Ritz, Noltemeyer, Davis et Green, 2014). C'est pourquoi il importe de proposer aux élèves des tâches variées, stimulantes et signifiantes qui suscitent leur motivation et leur engagement (Chouinard, Archambault, Archambault et Plouffe, 2014; Thompson, 2012). Cela devient d'autant plus important pour les élèves ayant des difficultés comportementales, car ils présentent généralement moins d'intérêt pour les apprentissages scolaires (Chouinard *et al.*, 2014).

En contexte hétérogène, la planification de situations d'enseignement et d'apprentissage riches qui mettent les élèves en action à travers des défis crée des conditions qui permettent l'émergence d'interactions productives et centrées sur la tâche (Lotan, 2006). Retenons donc qu'un enseignement de qualité constitue une composante cruciale de la gestion de classe (Gaudreau, Fortier, Bergeron et Bonvin, 2016) et plus encore, qu'il peut permettre de prévenir les comportements perturbateurs, pour peu que cet enseignement tienne compte des caractéristiques des élèves (Gaudreau, 2011). Au lieu de penser la gestion de classe en termes de contrôle des comportements ou de tentatives pour changer l'élève, il importe de la concevoir en termes d'environnement et d'activités d'apprentissage.

Il s'agit là d'un axe de réflexion et d'action prometteur pour soutenir l'inclusion, surtout qu'à l'heure actuelle, des travaux indiquent que plusieurs enseignants sous-estiment l'influence des variables pédagogiques et didactiques sur les comportements de leurs élèves (Barbetta, Norona et Bocard, 2005; Bergeron, 2014; Dumouchel, 2017), un fait pourtant documenté (Patrick, Kaplan et Ryan, 2011). En tant qu'acteurs de l'éducation, ne devons-nous pas reconnaître que les problèmes comportementaux ne dépendent pas uniquement des élèves et que parfois, même si

nous sommes bien intentionnés, nos propres choix pédagogiques et didactiques contribuent à l'émergence ou au maintien de ces comportements? Ces quelques exemples illustrent l'influence de nos pratiques sur les comportements des élèves.

Exemple 1. En mathématique, M. Chabot propose à ses élèves de résoudre un problème. C'est le même pour tout le monde. Or, le niveau de complexité du problème est trop élevé pour certains d'entre eux. Il observe alors que Mattéo s'agite en raison d'une augmentation du stress, que Sofia se désengage graduellement de la tâche et que Félix adopte des comportements d'évitement qui dérangent la classe.

Exemple 2. En histoire, M^{me} Carrier enseigne généralement de la même façon; elle effectue un exposé magistral qui dépasse souvent les 30 minutes et demande aux élèves de répondre à des questions du manuel. Elle observe que Léa et Alexis tombent dans la lune et que Maxim et Laurence jouent bruyamment avec leur matériel scolaire afin de stimuler leur attention.

Pour récapituler, enseigner à des élèves ayant des difficultés comportementales en classe ordinaire constitue certainement un défi important, ce qui peut par ailleurs devenir un facteur de stress important. Les tensions qui s'accumulent risquent de fragiliser l'enseignant qui peut alors s'inscrire dans une logique de protection et recourir à des pratiques qui diminueront les tensions et problèmes à court terme, mais qui malheureusement contribueront à leurs réapparitions. Même si cela peut paraître une solution logique à première vue, le fait de limiter les occasions d'interagir, de coopérer ou de manipuler risque d'affecter la motivation et l'engagement des adolescents et de contribuer au maintien et à l'apparition des difficultés rencontrées.

La planification d'activités d'apprentissage variées, stimulantes et de qualité demeure une meilleure option. À cet effet, quelques pistes sont proposées dans le Tableau 1. Dans le cadre du projet d'accompagnement précédemment évoqué (Bergeon, 2014), plusieurs enseignants du



Photo : © fr.123rf.com/Katarzyna Blasiewicz

Tableau 1. Quelques pistes pour favoriser l'intérêt et l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage

