

La **foucade**

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER

10^e
CONGRÈS

**NUMÉRO
SPÉCIAL !**

**ACCOMPAGNER
POUR MIEUX
SOUTENIR**

**7.8.9
MAI 2025**
à Lévis
et en ligne



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 comité d'édition encourage la rédaction épique, une pratique d'écriture qui permet de représenter les femmes et les hommes de façon équilibrée ou de désigner les personnes indépendamment de leur genre. Il invite les personnes autrices à suivre les recommandations de l'Office québécois de la langue française qui visent à favoriser une communication plus inclusive tout en préservant la qualité et l'accessibilité des textes.

Comité de rédaction

Jean-Yves Bégin, révision et rédaction
Nancy Gaudreau, révision et rédaction
Élizabeth Harvey, révision et rédaction
Jeanne Lagacé-Leblanc, révision et rédaction
Line Massé, éditrice
Martine Sénéchal, révision et rédaction

Ghitza Thermidor, responsable de la chronique La feuille de route du psychoéducateur
Éveline Touchette, révision et rédaction
Claudia Verret, révision et rédaction
Graphisme : Mirally

À l'intention des auteurs

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

Le Conseil d'administration du CQJDC

Mélanie Paré, présidente
Christine Lavoie, vice-présidente
Isabelle Roy, trésorière
Martine Sénéchal, secrétaire
Julie Beaulieu, administratrice
Jacques Dumais, administrateur

Denise Gosselin, administratrice
Mary-Lou McCarthy, administratrice
France Michon, administratrice
Camil Sanfaçon, administrateur
Directrice générale : Joudie Dubois
Chargée de projets : Katrina Bélanger Cayouette

Liste des experts du CQJDC

Claire Baudry, professeure, Département de psychoéducation et de travail social, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)
Julie Beaulieu, professeure, Unité départementale des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis
Claire Beaumont, professeure, Faculté d'éducation, Université Laval
Jean-Yves Bégin, professeur, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR
Marie-Lyne Benoit, ergothérapeute en pédiatrie
Vincent Bernier, professeur, faculté des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke
Jonathan Bluteau, professeur, Département d'éducation et formation spécialisée, Université du Québec à Montréal
Julie Boissonneault, professeure, Faculté d'éducation, Université Laval
Tania Carpentier, professeure, Département des sciences de l'éducation, UQTR
Caroline Couture, professeure, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR
Marie-Pier Duchaine, professeure, Département d'éducation, Université TÉLUQ
Ariane Fiset, doctorante en psychopédagogie, Université Laval
Nancy Gaudreau, professeure, Faculté d'éducation, Université Laval
Valérie Girard, agente aux services régionaux de soutien et d'expertise (régions 03 et 12)
Élizabeth Harvey, professeure, Département des sciences de l'éducation, Université Sainte-Anne
Jeanne Lagacé-Leblanc, psychoéducatrice et chargée de cours, UQTR
Julie Lapiere, agente aux services régionaux de soutien et d'expertise (régions 03 et 12)
Christine Lavoie, psychoéducatrice et chargée de cours, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR
Line Massé, professeure, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR
Éric Morissette, professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Mélanie Paré, professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Marie-Andrée Pelletier, professeure, Département d'éducation, Université TÉLUQ
Égide Royer, psychologue et spécialiste en adaptation scolaire
Camil Sanfaçon, spécialiste en éducation
Éveline Touchette, professeure, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR

Chères lectrices, chers lecteurs

Ce numéro spécial est issu du dernier congrès biennal du CQJDC tenu en mai 2025. Nous tenons à remercier les personnes conférencières qui ont répondu à l'invitation de synthétiser leur présentation dans un article. Comme à l'habitude, *La foucade* s'ouvre sur un mot de la directrice générale du CQJDC.

Du côté de la recherche comprend quatre articles portant sur les résultats de différents projets de recherche : l'impact d'un MOOC sur le plan d'intervention autodéterminé sur les pratiques enseignantes (Duchaine et Gaudreau), les compétences socioémotionnelles en gestion de classe (Laferrière et al.), les retombées du programme Versant visant à accroître les compétences des personnes intervenantes en protection de la jeunesse (Pouliot et al.) et les résultats du programme DIRE-MENTOR sur les apprentissages socioémotionnels des élèves du préscolaire/primaire (Bowen et al.).

Trois *Coup de cœur des régions* sont présentés. Josée Brouillard et ses collègues décrivent un continuum de services pour les élèves rencontrant des difficultés d'adaptation développé au Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île. Joseph Ross et Maude St-Hilaire exposent les retombées d'un programme d'intervention intensif pour les élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux. Cynthia Tanguay et Julie Murrau décrivent deux programmes de soutien à la parentalité.

Gabrielle Garon-Carrier et ses collègues répondent à la Question de l'heure : « Comment mieux accompagner vers la maternelle les enfants présentant des vulnérabilités dans leurs habiletés de préparation scolaire? ». *Le coin des parents* accueille Pauline Bertho et Emmanuelle Fournier Chouinard qui discutent de la thérapie assistée par l'animal. *Le coin des jeunes* propose aux jeunes, par la plume de Marie-Josée Michaud, des pistes de réflexion pour respecter une bienséance numérique. *Le CQJDC a lu pour vous* offre cinq trouvailles d'Alicia Bernier effectuées lors du congrès pour favoriser l'adaptation socioaffective des jeunes. Dans *Le CQJDC a vu pour vous*, Anaïs Faro présente une formation interactive sur l'intimidation en milieu scolaire : +Fort ensemble. *La feuille de route du psychoéducateur* reçoit Chantal Couture et Stéphanie Trudel qui traitent d'un service d'accompagnement offert au Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy. *Un pas vers l'inclusion* accueille Myriam Laferrière et Vincent Bernier qui discutent des pratiques de gestion de classe perçues par les élèves du secondaire. Quelques nouvelles brèves du CQJDC complètent ce numéro. Bonne lecture !

262, rue Racine
Québec, Qc, G2B 1E6

INFO@CQJDC.ORG

WWW.CQJDC.ORG

Table des matières

MOT DE LA DIRECTRICE

Accompagner pour mieux soutenir	4
---	---

DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE

Le MOOC sur le plan d'intervention autodéterminé : transformer les pratiques enseignantes pour soutenir l'autodétermination des élèves	5
Regards croisés sur les compétences socioémotionnelles en gestion de classe	9
Miser sur la famille : le programme Versant en réponse aux difficultés des jeunes suivis en protection de la jeunesse	13
Le programme DIRE-MENTOR : une décennie de recherche-développement pour soutenir les apprentissages socioémotionnels des élèves du préscolaire/primaire	17

LE COUP DE COEUR DES RÉGIONS

Continuum EDA préscolaire-1 ^{er} cycle : soutenir l'inclusion en accompagnant les intervenants scolaires œuvrant auprès des élèves en difficulté d'adaptation	22
Approche sensible aux traumatismes : retombées dans une école spécialisée	25
Héllys, deux programmes innovants pour soutenir les parents du Québec	29

QUESTION DE L'HEURE

Comment mieux accompagner vers la maternelle les enfants présentant des vulnérabilités dans leurs habiletés de préparation scolaire ?	32
---	----

LE COIN DES PARENTS

Coup-de-patte humanimal en travail social : un soutien au retour à l'équilibre familial	36
---	----

LE COIN DES JEUNES

La bienséance numérique : les bonnes manières à l'ère du virtuel	39
--	----

LE CQJDC A LU POUR VOUS

Des lectures pour mieux comprendre et soutenir les jeunes	41
---	----

LE CQJDC A VU POUR VOUS

Formation +Fort Ensemble : prendre part à la lutte contre l'intimidation dans les écoles	44
--	----

LA FEUILLE DE ROUTE DES PSYCHOÉDUCATEURS

Les agents d'accompagnement : développement d'une culture d'intervention dans un centre de services scolaire	46
--	----

UN PAS VERS L'INCLUSION

Les pratiques de gestion de classe perçues par des élèves du secondaire	51
---	----

NOUVELLES BRÈVES DU CQJDC

Lauréats 2025 du prix « Je suis capable, j'ai réussi ! »	55
Lauréat 2025 du prix « Une pratique remarquable ! »	56
Lauréates 2025 des bourses « Jeunes chercheurs »	56
Activités de formation offertes pour soutenir les intervenants, les enseignants et les parents	57
Activités de formation sur mesure pour les milieux	58
Des centaines de ressources gratuites	58
Accès privilégié à toutes nos nouveautés	58



Mot de la directrice

Accompagner pour mieux soutenir

Joudie Dubois¹



Cette année, en plus de célébrer ses 30 ans d'existence, le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC) a tenu son 10^e congrès biennal. L'événement s'est déroulé les 7, 8 et 9 mai 2025 en présence au Centre des congrès de Lévis, ainsi qu'en ligne, offrant ainsi à tous, peu importe le lieu de résidence, une chance de prendre part à l'événement.

Autour de la thématique *Accompagner pour mieux soutenir*, plus de 80 communications ont permis d'aborder les difficultés sociales, affectives et comportementales que peuvent vivre les jeunes, ainsi que les bonnes pratiques pour les soutenir et favoriser leur bien-être. La conférence d'ouverture *Les accompagner pour mieux les voir briller*, présentée par Philippe Laprise, a donné le ton à ce congrès qui a su toucher les participants à différents égards.

Quelle fierté de savoir que ce congrès a réuni 800 personnes ayant à cœur le bien-être des jeunes ! Ceci démontre les besoins réels entourant les défis que vivent les jeunes, ainsi que la pertinence d'un tel événement pour les intervenants, les chercheurs et les organismes des milieux de l'éducation, de la santé et des services sociaux. Dans une époque où tout va si vite, ce congrès aura offert un précieux espace de discussion, de réflexion et de ressourcement à toutes ces personnes qui soutiennent les jeunes.

Nous sommes persuadés que ces participants en sont ressortis avec l'élan, les connaissances et les outils nécessaires pour accompagner, à leur tour, des collègues, des parents et, surtout, de nombreux jeunes. Nul doute que l'essentiel est d'accompagner, pour mieux soutenir.

Nous avons déjà bien hâte à la prochaine édition, en 2027. Et vous ? ■

Commentaires recueillis auprès des participants

« Un excellent congrès, riche en apprentissages, pertinent pour la pratique, concret pour le réinvestissement. »

« C'était ma première participation et j'ai tout adoré ! Quelle expérience enrichissante ! Un gros WOW ! »

« Un événement de qualité ! »

« Des sujets variés, tous pertinents, basés sur la recherche, mais aussi ancrés dans la pratique. »

« Un congrès bien structuré, abordant des sujets pertinents. Des thématiques qui nourrissent les approches et interventions, mais également les intervenants eux-mêmes. »

« Un travail extraordinaire pour réunir tant d'acteurs impliqués en éducation afin de promouvoir des échanges riches et porteurs pour faire avancer les pratiques en éducation auprès des jeunes en difficulté. C'est précieux ! »

« Merci pour ce beau congrès et la variété des conférences ! C'était mon premier et certainement pas le dernier. »

« J'ai vraiment beaucoup apprécié le congrès. Les ateliers et les échanges avec les participants et les animateurs m'ont nourri. Je suis ressortie ressourcée. »

¹ Directrice du CQJDC.



Du côté de la recherche

Le MOOC sur le plan d'intervention autodéterminé : transformer les pratiques enseignantes pour soutenir l'autodétermination des élèves

Marie-Pier Duchaine¹ et Nancy Gaudreau²

« J'aimerais qu'on m'aide à rester concentré, surtout quand c'est bruyant. J'aimerais aussi pouvoir choisir où je m'assois... » (Samir, 13 ans)

Ce jour-là, dans une classe de première secondaire, une personne enseignante a vu son élève s'exprimer avec une clarté inattendue sur ses besoins. Ce moment, aussi simple qu'il puisse paraître, témoigne d'un changement de posture : celle où l'élève devient un véritable acteur de son parcours scolaire. Ce type d'expression claire de ses besoins n'est pas le fruit du hasard, mais le résultat d'une approche qui met l'autodétermination au cœur du processus éducatif.

Le personnel enseignant fait face au défi quotidien de soutenir les élèves présentant des difficultés d'adaptation (PDA) dans leur parcours scolaire. Parmi les outils à sa disposition, le plan d'intervention (PI) constitue un levier essentiel pour structurer les interventions et assurer un suivi personnalisé, mais son efficacité repose largement sur la qualité de sa mise en œuvre et sur la participation active de l'élève concerné. Dans cette perspective, le développement de l'autodétermination chez les élèves représente une avenue prometteuse, car elle favorise leur implication active dans leur propre démarche éducative (Wehmeyer et Field, 2007). Pour répondre à ce besoin, une formation en ligne ouverte à tous (Massive Open Online Course - MOOC) intitulée « **Le plan d'intervention autodéterminé : un soutien à la réussite des élèves en difficulté d'adaptation** » (MOOC PI) a été développée par une équipe multidisciplinaire. Cet article présente les résultats d'une recherche ayant évalué les retombées perçues de cette formation.



Au-delà du PI traditionnel : vers une approche centrée sur l'élève

Le développement professionnel continu du personnel enseignant est essentiel pour améliorer leurs pratiques pédagogiques (Desimone, 2009), notamment en ce qui concerne l'accompagnement des élèves PDA. Cependant, plusieurs obstacles limitent leur participation aux activités de formation traditionnelles : manque de temps, distance géographique, pénurie de personnel suppléant et ressources financières limitées (Buczynski et Hansen, 2010 ; Darling-Hammond et al., 2017).

Bien que l'élaboration d'un PI soit une obligation légale pour les élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au Québec (Gouvernement du Québec, 2024), sa simple élaboration ne garantit pas son efficacité. Pour qu'un PI contribue véritablement à la réussite éducative, l'élève doit être pleinement impliqué dans sa conception et sa mise en œuvre (Goupil, 2004 ; Myra, 2018). Or, dans la pratique, les élèves sont rarement les acteurs principaux de leur propre PI, ce qui limite considérablement l'efficacité des interventions proposées (Cavendish et Connor, 2018).

L'approche du PI autodéterminé propose un changement de paradigme en plaçant l'élève au centre du processus décisionnel (Gaudreau, Duchaine et al., 2021). Cette démarche vise à développer chez l'élève des compétences essentielles à

son autonomie : capacité à s'autoévaluer, à identifier ses besoins, à se fixer des objectifs réalistes, à prendre des décisions éclairées et à résoudre des problèmes (Wehmeyer et al., 2007).

Le MOOC PI : une réponse aux besoins des milieux scolaires

Le MOOC PI vise à permettre au personnel scolaire de s'approprier la démarche et les outils de mise en œuvre de PI autodéterminés en utilisant la trousse « J'ai MON plan! » (Gaudreau, Massé et al., 2021). Cette formation gratuite d'une durée approximative de 30 heures présente plusieurs caractéristiques innovantes :

- Une **flexibilité d'accès** permettant aux personnes y participant de suivre la formation à leur rythme, selon leur emploi du temps.
- Des **contenus ancrés dans la réalité scolaire**, codéveloppés par des personnes chercheuses universitaires et des membres du personnel professionnel du terrain.
- Des **outils concrets et directement transférables** dans la pratique quotidienne du personnel enseignant.
- Un **accompagnement virtuel** via des forums de discussion animés par une équipe d'encadrement pédagogique.

La formation est structurée en six modules couvrant toutes les étapes de la démarche du PI. Pour maximiser l'engagement et l'apprentissage, chaque module intègre une diversité d'approches pédagogiques : capsules vidéo d'expertes et d'experts, lectures, infographies, mises en situation, forums de discussion et évaluations formatives.

Les objectifs de la recherche

Cette recherche visait à évaluer les effets perçus du MOOC PI sur le personnel enseignant et leurs élèves PDA. Plus spécifiquement, elle visait à documenter :

- 1) Les changements de connaissances en lien avec la mise en œuvre de PI et l'autodétermination ;

¹ Ph. D., professeure régulière, Département Éducation, Université TÉLUQ.

² Ph. D., professeure titulaire, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

- 2) Les changements de croyances quant à la capacité à intervenir de manière efficace auprès des élèves PDA ;
- 3) Les changements de pratiques relatives à la mise en œuvre de PI autodéterminés ;
- 4) Les effets observés sur l'adoption de comportements autodéterminés chez les élèves ciblés par l'établissement de PI.

La démarche de recherche

Pour évaluer les effets perçus du MOOC PI, une recherche s'appuyant sur un devis mixte de collecte de données a été mise en place. Ce devis quasi-expérimental séquentiel explicatif a débuté par une collecte de données quantitatives, suivie d'une collecte de données qualitatives permettant d'approfondir la compréhension des résultats quantitatifs obtenus. Pour le volet quantitatif, 55 personnes enseignantes au préscolaire, au primaire ou au secondaire ayant participé au MOOC PI ont rempli des questionnaires en ligne. Pour le volet qualitatif, dix personnes enseignantes ont participé à un groupe de discussion focalisé.

La collecte de données s'est déroulée en quatre temps : avant la formation (T0), immédiatement après (T1), trois mois après (T2) et un an après la formation (T3). La Figure 1 illustre les différents temps de mesure ainsi que les variables documentées pour chacun d'eux.

Les instruments utilisés pour la collecte de données comprenaient :

- Un questionnaire de connaissances comportant 17 questions à choix mul-

tiple sur les contenus abordés dans le MOOC PI.

- Un questionnaire sur les croyances quant à la capacité à intervenir efficacement, adapté du *Student Teachers' Efficacy Scale for Teaching Students With Disabilities* (Zhang et al., 2018), comprenant 10 items répartis en trois dimensions : enseigner des comportements adaptés, identifier et évaluer les difficultés, et agir de manière éthique.
- Un questionnaire sur les pratiques relatives à la mise en œuvre de PI autodéterminés, comprenant 19 items tirés de l'Inventaire des pratiques relatives à l'établissement des plans d'intervention pour les élèves présentant des difficultés d'adaptation (Gaudreau, Bégin et al., 2021).
- Un questionnaire sur les effets observés chez les élèves, comprenant neuf items adaptés de l'adaptation française par Massé et Lanaris (2005) du *Therapist's Evaluation of Child Treatment de Kazdin* (1992).

Les données des questionnaires ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives et de tests-t pour groupes appariés afin de comparer les résultats avant et après la formation, tandis que les propos recueillis lors du groupe de discussion ont été retranscrits et analysés par thèmes pour dégager les témoignages les plus représentatifs des effets perçus du MOOC.

Les résultats

L'amélioration des connaissances

Les résultats indiquent une amélioration significative des connaissances du personnel enseignant entre le T0 et

le T1 (passant de 9,96/17 à 11,13/17, $p < 0,01$). Les changements les plus importants concernent la compréhension du rôle de l'élève lors de la rencontre de PI et le rôle de la personne enseignante dans le développement de comportements autodéterminés.

Les témoignages recueillis lors du groupe de discussion illustrent cette évolution des connaissances. Une enseignante a découvert de nouvelles facettes de ses élèves grâce aux outils du MOOC : « Les grilles où il indiquait ses forces et ses faiblesses [...], des fois c'est une facette que je n'avais même pas remarquée ». Une autre a pris conscience d'une réalité souvent négligée : « J'ai appris qu'il y a beaucoup d'élèves qui ne savent même pas c'est quoi un plan d'intervention ».

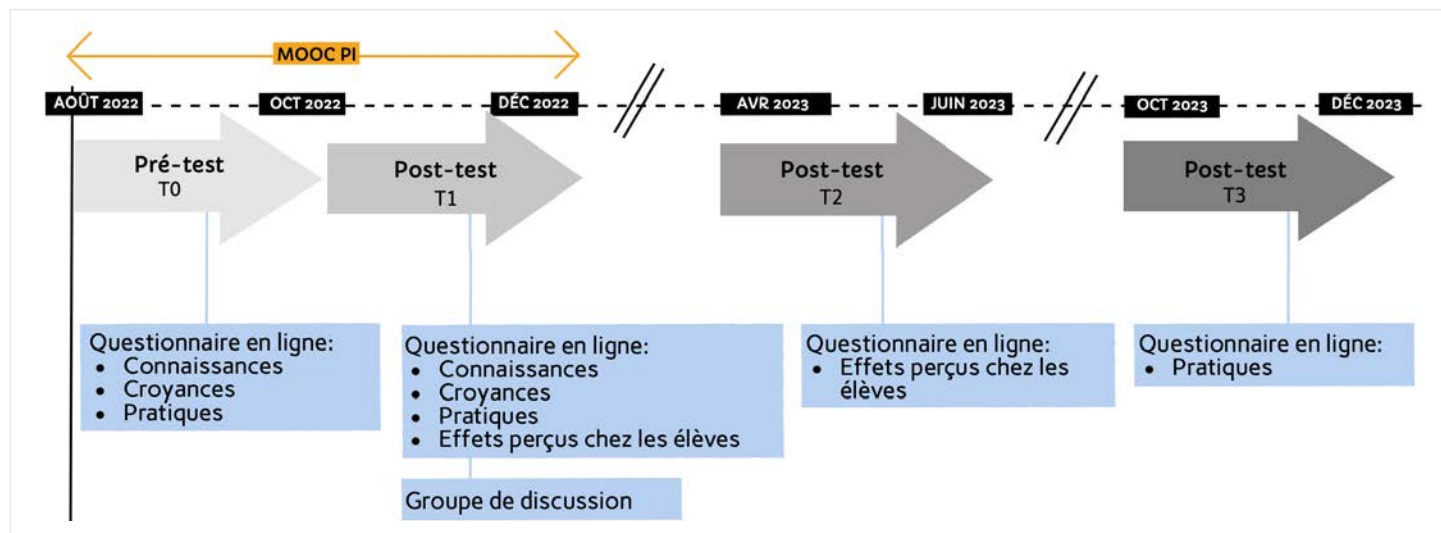
Ces nouvelles connaissances constituent la base sur laquelle s'appuient les changements plus profonds observés dans les croyances et les pratiques du personnel enseignant.

Le renforcement des croyances

Les résultats révèlent une amélioration significative des croyances entre le pré-test T0 et le post-test T1 pour les trois dimensions évaluées : enseigner des comportements adaptés aux élèves PDA ($p < 0,001$), identifier et évaluer leurs difficultés ($p < 0,001$) et agir de manière éthique ($p < 0,001$). En d'autres termes, après la formation, le personnel enseignant se sent plus outillé et plus compétent pour intervenir efficacement auprès des élèves PDA.

Ce changement de perception s'accompagne d'une remise en question de pra-

Figure 1
Ligne du temps de la collecte de données



tiques établies. Comme l'exprime clairement une participante : « Moi, au départ, je ne pensais pas qu'un élève pouvait prendre autant de place dans son plan d'intervention. J'ai réalisé que c'est le plan d'intervention de l'élève, pas celui des intervenants. »

On observe également une prise de conscience des droits fondamentaux des élèves : « J'ai réalisé que l'élève a le droit de parler lui aussi, de dire qu'est-ce qu'il aime et qu'est-ce qu'il n'aime pas. Il a le droit de décider et de dire son opinion par rapport à ce qu'on doit faire pour l'aider. Je n'y avais jamais pensé avant. »

Cette transformation des croyances représente un changement particulièrement profond, car elle influence directement la disposition des personnes enseignantes à modifier leurs pratiques de façon durable.

La transformation des pratiques professionnelles

L'analyse des données quantitatives révèle un changement significatif dans les pratiques professionnelles, passant d'un score moyen de 4,53/6 à 4,93/6 immédiatement après la formation ($p < 0,01$). Ces nouvelles façons de faire semblent s'intégrer de manière durable dans le quotidien, puisqu'un an après, les résultats préliminaires ($n = 10$) montrent un maintien de ces pratiques, avec un score moyen de 5,18/6.

Les changements les plus marqués concernent deux aspects essentiels : d'une part, la façon dont le personnel enseignant soutient l'élève pendant la rencontre de PI pour favoriser sa participation active ; d'autre part, l'accompagnement offert en amont pour l'aider à identifier ses besoins prioritaires.

Les témoignages recueillis confirment ces changements concrets : « J'ai invité l'élève à participer à toutes les étapes du plan d'intervention. De cette façon, il était au courant de ce qu'il y avait à l'intérieur, ce qui n'était pas le cas avant. » Une autre enseignante décrit l'évolution de sa pratique : « Avant, l'élève n'assistait pas au plan d'intervention. On décidait pour lui. Il n'était pas trop au courant finalement. Maintenant, on le prépare, on lui permet d'assister à la rencontre. On l'accompagne pour qu'il se fixe des objectifs et qu'il puisse prendre conscience de ses forces et ses difficultés. »

Ces changements de pratiques constituent la manifestation concrète des nouvelles

connaissances et croyances acquises, et ont des retombées sur l'expérience vécue par les élèves.

Les effets positifs observés chez les élèves

Selon les personnes enseignantes, les interventions déployées dans le cadre de la formation ont eu des effets bénéfiques sur leurs élèves. Les retombées les plus notables concernent la compréhension de l'utilité et du fonctionnement du PI et le développement d'une meilleure connaissance de soi (forces, défis, besoins). Ces effets semblent persister dans le temps, comme le suggère la stabilité du score moyen, passant de 5,38/6 au T1 à 5,33/6 au T2, soit trois mois après la formation.

Le renforcement de la confiance est particulièrement visible : « Je pense que mon élève connaît vraiment mieux son plan d'intervention et les moyens qu'il doit utiliser pour ses objectifs. Le fait de le connaître et d'y avoir participé, il était comme en confiance. C'est beau ! »

La métaphore utilisée par une enseignante illustre parfaitement l'autonomisation des élèves : « En les mettant au cœur de cette démarche-là, ils se sentaient comme des

chefs d'orchestre. On leur disait : T'es le chef d'orchestre. Nous [les intervenants] on va jouer de la musique avec toi, mais tu dois nous guider. »

Ces témoignages suggèrent que l'approche du PI autodéterminé semble contribuer non seulement à améliorer l'efficacité du processus, mais aussi à développer chez les élèves des compétences essentielles à leur réussite éducative.

Discussion et conclusion

Cette recherche démontre clairement le potentiel des MOOC pour soutenir le développement professionnel du personnel enseignant dans la mise en œuvre de PI autodéterminés. Les résultats mettent en lumière une progression qui débute par l'acquisition de connaissances en lien avec la mise en œuvre de PI et l'autodétermination et se poursuit par une transformation des croyances quant à la capacité à intervenir de manière efficace auprès des élèves PDA.

La prise de conscience exprimée par plusieurs participantes – « C'est le plan d'intervention de l'élève, pas celui des intervenants » – représente un véritable changement de paradigme. Cette nouvelle



perspective modifie considérablement la façon dont les personnes enseignantes envisagent leur rôle dans le processus d'élaboration du PI.

Cette évolution des croyances se manifeste concrètement dans les pratiques relatives à la mise en œuvre de PI autodéterminés. Le personnel enseignant prépare désormais leurs élèves avant les rencontres de PI, favorise leur participation active lors de ces rencontres et collabore avec eux pour définir des objectifs pertinents. L'image évocatrice de l'élève comme « chef d'orchestre » de son propre PI capture parfaitement l'essence de l'autodétermination visée par cette approche.