- **Faire des liens avec les intérêts des élèves et avec ce qu'ils connaissent** (références accrocheuses reliées à des groupes musicaux, ponts entre la matière et leur vie personnelle, etc.).
- **Expliquer aux élèves l'utilité ou le sens des apprentissages et des activités proposées.**
- **Varié les approches** (apprentissage par projet, par problème, coopératif, enseignement explicite, enseignement réciproque, etc.).
- **Proposer plus de façons d'apprendre** (résoudre, analyser, comparer, argumenter, démontrer, créer, appliquer, etc.).
- **Enseigner et présenter les contenus de différentes façons** (démonstrations, exposés, images, exemples, histoires, analogies, interactions).
- **Proposer du matériel et des outils d'apprentissage variés et provenant de différentes sources.**
- **Créer des activités qui comportent un défi à relever.**
- **Amener les élèves à se fixer des objectifs d'apprentissage réalistes et à évaluer leurs progrès.** Plusieurs recherches portant sur l'autorégulation de l'apprentissage mettent en évidence l'importance d'engager les élèves vers la poursuite d'objectifs d'apprentissage, car la régulation comportementale de ces derniers peut alors se diriger vers ces buts (Panadero, 2017). Or, il importe que le niveau de défi soit adapté à l'élève (zone proximale). Ayant plus souvent une estime de soi plus faible, l'élève ayant des difficultés ou des troubles du comportement peut être réticent à s'impliquer dans une activité qu'il perçoit comme trop difficile pour lui (Chouinard *et al.*, 2014). Il risque alors de s'engager dans des comportements qui ne sont pas adaptés à la situation. N'oubliez pas que les élèves ont besoin de vivre des réussites sur le plan des apprentissages et d'être renforcés.
- **Proposer des choix et des options aux élèves** (choix d'activités, choix de sujets, choix de matériaux, choix de devoirs). Ayant une perception de contrôle faible en regard de la réalisation des tâches scolaires, cette piste se révèle particulièrement pertinente et efficace pour susciter l'engagement des élèves ayant des difficultés comportementales (Kaplan, Gheen et Midgley, 2002) et diminuer les comportements perturbateurs (Beyda, Zendall et Ferko, 2002).
- **Privilégier des activités coopératives.** Ayant un fort potentiel en contexte hétérogène (Lotan, 2006), ces activités peuvent notamment contribuer à diminuer les risques d'apparition des comportements perturbateurs (Spencer, Scriggs et Mastropieri, 2003). Il sera nécessaire d'investir des efforts pour apprendre aux élèves comment coopérer, de tenir compte de certains critères pour la formation des groupes et de ne pas penser que ces nouveaux comportements vont émerger instantanément (Lotan, 2006).
- **Recourir au tutorat par les pairs.** Fréquemment utilisé en classe inclusive pour soutenir l'adoption de comportements positifs, le tutorat par les pairs augmenterait l'engagement scolaire et réduirait les comportements inappropriés (Spencer *et al.*, 2003).

secondaire prennent des risques et osent planifier des activités différenciées qui mettent les élèves en action. Malgré leurs craintes que cette option génère des comportements perturbateurs, ils vivent des réussites avec leurs élèves, constatent qu'ils sont plus intéressés et engagés, et expriment avoir moins de « discipline » à faire.

Voici quelques témoignages à cet effet:

Les deux fois que j'ai fait cette activité, je n'ai eu aucune discipline à faire. Puis, c'était mon groupe le plus difficile !

Côté discipline, j'aurais pensé que peut-être j'aurais eu plus de difficultés, mais au contraire, les élèves, ça participait, ça s'aidait.

Zéro gestion de classe. Sincèrement, ça s'installait dans un petit coin. Les équipes se plaçaient toutes. Ils prenaient leurs petites mesures. [...] Très surpris !

Quand ils sont intéressés, j' imagine qu'ils se disciplinent par eux-mêmes. [...] Dans le fond, c'est de l'autodiscipline. C'est quand on aime ça, c'est plus facile. Puis ils veulent recommencer.



Photo : © fr.123r.com/Wavebreak Media Ltd

Pour conclure

Rappelons, en terminant, que la dimension sociale revêt une importance capitale dans le projet inclusif. Basée sur des valeurs démocratiques et dans une visée d'éducation à la citoyenneté, l'inclusion invite à relever le défi de s'ouvrir à la diversité et de favoriser une participation sociale optimale de chaque élève (Fillion, Bergeron, Prud'homme et Traver Marti, 2016). Cet enjeu paraît particulièrement important pour les élèves présentant des comportements perturbateurs, compte tenu des limites souvent observées quant aux habiletés sociales.

Ainsi, ces élèves ont besoin qu'on leur offre des occasions d'interagir, de coopérer, d'aider et de demander de l'aide, bref de se mettre en lien. Ils ont besoin d'observer des pairs modèles qui interagissent de manière harmonieuse et positive, de s'exercer avec eux dans un climat sécuritaire, de vivre des expé-

riences positives et d'en constater les bénéfiques; une grande partie du potentiel de la classe ordinaire réside en cela. Si ce genre d'opportunités ne leur sont pas offertes, comment développeront-ils ces habiletés ?