Dans le contexte actuel marqué par une pénurie de main-d'œuvre et des contraintes budgétaires, les MOOC offrent une solution particulièrement adaptée aux besoins de formation continue du personnel enseignant. **Le MOOC sur le PI autodéterminé** se distingue par ses outils directement applicables en classe, démontrant ainsi la valeur de ce type de dispositif pour le développement professionnel.

L'apport le plus significatif de cette formation réside dans la transformation d'une simple obligation administrative en une véritable opportunité de développement et d'apprentissage pour l'élève. En créant des environnements éducatifs où les élèves sont véritablement écoutés et valorisés, le personnel enseignant leur offre bien plus que des mesures d'adaptation : il leur donne une voix et un pouvoir d'action sur leur propre cheminement scolaire.

Cette étude suggère que lorsque les élèves deviennent des participants actifs dans l'élaboration de leur PI, ils développent une meilleure connaissance d'eux-mêmes, une plus grande confiance et davantage d'autonomie - des compétences essentielles qui les serviront bien au-delà du cadre scolaire. Toutefois, il convient de rappeler que cette approche nécessite un engagement collectif : des directions d'école qui soutiennent le développement professionnel, des équipes-

écoles qui collaborent et des milieux qui reconnaissent l'importance d'impliquer activement les élèves dans leur cheminement éducatif autodéterminé. D'autres recherches seront nécessaires pour mieux comprendre les conditions optimales de mise en œuvre de cette approche et ses effets à long terme sur la réussite éducative des élèves. ■

The screenshot shows the Université Laval website with a navigation bar at the top. The main heading is 'Le plan d'intervention autodéterminé: un soutien à la réussite des élèves en difficulté d'adaptation'. Below the heading is a video player showing a group of people. To the right of the video player is a sidebar with details about the MOOC:

- Inscription**: Inscription jusqu'au 30 avril 2025
- Durée**: 30 heures de formation à réaliser à votre rythme entre le 4 août 2025 et 8 juin 2026
- Effort**: Variable (p. ex., 3 heures/semaine pour les participants qui choisiraient de compléter la formation sur 10 semaines)
- Langue**: This MOOC is also offered in English. Check dates and registration period. Ce MOOC est aussi offert en anglais. Vérifiez les dates de la formation et la période d'inscription.
- Mode de diffusion**: À distance
- Collaborateurs**: Sous la responsabilité de la Faculté des sciences de

Mots-clés : plan d'intervention autodéterminé, MOOC, développement professionnel du personnel enseignant, autodétermination, élèves en difficulté d'adaptation.

Références

- Buczynski, S. et Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice : Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599-607. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.006>
- Cavendish, W. et Connor, D. (2018). Toward authentic IEPs and transition plans : Student, parent, and teacher perspectives. *Learning Disability Quarterly*, 41(1), 32-43. <https://doi.org/10.1177/0731948716684680>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. et Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development : Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Gaudreau, N., Bégin, J.-Y., Nadeau, M.-F., Massé, L., Duchaine, M.-P., Morissette, É. et Verret, C. (2021). *Inventaire des pratiques relatives à l'établissement des plans d'intervention pour les élèves présentant des difficultés d'adaptation*. Faculté d'éducation, Université Laval.
- Gaudreau, N., Duchaine, M.-P., Bégin, J. Y., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F., Nadon, C., Bernier, V., Lesage, G., Morier, M., Malo, C. et Morissette, É. (2021). Soutenir l'élève présentant des difficultés comportementales à l'établissement de son plan d'intervention. Cadre de référence. Dans N. Gaudreau, L. Massé, J. Y. Bégin, M. F. Nadeau, V. Bernier et C. Verret (dir.), *Trousse J'ai MON plan !* <https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan>.
- Gaudreau, N., Massé, L., Bégin, J. Y., Nadeau, M. F., Bernier, V. et Verret, C. (2021). *Trousse J'ai MON plan !* Université Laval. <https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan/>
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Gouvernement du Québec. (2024). *Loi sur l'instruction publique*. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/l-13.3>
- Kazdin, A. E., Siegel, T. C. et Bass, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(5), 733-747. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.60.5.733>
- Massé, L., Lanaris, C. et Boudreau, F. (2005). *Programme d'intervention multidimensionnelle à l'intention d'élèves TDAH intégrés dans leur classe ordinaire (Rapport de recherche déposé à la Direction de l'adaptation scolaire)*. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC644/F671815677_Mass_TDAH_bilan_2002_2005.pdf
- Myra, N. (2018). Recension des écrits sur les plans d'intervention (PI) scolaires dans une perspective historique et évolutive. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3), 497-518. <https://doi.org/10.7202/1058413ar>
- Wehmeyer, M. L. et Field, S. L. (2007). *Self-determination : Instruction and assessment strategies*. Cowin Press.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Garner, N. W. et Lawrence, M. (2007). Self-determination and student transition planning knowledge and skills : Predicting involvement. *Exceptionality*, 15(1), 31-44. https://doi.org/10.1207/s15327035x1501_4
- Zhang, D., Wang, Q., Stegall, J., Losinki, M. et Katsiyannis, A. (2018). The construction and initial validation of the student teachers' efficacy scale for teaching students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 39(1), 39-52. <https://doi.org/10.1177/0741932516686059>



La gestion de classe constitue l'un des défis les plus complexes pour les personnes enseignantes, surtout dans un contexte marqué par la diversité des profils d'élèves et la complexité croissante de leurs besoins (Conseil supérieur de l'éducation, 2017 ; Girouard-Gagné et al., 2022). En plus de devoir répondre à ces besoins, les personnes enseignantes doivent aussi maintenir un climat d'apprentissage sain, sécuritaire et respecter leurs propres limites. La gestion de classe, et les ajustements constants qu'elle engendre, représentent un stress important, menant dans certains cas à l'épuisement professionnel, voire au départ prématuré de la profession, particulièrement chez les personnes enseignantes débutantes (Mukamurera et al., 2019). L'Enquête nationale menée auprès des étudiant·es en formation à l'enseignement (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2022) confirme d'ailleurs ces constats : plusieurs futures personnes enseignantes jugent que leur formation initiale les prépare insuffisamment à gérer la diversité en classe et à faire face aux difficultés rencontrées en gestion de classe.

Dans ce contexte, le développement des compétences socioémotionnelles (CSÉ) du personnel enseignant apparaît comme un levier prometteur, notamment au regard du développement de leurs compétences en gestion de classe. En effet, les CSÉ (p. ex. reconnaître et réguler ses émotions, entretenir des relations positives, prendre des décisions réfléchies) peuvent soutenir les personnes enseignantes dans les situations complexes du quotidien (CASEL, 2020 ; Cantin, 2022 ; Gay et Genoud, 2020). Malgré leur potentiel, le développement de ces compétences demeure pourtant peu intégré à la formation initiale et continue (Beaumont et Garcia,

2020 ; Pelletier, 2024). Reconnaisant que la gestion de classe implique une dimension émotive, cette recherche vise à explorer les liens entre les CSÉ et la gestion de classe à partir de l'expérience de personnes enseignantes du primaire.

Les modèles et les concepts utilisés

Pour mieux comprendre ce qui soutient une gestion de classe de qualité, cette recherche mobilise deux modèles : celui des CSÉ développé par le CASEL (2020) et celui des composantes de la gestion de classe de Gaudreau (2017)⁵.

Les CSÉ, telles qu'organisées dans le modèle CASEL (2020), désignent un ensemble de capacités qui permettent de mieux comprendre ses émotions, de les réguler, de bâtir des relations positives et de prendre des décisions éclairées. Dans le contexte scolaire, les CSÉ peuvent favoriser une gestion de classe plus efficace, une meilleure qualité des relations avec les élèves, ainsi qu'un climat scolaire plus inclusif (Collie, 2022 ; Organisation de coopération et de développement économique, 2024 ; Schonert-Reichl et Kitzl, 2019). De plus, développer ces compétences peut aussi contribuer au bien-être et à la rétention du personnel enseignant (Burić et Frenzel, 2020 ; Zee et Koomen, 2016).

En parallèle, le modèle de Gaudreau (2017) définit la gestion de classe comme un ensemble cohérent de pratiques qui visent à créer et à maintenir un climat favorisant l'engagement des élèves par : 1) la gestion des ressources ; 2) l'établissement d'attentes claires ; 3) le développement de relations positives ; 4) le maintien de l'engagement des élèves et 5) la gestion des comportements d'indiscipline. Même si sur le plan théorique ces dimensions sont intimement liées aux CSÉ qui deviennent alors des leviers essentiels en gestion de classe, qu'en est-il sur le plan pratique ? Quels sont les points de contact ? Comment s'arriment, se conjuguent les CSÉ et la gestion de classe ?

Les objectifs de la recherche

C'est donc à la croisée de ces deux modèles que s'inscrit notre recherche, menée en partenariat avec le Centre de services scolaire des Trois-Lacs. Elle poursuit deux objectifs spécifiques :

- 1) Identifier les enjeux auxquels les personnes enseignantes sont confrontées lorsqu'elles actualisent leurs CSÉ en gestion de classe ;
- 2) Dégager, à partir de leurs expériences, des pistes d'action concrètes pour soutenir le développement des CSÉ du personnel enseignant.

Cet article présente une synthèse vulgarisée des résultats de recherche obtenus pour ces deux objectifs.

La méthode de recherche

Les personnes participantes

Afin d'atteindre ces deux objectifs, cette recherche a mobilisé un échantillon de dix personnes enseignantes du primaire et du préscolaire, recrutées dans cinq écoles affiliées au Centre de services scolaire des Trois-Lacs. Parmi elles, neuf s'identifiaient comme des femmes et un seul comme un homme. L'échantillon incluait aussi deux personnes-ressources : une conseillère pédagogique et une psychoéducatrice. En moyenne, les personnes participantes possédaient une longue expérience d'enseignement ($M = 18$ ans). Le groupe comprenait tout de même des profils variés avec des personnes ayant moins de trois ans d'expérience et d'autres en ayant plus de 20, permettant ainsi une représentation diversifiée des parcours professionnels.

La procédure de collecte

La collecte des données s'est effectuée de mars à octobre 2023 à travers une série de cinq rencontres de codéveloppement, chacune d'une durée comprise entre deux et trois heures (Bergeron et al., 2021). Ces rencontres étaient des espaces col-

¹ B. Éd., étudiante à la maîtrise en éducation et auxiliaire de recherche, Université du Québec à Montréal.

² Ph. D., professeur agrégé, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

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

⁴ Ph. D., professeure, Département Éducation, TÉLUQ.

⁵ À noter que cette recherche s'est déroulée avant la publication de la seconde édition du livre *Gérer efficacement sa classe* (Gaudreau, 2024), ce qui explique l'utilisation du modèle à cinq composantes.

laboratifs au sein desquels les membres du groupe partageaient leurs expériences, réfléchissaient collectivement et co-construisaient des solutions adaptées à leurs besoins. Dans ce contexte, chaque séance de discussion était structurée autour de l'un des domaines de CSÉ définis par le modèle CASEL (2020) : 1) conscience de soi, 2) autogestion, 3) conscience sociale, 4) habiletés relationnelles et 5) prise de décision responsable. Les échanges étaient guidés par des questions préétablies et des scénarios tirés de situations réelles vécues en classe. Chaque rencontre a été enregistrée en audio-vidéo, puis transcrite intégralement pour l'analyse. Les personnes enseignantes ont également tenu un journal de bord permettant de consigner leurs réflexions personnelles sur la CSÉ explorée lors de chacune des rencontres et son application possible dans leur classe (p. ex. moyens, stratégies).

L'analyse des données

Les données qualitatives issues des transcriptions des rencontres et des journaux de bord ont été analysées à l'aide d'une approche thématique (Braun et Clarke, 2022). Cette analyse a permis de croiser le modèle CASEL (2020) et le modèle des cinq composantes de la gestion de classe de Gaudreau (2017). Chaque segment de données a été codé afin d'identifier les enjeux et les pistes d'action liés à l'actualisation des CSÉ en gestion de classe. Pour les fins de cet article, des figures synthétiques ont été créées pour présenter les enjeux identifiés ainsi que les pistes d'action, facilitant ainsi la présentation et l'interprétation des résultats.

Les résultats

Les principaux enjeux liés à l'actualisation des CSÉ en gestion de classe

Les analyses ont mis en lumière douze principaux enjeux liés à l'actualisation des CSÉ dans la gestion de classe (objectif 1). Ces enjeux, souvent abordés comme entravant ou complexifiant l'actualisation des CSÉ, ont été regroupés en quatre grandes catégories pour mieux refléter la réalité des milieux scolaires. Ils sont synthétisés à la Figure 1 pour en faciliter l'appropriation.

Les enjeux liés à soi comme personne professionnelle

Cette catégorie englobe les défis qui touchent directement l'identité professionnelle et les limites personnelles des

personnes participantes. Par exemple, certaines d'entre elles peinent à identifier et à comprendre leurs propres besoins, une difficulté associée au rôle d'endurance et d'abnégation qui leur est attribué. Cette difficulté à se connaître, à reconnaître leurs besoins et leurs limites personnelles peut conduire à une surcharge émotionnelle, à un sentiment de culpabilité lorsque les interventions échouent, ainsi qu'à une difficulté à décrocher après la journée de travail. De plus, la pression constante de maîtriser ses réactions tout en servant de modèle de régulation émotionnelle devant les élèves ajoutent à cette complexité. Ces enjeux soulignent le besoin de mieux accompagner le développement de la conscience de soi et de l'autogestion émotionnelle des personnes enseignantes. Par ailleurs, ils révèlent aussi un écart significatif entre les attentes imposées au personnel enseignant et les ressources réellement mises à leur disposition.

Les enjeux liés aux élèves et à la diversité de leurs besoins

La deuxième catégorie concerne les relations avec les élèves et les défis qu'impose la diversité de leurs besoins éducatifs. Les personnes participantes mentionnent la complexité de comprendre et de répondre aux multiples besoins des élèves, tant sur le plan individuel que collectif, tout en tenant compte de leurs propres besoins. L'objectif de maintenir des relations sécurisantes et respectueuses est central, mais il est parfois difficile à atteindre dans un contexte où les ressources sont limitées et les émotions vives. Ces enjeux

mettent en lumière la charge émotionnelle et cognitive importante à laquelle les personnes enseignantes sont confrontées, souvent amplifiée par les attentes liées à leur rôle.

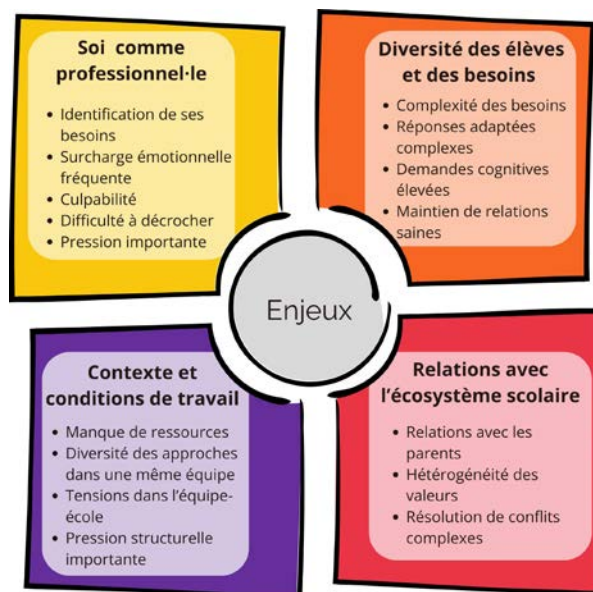
Les enjeux liés au contexte et aux conditions de travail

Cette catégorie regroupe les obstacles structurels rencontrés par les personnes participantes dans leur environnement de travail. Parmi les principaux défis identifiés par les personnes participantes se trouvent le manque de ressources humaines et matérielles, ainsi que des inégalités d'accès à ces ressources. Ces limitations renforcent un sentiment d'impuissance et accentuent la pression ressentie par les personnes participantes. Par ailleurs, la diversité des approches pédagogiques et des valeurs au sein des équipes-écoles peut aussi créer des tensions, voire une incohérence perçue. Ces enjeux montrent que les efforts déployés pour développer les CSÉ ne sauraient être exclusivement assumés par les individus. La mise en place d'une équipe-école cohérente et soutenante s'avère être un facteur déterminant dans ce contexte.

Les enjeux relationnels avec l'écosystème scolaire élargi

Enfin, les relations avec les parents et d'autres membres de la communauté scolaire élargie représentent également des défis notables. Développer des liens de confiance avec les parents est jugé crucial, bien que parfois délicat, surtout lorsque des différences de valeurs ou des incompréhensions surgissent. De même,

Figure 1
Synthèse des principaux enjeux liés à l'actualisation des CSÉ en gestion de classe



la résolution de conflits, qu'elle implique des élèves, des collègues ou des parents, requiert une régulation émotionnelle solide, une écoute active et une posture professionnelle solide. Ces situations sollicitent intensément les compétences relationnelles et appellent une communication respectueuse, même dans des moments de tension.

Les principales pistes d'action rapportées

Les échanges en codéveloppement ont aussi permis de dégager plusieurs thèmes qui ont été synthétisés en trois principales pistes d'action : le rapport à soi, la gestion des émotions et la posture professionnelle. Résumés à la Figure 2, ces résultats permettent de dégager des pistes d'actions concrètes pour soutenir le développement des CSÉ (objectif 2).

Le rapport à soi

Apprendre à se connaître soi-même pour mieux enseigner s'est imposé comme un thème central soulignant l'importance de l'introspection dans le développement des CSÉ. Cette démarche, loin d'être évidente, se construit avec le temps, l'expérience, la stabilité, et parfois une forme d'inconfort. Pour plusieurs, reconnaître ses limites personnelles et professionnelles contribue à trouver un équilibre plus durable. Les personnes participantes ont souligné l'importance d'un travail introspectif : amorcer une réflexion sur soi, ac-

cepter ses zones de vulnérabilité et rester en mouvement. Cette posture permettrait, selon elles, de développer une pratique plus consciente, cohérente avec ses valeurs, et mieux adaptée à la réalité des milieux éducatifs.

La gestion des émotions

Les émotions occupent une place prépondérante dans la gestion de classe. Reconnaître ses propres émotions et celles des élèves, et comprendre leur influence sur le climat de classe est fondamental. Agir en amont sur l'accumulation, voire la surcharge, émotionnelle permet de réduire les risques de fatigue et d'épuisement. Les personnes participantes ont insisté sur l'importance de prendre le temps de ralentir, de prendre du recul et de ne pas agir sous l'effet de l'impulsivité. Selon eux, réguler l'émotion avant de passer à l'action permet de garder une posture plus stable et posée. Cette gestion consciente des émotions est perçue comme un facteur clé pour réduire le stress et favoriser un climat d'apprentissage bienveillant.

La posture professionnelle

Enfin, une posture professionnelle authentique, alignée sur ses valeurs, renforce la relation éducative. Être vrai, oser nommer les émotions et montrer une certaine vulnérabilité favorisent une connexion réelle avec les élèves. Pour les personnes participantes, prendre soin de soi est également essentiel pour pouvoir répondre aux

besoins des autres. Ils ont reconnu que demander de l'aide est une compétence professionnelle en soi, permettant de briser l'isolement et d'adopter une démarche plus collaborative, axée sur les solutions. Cela implique de partir de soi, mais de ne pas y rester, en acceptant et en se donnant le droit d'avoir besoin d'aide et du soutien de ses collègues, particulièrement face à des situations émotives.

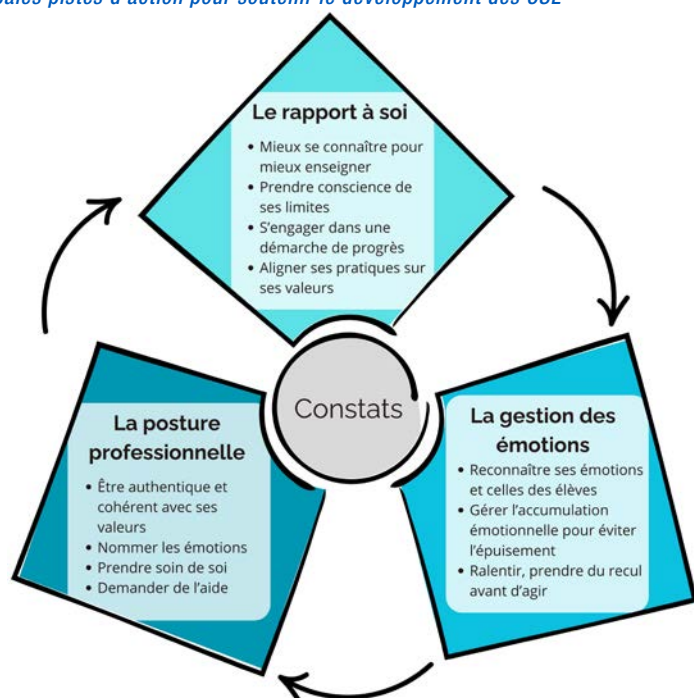
Discussion

Comme le rappellent Beaumont et Garcia (2020), la formation initiale prépare peu les futures personnes enseignantes à ces aspects, même si ces compétences, comme le montrent bien les résultats précédents, apparaissent pourtant essentielles pour faire face à la charge émotionnelle de la classe. De plus, pour que ces compétences se développent, il ne suffit pas de miser sur la volonté individuelle. Il faut des conditions de soutien, des espaces de réflexion et des temps pour partager ses expériences. Doudin, Curchod-Ruedi et Meylan (2013) insistent d'ailleurs sur le besoin de formations structurées pour travailler les aspects métaémotionnels du métier. Cela peut passer par des moments en équipe pour discuter de situations vécues, par des temps d'arrêt pour nommer ce que l'on ressent, ou simplement par le droit de demander de l'aide sans être perçue comme une personne incompetente.

Ce type de travail intérieur, qui peut sembler personnel, est en réalité profondément professionnel. Il touche à la qualité de la relation éducative et à la manière dont les personnes incarnent la profession enseignante au quotidien (Tronto, 2013). C'est pourquoi plusieurs autrices et auteurs, comme Pelletier (2024), plaident pour une meilleure reconnaissance de ces compétences dites « invisibles » dans les milieux scolaires. À cet égard, Gay et Genoud (2020) souligne que de meilleures compétences intrapersonnelles, comme la conscience de soi et l'autogestion, diminuent les risques d'épuisement professionnel. En cohérence, les résultats de cette recherche mettent de l'avant l'importance cruciale de ces CSÉ en gestion de classe. Enfin, comme le souligne aussi Noddings (2005), prendre soin de soi pour mieux prendre soin des autres n'est pas un luxe ou un supplément, mais bien une condition essentielle pour enseigner avec justesse, cohérence et humanité. Nous n'enseignons pas seulement avec ce que nous savons, mais aussi avec qui nous sommes ; prenons-en donc bien soin !

Figure 2

Les principales pistes d'action pour soutenir le développement des CSÉ



Conclusion

Pour conclure, cette recherche met en lumière l'importance significative des CSÉ dans la gestion de classe. Dans un milieu scolaire en constante évolution, développer la conscience de soi et la conscience sociale apparaît comme un levier essentiel pour faire face aux défis quotidiens, prévenir l'épuisement et renforcer le sentiment d'efficacité. Les résultats révèlent un quotidien émotionnel exigeant, mais aussi une grande capacité d'adaptation chez les personnes enseignantes.

Plutôt qu'un besoin de solutions clés en main, les résultats pointent vers un besoin d'espaces pour réfléchir, partager et construire des pratiques alignées avec leurs valeurs.

Savoir reconnaître ses émotions, poser ses limites, ajuster ses pratiques ou demander de l'aide sont autant de gestes simples en apparence, mais souvent entravés par des contraintes structurelles comme le manque de ressources, les attentes irréalistes et certaines injonctions paradoxales.

Ces compétences ne relèvent donc pas uniquement de la responsabilité individuelle, mais appellent à des environnements scolaires plus humains et souteneurs (Pelletier, 2024). Une gestion de classe harmonieuse, vibrante d'émotion, repose ainsi autant sur des stratégies

éducatives que sur une présence authentique. C'est en cultivant leurs CSÉ que les personnes enseignantes peuvent se doter d'outils concrets pour favoriser un climat de classe bienveillant, tout en préservant leur bien-être et leur engagement professionnel.

Remerciements

Nous souhaitons exprimer notre profonde gratitude au Centre de services scolaire des Trois-Lacs d'avoir permis la libération des personnes professionnelles, sans qui cette recherche n'aurait pas été possible. Nous remercions également chaleureusement et sincèrement les personnes participantes impliquées pour la qualité de leur engagement, ainsi que la pertinence et la richesse de leurs réflexions, qui ont été l'assise à la réalisation de cette étude. ■

Mots-clés : compétences socioémotionnelles, gestion de classe, bien-être enseignant, conscience de soi, autogestion.

Références

- Beaumont, C. et García, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en éducation*, 41. <https://doi.org/10.4000/ree.544>
- Bergeron, G., Bergeron, L. et Savoie-Zajc, L. (2021). La recherche-développement, la recherche-action et la recherche collaborative. Dans Bergeron, L. et Rousseau, N. (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (p. 101-116). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg.13>
- Braun, V. et Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qap0000196>
- Burić, I., et Frenzel, A. C. (2020). Teacher emotional labour, instructional strategies, and students' academic engagement : A multilevel analysis. *Teachers and Teaching*, 26(3–4), 335–352. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740194>
- Cantin, B. (2022). Gestion de classe et gestion de soi : « Nous devons être le changement que nous voulons voir dans le monde. » — Gandhi. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(1), 45–47. <https://doi.org/10.7202/1097626ar>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020). *CASEL's SEL framework : What are the core competence areas and where are they promoted ?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework>
- Collie, R. J. (2022). The development of teachers' social and emotional competence : A review of the literature from 2000–2020. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103557. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103557>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire : avis au Ministre de l'éducation, du loisir et du sport*. Auteur. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3180980>
- 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 !* (p. 96–115). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1515/9782760537309-006>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : théories, recherches et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Gay, P. et Genoud, P. A. (2020). Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire ? *Recherches en éducation*, 41. <https://doi.org/10.4000/ree.572>
- Girouard-Gagné, M., Cuerrier, M. et Paré, M. (2022). La relation avec les élèves : une dimension clé de la gestion de classe pour la planification d'un enseignement différencié. *Didactique*, 3(3), 164–189. <https://doi.org/10.37571/2022.0308>
- Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec. (2022). *Enquête nationale auprès des étudiant·es en formation à l'enseignement : portrait des caractéristiques, des parcours et de la satisfaction à l'égard de la formation universitaire*. Gouvernement du Québec. https://www.enseignement-superieur.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Etudiants/formation-enseignement/Rapport_Enquete_enseignement_2022.pdf
- Mukamura, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16-1. <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools : An alternative approach to education* (2^e éd.). Teachers College Press.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2024). *Nurturing social and emotional learning across the globe : Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>
- Pelletier, M.-A. (2024). La prise en compte de la conscience de soi de l'enseignante pour soutenir le développement et les apprentissages socio-émotionnels de l'enfant d'âge préscolaire. *Multimodalité(s)*, 19, 90–105. <https://revuemultimodalites.com/volumes/19>
- Schönert-Reichl, K. A. et Kitił, M. J. (2019). *Creating nurturing school environments for students and teachers through social and emotional learning*. The Education and Development Forum (UKFIET). <https://casel.org/wp-content/uploads/2019/02/UKFIET-paper.pdf>
- Toronto, J. C. (2013). *Caring democracy : Markets, equality, and justice*. New York University Press. <https://nyupress.org/9780814782781/caring-democracy/>
- Zee, M. et Koonen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being : A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>



Du côté de la recherche

Miser sur la famille : le programme Versant en réponse aux difficultés des jeunes suivis en protection de la jeunesse

Eve Pouliot¹, Marie-Claude Simard², Catherine Lacelle³, Mélissa Baril-Desrochers⁴, Sarah Ferrer⁵, Tanya Ryan⁵ et Célia Le Normand⁵

Chaque année, au Québec, un nombre élevé d'enfants sont pris en charge par la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) pour divers motifs d'abus et de maltraitance (Directrices et directeurs de la protection de la jeunesse, 2024). La complexité de ces situations et les changements dans les approches privilégiées pour y faire face posent des défis pour les personnes œuvrant en contexte de protection de la jeunesse (PJ) (McFadden et al., 2015). Ces dernières ressentent, notamment, un manque d'encadrement et de supervision susceptible de compromettre la qualité des services offerts aux jeunes et aux familles (Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse, 2021). Afin d'accroître les connaissances et de renforcer les compétences des personnes intervenantes en PJ, il est suggéré de leur offrir des activités de formation et de supervision (Cooley et Petren, 2011). C'est dans cette perspective que le programme Versant a été développé, afin d'améliorer et de structurer les services en réadaptation dans la communauté en contexte de PJ.

Le présent article vise à décrire ce programme, de même que les retombées associées à son implantation pour les jeunes et les familles.

Description du programme Versant

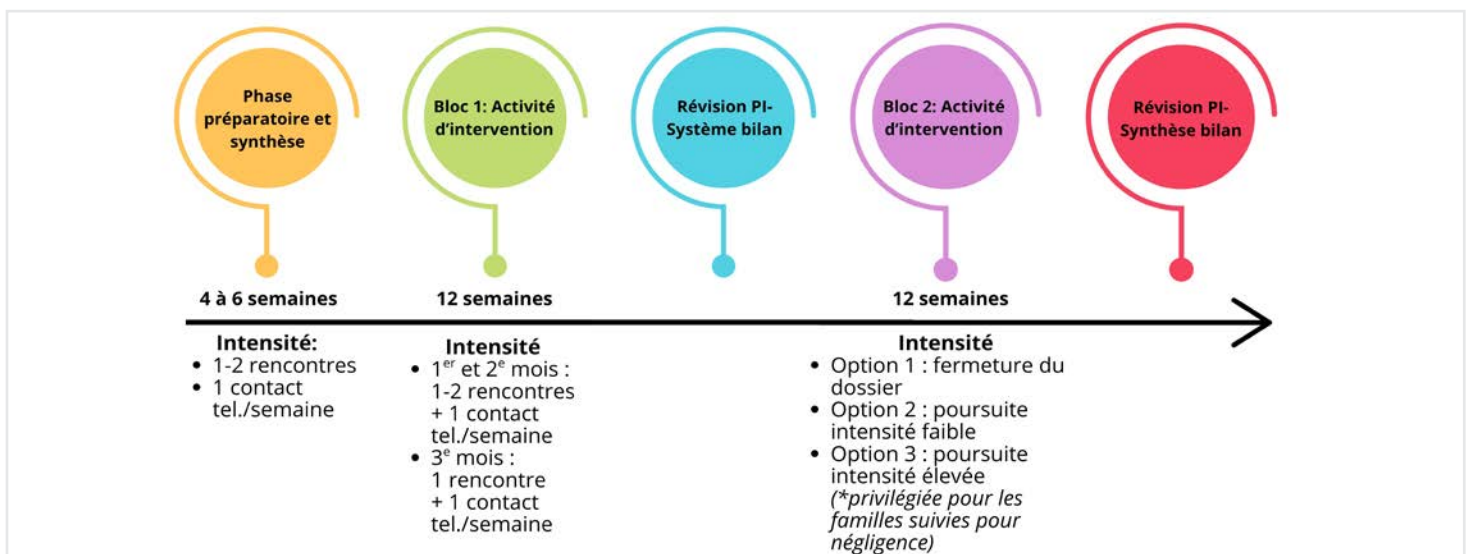
Le programme Versant a été développé par Boscoville et expérimenté à ce jour dans trois régions du Québec : le Saguenay-Lac-Saint-Jean, l'Outaouais et l'Estrie. Il s'adresse aux personnes intervenant dans les services de réadaptation externe auprès des jeunes de 6 à 17 ans et de leurs familles, suivis pour négligence, risque sérieux de négligence ou troubles de comportement sérieux. Le programme Versant a pour but de réduire le risque de placement, tout en contribuant à mettre fin à la situation de compromission. Il vise à améliorer les comportements du jeune, le sentiment de compétence des parents et leurs pratiques éducatives, par le biais de l'amélioration du fonctionnement familial.

Basé sur l'approche écosystémique (Dishion et Stormshak, 2007 ; Pauzé et al., 2017a) et le modèle intégratif du fonctionnement familial (Pauzé et al., 2017b), le programme Versant implique un suivi de 4 à 7 mois auprès de la famille (voir Figure 1). Il prévoit une phase préparatoire de 30 jours, incluant une évaluation

du fonctionnement familial, laquelle mène à l'élaboration du plan d'intervention en collaboration avec la famille et la personne intervenante psychosociale au dossier.

Un premier bloc d'intervention, qui s'échelonne sur 12 semaines, implique l'animation selon une approche collaborative d'activités d'intervention familiale avec une intensité élevée. Par la suite, après la révision des objectifs et selon les besoins en présence, l'intervention peut se poursuivre pour un deuxième bloc de 12 semaines, de même intensité ou d'intensité plus faible. Le programme contient des documents généraux, qui permettent aux personnes éducatrices de comprendre les assises théoriques du programme et les paramètres d'implantation, de même que des outils d'évaluation et un répertoire d'activités cliniques « clés en main » sous forme de fiches générales et spécifiques. Ces fiches portent sur certaines composantes dynamiques au cœur du fonctionnement familial, dont la cohésion familiale, l'organisation familiale, la communication et la compétence de gestion et de résolution de problèmes. Le programme inclut aussi un journal de bord, permettant aux personnes éducatrices de documenter l'évolution des familles qu'elles rencontrent.

Figure 1
Description du programme Versant



¹ Ph. D., professeure titulaire, Département de travail social, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

² Chercheuse d'établissement, Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles.

³ Étudiante à la maîtrise en travail social, UQAC.

⁴ Étudiante à la maîtrise en travail social, UQAC.

⁵ Agentes de déploiement, Boscoville.

Méthodologie

Afin d'évaluer l'implantation et les effets potentiels du programme Versant, un devis de recherche mixte a été privilégié, impliquant des collectes de données qualitatives et quantitatives, et ce, avant (T1) et après (T2) sa mise en œuvre. Dans le cadre de cet article, seules les données qualitatives recueillies au T2 seront présentées, afin de décrire le point de vue de différents acteurs sur les retombées du programme pour les jeunes et les familles.

Participants

Au total, 21 personnes éducatrices, soit 14 femmes et 7 hommes, ont participé à l'entrevue post-intervention (T2). Au moment de l'entrevue, leur âge variait entre 23 et 64 ans (moyenne de 38,8 ans). Elles œuvraient en Estrie ($n = 11$), en Outaouais ($n = 6$) et au Saguenay-Lac-Saint-Jean ($n = 4$). La moyenne d'années d'expérience en PJ était de 10,3 ans. Chez les gestionnaires, 7 personnes (4 femmes et 2 hommes) ont participé à l'entrevue. Leur âge variait entre 41 et 60 ans, avec une moyenne de 49,8 ans. Elles travaillaient en Outaouais ($n = 3$), en Estrie ($n = 2$) et

au Saguenay-Lac-Saint-Jean ($n = 2$) et leur moyenne d'années d'expérience en PJ était de 23,3 ans.

Les cinq familles participantes provenaient du Saguenay-Lac-Saint-Jean ($n = 3$), de l'Estrie ($n = 1$) et de l'Outaouais ($n = 1$). Plus spécifiquement, sept parents (5 femmes et 2 hommes) ont participé. Leur âge variait entre 35 et 57 ans ($M = 44,4$ ans). Ils détenaient un diplôme d'études secondaires ($n = 5$), collégial ($n = 1$) ou universitaire ($n = 1$). Tous les parents occupaient un emploi, que ce soit à temps plein ($n = 5$) ou à temps partiel ($n = 2$). Chez les jeunes, quatre filles et trois garçons ont participé à l'entrevue post-intervention. Leur âge variait de 9 à 16 ans ($M = 12,3$ ans).

Instruments et procédure

Des entrevues de groupe ont été réalisées auprès de personnes éducatrices, alors que des entrevues individuelles ont eu lieu avec les gestionnaires, les jeunes et les parents. Ces personnes devaient se porter volontaires pour participer à la recherche et avoir expérimenté le programme Versant. Les entrevues se

sont déroulées entre décembre 2022 et décembre 2024. Un guide d'entrevue semi-structuré, adapté pour chaque groupe d'acteurs, a été utilisé et les personnes participantes ont rempli un questionnaire sociodémographique. Les entrevues ont été réalisées en ligne, par le biais de la plateforme TEAMS, et elles ont été enregistrées et transcrites intégralement pour ensuite faire l'objet d'une analyse de contenu thématique (Mayer et al., 2000). Leur durée a varié selon les groupes d'acteurs, soit environ 90 minutes avec les personnes éducatrices, 45 minutes avec les personnes gestionnaires et les parents et 30 minutes avec les jeunes.

Retombées associées au programme Versant

Les retombées du programme Versant sont abordées dans cette section, en lien avec le modèle intégratif du fonctionnement familial (Pauzé et al., 2017b). Ce modèle prend en compte les différentes composantes du fonctionnement familial, à savoir : la cohésion, la communication, l'organisation et la résolution de problèmes (voir Figure 2).

Figure 2
Description du programme Versant



Retombées sur la cohésion familiale

La cohésion familiale réfère à la qualité des relations entre les membres de la famille et au climat affectif qui règne au sein de celle-ci (Pauzé, 2020). Les personnes éducatrices et gestionnaires soulignent que l'intervention familiale favorise cette cohésion par le biais d'une lecture de la situation qui ne se centre pas uniquement sur les individus, mais qui considère plutôt l'ensemble de la dynamique familiale. Peu à peu, les membres de la famille en viennent à faire « front commun », en s'engageant les uns envers les autres et en s'apportant du soutien mutuel.

Plus spécifiquement, les personnes éducatrices et gestionnaires soulignent l'importance que les membres de la famille passent du temps de qualité ensemble afin d'augmenter la cohésion familiale.

Dans le même sens, les jeunes et les parents interrogés estiment que le programme a facilité le développement d'intérêts communs. En passant plus de temps ensemble, ils se connaissent mieux et prennent conscience d'affinités et de valeurs qu'ils partagent. Ce temps partagé exige que chaque membre de la famille fournisse un effort pour s'impliquer dans des activités que les autres affectionnent.

Ça devient le problème de toute la famille et non pas juste le problème de l'enfant qui a les troubles de comportement; donc ça, c'est beau. (Gestionnaire 2, Outaouais)

Connecter [les membres de] la famille ensemble pour qu'ils recommencent à faire des choses ensemble, se prévoir un temps dans la semaine où qu'ils peuvent le faire. (Personne éducatrice, Estrie).

Moi avant, je ne me rendais pas compte des points communs que j'avais avec [mon père] [...] Je passe plus de temps avec lui et on se rend plus compte des points communs qu'on a ensemble. (Jeune 4, Saguenay).

Tout le monde fait un petit effort pour essayer de faire quelque chose que l'autre aime. (Parent 4, Saguenay).

Retombées sur la communication

Les acteurs ayant participé à l'étude ont également mentionné les répercussions positives du programme Versant sur la communication, qui est une dimension centrale du fonctionnement familial (Pauzé, 2020). Selon les personnes éducatrices et gestionnaires, les activités réalisées ont favorisé le développement d'habiletés de communication positive, en travaillant l'écoute et l'empathie. Chaque membre de la famille a ainsi pu parfaire ses propres habiletés de communication, ce qui a facilité les échanges dans l'ensemble du système familial.

De leur côté, les jeunes estiment qu'ils ont appris à exprimer leurs besoins, leurs émotions et leurs désirs, ce qui facilite les interactions avec leurs parents et leur fratrie.

Cette amélioration est présente dans la communication fonctionnelle de tous les jours, mais aussi lorsque des sujets plus émotifs et sensibles sont abordés. Les parents abondent dans le même sens, en soulignant que le programme leur permet d'éviter des crises en encourageant la verbalisation des émotions chez leur enfant.

Plusieurs personnes de la famille disaient la même chose, mais ne le comprenaient pas tous de la même façon. Je pense que ça a permis de mettre des mots et une structure. (Personne éducatrice, Saguenay).

Grâce au programme, j'ai appris à m'ouvrir et à pouvoir vraiment parler, m'exprimer. Ça a fait en sorte qu'avec ma mère, quand on essaye de communiquer, ça va beaucoup mieux. (Jeune 2, Outaouais).

Essayer de plus mettre en mots les émotions, au lieu de faire la crise [...] Ça nous a quand même aiguillés là-dessus, essayer de plus verbaliser. (Parent 6, Saguenay).

Retombées sur l'organisation familiale

L'organisation familiale, qui réfère à la gestion des rôles, des règles, des frontières, du pouvoir et de la distribution des tâches dans la famille (Pauzé, 2020), semble s'être améliorée par la mise en œuvre du programme. Les personnes éducatrices et gestionnaires sont d'avis que le programme clarifie les règles de fonctionnement de la famille, ce qui diminue les tensions entre les membres de la fratrie.

Les jeunes et les parents partagent ce point de vue entourant la clarification des règles et la prévisibilité des conséquences en cas de non-respect. Selon eux, ces éléments contribuent à assainir le climat familial.

Selon les personnes participantes, le programme Versant permet aussi de clarifier les rôles de chaque membre de la famille. Les parents ont développé des habiletés qui les amènent à avoir davantage confiance dans l'exercice de leur rôle parental.

Cette clarification des rôles a également permis à certains parents de mieux concilier différents aspects de leur vie familiale, en s'accordant du temps personnel et pour leur couple. D'autres ont réussi à recadrer des dynamiques où l'enfant était parentifié au sein de la famille :

La mère était plus équitable avec les trois enfants, alors ça a enlevé des frustrations énormément chez la jeune fille. En mettant des règles et en impliquant le plus jeune, il est devenu plus autonome. (Personne éducatrice, Saguenay).

En mettant des règles, que tout le monde sait les conséquences, ça allège l'atmosphère. (Parent 4, Saguenay).

En pratiquant les pratiques chaleureuses et la communication affective, le père a réussi à reprendre son rôle de père et à recréer le lien avec les enfants. (Personne éducatrice, Estrie)

Mon rôle de parent, je te dirais que je l'ai habité de plus en plus. (Parent 3, Saguenay).

La mère a même réussi à trouver du temps pour elle et son conjoint, chose qu'elle n'avait pas avant. (Personne éducatrice, Saguenay).

Il fallait que je reprenne mon rôle de mère et qu'elle, elle reprenne son rôle d'ado, d'enfant, parce que là c'était comme rendu elle l'adulte et moi l'enfant. (Parent 1, Outaouais).

Retombées sur la résolution de problèmes

Finalement, certaines retombées liées à la résolution de problèmes ont été évoquées lors des entrevues. La résolution de problèmes réfère à la capacité de la famille à faire face aux situations nouvelles et à identifier des actions pour maintenir un bon fonctionnement (Pauzé, 2020). Selon certaines personnes éducatrices et gestionnaires, le programme permet une lecture globale des situations familiales, faisant en sorte que le processus de résolution de problèmes tende de plus en plus à considérer le point de vue de chacun au sein de la famille.

Pour leur part, les familles évoquent des stratégies précises qu'elles utilisent afin de résoudre efficacement les problèmes qu'elles rencontrent. Par exemple, certains parents encouragent leurs enfants à régler leurs conflits entre eux et à identifier leurs propres solutions.

De leur côté, certains jeunes utilisent des stratégies individuelles pour gérer leurs émotions et mieux communiquer face aux problèmes qu'ils rencontrent avec d'autres membres de leur famille.

Toi, le jeune, qu'est-ce que tu as à dire sur ta famille et ton rôle aussi dans les difficultés que vous avez ? Ce processus-là nous amène à considérer tous les points de vue. (Gestionnaire 3, Estrie).

Quand il y a un conflit, on arrête, on respire, on trouve une solution ensemble. Et si on est pas capable de trouver une solution ensemble, c'est papa et maman qui vont trouver une solution et peut-être que ça ne fera pas votre affaire. Là je les entends réfléchir et parler entre eux autres, alors je pense que ça, ça a quand même aidé pour la résolution de conflits. (Parent 6, Saguenay).

Je me retire pour relaxer mes émotions et je joue plus de basse dans ma chambre. (Jeune 1, Estrie)

Conclusion

En réponse aux besoins criants présents dans le milieu de la PJ, le programme Versant s'impose comme une initiative porteuse, à la fois novatrice et ancrée dans les meilleures pratiques en intervention familiale. En misant sur une approche écosystémique, il permet de renforcer les compétences des personnes éducatrices tout en favorisant des changements positifs chez les familles accompagnées. Les propos des acteurs interrogés convergent en identifiant des améliorations dans les composantes centrales du fonctionnement familial, telles que la cohésion, la communication, l'organisation et la résolution de problèmes. Ces résultats préliminaires soulignent le potentiel du programme Versant à rehausser la qualité des interventions en réadaptation externe et à soutenir plus efficacement les jeunes et les familles en situation de compromission. À la lumière de ces constats, il apparaît pertinent de poursuivre l'implantation et l'évaluation de ce programme, notamment par l'analyse de données quantitatives et longitudinales, afin de mieux cerner ses retombées et ses effets à long terme. ■

Mots-clés : fonctionnement familial, négligence, Programme Versant, protection de la jeunesse, troubles de comportements sérieux.

Références

- Bilan des directrices et directeurs de la protection de la jeunesse/directrices et directeurs provinciaux. (2024). *Quand la violence conjugale est au cœur de la vie de l'enfant*. Gouvernement du Québec. https://www.cisssca.com/clients/CISSSCA/DPJ2020/2024/Bilan_provincial_DPJ_2024.pdf
- Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse. (2021). *Rapport final* (version numérique). Gouvernement du Québec. https://www.csdepj.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport_final_3_mai_2021/2021_CSDEPJ_Rapport_version_finale_numerique.pdf
- Directrices et directeurs de la protection de la jeunesse (2024).
- Cooley, M. E. et Petren, R. E. (2011). Foster parent perceptions of competency : Implications for foster parent training. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1968–1974. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.05.023>
- Dishion, T. J. et Stormshak, E. A. (2007). Intervening in children's lives : An ecological, family-centered approach to mental health care. *Adolescence*, 43(169), 185. <https://doi.org/10.1037/11485-000>
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C. et Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Chenelière Éducation.
- McFadden, P., Campbell, A. et Taylor, B. (2015). Resilience and burnout in child protection social work : Individual and organisational themes from a systematic literature review. *British Journal of Social Work*, 45(5), 1546–1563. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct210>
- Pauzé, R., Cook-Darzens, S., Villeneuve, M. P., Châteauneuf, D., Petitpas, J. et Côté, J. (2017b). Évaluation du fonctionnement familial : proposition d'un modèle intégratif pour soutenir la pratique clinique et la recherche. *Thérapie familiale*, 38(3), 295–328. <https://doi.org/10.3917/tf.173.0295>
- Pauzé, R., Touchette, L. et Desautels, J. (2017a). *Intervenir en situation de crise familiale : selon une approche écosystémique*. Presses de l'Université du Québec.



Du côté de la recherche

Le programme DIRE-MENTOR : une décennie de recherche-développement pour soutenir les apprentissages socioémotionnels des élèves du préscolaire/primaire

François Bowen¹, Francine Di Torre², Marie-Josée Trudel³, Annie Martin⁴, Marie Eve Desrochers⁵, Émilie Wilson⁶, Judith Beaulieu⁷, Isabelle Montésinos-Gelet⁸, Éric Morissette⁹ et Bonnie Leadbeater¹⁰

Cet article présente une synthèse de plusieurs années de collaboration entre chercheurs universitaires et acteurs scolaires pour concevoir et évaluer le programme *DIRE-MENTOR*, inspiré de WITS-LeaDERS (Leadbeater et Sukhawathanakul, 2011), qui vise à soutenir les apprentissages socioémotionnels et prévenir la violence à l'aide notamment de la littérature jeunesse. Nous présentons les principaux résultats de l'étude évaluative longitudinale (2017-2021), ainsi que la poursuite du développement de ce programme, grâce au partenariat établi avec le Centre des services scolaire de la Rivière-du-Nord. Aujourd'hui, *DIRE-MENTOR* propose des outils de prévention adaptés à tous les niveaux scolaires.

Les apprentissages socioémotionnels à l'école

Depuis quelques années, les apprentissages socioémotionnels (ASÉ) occupent une place croissante dans l'éducation québécoise, soutenus par des initiatives gouvernementales et de Santé publique préoccupées par la prévention de la violence scolaire et le bien-être des élèves. L'adoption de la loi 56 en 2012 a obligé les écoles à élaborer des plans de lutte contre la violence, intégrant l'intervention et la prévention. Pourtant, la recherche a bien démontré l'efficacité des ASÉ pour réduire les comportements violents et agressifs (Durlak et al., 2011 ; Jones et Bouffard, 2012), ainsi que la victimisation (Leadbeater, Thompson et Sukhawathanakul, 2016). L'annonce du ministre, en octobre 2023, de rendre obligatoire l'enseignement des ASÉ dans les écoles primaires et secondaires, ainsi que celle, plus récemment, de la création d'un référentiel axé sur les compétences personnelles et sociales, mettent de l'avant la

nécessité de soutenir ces dimensions de la socialisation. Finalement, le nouveau programme *Culture et citoyenneté québécoise*, mis en place en 2024-2025, intègre également les ASÉ à travers des activités comme la reconnaissance des émotions ou le dialogue.

À ces efforts s'ajoute le référentiel EKIP de la Santé publique, centré sur des dimensions telles que la connaissance de soi, la gestion des émotions, ou l'aide sociale. Ces démarches s'inscrivent dans une vision partagée par le Conseil supérieur de l'éducation (2020) et l'Institut national de la Santé publique (Bowen et al., 2018), qui recommandent la formation des intervenants et l'amélioration de l'environnement scolaire.

Malgré une certaine convergence des actions ministérielles ainsi que de politiques, des défis importants subsistent concernant leur pleine et entière mise en œuvre des bonnes pratiques soutenant les ASÉ. Parmi ces défis, figurent des faiblesses dans la formation initiale des futures personnes enseignantes, entraînant souvent un manque de connaissances concernant les référentiels et les pratiques associées (Beaumont et Garcia, 2020). Pour remédier en partie à cette situation, il faut offrir aux écoles, les outils et les ressources pédagogiques pour s'approprier de telles pratiques. Le Québec a connu des avancées significatives à cet égard au cours des deux dernières décennies. Le programme *DIRE-MENTOR* en constitue un bon exemple.

La littérature jeunesse comme moyen/médium privilégié pour favoriser et soutenir les apprentissages socioémotionnels

Les albums jeunesse, ainsi que la littérature pour jeunes publics dans son ensemble, constituent un support important pour le développement des ASÉ. De

nombreuses recherches scientifiques et professionnelles démontrent l'influence significative de ce médium, à travers ses caractéristiques spécifiques et ses différents usages, sur le développement socioaffectif et sociocognitif des enfants exposés régulièrement aux histoires et récits. Plusieurs points sont fréquemment mis en avant par les auteurs de ces études. Premièrement, grâce à la diversité de leurs personnages – réalistes ou imaginaires –, les ouvrages de littérature jeunesse donnent aux jeunes l'opportunité de s'identifier à diverses situations interpersonnelles vécues ; les personnages expriment souvent des sentiments et idées similaires à ceux des lecteurs, jouant ainsi un rôle de « paravent psychologique » (Chirouter, 2015). Ces histoires aident également les enfants à comprendre qu'ils ne sont pas seuls à traverser des situations difficiles (Sandmann, 1997).

Deuxièmement, la littérature jeunesse offre un cadre propice à l'expression des émotions, permettant à l'enfant d'associer des mots précis à ce qu'il ressent face à différentes situations émotionnelles. Par ailleurs, la narration et les échanges entourant ces histoires représentent une source de modèles, d'idées ou d'attitudes utiles pour faire face à l'adversité (p. ex. une dispute entre amis, une situation de rejet par des pairs, ou une réprimande provenant d'un adulte) (Lewison et al., 2002).

Troisièmement, les récits proposés dans les albums jeunesse peuvent grandement contribuer au développement des capacités de résolution de problèmes interpersonnels chez l'enfant, même si la difficulté rencontrée n'est pas identique à celle présentée dans l'histoire. Lorsqu'un enfant s'identifie à un personnage, cela engendre souvent une forme de libération qui favorise la prise d'initiative et facilite la recherche de solutions à ses propres difficultés (Bowen et Schutt, 2007).

¹ Ph. D., professeur titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal.

² Consultante, Centre des services scolaire de la Rivière-du-Nord ; enseignante, Centre des services scolaire de Montréal.

³ Psychoéducatrice et conseillère pédagogique, Centre des services scolaire de la Rivière-du-Nord.

⁴ Conseillère pédagogique, Centre des services scolaire de la Rivière-du-Nord.

⁵ Enseignante, Centre des services scolaire des Samares.

⁶ Conseillère pédagogique, Centre des services scolaire de la Rivière-du-Nord.

⁷ Ph. D., Professeur, Département d'adaptation scolaire, Université du Québec en Outaouais (Campus de Saint-Jérôme).

⁸ Ph. D., Professeure, Département de didactique, Université de Montréal.

⁹ Professeur, Département d'administration et de fondements de l'éducation, Université de Montréal.

¹⁰ Professeure émérite, University of Victoria, FRSC.

Quatrièmement, les histoires favorisent le développement des habiletés relationnelles, tant sur le plan cognitif qu'affectif, en permettant de comprendre le vécu des personnages. Cela encourage le développement de la décentration et de l'empathie (Nikolajeva, 2014 ; 2017).