Préoccupés par le bien-être des enseignants, nous soulignons également que certaines conditions doivent être réunies afin qu'ils puissent effectivement soutenir l'apprentissage de tous en classe ordinaire. Du temps pour planifier l'enseignement, de la formation sur les élèves ayant des difficultés comportementales et la gestion de classe ainsi que la mise en place d'espaces collaboratifs sont des conditions importantes à mettre en place. En plus de respecter certains ratios dans la composition des groupes, il est impératif de considérer ce que vivent les enseignants au quotidien et de leur offrir un soutien psychosocial, notamment sur le plan de la régulation des émotions (Doudin, Curchod-Ruedi et Meylan, 2013). ■

Références

- Almog, O. et Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.
- Avramidis, E. et Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet this challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Barbetta, P. M., Norona, K. L. et Bicar, D. F. (2005). Classroom behavior management: A dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure*, 49(3), 11-19. Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire* (thèse de doctorat non publiée). Université de Fribourg, Suisse.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Beyda, S. D., Zendall, S. S. et Ferko, D. J. K. (2002). The relationship between teacher practices and the task-appropriate and social behavior of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 27(3), 236-255.
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 131-147.
- Cagran, B. et Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195. doi : 10.1080/03055698.2010.506319
- Chouinard, R., Archambault, I., Archambault, J. et Plouffe, C. (2014). Le soutien à la motivation scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 185-208). Montréal, Qc : Gaétan Morin.

- Chouinard, R., Plouffe, C. et Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 143-162.
- Cloutier, R. et Drapeau, S. (2006). *Psychologie de l'adolescence* (3^e éd.). Montréal, Qc : Gaëtan Morin.
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Récupéré de : <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>
- Dicintio, M. J. et Gee, S. (1999). Control is the key: Unlocking the motivation of at-risk students. *Psychology in the Schools*, 36(3), 231-237.
- Dornbusch, S. M., Erikson, K. G., Laird, J. et Wong, C. A. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research*, 16(4), 396-422.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. et Lafortune, L. (2010). Inclusion et santé des enseignants et enseignantes : facteurs de risque et de protection. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 427-446). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. et Meylan, N. (2013). Développer les compétences métaémotionnelles des enseignants, quelle formation ? Dans J. Pharand et M. Doucet (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent : enseignement, apprentissage et accompagnement* (p. 96-115). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Dumouchel, M. (2017). *L'articulation des liens entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Emmer, E. T. et Gerwels, M. C. (2006). Classroom management in middle and high school classrooms. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 407-437). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evertson, C. M. et Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teacher* (8^e éd.). Columbus, OH: Pearson.
- Fillion, P.-L., Bergeron, G., Prud'homme, L. et Traver Marti, J.-A. (2016). Conclusion. L'éducation à la citoyenneté démocratique : un enjeu fondamental associé au projet d'inclusion scolaire et aux pratiques de différenciation pédagogique. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 153-166). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Forlin, C., Keen, M. et Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 251-264. doi : 10.1080/10349120802268396
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
- Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G. et Bonvin, P. (2011). La gestion de classe et l'inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 139-152). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Glasser, W. (1996). *L'école qualité. Enseigner n'est pas contraindre*. Montréal, Qc : Logiques.
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: Voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, 26(2), 56-63. doi: 10.1111/j.1467-9604.2011.01478.x
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Communication présentée à l'Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne, Australia.
- Hume, K. (2009). *Pour une pédagogie différenciée au secondaire. La réussite scolaire pour tous* (C. Kazadi, trad.). Québec, Qc : ERPI.
- Kaplan, A., Gheen, M. et Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *The British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 191-212.
- Lanaris, C. (2014). Les interventions proactives et l'encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 165-184). Montréal, Qc : Gaëtan Morin.
- Lotan, R. A. (2006). Managing groupwork in the heterogeneous classroom. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 525-539). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T. et Lupart, J. (2013). Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 195-239.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2016). *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et cadre d'action vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Paris, France : UNESCO. Récupéré de : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656f.pdf>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422.
- Patrick, H., Kaplan, A. et Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382.
- Ritz, M., Noltemeyer, A., Davis, D. et Green, J. (2014). Behavior management in preschool classrooms: Insights revealed through systematic observation and interview. *Psychology in the Schools*, 51(2), 181-197. doi: 10.1002/pits.21744
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. et Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development : A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Rouse, M. et Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: A study in two countries. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 71-85.
- Spencer, V. G., Scriggs, T. E. et Mastroiери, M. A. (2003). Content area learning in middle school social studies classrooms and students with emotional or behavioral disorders: A comparison of strategies. *Behavioral Disorders*, 28(2), 77-93.
- Thompson, J. G. (2012). *La gestion de classe au secondaire. Guide pratique* (C. Hamel, trad.). Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H. et Boshuizen, H. P. A. (2015). Keeping an eye on learning. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68-85. doi:10.1177/0022487114549810