En complément de ces ASÉ, d'autres travaux, recensés par Strousse, Nyhout et Ganea (2018), soulignent que la littérature jeunesse contribue significativement à l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, en l'aidant à se reconnaître comme individu unique, apprécié et aimé. Ces études mettent de l'avant l'impact positif de l'utilisation éducative des récits sur la gestion du comportement de l'enfant et sur le renforcement du sentiment d'auto-efficacité, ce dernier étant corrélé à une meilleure perception du contrôle personnel. Selon Strousse et ses collaboratrices (2018), la littérature jeunesse permettrait donc à l'enfant de fixer et d'évaluer ses objectifs personnels, ainsi que de mieux gérer son comportement.

Il convient également de souligner l'importance des interactions lors de la narration d'histoires par un adulte, que ce soit auprès d'un seul enfant ou d'un groupe. Bien que les effets bénéfiques de ce type d'activité éducative puissent être difficiles à quantifier précisément, le caractère ludique du contexte, la possibilité d'échanger et de partager des expériences contribuent généralement au bien-être de l'enfant et renforcent sa relation avec les adultes et ses pairs. Ce bien-être constitue un facteur favorable à l'apprentissage. Puisque le rapport à autrui est central dans la définition du bien-être, le partage de lectures apparaît comme un levier pertinent à cet égard.

En résumé, la littérature jeunesse peut jouer un rôle déterminant dans les ASÉ des enfants, en leur offrant, à travers les personnages et les trames narratives, de multiples occasions d'analyse et de réflexion sur soi et sur les autres. Les livres abordant des sujets délicats peuvent faciliter les discussions et les réflexions collectives, tout en explorant avec les enfants des solutions adaptées à leurs problématiques. Cependant, il est important de rappeler que l'efficacité de cette approche repose sur une mise en œuvre de pratiques structurées et systématiques, utilisant du matériel (albums) approprié, fondées sur un référentiel solide concernant les contenus et processus d'appren-

tissage, ainsi que sur des méthodes pédagogiques éprouvées dans ce domaine.

La petite histoire de l'utilisation de la littérature jeunesse pour la prévention de la violence au Québec et ailleurs au Canada

Les contes et la littérature de jeunesse sont utilisés depuis quelques décennies de façon systématique comme élément de base en matière de prévention universelle de la violence. Au Québec, le programme *Contes sur moi* a été développé et évalué durant les années 90 par une équipe de l'Université de Montréal et de la Santé publique de Montréal-Centre (Bélanger, Bowen et Rondeau, 1999 ; Bowen et al., 2000). Ce programme, destiné aux élèves de la maternelle à la 3^e année, a prouvé son efficacité pour soutenir et accroître significativement les apprentissages socioémotionnels (ASÉ) des élèves. Au Canada anglais, le travail de pionnière de Bonnie Leadbeater et de son équipe, au cours des vingt-cinq dernières années, a permis de créer le programme appelé aujourd'hui *WITS LEADerS* (*Walk away, Ignore, Talk it out, Seek help – Look and listen, Explore points of view, Act, Did it work ?, Seek help*). Ce programme a fait l'objet de plusieurs études évaluatives qui ont démontré son efficacité, tant pour réduire la violence et la victimisation, que pour favoriser les ASÉ (Leadbeater et Sukhawathanakul, 2011 ; Leadbeater et al., 2016 ; Leadbeater et al., 2018).

C'est au début des années 2010 qu'est né le projet de créer une version française, baptisée *DIRE* (*Demander de l'aide, Ignorer, Reculer*) (Leadbeater, Bowen et Smith). Au départ, les premiers plans de leçons développés par des enseignantes des écoles francophones de l'Ouest canadien se sont inspirés des versions françaises des albums présents dans WITS. Cependant, dans le cadre du projet de recherche de 2017 à 2021 (voir plus loin), le programme a développé son propre répertoire d'albums en français, ainsi que des leçons et du matériel pédagogique uniques adaptés aux conditions d'enseignement des écoles québécoises. Malgré cette évolution relativement distincte par rapport au programme anglophone, les liens entre les deux sont demeurés importants, permettant de croître en s'enrichissant mutuellement (p. ex. le volet *LEADerS* devenant *MENTOR* - *Montre le bon exemple, Écoute et regarde, Note les points de vue, Trouve un moyen d'agir, Où en sommes-nous ?, Recherche de l'aide*).

Comment résoudre un PROBLÈME?



Sois un vrai **MENTOR**!

© WITS Programs 2022, DIRE-MENTOR (Université de Montréal). Images Freepix. DIRE-MENTOR

Que faire lorsque quelqu'un nous EMBÊTE?



Utiliser **DIRE**!

© WITS Programs 2022, DIRE-MENTOR (Université de Montréal). Images Freepix. DIRE-MENTOR

Évaluation du programme DIRE-MENTOR (2017-2021)

Grâce à une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH – programme Savoir), DIRE-MENTOR a fait l'objet d'une évaluation longitudinale utilisant un devis quasi expérimental à groupe unique comportant trois prétests et trois posttests répartis sur quatre années scolaires. L'étude de la mise en œuvre et des retombées du programme auprès des élèves, de la maternelle à la sixième année, a été réalisée dans dix écoles de la région de Montréal auprès de plus de 4300 élèves et 350 personnes enseignantes. Les journaux de bord remplis par les personnes enseignantes après chaque activité proposée par les plans de leçons, ont permis de recueillir des données détaillées concernant la préparation, l'animation des activités

et le transfert des contenus enseignés dans différents contextes éducatifs. Ces informations ont servi à ajuster les plans de leçons au cours de l'étude de mise en œuvre du programme afin de mieux les adapter aux besoins et aux pratiques des personnes enseignantes. Des réunions organisées entre l'équipe de conception des plans de leçons et le personnel enseignant ont aussi permis d'offrir un accompagnement pour répondre aux besoins spécifiques des milieux scolaires.

L'étude des retombées du programme DIRE-MENTOR a montré des effets cumulatifs chez les élèves malgré la réduction du temps d'exposition liée à la fermeture des écoles (de mars à la fin juin 2020) en raison de la COVID-19, ainsi qu'aux conditions particulières de socialisation lors du retour à l'école (septembre 2020). Il est également à signaler que le second posttest prévu en mai 2020 a dû être annulé (ceux de mai 2019 et mai 2021 ont cependant été réalisés).

Malgré ces contraintes (et ces fluctuations) opérationnelles, les analyses statistiques indiquent que l'exposition accrue au programme est associée à des gains statistiquement significatifs, chez les filles comme chez les garçons, sur plusieurs aspects des ASÉ, notamment les comportements prosociaux, l'empathie, la gestion des émotions négatives (autorégulation) ainsi que les compétences en résolution de conflits. On observe aussi une diminution du niveau de victimisation et des conduites agressives.

Ces résultats proviennent d'analyses de variance à mesures répétées (comparaisons entre les scores des prétests et ceux des posttests) réalisées à partir de mesures et d'échelles de comportements validées, recueillies auprès de personnes enseignantes (questionnaires) et des pairs (désignations comportementales). Malgré une exposition au programme parfois variable et des interruptions notables dues à la pandémie, comme nous le soulignons précédemment, les analyses mettent en évidence un effet cumulatif lié à la participation des élèves au programme sur leurs ASÉ. Bien que les tailles d'effet restent modestes, les données suggèrent qu'une exposition optimale au programme pouvait entraîner des effets encore plus importants (Trudel et al., 2025; Bowen et al., en rédaction).

En ce qui concerne la mise en œuvre du programme, l'étude souligne une appréciation très positive de la part des personnes enseignantes quant aux activités proposées dans les plans de leçons, tant pour la pertinence des thèmes abordés avec les albums jeunesse, leur qualité organisationnelle, l'intérêt et la participation des élèves, ainsi que pour les modalités d'animation (Bowen et al., 2024).

À l'instar des études menées sur le programme WITS-LEADers, notre recherche au cours de ces quatre années a permis de documenter les conditions d'une application efficace de DIRE-MENTOR, notamment en contexte pandémique, démontrant également son efficacité en tant que programme de prévention universelle de

la violence. Toutefois, outre les obstacles créés par la pandémie, l'analyse des conditions de mise en œuvre et des retombées dans divers milieux scolaires indique que le plein potentiel du programme n'avait pas été atteint complètement. Au-delà de l'importance qu'on doit accorder à une exposition régulière des élèves à des activités, l'étude a mis en évidence plusieurs dimensions du programme qu'il serait pertinent de renforcer. Ces dimensions sont les suivantes :

- 1) la formation et le soutien du personnel enseignant (notamment la maîtrise du référentiel socioémotionnel et des techniques d'animation avec des albums jeunesse) ;
- 2) une intégration accrue des activités aux contenus de certaines disciplines (français, univers social, éthique et culture religieuse, et récemment, culture et citoyenneté québécoise) ;
- 3) la coordination du programme avec d'autres pratiques favorisant la socialisation et la prévention de la violence ;
- 4) le développement d'un volet spécifique pour les éducateurs et éducatrices spécialisés.

En somme, l'étude évaluative a permis d'ouvrir la voie à une nouvelle phase de développement du programme.

DIRE-MENTOR 2.0 : les retombées d'un partenariat avec un centre de services scolaire

Grâce à la collaboration entre l'équipe initiale du projet (Bowen, Di Torre, Desrochers, Morissette, Beaulieu, Montésinos-Gelet, Leadbeater) et les conseillères pédagogiques du Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord (Trudel, Martin, Wilson), le programme a connu un développement majeur ces dernières années. Nos efforts conjoints ont permis :

- l'amélioration continue des plans de leçons grâce aux retours de nombreux enseignants provenant d'une trentaine d'écoles du centre de services ;
- la création d'un répertoire d'activités destinées spécifiquement aux personnes éducatrices spécialisées ;
- l'ajout de cinq nouveaux plans de leçons explicites par niveau scolaire pour introduire de façon encore plus spécifique au référentiel du Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2017) ;



- l'intégration des objectifs de *DIRE-MENTOR* avec ceux notamment du programme *Culture et citoyenneté québécoise* ;
- la formulation de suggestions pratiques pour tous les intervenants scolaires afin de développer et de renforcer les ASÉ d'élèves, à travers leur intervention au quotidien.

Enfin, tout ce matériel pédagogique est désormais accessible à l'ensemble du personnel via un site web dédié¹¹.

Conclusion - la poursuite d'une féconde collaboration

Le travail de recherche-développement autour du programme *DIRE-MENTOR* est une démonstration remarquable de l'importance que l'on doit accorder à la collaboration entre les chercheurs et les praticiens. Il ne s'agit pas seulement de remplir des rôles distincts et complémentaires à des moments précis, pour l'élaboration des outils d'intervention ou pour l'évaluation de ces derniers, mais bien d'une constante et étroite collaboration permettant de créer des moyens

d'action dans toute leur efficacité, parce qu'ils sont le fruit d'une véritable mise en commun des expertises. C'est ce travail fécond que nous poursuivrons au cours des prochaines années le développement de nouveaux volets pour *DIRE-MENTOR* : un guide en ligne pour la mise en œuvre du programme, un répertoire d'albums et de plans de leçons pour la maternelle 4 ans, l'élaboration d'un volet pour les parents et l'analyse des conditions d'utilisation et d'efficacité de ces ajouts au programme. ■

¹¹ <https://sites.google.com/cssrdn.gouv.qc.ca/dire-mentor/>. Il convient de préciser qu'il existe un autre site web pour le programme (www.witsprograms.com) créé par l'équipe de Bonnie Leadbeater il y a plusieurs années (à ne pas confondre avec www.witsprograms.ca qui n'est pas associé à notre groupe et qui est un site payant, contrairement aux deux premiers). Bien que le site développé par notre équipe présente en exclusivité le matériel que nous avons décrit plus haut (dont les plans de leçons à jour), celui de l'équipe de Leadbeater offre du matériel complémentaire et intéressant en termes d'information et d'outils de mise en œuvre du programme. À la suite d'une entente, ce matériel sera éventuellement rapatrié et intégré au site du Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord pour ne former, à terme, qu'une seule référence web.

Mots-clés : apprentissages socioémotionnels, littérature de jeunesse, maternelle, programme, prévention de la violence, préscolaire, primaire.

Références

- Beaumont, C. et Garcia, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en éducation*, 41. <https://doi.org/10.4000/ree.544>
- Bélanger, J., Bowen, F. et Rondeau, N. (1999). Évaluation d'un programme visant le développement de la compétence sociale à La maternelle. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 18(1), 77-104. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-1999-0005>.
- Bowen, F., Morissette, E., Leadbeater B.J., Montésinos-Gelet, I. et Levasseur, C. (en rédaction). Implementing and evaluating a school-based social and emotional learning program in the pandemic context – Lessons about the mobilization of the staff and of its impacts of the interventions.
- Bowen, F., Di Torre, F., Desrochers, M. E., Montésinos-Gelet, I., Bélanger, J., Leadbeater, B. J. et Morissette, E. (2024) L'utilisation structurée et systématique de la littérature jeunesse pour soutenir les apprentissages socioémotionnels à l'école : étude des programmes *Contes sur Moi* et *DIRE-MENTOR*. Présentation dans le cadre du colloque *Des livres jeunesse pour apprendre, réfléchir et s'épanouir*. 91^e Congrès de l'ACFAS (Association Francophone pour l'Avancement de la Science). Ottawa, 14 mai.
- Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, E. et St-Arnaud, P. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. Dans J. Laforest, P. Maurice et L. M. Bouchard (dir.), *Rapport québécois sur la violence et la santé*. Institut national de santé publique du Québec (p. 200-228). <https://www.inspq.qc.ca/rapport-quebecois-sur-la-violence-et-la-sante/la-violence-en-milieu-scolaire-et-les-defis-de-l-education-la-socialisation>
- Bowen, F., Rondeau, N., Rajotte, N. et Bélanger, J. (2000). Évaluation d'un programme de prévention de la violence au premier cycle du primaire. *Revue des sciences de l'éducation* 26(1), 173-96. <https://doi.org/10.7202/032033ar>.
- Bowen, D. et Schutt, M. (2007). Addressing sensitive issues through picture books. *Curriculum and Instruction Faculty and Staff Scholarship*, 16, 1-6. http://encompass.eku.edu/ci_fsre-search/16
- Cappella, E., Jackson, D. R., Bilal, C., Hamre, B. K. et Soulé, C. (2011). Bridging mental health and education in urban elementary schools : Participatory research to inform intervention development. *School Psychology Review*, 40(4), 486-508. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087526>
- Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. L'Harmattan.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2017). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Auteur.
- Durlak, J. A., Weissberg, R., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. et Schellinger, K.B., (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning : A meta-analysis of school-based universal interventions*. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Jones, S. M. et Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools : From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Leadbeater, B. J., Thompson, K. et Sukhawathanakul, P. (2016). Enhancing social responsibility and prosocial leadership to prevent aggression, peer victimization, and emotional problems in elementary school children. *American Journal of Community Psychology*, 58(3-4), 365-376. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12092>.
- Leadbeater, B. J., Thompson, K., Sukhawathanakul, P. et Merrin, G.J. (2018). How program users enhance fidelity : Implementing the WITS Programs in rural canadian elementary schools. *Prevention Science : The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 19(8), 1066-78. <https://doi.org/10.1007/s1121-018-0948-8>.
- Leadbeater B. J. et Sukhawathanakul, P. (2011). Multi-component programs for reducing peer victimization in early elementary school : A longitudinal evaluation of the WITS® Primary program. *Journal of Community Psychology*, 39(5), 606- 620. <https://doi.org/10.1002/jcop.20447>.
- Lewis, M., Leland, C., Hint, A. S. et Moller, K. J. (2002). Dangerous discourses : Using controversial books to support engagement, diversity, and democracy. *The New Advocate*, 15, 215-226.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning – Cognitive approaches to children literature*. John Benjamins Publishing Company.
- Nikolajeva, M. (2017). Emotions in picturebooks. Dans Bettina Kümmerling-Meibauer (Dir.) *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 110-119). Routledge.
- Sandmann, A. (1997). Multiculturalism and my two uncles : Promoting understanding. *OCS Review*, 33, 22-30
- Strouse, G. A., Nyhout, A. et Ganea, P.A. (2018). The role of book features in young children's transfer of information from picture books to real-world contexts. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2018.00050>.
- Trudel, M.-J., Di Torre, F., Wilson, É., Martin, A., Bowen, F., Desrochers, M.-E., Morissette, É. et Leadbeater, B. (2025). *Le Programme DIRE-MENTOR : la littérature jeunesse pour promouvoir les apprentissages socioémotionnels et prévenir la violence à la maternelle et au primaire - une collaboration exemplaire entre chercheurs et praticiens*. Communication orale dans le cadre du 10^e congrès biennuel du Conseil québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC), Lévis, 7 mai.



Fondation Philippe Laprise

Complètement TDAH

Anxiété, dépression, troubles alimentaires...

Et si c'était un TDAH caché?

Les filles et les femmes méritent un
diagnostic juste.

LE TDAH C'EST SÉRIEUX,
MAIS ÇA S'APPRIVOISE

Aidons-les à briller !

Pour plus d'outils, de soutien, de ressources...donnons!
www.fondationphilippelaprise.com





Le coup de coeur des régions

Continuum EDA préscolaire-1^{er} cycle : soutenir l'inclusion en accompagnant les intervenants scolaires œuvrant auprès des élèves en difficulté d'adaptation

Josée Brouillard¹, Patrick Gingras², Anne-Marie Boudreault-Bouchard³, Isabelle Martimbeau⁴, Debborha Pierre-Louis Fontilus⁴ et Consuelo Sanchez Crespo⁴

La gestion de classe, et plus particulièrement, la gestion des comportements difficiles, représente un stress important pour les personnes enseignantes, pouvant atteindre leur sentiment d'efficacité personnelle (Gaudreau et al., 2019). Afin de favoriser l'inclusion en milieu scolaire des élèves rencontrant des difficultés d'adaptation (EDA) importantes, un modèle d'accompagnement s'est développé à travers les années au Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSSPI). Dans leur intention de maintenir les élèves EDA en classe ordinaire, plusieurs équipes-écoles ont sollicité et apprécié l'accompagnement du continuum EDA.

Le continuum EDA préscolaire/1^{er} cycle

Son historique

L'idée d'un service de proximité a pris sa source, voilà dix ans, en raison d'une problématique vécue depuis plusieurs années dans notre organisation. Dès leur entrée à l'école, plusieurs enfants vivaient des enjeux importants allant jusqu'à des ruptures de fonctionnement nécessitant un accompagnement individualisé durant toute l'année scolaire et se terminant par une orientation en milieu spécialisé l'année suivante.

Les équipes-écoles nomment souvent que ces élèves ne sont pas « disponibles » aux apprentissages et qu'elles se sentent démunies pour répondre à leurs besoins.

Le Continuum EDA a donc pris forme progressivement afin de soutenir la réflexion, le développement d'une compréhension des besoins de ces élèves et l'accompagnement de proximité du personnel qui les accompagne.

L'équipe

À l'heure actuelle, l'équipe du continuum EDA est formée d'une conseillère pédagogique qui reçoit et analyse les demandes de soutien, coordonne et soutient le service déployé. Les services peuvent consister en un accompagnement par la conseillère pédagogique en adaptation scolaire (CPA) elle-même, par l'équipe-conseil constituée de deux membres du personnel professionnel travaillant en interdisciplinarité (en psychoéducation et en psychologie) ou par le service de soutien et d'intervention, mobile et intensif (SIMI) constitué de quatre techniciennes en éducation spécialisée (TES).

Le parcours d'une demande dans le continuum EDA

Le déploiement du soutien aux écoles dans les situations complexes d'élèves ou de groupes d'élèves s'inscrit dans une logique de continuum de services. L'intention est de favoriser la prise en charge du milieu par le milieu. Les ressources humaines du continuum ne viennent pas

remplacer les ressources inexistantes dans l'école ou effectuer le travail à leur place.

Dans un premier temps, la CPA reçoit une demande de soutien par la direction et fait une première analyse en tenant compte de la situation de besoin de l'élève, mais aussi des données contextuelles de l'école. Par exemple, est-ce que le lien est établi avec la personne enseignante ou encore, sommes-nous dans un contexte de personnel en insertion professionnelle ?

À la suite de cette analyse, une observation supplémentaire peut être organisée afin de finaliser le portrait de départ. Cette observation complète l'analyse de la situation de départ et précise le service offert en fonction du soutien nécessaire. L'accompagnement peut varier de la façon suivante : le rôle-conseil par la CPA à raison d'une fois par mois, le service-conseil (rencontre aux cinq à six semaines) ou le service SIMI (une intervention intensive de quatre demi-journées/semaine durant quatre semaines).



L'équipe du continuum EDA

¹ Psychoéducatrice, conseillère pédagogique en adaptation scolaire, CSSPI.

² Psychoéducateur, Service-conseil, CSSPI.

³ Psychologue, Service conseil, CSSPI.

⁴ Techniciennes en éducation spécialisée, Service SIMI, CSSPI.

La conseillère pédagogique en adaptation scolaire

Cette personne assume un rôle de coordination des ressources du continuum. Elle offre de l'accompagnement clinique dans les situations complexes que l'équipe peut rencontrer et elle assure un suivi des élèves pour lesquels une demande de soutien a été faite.

Le service-conseil

Le service-conseil accompagne et soutient les personnes intervenantes de l'équipe-école dans le but de permettre une prise de recul face à la situation de l'élève, de participer à la compréhension clinique des difficultés de l'élève et de proposer la mise en place ou l'ajustement d'interventions personnalisées.

Comme le service-conseil accompagne et soutient les personnes intervenant auprès de l'élève, il est aussi primordial de tenir compte des besoins de celles-ci. Les rencontres constituent un lieu où elles peuvent déposer leurs préoccupations, tout en tentant de mieux comprendre les besoins de l'élève et ainsi, convenir de moyens qui répondent à ses besoins et qui sont aussi adaptés pour les personnes qui l'accompagnent. Les savoir-être sont mis de l'avant afin de développer ce lien de confiance qui est essentiel dans une rencontre de service-conseil.

Figure 1

Le continuum EDA préscolaire et premier cycle

Le service SIMI

Comme nommé, le SIMI est un service complémentaire qui ne remplace pas le personnel intervenant déjà présent dans le milieu. Les TES SIMI collaborent avec l'équipe-école à l'intensification des mesures d'aide identifiées dans un plan de travail établi préalablement lors d'une rencontre d'alliance. Le but est de stabiliser, sécuriser et outiller un élève ou un groupe d'élèves en collaboration avec le personnel du milieu. La TES SIMI crée des outils et modélise les pratiques gagnantes en fonction des besoins établis pour l'élève ou le groupe d'élèves. Elle utilise prioritairement les mesures déjà en place dans le milieu en les bonifiant et en leur donnant un sens en lien avec les besoins identifiés. Afin d'éviter la surcharge de travail au personnel enseignant, les moyens ou les pratiques de type universel sont priorisés avant l'ajout de moyens individualisés.

La classe de stabilisation

La référence d'un élève vers la classe de stabilisation se fait à l'intérieur de la démarche d'accompagnement du service-conseil. Lorsque toutes les étapes précédentes ont été réalisées afin de mettre en place les meilleures interventions pour apaiser l'élève et que l'équipe-école peine toujours à comprendre la na-

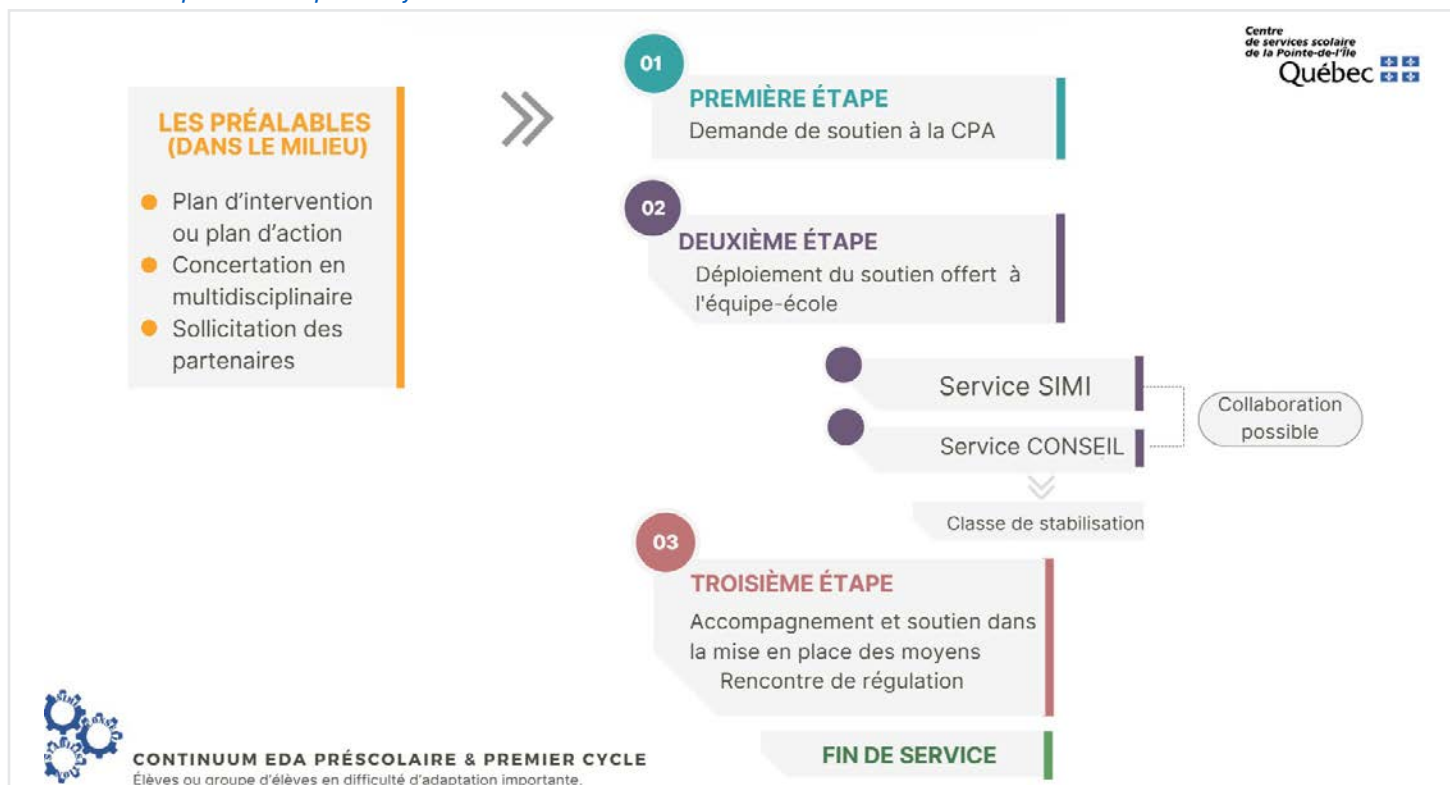
ture des besoins, l'élève est orienté vers cette ressource temporaire. Au bout du continuum, l'intensité de l'encadrement offert favorise un certain apaisement chez l'élève, ce qui permet de mieux comprendre ses forces et ses besoins.

Je suis tellement heureuse, car maintenant mon enfant est content d'aller à l'école. Ce n'est plus la crise le matin et je ne suis pas anxieuse que vous m'appeliez pour venir le chercher. (Mère dont le fils a fréquenté la classe de stabilisation)

Notre approche

Toutes les ressources du continuum EDA adoptent une posture de bienveillance, de disponibilité, d'écoute et de non-jugement. Nous n'avons pas la prétention d'être des experts, bien que nous ayons développé une expertise. Les directions d'école et leur personnel expriment souvent leur satisfaction de l'approche.

J'ai beaucoup aimé l'organisation des rencontres du service-conseil. J'aime aussi le retour à la fin de la rencontre, il nous aide à clarifier les responsabilités de chacun. Je sens aussi qu'on ne se fait pas juger et c'est très apprécié. (Enseignante ayant vécu la démarche du service conseil)



À travers les démarches et le processus d'accompagnement, nous soutenons les milieux dans l'identification d'un objectif de changement, le premier petit pas à faire. Cette approche permet de micrograder le défi et de travailler dans la zone proximale de développement pour tous (élèves et personnel scolaire).

L'accompagnement se fait dans le respect du rythme de chacun et dans une intensité qui peut être variable selon ce que la situation impose. Voici, à titre d'exemple, un témoignage décrivant l'intensité du service SIMI décrite précédemment.

Je suis tellement reconnaissante d'avoir reçu ce service en début de carrière, c'est comme une formation continue, cela m'a permis de mieux comprendre beaucoup des savoirs appris à l'université. (Enseignante ayant reçu un accompagnement SIMI pour un groupe difficile)

Les pratiques probantes choisies

Nos pratiques se basent sur les données probantes. Plusieurs cadres de référence appuient nos interventions, que ce soit pour mieux comprendre les besoins de l'élève, accompagner le personnel ou soutenir le changement de leurs pratiques. Deux cadres de référence nous permettent particulièrement de soutenir la réflexion avec les milieux et ainsi mieux comprendre, prioriser et organiser les interventions à mettre en place en lien avec les besoins des élèves. Le modèle de gestion de classe proposé par Gaudreau (2024) propose un répertoire d'interventions destinées à créer un environnement favorable aux apprentissages et à réduire les problèmes de discipline. Le modèle ARC (attachement, régulation et compétence) ou l'intervention sensible aux traumatismes (Milot et al., 2018) nous aide à identifier les préalables à mettre en place lorsqu'il faut intervenir auprès d'élèves ayant de grands besoins sur le plan affectif et qui pourraient avoir été exposés à des événements de vie adverses. De plus, ce modèle nous permet de soutenir la prise de recul avec le personnel du milieu et ainsi de prioriser les moyens à mettre en place afin de répondre aux besoins de sécurité de l'élève. Ces deux cadres sont utilisés

par plusieurs services du CSSPI, ce qui favorise leur déploiement et une meilleure cohérence interservices.

Prendre appui sur ces cadres permet de construire du sens dans l'intervention. Trop souvent, nous observons de bons outils utilisés à tort, car ils ont été réinvestis d'une manière non nuancée au contexte et aux besoins de l'élève. Dans ces situations, les intervenant(e)s indiquent soit que l'outil est inefficace et changent d'outil ou de moyens, soit que l'élève ne répond pas aux moyens.

Les conditions favorisant le maintien de la qualité de l'accompagnement et le niveau d'expertise

Afin de maintenir une qualité de service, nous adoptons diverses pratiques de soutien et de développement. Travailler avec la souffrance ou le sentiment d'impuissance des équipes peut être très déstabilisant. Il est donc important que l'équipe du continuum puisse trouver des lieux pour réfléchir ensemble sur les situations de déséquilibre, prendre du recul et ajuster leurs pratiques.

Plusieurs rencontres sont prévues, certaines collectives, d'autres de soutien en cours de mandat et plusieurs visant le codéveloppement, un volet important de l'approche.

Conclusion

En conclusion, nous observons que l'accompagnement permet à une grande majorité des élèves de poursuivre leur scolarisation dans leur école de quartier l'année suivante. Nous observons aussi que les membres du personnel s'approprient la réponse à l'intervention de l'élève. Ils se sentent plus efficaces et capables de soutenir l'élève malgré l'intensité des besoins. ■

Mots-clés : élève en difficulté d'adaptation, inclusion, accompagnement, milieu scolaire, préscolaire, primaire.

Références

- Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Verret, C. (2019). Le sentiment d'efficacité personnelle concernant la gestion des comportements difficiles en classe : portrait des enseignants québécois. *Réseau d'information pour la réussite éducative* (RIRE). <https://rire.ctreq.qc.ca/le-sentiment-defficacite-personnelle-concernant-la-gestion-des-comportements-difficiles-en-classe/>
- Milot, T., Collin-Vézina, D. et Godbout, N. (2018). *Le trauma complexe : comprendre, évaluer et intervenir*. Presses de l'Université du Québec.



Le coup de coeur des régions

Approche sensible aux traumatismes : retombées dans une école spécialisée

Joseph Ross¹ et Maude St-Hilaire²

Afin d'améliorer les parcours scolaires des élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux (TEC) en classes spéciales, on se doit de mieux comprendre les enjeux spécifiques à cette population afin d'ajuster les services qui leur sont offerts. Les connaissances issues des recherches sur les traumatismes permettent de mieux comprendre l'impact de leurs expériences de vie et des conditions dans lesquelles ils évoluent sur leurs compétences et leurs capacités d'adaptation. Différents angles de ces recherches permettent une analyse approfondie des défis de ces jeunes et nous guident vers l'optimisation des services et des pratiques d'intervention qui sont déployés pour les soutenir.

D'abord, le taux de prévalence des expériences d'adversité, que celles-ci soient traumatiques ou potentiellement traumatiques, chez les élèves présentant des TEC est très élevé. Il atteint, dans certaines études, une proportion de 96 % des élèves (Offerman et al., 2022). De plus, selon la même étude, entre 52 et 74 % de ces élèves auraient vécu au moins quatre types d'événements d'adversité. Ensuite, plusieurs recherches documentent un lien entre les expériences d'adversité et des conséquences négatives sur la santé physique et mentale des adultes, mais aussi sur celles des enfants. Chez les élèves ayant vécu des expériences de vie traumatiques ou potentiellement traumatiques, on peut observer des difficultés sur les plans des relations interpersonnelles, des apprentissages, de la régulation émotionnelle et comportementale (Perfect et al., 2016).

Ces impacts sont susceptibles d'avoir un effet négatif sur leur adaptation et leur réussite éducative. En effet, les traumatismes peuvent affecter négativement les capacités de répondre aux attentes scolaires à travers une perturbation du développement et un impact sur la structure du cerveau (Bloom, 2019 ; Ford et al., 2020).



Cet article présente un programme d'intervention novateur développé spécifiquement pour répondre aux besoins des élèves présentant des TEC en milieu scolaire spécialisé. Il documente son implantation à l'école secondaire De la Traversée et analyse les retombées observées après une année d'application.

L'approche sensible aux traumatismes

L'approche sensible aux traumatismes (AST) a été développée en considérant les données probantes sur le sujet. D'abord implantée dans des milieux de la santé et des services sociaux, cette approche universelle peut être adaptée au milieu scolaire. Elle vise à prévenir, à réduire les risques et à atténuer les impacts des traumatismes souvent observés chez les élèves présentant des TEC. D'une part, elle favorise chez les adultes intervenants le développement de connaissances accrues sur les impacts des traumatismes. D'autre part, elle contribue au renforcement de leurs compétences d'intervention. Elle vise une meilleure compréhension et une interprétation plus juste des manifestations comportementales inadaptées des élèves, lesquels sont souvent des symptômes des traumatismes ou des signes d'une détresse. Elle permet de tenir compte des besoins réels des élèves en allant au-delà des comportements observables.

De plus, dans l'organisation de leurs services, les milieux adoptant une AST visent à créer un environnement sécurisant pour les élèves en privilégiant les relations positives et ciblent en priorité le développement des compétences des élèves qui ont pu être affectées par les traumatismes. Les milieux scolaires adoptant une AST doivent revoir leurs pratiques, politiques et procédures afin de promouvoir une vision inclusive et d'éviter d'accentuer les impacts des traumatismes ou de retraumatiser involontairement à travers des pratiques punitives. Finalement, prenant en compte les défis liés au travail avec les élèves présentant des TEC, le bien-être du personnel prend une place importante dans cette approche.

Le programme d'intervention

Développé dans le cadre d'un projet doctoral, le programme d'intervention proposé vise à répondre aux besoins des élèves présentant des TEC en classes spécialisées. Il intègre l'AST, s'appuie sur des pratiques d'intervention positives reconnues auprès des élèves présentant des TEC et comprend des éléments favorisant une implantation réussie dans le milieu scolaire (Ross et Desbiens, 2022). Entre autres, il s'appuie sur un modèle à multiples paliers connu dans le centre scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB) où il

¹ Ph. D., psychoéducateur, coordonnateur au Service des ressources éducatives, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB).

² Psychoéducatrice, CSSMB.

est implanté, soit le modèle 3 X 3 (CSMB, 2016). Même à l'intérieur de classes spéciales, des pratiques d'intervention universelles, ciblées et individualisées s'avèrent nécessaires. Le programme ne constitue pas l'application d'un ensemble d'activités prescrites, mais il comprend six composantes cohérentes et complémentaires qui sont flexibles, permettant ainsi aux personnes intervenantes d'adapter les pratiques d'intervention selon les caractéristiques de leur milieu spécifique (voir Figure 1).

À l'intérieur des trois premières composantes, le personnel sélectionne des pratiques d'intervention sensibles aux traumatismes en s'appuyant sur le modèle Attachement-Régulation-Compétence de Blaustein et Kinniburgh (2019). Ce modèle cible des compétences qui ont été affectées par les traumatismes, soit l'attachement ou les relations interpersonnelles, la régulation émotionnelle et comportementale et les compétences cognitives, dont les fonctions exécutives.

La première composante intègre des pratiques d'intervention visant à développer, chez les élèves, les compétences individuelles permettant de s'auto-réguler émotionnellement et d'acquérir des compétences développementales nécessaires à l'apprentissage scolaire et social, dont les capacités relationnelles, le concept de soi et les habiletés de résolution de conflits.

La deuxième composante invite le personnel à créer un environnement scolaire sécurisant sur les plans physique et psy-

chologique en mettant en œuvre diverses pratiques d'intervention préventives et proactives, ainsi que des réponses positives et éducatives aux comportements inadéquats des élèves. Aussi, le personnel vise à développer consciemment des relations positives avec les élèves et mise sur leurs forces, et non sur leurs déficits. En outre, en appliquant des pratiques d'intervention adaptées, basées sur une compréhension approfondie des manifestations comportementales liées aux traumatismes, les élèves apprennent à faire confiance aux personnes adultes et sont plus disponibles aux apprentissages.

La troisième composante vise à mettre en place une organisation des services scolaires et des pratiques favorisant la collaboration avec les familles et les partenaires. En prenant en compte le fait que les milieux scolaires ne sont parfois pas suffisants pour répondre aux besoins complexes des élèves, des partenariats sont développés avec des services sociaux et de la santé qui agissent en collaboration et en complémentarité avec les écoles pour offrir aux élèves et à leurs familles des services adaptés.

Les trois autres composantes constituent une partie intégrale du programme et constituent des « mécanismes de soutien » à l'implantation. Elles sont élaborées afin d'aborder des angles différents de l'implantation des pratiques et visent à maximiser l'efficacité de la mise en œuvre et la pérennité du programme.

En ce sens, la quatrième composante vise à soutenir la mise en place des pratiques

d'intervention. Ce mécanisme de soutien a pour objectif de répondre aux besoins variables du personnel scolaire en matière d'expérience et de compétences liées à l'utilisation de pratiques d'intervention sensibles aux traumatismes. Elle vise à soutenir directement le personnel intervenant par des formations, de l'accompagnement ou du coaching.

La cinquième composante vise à soutenir le bien-être des adultes en tenant compte des défis associés à l'accompagnement des jeunes ayant vécu des traumatismes. Sachant que le personnel en intervention dans ces classes est régulièrement exposé aux symptômes ou aux indices des traumatismes des élèves, il est nécessaire de structurer de façon graduée le soutien offert à toutes les personnes intervenantes œuvrant dans ces contextes.

Finalement, en réponse à la complexité de la mise en œuvre d'un tel programme, la sixième composante prévoit des interventions visant à soutenir la planification et l'organisation des services et du milieu afin de favoriser la prise de décisions concertées, l'utilisation de données pour guider les actions, la communication transparente, et le soutien de pratiques collaboratives.

L'application du programme d'intervention à l'école de la Traversée

L'école secondaire de la Traversée est un milieu spécialisé intégré au continuum des services pour les jeunes en difficulté d'adaptation du CSSMB depuis 2017. Le milieu accueille chaque année de 35 à 45 élèves de 12 à 16 ans, répartis en petits groupes de 7 à 9 élèves. Ces jeunes présentent des TEC avec des indices de gravité variable, ce qui complexifie leur adaptation à un cadre scolaire traditionnel. Pour répondre à ces enjeux, l'établissement a mis en œuvre le programme d'intervention proposé et l'a adapté à sa réalité.

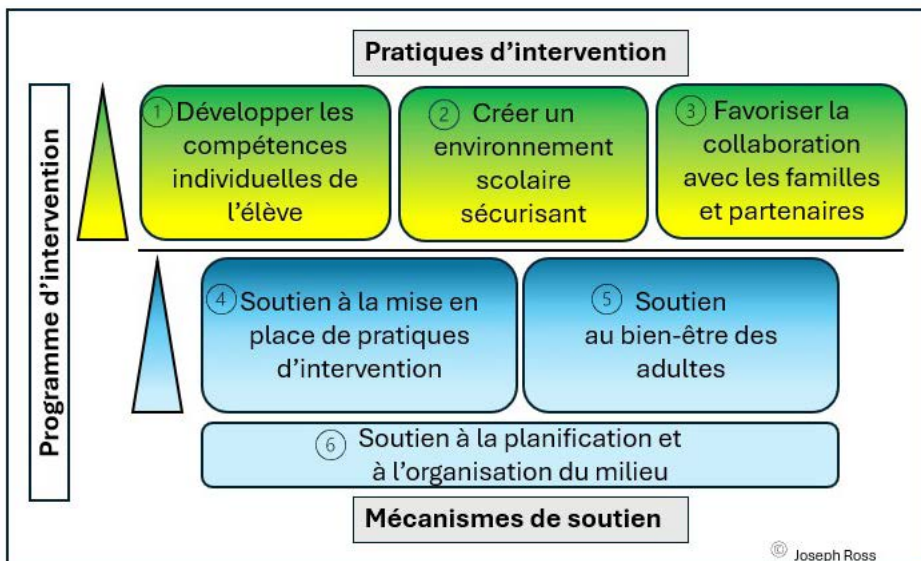
Les pratiques d'intervention

Les interventions se regroupent selon trois axes d'action.

1) Développer les compétences individuelles affectées par les traumatismes

Afin de renforcer l'autorégulation ainsi que les compétences socioémotionnelles, divers espaces de régulation sont offerts (coins calmes, salles d'apaisement, salle

Figure 1
Les composantes du programme d'intervention



noire, corridor actif, etc.) et offrent aux élèves un environnement bienveillant où ils peuvent apprendre à leur rythme, tout en étant soutenus par l'adulte, à identifier et à gérer leurs émotions et leurs comportements. Un programme « maison » d'enseignement des compétences socioémotionnelles est également intégré à la programmation scolaire. Il tient compte des déficits et peut être ajusté de manière informée aux besoins et au niveau de développement des élèves. Sur une base hebdomadaire, les jeunes apprennent à reconnaître et à moduler leurs réactions lors des interactions quotidiennes.

2) Créer un environnement scolaire sécurisant

L'école adopte une approche préventive et proactive pour instaurer un climat de sécurité et pour veiller au sentiment de bien-être des élèves. D'abord, l'encadrement minutieux et la participation active de tous les adultes de l'école et lors de tous les moments de vie et de transition – tels que l'accueil du matin, les pauses ou le passage entre les cours – contribuent à réduire le stress quotidien et à renforcer le sentiment de sécurité et les relations positives. Grâce à ces actions préventives, l'environnement scolaire devient un espace où les élèves se sentent soutenus et compris, ce qui favorise leur développement global et leur résilience face aux défis rencontrés. Ensuite, des mesures sont mises en place pour réduire

les déclencheurs potentiels, anticiper et désamorcer les situations de crise avant qu'elles ne s'aggravent. Afin de guider les intervenants dans une réponse adaptée, prévisible et cohérente, une arborescence d'intervention permet d'ajuster rapidement le niveau de soutien en fonction des besoins spécifiques des élèves. Ainsi, lorsqu'un jeune présente des signes de détresse, les adultes interviennent rapidement en appliquant une séquence d'intervention individualisée préétablie, garantissant une réponse mesurée et sécurisante dans un esprit de compréhension saine des manifestations comportementales inadaptées (pour plus de détails, voir Koslouski et al., 2023).

3) Favoriser la collaboration avec les familles et les partenaires

La continuité entre le milieu scolaire et familial est essentielle. L'implication régulière des parents, à travers des rencontres fréquentes et des moments positifs visant à reconnaître les progrès, ainsi que la transparence de la communication et les échanges quotidiens, contribuent à instaurer un climat de confiance entre les milieux. De plus, l'école collabore étroitement avec des services sociaux et médicaux spécialisés via différentes actions, dont l'élaboration d'un plan de services individualisés intersectoriel (PSII), garantissant ainsi une prise en charge globale et coordonnée des élèves.



Les mécanismes de soutien

Pour favoriser la mise en œuvre efficace des pratiques d'intervention, plusieurs dispositifs sont intégrés à la structure du service :

- **Soutien à la mise en place des interventions recommandées** : Des formations continues (p. ex. capsules, ateliers de réinvestissement et révisions de procédures) garantissent une interprétation plus juste des manifestations des élèves et des pratiques cohérentes et évolutives. L'équipe du personnel professionnel offre un soutien direct et indirect aux personnes enseignantes et éducatrices pour soutenir le réajustement des pratiques d'intervention au quotidien (p. ex. coaching, consultation, rétroaction, co-intervention).
- **Soutien au bien-être des intervenants** : les espaces de discussion et de régulation (bilan réflexif et rencontres post-situationnelles), accompagnés d'activités collaboratives (activités de cohésion d'équipe et de sensibilisation), permettent de renforcer la cohésion d'équipe, les pratiques collaboratives et de prévenir l'épuisement professionnel.
- **Soutien à la planification et à l'organisation du milieu** : des réunions multidisciplinaires hebdomadaires et des rencontres régulières favorisent une prise de décision collaborative, assurant une organisation rigoureuse et un environnement structurant pour les élèves.

En combinant des interventions personnalisées, un environnement sécurisant et une collaboration étroite entre l'école, les familles et les partenaires, ce programme innovant répond aux défis des élèves présentant des TEC scolarisés en milieu spécialisé. L'engagement du personnel et un solide système de soutien renforcent la réussite scolaire et le bien-être des jeunes de l'école de la Traversée.

Les retombées

Un projet de recherche a été mené afin d'évaluer l'implantation du programme et les retombées de celle-ci. Bien que préliminaires, les résultats sont encourageants. Ils montrent la possibilité d'opérationnaliser pour le milieu scolaire une

approche sensible aux traumatismes. De plus, le personnel ayant participé au projet note que les six composantes du programme ont été implantées à un niveau acceptable. Aussi, les perceptions des participants et participantes soulignent que le programme est acceptable au regard de leurs valeurs, compatible avec leur mandat en classe spéciale et réalisable selon le contexte et les ressources du milieu.

Finalement, les scores moyens des intervenants montrent une attitude plus positive envers l'approche sensible aux traumatismes tant en ce qui concerne la compréhension des comportements des élèves que le sentiment d'efficacité personnelle pour la gestion de classe des élèves avec TEC, lorsque comparés à ceux obtenus avant l'implantation du programme. Des détails supplémentaires sont disponibles ici (Ross et Desbiens, 2025a, 2025b).

Quelques recommandations pour le milieu scolaire

La mise en œuvre de ce programme d'intervention d'approche sensible aux traumatismes demande un investissement et un engagement de toutes les personnes concernées. Suivant une année d'expérimentation, certaines recommandations pour les milieux peuvent être avancées :

- Favoriser l'engagement de toutes et tous en explicitant les enjeux associés au travail auprès des élèves présentant des TEC, idéalement avant l'embauche (entre autres la sensibilisation des personnes intervenantes aux impacts potentiels du travail, à l'importance du travail d'équipe, dont la cointervention et le travail multidisciplinaire).
- Structurer le soutien offert au per-

sonnel (implantation des pratiques et bien-être en accordant du temps et des ressources à ces mandats).

- Impliquer les parents dans le processus de réadaptation de leurs enfants pour tenter de briser le cycle de transmission des traumatismes ;
- Évaluer les besoins du milieu scolaire et ajuster régulièrement les services déployés dans une optique d'innovation et d'adaptation continue aux besoins changeants des élèves. ■



Mots-clés : approche sensible aux traumatismes, troubles émotionnels et comportementaux, classes spéciales, programme d'intervention.

Références

- Blaustein, M. E. et Kinniburgh, K. M. (2019). *Treating traumatic stress in children and adolescents : How to foster resilience through attachment, self-regulation, and competency* (2^e éd.). Guilford.
- Bloom, S. L. (2019). *Trauma theory*. Dans R. Benjamin, J. Haliburn et S. King (dir.), *Humanising mental health care in Australia : A guide to trauma-informed approaches* (p. 3-30). Routledge.
- Commission scolaire Marguerite Bourgeoys (CSMB) (2016). *Mesures d'encadrement à l'école*. Auteur. [Document interne non accessible au public.]
- Ford, J. D., Courtois, C. A., Herman, J. L. et van der Kolk, B. A. (2020). *Treating complex traumatic stress disorders in adults : Scientific foundations and therapeutic models*. Guilford.
- Koslouski, J. B., Stark, K. et Chafouleas, S. M. (2023). Understanding and responding to the effects of trauma in the classroom : A primer for educators. *Social and Emotional Learning : Research, Practice, and Policy*, 1, 100004. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2023.100004>
- Offerman, E. C. P., Asselman, M. W., Bolling, F., Helmond, P., Stams, G.-J. J. M. et Lindauer, R. J. L. (2022). Prevalence of adverse childhood experiences in students with emotional and behavioral disorders in special education schools from a multi-informant perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3411. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063411>
- Perfect, M. M., Turley, M. R., Carlson, J. S., Yohannan, J. et Saint Gilles, M. P. (2016). School-related outcomes of traumatic event exposure and traumatic stress symptoms in students : A systematic review of research from 1990 to 2015. *School Mental Health*, 8(1), 7-43. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9175-2>
- Ross, J. et Desbiens, N. (2022). Un programme intégré novateur auprès d'élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux : comment les recherches sur le trauma influencent l'intervention en milieu scolaire et les collaborations intersectorielles. *Sciences et actions sociales*, 17(1), 142-166.
- Ross, J. et Desbiens, N. (2025a). Évaluation de l'implantation initiale d'un programme d'approche sensible aux traumatismes en classes spéciales. *Revue hybride de l'éducation*, 9(2), 1-32. <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i2.1786>
- Ross, J. et Desbiens, N. (2025b). Impact de l'implantation d'un programme d'approche sensible aux traumatismes sur les attitudes et le sentiment d'efficacité personnelle des intervenants en classe spéciale. *Revue de psychoéducation*, 54(1), 27-53. <https://doi.org/10.7202/1117795ar>



Le coup de coeur des régions

Héllys, deux programmes innovants pour soutenir les parents du Québec

Cynthia Tangua¹ et Julie Murray²

Tout parent, à un moment ou un autre de son parcours, peut avoir besoin de soutien dans l'exercice de son rôle (Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse, 2021). À la suite de divers constats sur l'état des services aux familles, notamment un manque de disponibilité dans les services psychosociaux préventifs (Drouin et Leduc, 2019), des discussions entre Boscoville, Réseau Réussite Montréal (RRM) et la Direction de santé publique de Montréal (DSRP) ont été entamées afin de développer un programme de soutien à la parentalité qui soit flexible, accessible, peu coûteux et fondé sur des données probantes. Comme les besoins et les réalités des parents d'enfants et d'adolescents et d'adolescentes diffèrent, deux programmes ont été conçus : Héllys 6-11 ans et Héllys 12-17 ans.

De son côté, Héllys 12-17 ans cherche à accroître les connaissances des parents sur l'adolescence ainsi que sur les pratiques parentales pour cette période charnière. Tenant compte des besoins propres à chaque période développementale ciblée par les programmes, le contenu, les modalités d'apprentissage et les conditions de mise en œuvre varient d'un programme à l'autre.

Héllys 6-11 ans

Le programme Héllys 6-11 ans propose huit ateliers hebdomadaires d'une durée de deux heures, coanimés par deux personnes intervenantes formées au programme, auprès de groupes fermés composés de huit à 15 parents. Le programme, conçu sous forme d'une trousse clés en main, mobilise une diversité de modalités d'apprentissage, telles que le modelage, les jeux de rôle et les discus-

sions de groupe. L'approche collaborative constitue le fondement pédagogique du programme : elle vise à instaurer une relation égalitaire, favorisant le partage de connaissances et d'expériences entre les personnes animatrices et les parents.

Pour susciter l'intérêt des parents à participer au programme, les ateliers sont organisés autour de thèmes touchant les enjeux typiques vécus par les parents d'enfants d'âge primaire : l'image de soi, l'école, les écrans, les émotions, les relations amicales et fraternelles et les comportements difficiles. À travers ces thématiques, six principes (voir figure 1), inspirés des meilleures pratiques en soutien à la parentalité, sont abordés afin de guider les réflexions des parents. Appliqués au quotidien, ces principes sont des stratégies qui visent à favoriser les comportements positifs et à prévenir les comportements difficiles chez les enfants.

Figure 1
Les six principes du programme

Une approche universelle

Les deux programmes Héllys sont de type universel, c'est-à-dire qu'ils s'adressent à l'ensemble des parents qui souhaitent être mieux outillés pour faire face aux défis typiques de cette tranche d'âge. Les programmes Héllys sont animés dans des lieux connus et facilement accessibles pour les parents, comme des écoles, des centres communautaires ou des établissements du réseau de la santé et des services sociaux. Il s'agit généralement d'organisations déjà fréquentées par les parents ou qui offrent des services de proximité.

Les objectifs des programmes

Ces deux programmes visent à favoriser le développement et le bien-être des enfants et des adolescents ainsi qu'à renforcer le sentiment de compétence parentale.

Plus spécifiquement, Héllys 6-11 ans souhaite enrichir les pratiques parentales en leur proposant des idées simples et concrètes applicables au quotidien.



¹ M.Sc., ps.éd., agente de développement, Boscoville.

² Ph.D., ps.éd., agente de développement, Boscoville.

La mise à l'essai du programme

Une première version du programme a été expérimentée au printemps 2023 dans trois milieux d'intervention montréalais : un CLSC, un organisme communautaire et un milieu scolaire. L'évaluation de cette première mise à l'essai, menée par Mélanie Jodoin et Maude Campeau sous la direction de Sarah Dufour de l'Université de Montréal, a fourni des informations précieuses sur la mise en œuvre du programme ainsi que sur ses effets prometteurs. Au total, huit personnes animatrices et 18 parents ont participé à cette évaluation.

Les personnes animatrices ont rapporté des impressions positives face au programme, notamment une appréciation de la formation, de l'animation et du climat de groupe observé lors des rencontres.

Quant aux parents participants, ils ont rapporté une meilleure compréhension des comportements de leur enfant, une meilleure capacité d'auto-observation ainsi que plusieurs retombées positives au sein de leur relation de coparentalité. Les résultats de l'évaluation montrent également une amélioration du sentiment de compétence parentale et une meilleure compréhension des pratiques éducatives positives.

Les résultats de l'évaluation ont ainsi permis à l'équipe de Boscoville de réviser et de bonifier le programme pour qu'il réponde encore mieux aux besoins des parents et à la réalité du terrain. Notamment, les stratégies de recrutement ont été bonifiées et le contenu abordé dans chaque atelier a été allégé. Depuis janvier 2025, la nouvelle mouture du programme Hélys 6-11 ans est disponible auprès des familles du Québec. La DRSP de Montréal demeure un partenaire clé pour le déploiement du programme dans la grande région montréalaise. Son équipe de proximité veille à promouvoir le programme en fonction des besoins propres à chaque quartier et facilite la concertation entre les différents milieux. À noter également qu'une évaluation de la nouvelle version du programme est prévue dans les prochains mois.

Hélys 12-17 ans

Le programme Hélys 12-17 ans propose un programme flexible et multimodal, de type « à la carte », afin de répondre aux besoins des parents d'adolescentes et d'adolescents. Ceux-ci peuvent ainsi choisir la ou les modalités qui leur conviennent le mieux pour s'informer sur les enjeux liés à l'adolescence. Trois modalités complémentaires, mais indépendantes, sont offertes : les ateliers, les fiches et les balados.

Les ateliers, d'une durée d'une heure trente, prennent la forme de groupes ouverts réunissant des parents. Les fiches véhiculent des messages clés en lien avec les thèmes abordés et suggèrent des stratégies concrètes à appliquer dans le quotidien avec le jeune. Enfin, les balados consistent en des entrevues d'environ 20 minutes avec une professionnelle ou un professionnel ayant une expertise sur un thème précis.

Ces trois modalités sont déclinées en quatre thématiques susceptibles d'intéresser les parents et d'encourager leur participation :

- 1) l'adolescence, cours 101 ;
- 2) les amitiés et les amours à l'adolescence ;
- 3) l'adolescence à l'ère du numérique ;
- 4) la connaissance de soi, la motivation et l'orientation professionnelle.

Enfin, trois pratiques parentales essentielles dans l'exercice du rôle parental auprès des jeunes sont mises en lumière de manière transversale dans l'ensemble du programme : communiquer, soutenir l'autonomie et encadrer. Des pistes concrètes sont proposées dans chaque atelier pour actualiser ces pratiques selon le thème abordé. La figure 2 présente l'aperçu du programme.

Première mise à l'essai du programme

Une première mise à l'essai du programme a eu lieu au printemps 2024 à Montréal et au Bas St-Laurent. À Montréal, les personnes animatrices ont offert les ateliers dans deux organismes communautaires et une école secondaire. L'expérimentation au Bas St-Laurent était chapeautée par l'organisme Communauté Ouverte et Solidaire pour un Monde Outillé, Scolarisé et en Santé (COSMOSS). Au total, cinq milieux, dont deux organismes communautaires, une école secondaire, un Centre intégré de services de santé et de services sociaux (CISSS) et un Carrefour jeunesse emploi (CJE), ont participé à cette expérimentation. L'évaluation de cette mise à l'essai a été menée par Marie-Ève Clément de l'Université du Québec en Outaouais. Un total de 14 personnes animatrices a participé à l'étude et les données de 24 parents ont été analysées. Ces parents ont en moyenne écouté un balado, lu 4,8 fiches infographiques et assisté à 2,8 ateliers. Bien que peu consultés pendant le programme, les balados et les fiches

Figure 2
Quatre thèmes, trois modalités et trois pratiques du programme



ont été perçus par les parents comme des outils utiles et complémentaires, à explorer au besoin par la suite. Les ateliers animés en soirée et en présentiel dans les écoles ont généré des taux de participation élevés. Le café et les collations ont été appréciés par plusieurs participants.

Par rapport à l'expérience d'animation, j'ai vraiment aimé l'expérience, je suis passionnée de la parentalité [...] j'ai apprécié particulièrement les thèmes choisis parce qu'on a pu constater que ça interpelait vraiment les parents, que l'intérêt était là, et dans notre groupe du début à la fin [...] ça les rejoignait, ça leur parlait, l'intérêt était vraiment présent. (Animatrice)

De manière générale, les parents ont exprimé leur appréciation des ateliers, qu'ils ont trouvés bien structurés. Le contenu a été jugé pertinent et bien vulgarisé. Les occasions d'échange ont été appréciées tant par les personnes animatrices que par les parents.

Chaque fois que je veux exprimer ma fierté envers ma fille, je deviens plus concret, plus précis [rires]. Ces notions sont bien ancrées dans mon esprit. (Parent)

Par ailleurs, l'évaluation a permis d'identifier certains enjeux rencontrés par les personnes animatrices et les parents, ce qui oriente les ajustements à privilégier pour bonifier le programme, dont notamment enrichir le contenu des ateliers par davantage d'exemples concrets et de mises en situation reflétant la diversité des contextes familiaux et culturels. De plus, un espace suffisant devrait être accordé aux échanges entre les participants pendant les ateliers.

Le programme Hélys 12-17 ans est présentement en révision et devrait être disponible à l'automne 2026 pour être déployé à travers le Québec.

Conclusion

Les programmes Hélys proposent deux formules distinctes pour s'adapter aux besoins et à la réalité des parents d'enfants et d'adolescents. Les ajustements réalisés pour le programme Hélys 6-11, ainsi que ceux prévus pour Hélys 12-17, combinés à l'engagement des partenaires locaux, favorisent un déploiement à plus grande échelle. En ce sens, Hélys représente une initiative novatrice pour renforcer le filet de soutien aux familles et promouvoir le bien-être des enfants et des adolescentes et des adolescents au Québec. ■



Mots-clés : programme de parentalité, soutien à la parentalité, parent, enfant, adolescent, universel, pratiques parentales.

Références

Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse. (2021). *Instaurer une société bienveillante pour nos enfants et nos jeunes : Rapport de la commission spéciale sur le droit des enfants et la protection de la jeunesse*. Gouvernement du Québec. https://www.csdepj.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport_final_3_mai_2021/2021_CSDEPJ_Rapport_version_finale_numerique.pdf

Drouin, M. et Leduc, S. (2019). *Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse : mémoire des directrices et directeurs régionaux de santé publique du Québec*. Gouvernement du Québec. https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/fichiers/professionnels/DRSP/Directeur/Memoires/2019/CSDEP_Mme_Audience_10-decembre2019.pdf



Question de l'heure

Comment mieux accompagner vers la maternelle les enfants présentant des vulnérabilités dans leurs habiletés de préparation scolaire ?

Gabrielle Garon-Carrier¹, Daphnée Leroux-Maurais², Gabrielle Cloutier², Flavie Vézina² et Maggie Roy³

L'entrée à l'école représente un défi adaptatif pour tous les enfants (Parent et al., 2019), et surtout pour ceux qui n'ont pas acquis l'ensemble des habiletés pour faire face aux exigences du milieu scolaire. La préparation scolaire fait référence aux compétences dans les domaines cognitif, émotionnel, physique, langagier et social qui permettent aux enfants de bénéficier des activités éducatives offertes et de répondre adéquatement aux exigences du milieu scolaire (Boivin et Bierman, 2014). Par exemple, il s'agit des habiletés à entrer en relation avec un pair, à faire une demande à un adulte, à comprendre une consigne, à identifier ses émotions, ou à regrouper des objets par forme ou par couleur. Ces habiletés jouent un rôle essentiel au bon fonctionnement social et scolaire des enfants dès l'entrée à la maternelle et à long terme (Mavungu-Blouin et al., 2025 ; Fitzpatrick et al., 2020).

Au Québec, les résultats d'une enquête populationnelle montrent que plus d'un enfant sur quatre (28,7 %) présentent une vulnérabilité (soit un score égal ou inférieur au 10^e centile de la population de référence) dans au moins un domaine de la préparation scolaire (Ducharme et al., 2023). Selon cette étude, bien que les enfants de maternelle cinq ans rencontrent des difficultés de natures diverses, la proportion d'entre eux n'ayant pas acquis les habiletés prosociales et d'entraide (domaine social) ainsi que les habiletés de base en littératie (domaine langagier) requises pour l'entrée à l'école est particulièrement élevée. De plus, ces enfants sont, dans une plus grande proportion, des garçons, les enfants fréquentant une école d'un quartier défavorisé, ceux qui sont nés à l'extérieur du Canada, et les plus jeunes enfants fréquentant la maternelle (Ducharme et al., 2023).

Par ailleurs, il est inquiétant de constater que la proportion d'enfants de maternelle



cinq ans ayant une vulnérabilité dans au moins un domaine de préparation scolaire augmente depuis les dix dernières années (Ducharme et al., 2023). Cette tendance est également observée dans d'autres pays européens, comme le montre une récente enquête menée en Angleterre (Kindred2, 2025). Selon cette enquête, les conséquences d'une faible préparation scolaire ne se limitent pas seulement aux enfants qui rencontrent des difficultés, elles se répercutent également sur les autres enfants de la classe et aux personnes enseignantes de maternelle. Par exemple, il est démontré que 2,4 heures par jour (2 heures et 24 minutes) du temps en classe sont consacrées à aider les enfants ayant une faible préparation scolaire à rattraper leur retard (Kindred2, 2025).

Mais pourquoi les enfants ont-ils des retards sur les habiletés de préparation scolaire ?

Les perceptions des personnes enseignantes et des parents

Lorsqu'on interroge le personnel enseignant pour connaître, selon eux, pourquoi de plus en plus d'enfants sont aujourd'hui moins préparés aux apprentissages, environ la moitié d'entre eux répondent que les parents passent plus de temps sur les appareils mobiles qu'avec leurs en-

fants, que les enfants eux-mêmes passent trop de temps sur ces appareils, ou que les parents ne lisent pas de livre suffisamment tôt à leurs enfants (Kindred2, 2025). Lorsque les parents sont interrogés quant aux raisons qui, selon eux, expliquent une hausse du nombre d'enfants qui présentent des vulnérabilités sur les habiletés de préparation scolaire, ils indiquent que les parents doivent travailler plus d'heures pour faire face à la hausse du coût de la vie, que les parents passent plus de temps sur les appareils mobiles qu'avec leurs enfants, ou que les parents pensent que ce n'est pas de leur responsabilité de préparer leur enfant pour l'école (Kindred2, 2025).

Les personnes enseignantes considèrent les enfants comme étant prêts à apprendre s'ils sont en mesure de communiquer oralement leurs besoins, désirs et pensées, s'ils sont capables de gérer leurs émotions et s'ils sont curieux et enthousiastes face à de nouvelles activités. Étonnamment, celles-ci accordent moins d'importance aux habiletés de numératie et de littératie (Abry et al., 2015 ; Rouse et al., 2023). En revanche, les parents définissent généralement la préparation scolaire en termes de compétences liées au domaine cognitif et académique, comme celles de compter, nommer des objets, ou identifier des lettres (Rouse et al., 2023).

¹ Ph. D., professeure, Département de psychoéducation, Université de Sherbrooke.

² Candidates à la maîtrise en psychoéducation, Université de Sherbrooke.

³ Candidate au doctorat en éducation, Université de Sherbrooke.

Les résultats de ces études mettent en évidence un écart entre la perception des parents et des personnes enseignantes de maternelle concernant les habiletés de préparation scolaire attendues. Alors que les personnes enseignantes valorisent surtout les compétences socioémotionnelles, la communication et l'autonomie, les parents, quant à eux, mettent l'accent sur les compétences scolaires (p. ex. lire, compter, nommer). Cet écart génère de la confusion quant aux attentes mutuelles, et peut nuire à l'accompagnement des enfants.

Il apparaît important, pour prévenir les vulnérabilités des enfants sur leurs habiletés de préparation scolaire, d'informer adéquatement les parents des attentes en matière de préparation à l'école, et sur la manière dont le parent peut accompagner son enfant dans le développement des habiletés de préparation scolaire. De plus, un partage d'information et une communication claire sur les rôles et les responsabilités des parents et des personnes enseignantes semblent nécessaires.

Quelles sont les habiletés attendues d'un enfant prêt pour l'école ?

Contrairement à ce que les parents peuvent penser, la préparation scolaire ne signifie pas de savoir lire, écrire ou compter, mais désigne plutôt un ensemble d'habiletés, de comportements et d'attitudes qu'un enfant devrait idéalement maîtriser avant de commencer l'école (voir le Tableau 1 pour des exemples).

En résumé, un enfant prêt pour l'école peut s'adapter au cadre scolaire, interagir adéquatement avec les autres, et participer pleinement aux activités d'apprentissage, même si tous les enfants n'avancent pas au même rythme.

Aider les parents à mieux identifier le niveau de préparation scolaire de leur enfant

Pour aider les parents à mieux identifier le niveau de préparation scolaire de leur enfant, il est utile de leur fournir des outils simples, concrets et bienveillants, afin qu'ils puissent observer, comprendre et soutenir leur enfant. Environ un parent sur deux (48 %) rapporte qu'obtenir davantage d'informations sur la préparation scolaire les aiderait à mieux préparer leur enfant pour l'école (Kindred², 2025). Voici quelques exemples d'approches efficaces.

- Utiliser une grille d'observation simple : par exemple, l'éducateur ou l'éducatrice en milieu de garde peut remettre aux parents une liste de comportements observables pour chacun des domaines de la préparation scolaire.
- Encourager l'observation bienveillante dans divers contextes : il est possible que l'enfant se comporte différemment avec son parent, à la maison, qu'avec les autres dans différents contextes. Il peut donc être souhaitable d'aider les parents à repérer certains signes du niveau de préparation scolaire dans des contextes variés, par exemple, en examinant comment l'enfant se comporte au parc, en groupe, ou lors des

routines ; comment il réagit face à une frustration ou une consigne ; ce qu'il aime faire spontanément (p. ex. dessiner, construire, jouer à faire semblant, etc.).

- Encourager les parents à organiser des moments d'échange avec le personnel professionnel, comme d'avoir une rencontre avec les éducateurs ou éducatrices en milieu de garde concernant le fonctionnement de leur enfant, ou de participer à un atelier ou à une réunion collective qui explique ce qu'est la préparation scolaire avec des exemples concrets d'activités qui y contribuent.
- À l'approche de l'entrée à la maternelle, il est important d'encourager les parents à :
 - o Visiter l'école avec l'enfant avant la rentrée pour lui permettre de se familiariser avec les lieux et de rencontrer la personne enseignante.
 - o Lire des livres ou des histoires sur le thème de l'école pour aider l'enfant à se projeter dans cette nouvelle expérience.
 - o Discuter avec l'enfant de ce qui l'attend, en utilisant un vocabulaire simple et rassurant.
 - o Impliquer l'enfant dans les préparatifs de l'entrée en maternelle (p. ex. achat d'un sac d'école, préparer la boîte à lunch, etc.).
 - o Rassurer l'enfant pour qu'il exprime ses émotions et ses craintes concernant l'entrée à l'école.

Clarifier les rôles et responsabilités des parents et des personnes enseignantes.

Pour établir une compréhension partagée et complémentaire des rôles du parent et de la personne enseignante à la préparation scolaire de l'enfant, il importe de définir les attentes de manière concertée. Voici quelques exemples d'activités qui permettent de clarifier les rôles et responsabilités.

Organisez une rencontre parent-personne enseignante (individuelle ou en groupe) en début d'année scolaire ou en amont de la rentrée pour :

- Présenter les habiletés, comportements et attitudes souhaités pour l'entrée à l'école.
- Expliquer ce à quoi la personne enseignante s'attend de l'enfant à son arrivée (p. ex. autonomie, communication, gestion des émotions).

Tableau 1
Exemples d'habiletés, de comportements et d'attitudes attendus

Domaine	Exemples
Approche à l'apprentissage	Curiosité et envie d'apprendre.
Habiletés de communication	Comprendre et s'exprimer clairement. Raconter une petite histoire, répondre à des questions simples. Interagir verbalement avec les adultes et les autres enfants.
Compétences sociales et émotionnelles	Attendre son tour, partager, collaborer. Gérer ses émotions de base (colère, frustration, tristesse).
Autonomie	Aller aux toilettes seul ou seule, s'habiller (au moins partiellement), ranger ses jouets. Suivre une routine, respecter les règles.
Motricité	Courir, sauter, monter des escaliers. Tenir un crayon, découper avec des ciseaux, manipuler de petits objets.
Habiletés cognitives	Capacité à se concentrer, à suivre des consignes simples. Capacité à compter (au moins jusqu'à 10), reconnaître des formes et des couleurs.

- Sensibiliser à la complémentarité des rôles où les personnes enseignantes préparent les enfants aux apprentissages formels dans un cadre structuré, alors que les parents jouent un rôle fondamental dans la socialisation, le développement émotionnel, et l'apprentissage informel.

Construire un guide simple « Mon enfant est prêt pour l'école si... », qui précise :

- Les attentes de l'école.
- Ce que les parents peuvent faire à la maison, en lien avec chaque domaine de préparation scolaire (langage, motricité, autonomie, etc.).
- Des exemples d'activités simples et du quotidien (p. ex. raconter une histoire, mettre son manteau, jouer à faire semblant).

Mettre en place des outils pour faciliter la communication

- Billets d'information : « ce que nous travaillons en classe » et « comment le renforcer à la maison ».

Conclusion

L'accompagnement optimal des enfants vulnérables vers la maternelle nécessite une collaboration étroite entre parents et personnel enseignant, fondée sur une compréhension partagée des habiletés de préparation scolaire. Une communication claire des attentes et des rôles de chacun, ainsi que des outils d'observation adaptés aux parents, constituent des leviers essentiels pour réduire les écarts de perception et favoriser le développement harmonieux de tous les enfants. Cette approche concertée permet non seulement de mieux préparer les enfants vulnérables, mais aussi d'optimiser les conditions d'apprentissage pour l'ensemble de la classe. ■



Mots-clés : perception des enseignants, perception des parents, préparation scolaire, vulnérabilités.

Références

- Abry, T., Latham, S., Bassok, D. et LoCasale-Crouch, J. (2015). Preschool and kindergarten teachers' beliefs about early school competencies : Misalignment matters for kindergarten adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.001>
- Boivin, M. et Bierman, K. L. (Eds.). (2014). *Promoting school readiness and early learning : Implications of developmental research for practice*. Guilford Press.
- Ducharme, A., Paquette, J. et Daly, S. (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoisedeveloppement-enfants-maternelle-2022.pdf>
- Fitzpatrick, C., Boers, E. et Pagani, L. S. (2020). Kindergarten readiness, later health, and social costs. *Pediatrics*, 146(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2020-0978>
- Kindred². (2025). *School readiness survey : January 2025*. Kindred Squared. <https://kindredsquared.org.uk/wp-content/uploads/2025/01/School-Readiness-Survey-January-2025-Kindred-Squared.pdf>
- Parent, S., Lupien, S., Herba, C. M., Dupéré, V., Gunnar, M. R., et Seguin, J. R. (2019). Children's cortisol response to the transition from preschool to formal schooling : A review. *Psychoneuroendocrinology*, 99, 196-205. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2018.09.013>
- Rouse, E., Nicholas, M., et Garner, R. (2023). School readiness – What does this mean ? Educators' perceptions using a cross sector comparison. *International Journal of Early Years Education*, 31(1), 195-199. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733938>
- Mavungu-Blouin, C., Letarte, M.-J., Laurent, A., Lemelin, J.-P., et Garon-Carrier, G. (2025). Profiles of low school readiness among at-risk preschoolers and their correlates in kindergarten and grade 1. *Journal of Research in Childhood Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2483529>



OFFRE DE FORMATIONS EN LIGNE ENFANCE JEUNESSE !



Dr Nicolas Berthelot, Ph. D., psychologue

Prévenir la transmission intergénérationnelle des traumatismes d'attachement : une approche basée sur la mentalisation
12 heures



Cécile Bardon, Ph. D., en psychologie

Sensibilisation à la prévention du suicide chez les enfants de 5 à 13 ans : repérer, prévenir et accompagner l'enfant et son entourage 12 heures



Dr. Myriam Laventure, Ph. D., éducation

Prévention et dépistage de la dépendance chez les adolescents : intervention précoce pour les 10 à 18 ans
12 heures



Dr. Martine Verreault, Ph. D., psychologue

Intervenir de façon proactive auprès d'enfants âgés entre 6 et 12 ans atteints d'un TDAH et leurs parents
6 heures



Nadia Desbiens, Ph. D. (psychopédagogie) et M.A. (psychologie)

Les troubles du comportement chez les enfants et adolescents : état des connaissances et intervention
12 heures



Dr. Catherine St-Charles Bernier, D. Psy., psychologue
Isabelle Tremblay, M.A., neuropsychologue

L'enfant autiste en milieu scolaire (5-18 ans) : développement global et processus d'apprentissage 12 heures



Dr. Delphine Collin-Vézina, Ph. D., psychologue

• Enfants et adolescents victimes de multiples traumatismes : comprendre la problématique pour mieux intervenir (version anglaise disponible)
12 heures

Mieux détecter et intervenir auprès des enfants et adolescents victimes de violences sexuelles 6 heures



Dr. Amélie Seidah, Ph. D., psychologue
Dr. Isabelle Geninet, Ph. D., psychologue

• Peurs, doutes et inquiétudes excessives : intervenir auprès des adolescents souffrant de stress et d'anxiété 6 heures
• Les attaques de panique chez les adolescents et adultes : traitement cognitivo-comportemental 6 heures



Caroline Lafond, M.Sc., travailleuse sociale

• Trouble de la personnalité limite, dynamique familiale et intervention systémique 12 heures
• Intervenir auprès des adolescents présentant des traits ou un trouble de personnalité limite 6 heures

Informations et inscriptions
porte-voix.qc.ca
porte-voix@videotron.ca





La thérapie assistée par l'animal peut sembler mystérieuse pour de nombreux parents qui cherchent des solutions pour accompagner leur enfant. Voici le témoignage authentique d'une première séance avec Élisabeth, une fillette de 9 ans vivant avec un TDAH, pour vous donner un aperçu concret de cette approche innovante.

Vivre la rencontre humanimale de l'intérieur...

Contact téléphonique

Le téléphone sonne au Centre Humanimal, une entreprise dédiée à conjuguer la relation entre humains en besoin et autres animaux partenaires, au mode « relation d'aide ou éducative ». À l'autre bout du fil, une voix inquiète se fait entendre. Madame Tremblay cherche du soutien pour sa fille de neuf ans, Élisabeth. Parmi les offres de services, notre collaboration interespèce (équipe de poilus, plumeux et « écaillés ») a retenu son attention. Élisabeth, grandeoureuse des animaux, se calme en leur présence. Cela pourrait faciliter un engagement qu'elle appréhende encore. Après quelques clarifications sur la modalité d'intervention ainsi que sur les questions de craintes ou d'allergies, un rendez-vous est pris. « Gypsy, mon garçon-chien ! Tu vas bientôt rencontrer Élisabeth. »

Entrer en zone humanimale

Le jour venu, je retrouve Élisabeth et sa mère dans le stationnement. Fiona-la-ponette, d'un naturel curieux, dit bonjour, puis retourne à sa tonte de gazon. Du haut de leur cabane sur pilotis, Made-moiselle-Cabriolet et Madame-Séguin, les chèvres, observent la scène en ruminant. L'enfant, réservée, semble tiraillée entre timidité et curiosité. « Entrons. » À peine le seuil franchi que Doris, chatte partenaire, vient se frôler à l'enfant, exigeant des caresses. « Un instant, Doris ! Élisabeth et sa maman doivent d'abord se laver les mains. » Le rituel d'hygiène achevé, Doris revient à la charge. La petite main



se tend, la tête s'y loge... Le contact se crée ; la glace est brisée. L'enfant, enhardie, explore du regard. Le clan des petits guppys colorés de l'aquarium retient son attention et l'amène à interpeller sa mère. Un peu plus loin, un bruit se fait entendre. C'est Gypsy, mon retriever de Nouvelle-Écosse, qui s'impatiente un brin, de l'autre côté de la porte vitrée. « Élisabeth, quelqu'un d'autre semble avoir hâte de te rencontrer. Tu peux ouvrir... » Gypsy, fidèle à lui-même, initie le contact par un doux reniflage. Élisabeth, connaissant la politesse canine, avance sa main. « Ça va, vous deux ? Gypsy, tu ne te fais pas trop impressionnant ? Ok. Alors allons-y. Gypsy, montre-nous le chemin vers la salle de thérapie, SVP. »

Des interactions qui en disent long

Gypsy ouvre la marche quand, subitement, il s'arrête et fixe du regard un panier de toutous hors de portée. Je lui prête alors ma voix : « Euh ! J'aimerais bien avoir un toutou, moi ! » Il n'en faut pas plus pour qu'Élisabeth s'empare d'une peluche et la lui tende. « L'enfant se dégage assurément », pensé-je. Gypsy s'en empare et le dépose au sol. Il alterne son regard entre l'enfant et le panier. Un second, puis un troisième jouet... Cette fois, c'est le bon

puisque le poilu, toutou en gueule, sprinte en direction des escaliers. Mère et fille sourient. Les appréhensions fondent et un fil ludique est tissé à la trame de l'intervention. En haut, j'invite tout le monde à se déposer un instant et respirer. Ce petit rituel d'ancrage fait, j'ouvre la porte de la pièce de thérapie, aussi espace de vie de quelques chats humanimals. Gypsy s'y engouffre, court partout en secouant frénétiquement son toutou. L'ambiance change de ton. Alors que nous prenons place autour de notre cercle de travail (balisé par une grande sangle verte, disposée à plat au sol), Gypsy bondit sur un divan, se glisse entre coussin et dossier et propulse ledit coussin par terre, frôlant lui-même la chute. C'est alors que Marilynne Monroaouuu descend de son perchoir,



¹ Travailleuse sociale, intervenante en médiation animale – zoothérapie, Centre Humanimal.

² Psychologue, enseignante et intervenante en médiation animale – zoothérapie, fondatrice du Centre Humanimal.

vient se frotter contre Élisabeth et s'invite sur ses genoux. Gypsy, lui, quitte le canapé, galope vers son sac d'intervention, y farfouille en quête de nouveauté, reprend finalement sa même peluche... et vient se planter fièrement au centre du cercle. Pendant ce temps, mère et fille, interdites, quoiqu'intriguées, observent la scène.

Ce que les poilus nous racontent

Gypsy manquerait-il de « bonne manière » ? Un chien de médiation animale – zoothérapie ne devrait-il pas être calme et docile ? Réponse courte : Non ! C'est précisément la liberté de parole (parole non verbale, mais parole tout de même !) et l'éclairage canin que l'animal offre sur une situation qui se fait matériau de ma réflexion clinique et substrat à mes interventions. Ici, Gypsy ne me doit pas obéissance. Il est une personne canine à part entière et mon partenaire en travail social. C'est sa sensibilité ainsi que ses aptitudes relationnelles qu'il met au service de la relation d'aide lorsqu'il « prend la parole » sur le thème de l'agitation lors d'une première séance. Ce faisant, il dévoile le vécu similaire masqué chez la mère et la fille, nous offrant au passage une possibilité d'en parler. « C'est bien vrai Gypsy, une première rencontre, c'est stressant. » Ce sont ses propres stratégies d'autorégulation face aux charges émotionnelles en présence qu'il nous propose : « Éh ! Les humains. Bougez votre stress, ça vous fera le plus grand bien ! On peut même lâcher notre fou et jouer. Ça peut aussi aider ! » Étant donné que cette prise de contact est aussi pour moi un moment de cueillette d'informations, l'invitation tombe pile poil.

Formée à repérer, interpréter et me saisir des propositions canines de Gypsy, j'inscris donc notre petite troupe dans une première activité interespèce, expérimentielle et ludique. Les degrés baissent sur notre thermomètre humanimal d'activation interne, car cela favorise la régulation de tous ! De plus, nous démarrons ainsi le tissage de notre alliance d'intervention. J'adopte une posture d'écoute émotionnelle et d'observation réflexive.

Au-delà des mots prononcés, je me fais une meilleure idée du motif de consultation. En médiation humanimal, on réalise rapidement que les humains et les poilus ont une forte tendance à mettre en scène, sous nos yeux, leurs dynamiques et leurs enjeux... parfois, bien malgré eux ! Être et faire ensemble sont des portes donnant directement sur la systémique relationnelle. Passer par un jeu expérimentiel interespèce, engageant le corps et le symbolique, s'apparente davantage au mode naturel de pensée et au langage de l'enfant que ne le feraient les interventions verbales. S'ensuit une série d'observations et d'interactions, spontanées ou co-construites à partir des propositions des poilus. Élisabeth s'y révèle dans ses capacités à communiquer, prendre sa place, s'affirmer, résoudre des problèmes... mais aussi dans comment tout cela s'articule en regard des réponses et postures adoptées par sa mère.

L'intervention humanimale et ses apports

Élisabeth, neuf ans, vit avec un trouble du déficit d'attention/hyperactivité qui colore son quotidien de turbulences émo-

tionnelles et de défis de régulation. Cela impacte la sphère scolaire, mais aussi la relation à sa famille et à ses amis et amies. Confrontée aux limites des interventions traditionnelles et en complément à la médication, sa mère s'est tournée vers le travail social à médiation animale (Gee, Fine et McCardle, 2017).

Le travail social est une profession qui vise à favoriser le changement, le développement, la cohésion sociale ainsi que l'autonomisation et la libération des personnes. Il repose sur des principes de justice sociale, de droits de la personne, de responsabilité collective et de respect de la diversité (Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec, s.d.). Dans le suivi d'Élisabeth et de sa famille, cela signifie accompagner chacun des membres de la famille dans l'expression de ses besoins, la recherche d'un équilibre familial et le renforcement de leurs capacités relationnelles et émotionnelles.

La médiation animale, quant à elle, est un dispositif technique intégrant, comme médium d'intervention, au moins un autre animal que l'humain (De Villers et Servais, 2016 ; Fournier Chouinard, 2023 ; Michalson, 2014). Exercée conformément au Modèle humanimal de pratique en médiation animale – zoothérapie (Fournier Chouinard, 2021), la médiation y prend une tournure nettement plus relationnelle que dans d'autres modèles plus instrumentalisants où l'animal est perçu comme un outil au service de l'homme. Le partenaire à poils, écailles ou plumes est alors repéré pour ses talents, son agentivité, sa sociabilité, etc. S'il y consent, il est ensuite



soutenu dans le développement de son autodétermination en intervention. À cela s'ajoutent peut-être quelques apprentissages spécifiques à l'emploi. Il collabore avec une personne intervenante doublement formée à sa profession initiale et à la médiation animale. Ce binôme interespèce, dûment qualifié, engage le lien qui les unit au service de l'intervention thérapeutique, adaptative/réadaptative ou éducative afin de soigner, éduquer ou améliorer la qualité de vie de personnes en besoin.

En mode humanimal, Gypsy et moi sommes donc, j'ose le dire, en co-intervention. Ses rôles à lui : accueillir, créer une ambiance saine, motiver, se faire miroir des états internes, être l'allié et le consolateur face à l'adversité, proposer des stratégies de régulation, générer des situations dont on peut se saisir pour s'envisager et se comprendre mieux, etc. Loin d'être un médium passif ou un simple exécutant, il est ce partenaire capable d'exprimer ses limites, de refuser une interaction ou d'en provoquer une. L'enfant est ainsi invité à un véritable exercice relationnel fondé sur l'écoute, l'accordage mutuel et le respect de l'Autre (Kogan et Blazina, 2018).

De mon côté, je suis la gardienne du cadre sécuritaire (au niveau physique et psychologique, pour tous) et de cette zone huma-

nimale où l'on peut expérimenter par le jeu. Je m'assure de faire apparaître Gypsy (et les autres poilus !) comme les êtres sensibles et communiquant qu'ils sont. Je fais ensuite circuler la « parole interespèce ». Je prête parfois ma voix aux uns pour qu'ils soient mieux compris des autres. Je facilite la réflexion clinique et son réinvestissement dans le quotidien... et bien d'autres choses encore !

En séance, ce dispositif technique à couleur humanimale enrichit donc la démarche par ses invitations à entrer dans l'expérience de la rencontre interespèce et à se saisir des mille opportunités ainsi générées pour les mettre au service du travail social. Là où le cadre traditionnel demanderait à l'enfant et aux parents de verbaliser leur vécu ou passerait par un médium inanimé (jeux, figurines, dessins), Gypsy initie une interaction qui dévoile sans mots. Plutôt que de parler d'agitation, on s'intéresse au poilu qui bouge son stress. Ensemble, on se met en quête de solutions pour le soutenir dans sa régulation et, chemin faisant, on réalise que ce qui est bon pour lui est souvent bon pour nous ! C'est la dimension profondément humanimale de la démarche : soigner par le soin, c'est-à-dire coconstruire une relation empreinte de réciprocité où s'intéresser, comprendre et prendre soin de l'un bénéficie aussi aux autres.

Une leçon d'humanimalité

Lors de cette première séance, ce que Gypsy, les autres poilus et moi avons tenté d'offrir à Élisabeth et sa mère, ce n'est pas de jolis toutous à flatter pour se reconforter ou un renforçateur de type : « Si tu fais bien ça, tu vas pouvoir jouer avec eux à la fin. ». Ce sont plutôt des rencontres de chair et d'âme où mère et fille ont eu la chance d'envisager leur propre reflet dans l'œil d'un chien, pour ensuite être invitées à réfléchir sur ce qu'elles y ont vu. Et, qui sait, peut-être qu'en se saisissant ainsi des pattes et de la main tendues, elles sauront y puiser quelque leçon d'humanimalité propre à les faire cheminer vers un retour à l'équilibre familial. ■



Mots-clés : approche expérientielle, écothérapie, enfance, jeunesse, intervention assistée par l'animal, intervention psychosociale, médiation animale, parentalité, thérapie assistée par l'animal, TDAH, travail social, zoothérapie.

Références

- De Villers, B. et Servais, V. (2016). La médiation animale comme dispositif technique. Dans C. Servais (dir.), *La médiation : de la théorie aux terrains* (p. 81–102). De Boeck Supérieur.
- Fournier Chouinard, E. (2021). Modèle humanimal de pratique en médiation animale – zoothérapie. *Le Sociographe*, H-14(4), 87–118. <https://doi.org/10.3917/graph1.hs014.0087>
- Fournier Chouinard, E. (2023). De la socialisation animale à la médiation : pour un ancrage transdisciplinaire. Dans A. R. Galiano (dir.), *Médiation animale à tous les âges de la vie – 13 études de cas* (p. 25–42). In Press.
- Gee, N. R., Fine, A. H. et McCardle, P. (2017). *How animals help students learn : Research and practice for educators and mental-health professionals*. Routledge.
- Kogan, L. R. et Blazina, C. (2018). *Clinician's guide to treating companion animal issues : Addressing human-animal interactions in clinical practice*. Academic Press.
- Michalon, J. (2014). Panser avec les animaux : sociologie du soin par le contact animalier. Presses des Mines.
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. (s. d.). *Le travail social au Québec*. <https://www.otstcfq.org/l-ordre/evenements-et-campagnes/le-travail-social-dans-tous-ses-etats/le-travail-social-au-quebec/>



Le coin des jeunes

La bienséance numérique : les bonnes manières à l'ère du virtuel

Marie-Josée Michaud¹

As-tu déjà remarqué que, dès que tu as un moment de vide, en attendant l'autobus, pendant une pause entre deux cours ou dans une file d'attente, ton premier réflexe est souvent de sortir ton téléphone ? Tu n'as pas nécessairement une intention précise, c'est comme plus fort que toi. Rassure-toi, tu n'es pas la seule personne ! Parlons un peu de bienséance numérique. La **bienséance numérique** c'est un ensemble de principes et de pratiques visant à utiliser la technologie de manière respectueuse, appropriée et saine dans divers contextes dans le monde en ligne et hors ligne (Michaud, 2025).

C'est long ! C'est plate !

Aujourd'hui, pour beaucoup de gens, l'ennui n'a pas disparu... mais il est rarement toléré. Tu as peut-être déjà entendu des adultes dire « les jeunes sont toujours sur leur téléphone, comme s'il leur était greffé dans la main ». Soyons honnêtes : les adultes ne donnent pas toujours l'exemple. Sous prétexte de « juste répondre à un courriel » ou de « payer une facture », eux aussi comblent plusieurs moments d'attente et d'ennui en se connectant.

Quelques secondes d'inactivité suffisent pour qu'on ouvre TikTok, que l'on consulte Instagram ou qu'on envoie un message à un ami. Cette possibilité d'être constamment connecté a créé une forme d'intolérance à l'ennui et un besoin constant pour le cerveau d'être stimulé.

As-tu déjà ressenti de l'impatience en attendant une réponse à un message, ou juste parce que tu ne savais pas la réponse à une question super importante (quel âge a Taylor Swift ou est-elle encore en couple avec Travis) ? Grâce à la technologie, tu peux tout savoir tout de suite. Cette habitude de tout obtenir rapidement s'appelle la gratification immédiate. Et plus on l'expérimente, plus l'attente devient difficile à supporter.

Ce n'est pas ta faute !

Certains pourraient dire que l'humain est paresseux ; oui d'une certaine façon, mais c'est surtout que ton cerveau essaie d'être efficace et d'aller à l'essentiel. Ce n'est pas une question de manque de volonté. Depuis des milliers d'années, il est programmé pour économiser de l'énergie et aller vers ce qui est rapide, facile, agréable. Les applis, les mentions j'aime, les shorts, les messages instantanés... tout ça vient exploiter cette faille naturelle du fonctionnement de notre cerveau. La technologie ne crée pas nos comportements, elle vient juste amplifier une tendance humaine qui existe déjà. Inutile de culpabiliser, mais ça vaut le coup de comprendre ce qui se passe.

Tu es peut-être en train de faire ça en ce moment : écouter une vidéo YouTube, répondre à un message, et lire ce texte... pendant que tu es censé faire ton devoir. Ça donne l'impression d'être super efficace, mais en réalité, ton cerveau ne fait pas tout en même temps — il passe rapidement d'une tâche à l'autre. C'est ce qu'on appelle de l'**attention fragmentée** (Lupien, 2023). Chaque fois qu'il change de tâche, il perd un peu de concentration et d'énergie, résultat : ton devoir de maths risque de te prendre beaucoup plus de temps, d'être moins bon et peut-être même d'affecter tes notes scolaires (Chen et al., 2020). Se concentrer sur une seule chose à la fois, ce n'est peut-être pas excitant et stimulant, mais c'est astucieux et efficace.

Il ne faut rien rater !

Peut-être t'est-il déjà arrivé de te sentir un peu stressé parce que tu n'avais pas répondu assez vite à un message. Tu as peut-être vécu ce qu'on appelle le **FOMO** (*Fear of Missing Out*), cette peur de rater quelque chose d'important. Tu as peut-être aussi l'impression de devoir être disponible partout et en tout temps, de ne jamais vraiment pouvoir te déconnecter (Parent, 2024).

Cette **hyperdisponibilité**, silencieuse, mais constante, s'infiltre dans notre quotidien sans qu'on s'en rende compte.



Même en présence de nos proches, le téléphone n'est jamais bien loin. Dès qu'un petit écran vibre, notre attention se divise. On est là... sans vraiment y être. Peu à peu, nos discussions deviennent plus superficielles, moins profondes. Parfois, on fait même du **Phubbing** — un mot qui vient de « phone » (téléphone) et « snubbing » (*snober*), et qui décrit le fait d'ignorer une personne présente pour consulter son téléphone (Dumas et Blosse, 2019).

Juste cinq minutes !

Le soir, tu t'es peut-être déjà dit : « Juste cinq minutes sur TikTok ou YouTube ». Et une heure plus tard, tu es encore là, en train de faire défiler (*scroller*), ton devoir de maths qui n'est toujours pas commencé. Résultat ? Tu prends du retard dans tes travaux scolaires ou ils sont de moins bonne qualité parce que tu dois les faire en mode express entre deux rôties le matin avant que tu coures prendre ton autobus.

Tu savais peut-être que la lumière bleue de l'écran, combinée aux contenus stimulants, rend l'endormissement plus difficile et le sommeil de moins bonne qualité. Et quand le sommeil est moins bon, tout le reste en prend un coup : ton humeur, ton énergie, ton attention et surtout, ta capacité à comprendre les explications du prof de maths qui sont complètement indéchiffrables. D'ailleurs, est-ce que c'est ton téléphone qui te sert de réveille-matin ? Si c'est sur lui que se pose ton premier regard, il peut t'amener à être déjà un peu fatigué dès le début de la journée (Lachaux, 2011).

¹ Coordonnatrice des services de prévention, Le Grand Chemin.

Te reconnais-tu ?

- ☐ Tu as toujours ton cell dans ta main !
- ☐ Tu dors et tu manges avec ton cell !
- ☐ Tu te prends pour une pieuvre et tu fais presque toujours huit choses à la fois !
- ☐ Tu vibres et tu ding ! constamment !
- ☐ Tu prends ton téléphone par réflexe, c'est comme un aimant !

Es-tu « game » ?

1. Prends des pauses sans écran. Accorde-toi 10 minutes sans téléphone, chaque jour. Observe ce qui se passe autour de toi. Ton cerveau a besoin de souffler.
2. Crée des zones sans cellulaire. Par exemple : pas de téléphone à table, ni dans ton lit. Tu verras : le sommeil et les discussions s'améliorent !
3. Établis des temps de concentration. Utilise un minuteur pour te concentrer sur une tâche à la fois, sans notifications.
4. Désactive les notifications non urgentes. Moins de sollicitations = moins de stress et plus de contrôle.
5. Pose-toi la question : pourquoi je prends mon téléphone ? Si tu ne sais pas, c'est peut-être juste un automatisme. Essaie de poser ton téléphone hors de portée ; si tu manques de courage, mets-le dans une autre pièce !

La bienséance numérique, ce n'est pas juste d'être poli, éviter les insultes, et **NE PAS ÉCRIRE EN MAJUSCULES** ! C'est entre autres apprendre à donner des pauses à ton cerveau, faire une chose à la fois, et en présence des autres, prioriser les échanges humains.

Et parfois, ne pas répondre tout de suite... c'est une belle façon de revenir à l'essentiel. ■

Source : Inspiré de Hébert (2024).

Toujours là ?

Est-ce que j'ai encore toute ton attention ? Super ! En lisant ce texte, j'espère que tu as bien compris que la technologie n'est pas le problème. Elle nous connecte, nous informe, nous amuse et on veut continuer de profiter de tous ces bénéfices. Le vrai défi, c'est de rester en contrôle.

Je ne sais pas pour toi, mais moi, je veux faire mes propres choix.

Est-ce toi qui choisis quand et comment

tu utilises ton téléphone... ou est-ce devenu un réflexe ? Ton cellulaire a-t-il pris le contrôle de ton temps, de tes relations et de tes habitudes de vie ?

Si tu as bien suivi jusqu'ici, reprendre un peu de contrôle, ce n'est pas tout couper d'un coup. C'est se donner le droit de s'ennuyer, de réfléchir, de profiter des gens qui nous entourent et du moment présent. Ton temps, ton attention et ton énergie sont précieux ; c'est à toi de décider de la place que tu veux donner à la technologie dans ta vie.

Mots-clés : attention fragmentée, bienséance numérique, gratification immédiate, hyperdisponibilité, FOMO, Phubbing.

Références

- Chen, L., Nath, R. et Tang, Z. (2020). *Understanding the determinants of digital distraction : An automatic thinking behavior perspective*. *Computers in Human Behavior*, 104, 106195. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106195>
- Dumas, T. et Blossie, G. (2019). *Détox digitale : décrochez de vos écrans !* Édition Iris Dion.
- Hébert, A. (2024). *Écrans – La boîte à outils*. Éditions de Mortagne.
- Lachaux, J.-P. (2011). *Le cerveau attentif : contrôle, maîtrise et lâcher-prise*. Odile Jacob
- Lupien, S. (2023). *Le stress au travail vs le travail du stress : comment réinventer le travail pour diminuer le stress*. Éditions Va Savoir.
- Michaud, M.-J. (2025, mai) *La bienséance numérique : les bonnes manières à l'ère du virtuel*. Communication présentée au 10^e congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC), Lévis, Québec.
- Parent, E. (2024). *Texter, publier, scroller*. Écosociété.



Accompagner les jeunes dans leur développement implique à la fois de reconnaître leurs forces, leurs défis et les contextes dans lesquels ils évoluent. L'ensemble des titres présentés dans cet article ont été mis en valeur lors du dernier congrès du CQJDC, que ce soit à travers des conférences ou par leur présence dans l'espace marchand, où divers éditeurs du domaine éducatif et psychoéducatif étaient réunis. Cette sélection met en lumière des ressources récentes qui, chacune à leur manière, proposent différentes approches pour soutenir les jeunes dans leurs apprentissages, leurs émotions et leurs relations. Ces lectures peuvent nourrir la réflexion, enrichir la compréhension et soutenir les pratiques du personnel qui accompagne les jeunes dans leur développement, que ce soit en milieu scolaire, familial ou communautaire.



Benoit, L. (2023). *Parler du climat avec les enfants*. Fondation Jasmin Roy Sophie Desmarais.
<https://fondationjasminroy.com/wp-content/uploads/2023/10/FJRS-D-Guide-Parler-du-climat-aux-enfants-F2.pdf>

Benoit, L. (2023). *Parler du climat avec les adolescents*. Fondation Jasmin Roy Sophie Desmarais.
<https://fondationjasminroy.com/wp-content/uploads/2023/10/FJRS-D-Guide-Parler-du-climat-aux-adolescents-F.pdf>

Ces deux guides, dont l'un pour le préscolaire et le primaire et l'autre pour le secondaire, proposent une démarche sensible et éducative pour aborder les enjeux climatiques avec les jeunes, en misant sur la reconnaissance des émotions (éco-anxiété, colère, tristesse) et la transformation de ces ressentis en engagement positif. Plutôt que d'éviter le sujet par peur d'inquiéter les jeunes, les guides considèrent l'écoanxiété comme une réponse saine et légitime au réchauffement climatique. Ces guides visent à soutenir le développement émotionnel des enfants et des adolescents, tout en leur

donnant des outils pour comprendre la crise climatique et agir à hauteur de leurs capacités. Le guide du préscolaire et du primaire repose sur trois axes : 1) accueillir les émotions, 2) proposer des actions concrètes et 3) favoriser l'engagement collectif. L'adulte y est invité à comprendre les réactions émotionnelles des enfants (souvent exacerbées par leur âge ou leur stade de développement), à entamer une conversation ouverte et à guider l'enfant vers des gestes concrets comme le compostage ou les projets collectifs à l'école. L'utilisation de supports narratifs (livres, histoires, jeux) permet de rendre ces apprentissages ludiques. Le guide du secondaire adopte une approche davantage réflexive et responsabilisante. Il propose d'aider les jeunes à nommer leurs émotions, à comprendre leur besoin d'agentivité (vouloir se sentir utiles) et à co-construire avec eux des actions concrètes. Il souligne que les actions collectives sont à la fois efficaces sur le plan environnemental et bénéfiques pour la santé mentale des jeunes. Ces ressources offrent aux milieux éducatifs, aux familles et aux intervenants un cadre d'action concret, sensible et rigoureux pour aborder le sujet du climat.



Gagné, P. P. et Cailleux, V. (2018). *MétaAction : apprendre à scénariser des stratégies cognitives*. Chenelière Éducation.

Cette trousse propose une approche innovante pour développer la métacognition chez les élèves, en les aidant à prendre conscience des stratégies cognitives à mettre en œuvre pour apprendre. Elle s'adresse principalement aux orthopédagogues et au personnel éducatif travaillant auprès d'élèves du primaire et du secondaire. Elle vise à fournir des outils concrets pour enseigner aux élèves comment planifier, organiser et réguler leurs processus cognitifs afin d'améliorer leurs apprentissages. La trousse comprend :

- Un guide d'utilisation détaillé présentant les modèles théoriques sous-jacents, tels que la métacognition, la flexibilité cognitive, l'attention, la mémoire et la pensée algorithmique.
- Des outils de scénarisation cognitive, incluant des jetons, un plateau de scénarisation et un plateau de jeu, permettant de visualiser et de manipuler les *objets cognitifs*.
- Un répertoire d'activités associées aux apprentissages scolaires et sociaux.
- Un accès à la plateforme i+ Interactif de Chenelière Éducation, offrant des ressources numériques pour scénariser des stratégies à l'aide d'un ordinateur, d'une tablette ou d'un tableau numérique interactif.

MétaAction constitue un outil intéressant pour accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences métacognitives en leur fournissant des stratégies concrètes pour devenir des apprenants plus autonomes et efficaces.

¹ Étudiante à la maîtrise en psychoéducation et assistante de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières.



Gagné, P. P., Leblanc, N. et Rousseau, A. (2024). *Moi... je fais de l'oupsologie ! : comprendre la pédagogie de l'erreur et intervenir efficacement*. Chenelière Éducation.

Ce guide propose une pédagogie de l'erreur à l'élève en visant à les transformer en occasions d'apprentissage et de développement de leurs fonctions exécutives. Plutôt que de considérer l'erreur comme un échec, l'ouvrage l'aborde comme un indicateur précieux pour progresser. Son objectif principal est de fournir des outils concrets pour enrichir les compétences exécutives des élèves afin qu'ils puissent mieux comprendre, gérer et prévenir leurs erreurs. Le livre est structuré en deux parties complémentaires. La première explique les fondements de la pédagogie de l'erreur à travers une synthèse théorique articulée autour de dix thématiques. On y explore notamment les biais cognitifs, la rétroaction, la charge cognitive, la typologie des erreurs, ainsi que leur dimension émotionnelle. Cette base théorique permet de saisir les mécanismes qui sous-tendent les comportements des élèves face à l'erreur. La deuxième partie propose un éventail d'outils concrets pour mettre en œuvre cette approche en classe. Le personnel enseignant y trouvera des fiches d'activités, des grilles d'observation, des questionnaires, ainsi que des outils visuels pour animer des discussions et favoriser les réflexions métacognitives. Ces ressources sont conçues pour être facilement intégrées dans la pratique quotidienne, quel que soit le niveau scolaire. Cette ressource nous invite à repenser notre rapport à l'erreur, tant chez les élèves que chez les adultes qui les accompagnent. En valorisant l'erreur comme un outil d'apprentissage, ce livre contribue à créer un environnement éducatif plus propice au développement des compétences des élèves.



Collection Catimini : albums jeunesse permettant d'aborder des sujets importants avec les tout-petits (3-6 ans)

Sanders, J. (2024). *Le consentement expliqué aux minis : album psychoéducatif pour aborder les sujets importants*. Éditions Midi trente.

Sanders, J. (2024). *L'empathie expliquée aux minis : album psychoéducatif pour aborder les sujets importants*. Éditions Midi trente.

Sanders, J. (2024). *Le réseau de confiance expliqué aux minis : album psychoéducatif pour aborder les sujets importants*. Éditions Midi trente.

Sanders, J. (2025). *Les secrets expliqués aux minis : album psychoéducatif pour aborder les sujets importants*. Éditions Midi trente.

Sanders, J. (2025). *Les signaux d'alerte expliqués aux minis : album psychoéducatif pour aborder les sujets importants*. Éditions Midi trente.

Sanders, J. (2025). *La persévérance expliquée aux minis : album psychoéducatif pour aborder les sujets importants*. Éditions Midi trente.

La Collection Catimini propose une série d'albums psychoéducatifs illustrés conçus pour aborder avec sensibilité et simplicité des sujets importants dès la petite enfance, tels que le consentement, l'empathie, le réseau de confiance, la notion de secret, les signaux d'alerte et la persévérance. Ces ouvrages constituent de précieux outils de prévention et de sensibilisation, pensés pour soutenir les adultes dans leur rôle d'accompagnement éducatif et affectif. Chaque livre comprend des questions à poser en cours de lecture, ainsi que des pistes de discussion pour approfondir le thème abordé. Ces éléments facilitent l'animation de moments de lecture interactifs, que ce soit à la maison, en service de garde ou en classe préscolaire. Les histoires sont écrites avec un langage simple et adapté au développement des jeunes enfants, permettant ainsi d'aborder des sujets parfois délicats de manière compréhensible tout en étant ludique. Cette collection permet d'outiller les enfants dès leur plus jeune âge pour qu'ils puissent, entre autres, mieux comprendre leurs émotions, décoder les comportements sociaux, se sentir en sécurité et développer des relations saines et respectueuses.



Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2024). *Guide de soutien pour intervenir auprès d'enfants de 5 à 13 ans à risque suicidaire*. Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2021/21-825-03W.pdf>

Ce guide propose une démarche préventive visant à mieux repérer et à comprendre la détresse suicidaire chez les enfants de 5 à 13 ans, un phénomène encore peu documenté, mais bien réel. Il s'adresse à tous les adultes œuvrant auprès des enfants, qu'ils soient issus du milieu scolaire, de la santé, du communautaire ou du réseau hospitalier, afin de leur offrir des repères pour agir. Plutôt que de minimiser ou de dramatiser les verbalisations suicidaires, l'ouvrage les considère comme des signaux d'alarme qu'il faut savoir reconnaître, analyser et accompagner. L'objectif central est de soutenir le bien-être global de l'enfant, tout en intervenant efficacement pour assurer sa sécurité immédiate et prévenir les récides. Le document comporte deux parties. La première est axée sur trois actions essentielles : 1) observer (être attentif aux signes de détresse psychologique ou aux changements de comportement), 2) assurer (protéger immédiatement l'enfant en maintenant un climat sécurisant et en limitant les risques) et 3) partager (transmettre l'information aux bonnes personnes pour assurer un suivi adéquat). La première partie est pensée pour

être utilisée par tout adulte, même sans formation spécialisée. La seconde partie, destinée au personnel professionnel, propose une démarche d'intervention composée de cinq grandes étapes flexibles, allant du repérage initial jusqu'au suivi. Elle est guidée par dix principes cliniques essentiels (p. ex. accueil, collaboration, adaptation, etc.). On y retrouve une variété d'outils pratiques : grilles d'observation, fiches d'analyse du risque, modèles de protocole et suggestions d'interventions adaptées. Ce guide constitue un levier essentiel pour instaurer une culture éducative de vigilance et de collaboration autour de la santé mentale des enfants.

Mots-clés : ressources, guide, métacognition, fonctions exécutives, enjeux climatiques, risque suicidaire, apprentissages socio-émotionnels, préscolaire, primaire, secondaire, pédagogie de l'erreur.

Des ressources pour soutenir vos interventions



Découvrez tous nos titres au miditrente.ca

ÉDITIONS  MIDI TRENTÉ



Le CQJDC a vu pour vous

Formation +Fort Ensemble : prendre part à la lutte contre l'intimidation dans les écoles

Anaïs Faro¹

L'intimidation est un enjeu majeur dans les milieux scolaires. Elle touche plus d'une personne sur dix au Québec, faisant d'elle un enjeu de société majeur. Sa forte prévalence et ses nombreuses conséquences peuvent affecter les victimes tout au long de leur vie (Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2024). Il est donc essentiel de mieux outiller le personnel scolaire dans la lutte contre l'intimidation, notamment grâce à des plateformes favorisant l'acquisition de nouvelles connaissances sur le sujet. C'est dans cette optique que la formation interactive **+Fort ensemble**, conçue avec et pour les personnes intervenant en milieu scolaire, est offerte gratuitement grâce à la contribution conjointe d'expertes et d'experts, de membres du personnel scolaire, de personnes conseillères en innovation et de partenaires tels que le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Pilotée par Isabelle Quellet-Morin, François Bowen et Éric Morissette de l'Université de Montréal, cette formation propose des stratégies concrètes et des leviers d'action efficaces pour contrer l'intimidation scolaire. Elle vise notamment à clarifier la définition de l'intimidation, à aider à distinguer les rôles des différentes personnes impliquées, et à fournir des stratégies de signalement, d'intervention, de prévention et de suivi, tout en favorisant la collaboration avec les parents (CQJDC, 2025).

Formation accessible et adaptée aux besoins de tous

La formation **+Fort ensemble** est gratuite et ouverte à toutes les personnes œuvrant en milieu scolaire, chacune ayant un rôle essentiel à jouer dans la lutte contre l'intimidation. Afin de répondre aux besoins spécifiques de chacun, deux parcours distincts sont proposés :



- **Parcours A** : destiné principalement au personnel enseignant et de soutien.
- **Parcours B** : conçu pour le personnel professionnel et intervenant ainsi que les directions d'école.

Chaque parcours comporte cinq modules, chacun d'une durée d'environ une heure, qui abordent des thématiques jugées essentielles par le personnel scolaire. Chaque module comprend des activités pédagogiques interactives, des capsules vidéo, des jeux-questionnaires et une mise en situation évolutive, favorisant ainsi une réflexion approfondie et de qualité. Une fois la formation complétée, les personnes participantes ont accès à quelques outils pratiques, tels que des infographies, des affiches et des guides d'intervention. Voici un aperçu des différents modules et de leur thème respectif :

- Module 1 – Qu'est-ce que l'intimidation ?
- Module 2 – Rôles et responsabilités des acteurs.
- Module 3 – Quoi faire en situation d'intimidation ?
- Module 4 – La collaboration des parents.
- Module 5 – Prévenir l'intimidation.

Pourquoi s'impliquer en tant que personnel scolaire ?

Quelques études ont mis en lumière un besoin criant en matière de formation concernant l'intimidation dans les milieux scolaires. La majorité du personnel enseignant n'ont pas reçu de formation spécifique sur le sujet et les ressources disponibles dans les écoles peuvent être

limitées. Face à cette réalité, le personnel scolaire cherche à connaître les meilleures pratiques de prévention et d'intervention, à comprendre davantage les rôles des différentes personnes impliquées et des actions possibles pour mieux soutenir les parents (CQJDC, 2025).

Effectivement, agir en amont sur l'intimidation est essentiel pour atténuer les répercussions négatives sur les victimes. Les conséquences peuvent être à court, moyen et long terme, et affectent la santé mentale (p. ex. symptômes d'anxiété et/ou de dépression), la santé physique (p. ex. problèmes de poids), et le cheminement scolaire des jeunes (p. ex. altération du fonctionnement scolaire et de la motivation). Les jeunes qui sont victimes d'intimidation, parallèlement à leurs pairs, sont notamment deux fois plus à risque d'avoir des pensées ou des comportements suicidaires (INSPQ, 2024).

Agir collectivement pour faire une différence

Pour conclure, outre les lois qui sont déjà mises en place pour contrer l'intimidation dans les écoles, chaque personne intervenante a le devoir de s'y intéresser et d'agir proactivement pour assurer un environnement bienveillant dans lequel les jeunes peuvent s'épanouir dans leurs apprentissages scolaires. La Formation **+Fort ensemble** est une solution efficace afin de se responsabiliser, pour faire une différence significative dans la vie des jeunes. En nous engageant collectivement dans cette lutte, nous pouvons créer un climat scolaire où chaque élève se sent respecté, soutenu et en sécurité. ■

¹ Étudiante au baccalauréat en psychoéducation, UQTR-Campus de Québec.

Mots-clés : intimidation, MOOC, formation en ligne, personnel scolaire.

Références

Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement. (2025). *Formation +FORT Ensemble*. <https://cqjdc.org/projet/+fort-ensemble>
Institut national de santé publique du Québec. (2024). *Contrer l'intimidation et la cyberintimidation : une perspective de santé publique*. Unité affaires publiques. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3589-intimidation-cyberintimidation-perspective-sante-publique.pdf>



COMPRENDRE ET AGIR POUR ÊTRE



Une formation en ligne gratuite pour soutenir le personnel scolaire à détecter et à intervenir en situation d'intimidation.



- + 5 modules interactifs
- + 10 capsules vidéo
- + 14 infographies et affiches
- + 10 grilles d'entretien
- + Guides d'intervention
- + Attestation de formation

Les objectifs de la formation :

- **Comprendre** ce qu'est l'intimidation et savoir en reconnaître les signes;
- **Connaître** les obligations et les responsabilités des acteurs scolaires;
- **Mettre en œuvre** des stratégies efficaces pour signaler, intervenir et faire le suivi d'une situation d'intimidation;
- **Promouvoir** la collaboration des parents et leur rôle dans la prévention de la cyberintimidation;
- **Se familiariser** avec des stratégies efficaces de prévention.

Inscrivez-vous gratuitement!



+Fort Ensemble :
une formation coconstruite
avec et pour
les intervenant(e)s scolaires !



La feuille de route des psychoéducateurs

Les agents d'accompagnement : développement d'une culture d'intervention dans un centre de services scolaire

Chantal Couture¹ et Stéphanie Trudel²

Depuis six ans, l'équipe des services éducatifs du Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy (CSSCDR) a mis en place une équipe de professionnels (psychoéducateurs, agents de réadaptation et psychologues) pour accompagner les équipes-écoles (directions, professionnels, personnel de soutien et enseignants) dans le développement de leurs pratiques éducatives. Cet article présente les étapes d'implantation de l'équipe des agents d'accompagnement (AA), le cadre théorique, les enjeux rencontrés, les pistes de solution envisagées ainsi que les conditions favorables à l'implication des AA dans les milieux.

Origine de la démarche

Le CSSCDR comprend 75 établissements répartis sur un vaste territoire couvrant 20 municipalités en milieu rural et urbain, accueillant 18 600 élèves à la formation générale des jeunes et 4540 à la formation générale des adultes. Auparavant, une seule personne-ressource offrait un soutien ponctuel pour tous les intervenants, peu importe le niveau d'intervention. Il a alors été constaté que les formations sans accompagnement ne permettaient pas l'intégration durable des apprentissages. Le CSSCDR a donc voulu structurer des accompagnements en lien avec le premier niveau de la pyramide du modèle de Réponse à l'intervention (RAI), en mettant l'accent sur des interventions préventives, plus efficaces à long terme (voir figure 1).

Pour instaurer davantage d'équité, le CSSCDR a revu l'organisation de ses services, favorisant une meilleure répartition des ressources (personnel en psychologie, en psychoéducation, en réadaptation et en technique d'éducation spécialisée [TES]). Ce changement a permis aux AA de mieux accompagner les professionnels dans le développement de leurs propres capacités d'accompagnement. Le regroupement des professionnels des différents corps d'em-

ploi lors de formations permet de maximiser les impacts positifs. C'est le début d'une culture d'organisation.

Mise en place du service des AA

Le succès de l'implantation d'une culture comme celle-ci repose sur la collaboration entre membres de la direction, du personnel professionnel et du syndicat. Il a fallu du temps, une compréhension commune des enjeux et l'adhésion de tous. Une condition essentielle était d'avoir une équipe multidisciplinaire composée de personnes psychoéducatrices ou agentes de réadaptation et de personnes TES dans chaque école. La clarification des rôles est devenue la pierre d'assise afin de mieux répartir les services et viser une uniformité pour des pratiques efficaces et efficientes.

Enjeux liés au déploiement de ce service

Les personnes intervenantes accompagnées ne le sont pas toujours sur une base volontaire. Il est alors primordial de se positionner relativement aux mandats donnés par une direction, en faisant la nuance entre le concept d'accompagnement et la supervision. N'étant pas en position hiérarchique, les AA doivent susciter l'adhésion dans un esprit de collaboration. Il s'agit d'accompagner sans juger. Les pistes de solution mises de l'avant

reposent sur la coconstruction, l'adoption d'une posture bienveillante et le respect du cadre de la RAI comme fil conducteur.

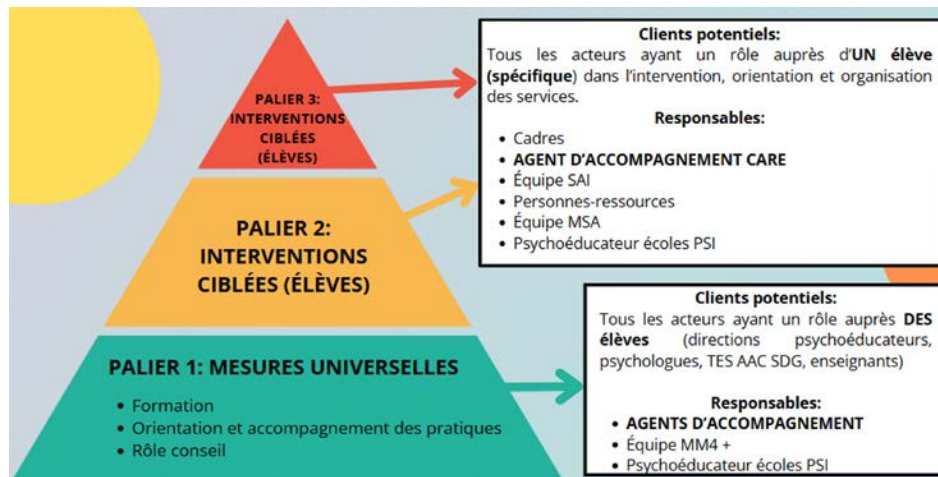
Évolution du service

Lors de la première année de l'implantation de ce service, une certaine résistance chez le personnel professionnel a été observée. Les membres de l'équipe ont misé sur la complémentarité des rôles pour renforcer l'adhésion. Des besoins supplémentaires ont émergé, notamment au secondaire et pour les classes spécialisées. Depuis 2024-2025, les AA priorisent les interventions universelles auprès des professionnels et des équipes-écoles, tandis que les interventions plus spécifiques relèvent d'autres équipes : l'équipe Multidisciplinaire pour les Maternelles 4 ans (MM4+), l'équipe Multidisciplinaire en Soutien à l'Autisme (MSA), les personnes-ressources (cas complexes de niveau 3) et l'équipe Soutien et Accompagnement Intensif (SAI).

Cadre théorique

Les personnes AA s'appuient sur l'approche centrée sur les solutions (Lauzier-Jobin et al., 2023) et la démarche d'accompagnement du changement par les connaissances développée par les Agents des services régionaux de soutien et d'expertise du ministère de l'Éducation (2024).

Figure 1
Rôles et orientation des ressources éducatives au CSSCDR



¹ Psychoéducatrice, agente d'accompagnement, Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy (CSSCDR).

² Psychoéducatrice, personne-ressource et coordonnatrice, CSSCDR.

L'approche centrée sur les solutions valorise les forces et les ressources de la personne accompagnée, plutôt que de se centrer sur le problème. Les exceptions (moments où le problème aurait pu se produire, mais ne s'est pas produit) peuvent être utilisées comme leviers pour coconstruire des solutions. Un bon accompagnement est dépourvu de jugement envers la personne accompagnée ; il est fondé sur la confiance et le respect, centré sur les solutions et met l'accent sur les ressources de la personne accompagnée. Cette dernière est encouragée à augmenter la fréquence des moyens qui ont des retombées positives.

Cette démarche se veut très structurée. Elle comprend 4 phases qui favorisent la collaboration en accompagnement, bien représentée par l'utilisation répétitive du mot « ensemble » dans la figure 3 ci-bas :

Figure 2
Schéma synthèse du processus de l'approche orientée vers les solutions adaptée à Aire ouverte

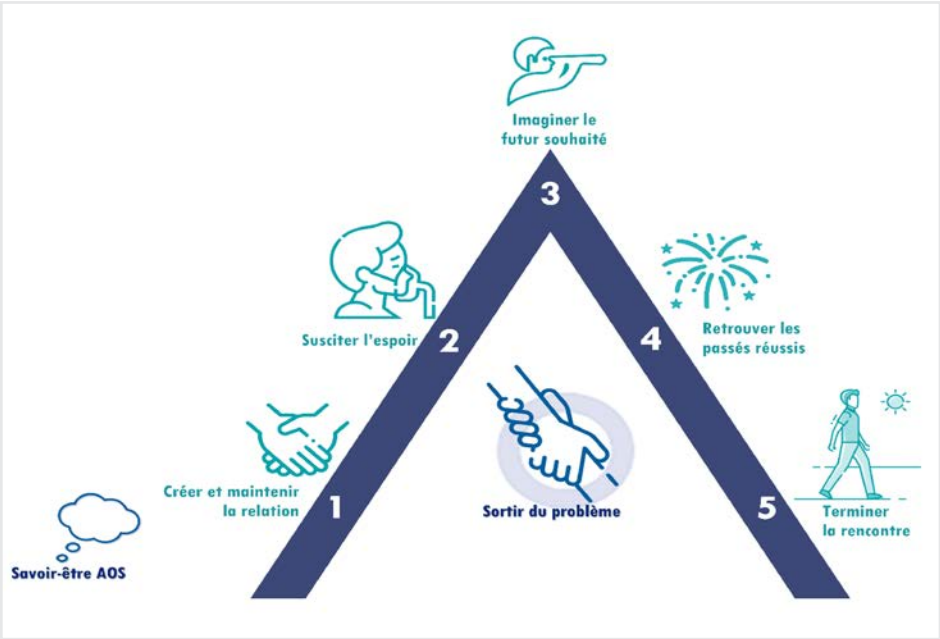
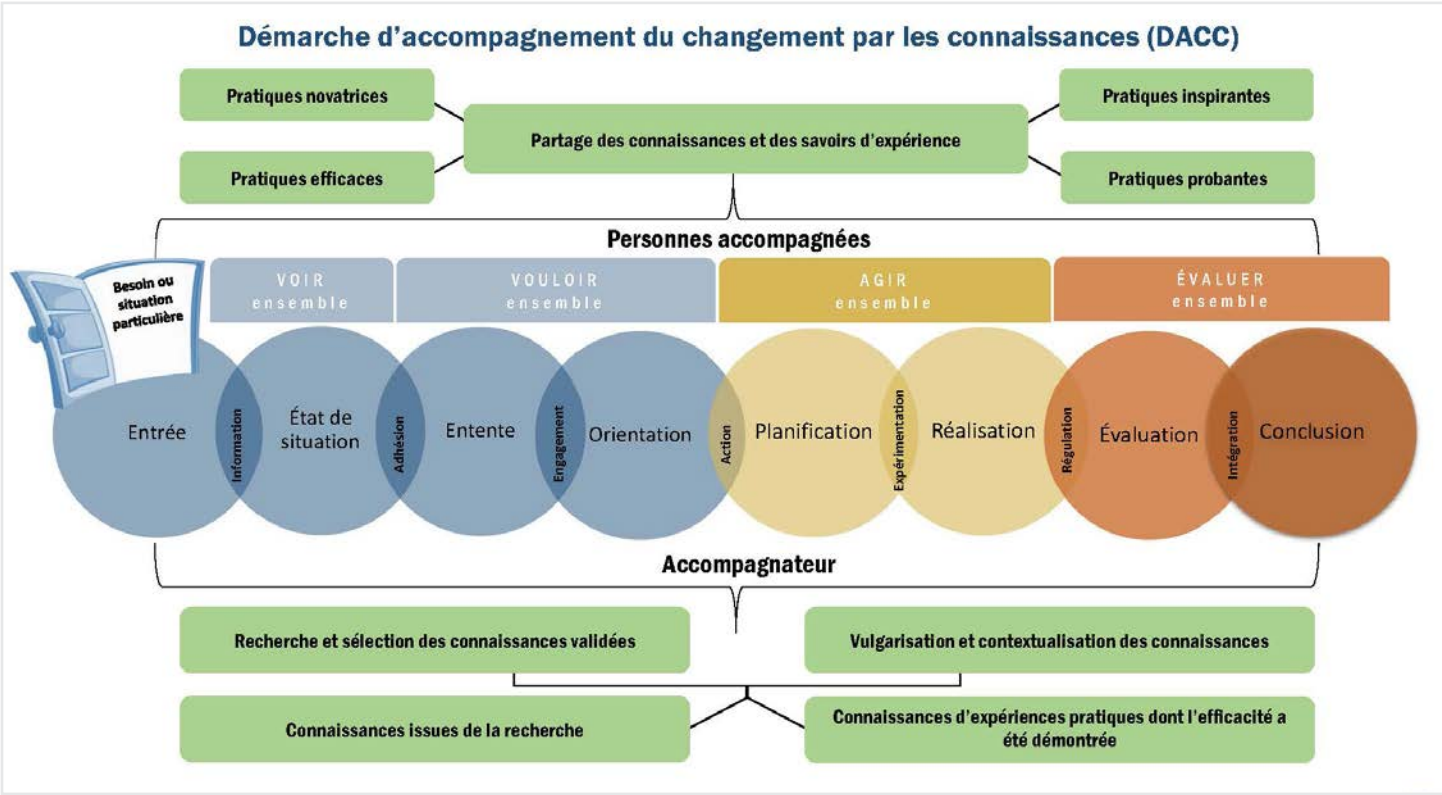


Figure 3
Démarche d'accompagnement du changement par les connaissances (DACC)



Après consultation des définitions de l'accompagnement (Office québécois de la langue française, ordres professionnels des psychologues et des psychoéducateurs), plusieurs points communs ont guidé les lignes directrices du service. Notamment, l'Ordre des psychologues du Québec (OPQ, 2007, p. 18) définit l'accompagnement comme une :

« interaction habituellement planifiée à l'avance, concernant un programme spécifique ou une problématique donnée. Elle repose sur un partenariat qui nécessite l'établissement préalable d'un climat de confiance, d'ouverture et de respect mutuel puisqu'elle vise le partage de responsabilités et d'échange d'expertise en vue de résoudre des difficultés. »

Les différents mandats donnés lors des accompagnements se situent dans les trois rôles décrits par l'OPQ (2007) soit :

- 1) Améliorer la compréhension du milieu au sujet des élèves en difficulté ;
- 2) Développer les compétences ou les habiletés des personnes accompagnées au quotidien auprès des élèves en difficulté ;
- 3) Aider également la personne ou le milieu accompagné à modifier les éléments de l'environnement scolaire qui

pourraient contribuer aux difficultés de l'élève.

Il est primordial que la personne accompagnée développe son sentiment d'efficacité personnelle et soit en mesure, à son tour, d'accompagner les membres de son équipe. C'est le principe fondamental du rôle des AA : accompagner à accompagner. La posture, la fonction, la relation et la démarche sont des éléments clés au cœur des accompagnements. Ils ont été expliqués et modélisés à l'ensemble des psychoéducateurs/agents de réadaptation et psychologues du CSSCDR.

Conditions gagnantes

Voici les principales conditions gagnantes pour un accompagnement efficace :

- Obtenir un mandat clair de la direction.
- Assurer l'adhésion de la personne accompagnée.
- Préciser les rôles, les attentes et les objectifs.
- S'assurer d'avoir une compréhension commune de la situation, des besoins, des objectifs et des moyens.
- Reconnaître les forces de la personne accompagnée et les valider.
- S'assurer de bénéficier d'une organisation et de temps dédiés à l'accompagnement.

- Prendre en compte les résistances au changement.
- Utiliser le concept d'enseignement explicite lors des accompagnements.

En ce sens, les professionnels bénéficient de quatre rencontres annuelles de formation et de codéveloppement avec les AA afin de maintenir une compréhension partagée du concept d'accompagnement qui se veut structuré et planifié, comme le suggère la démarche DACC.

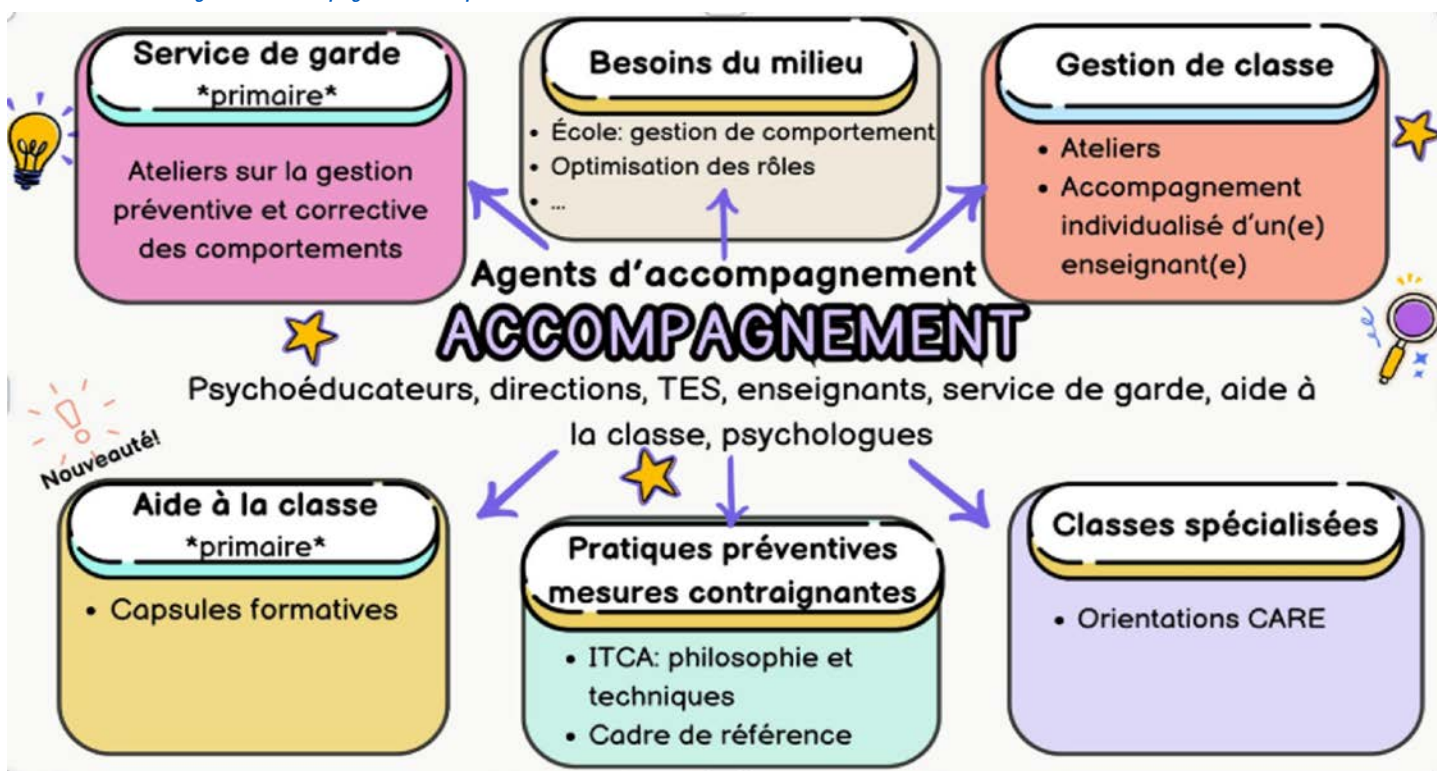
Actualisation des accompagnements

Les thèmes principaux avec lesquels les personnes AA du primaire collaborent sont illustrés à la figure 4.

Ainsi, les personnes AA accompagnent le personnel intervenant du SDG qui a besoin d'avoir une base commune en ce qui a trait aux interventions préventives et correctives. Des ateliers ont été modélisés par les personnes AA et animés par le personnel de psychoéducation ou de réadaptation et coanimés à l'occasion par les personnes AA.

Les pratiques préventives, en lien avec le cadre ministériel intitulé *Ensemble pour prévenir et protéger : Cadre de référence sur les mesures de contrôle en*

Figure 4
Collaborations des agents d'accompagnement au primaire



milieu scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2024), s'appliquent pour tous, du préscolaire à l'éducation des adultes, et font partie intégrante du processus d'accompagnement. La philosophie des Interventions Thérapeutiques lors de Conduites Agressives (ITCA, Bourdeau, 2016) est enseignée aux différents corps d'emploi dans des rencontres de formation de même que l'enseignement explicite des protocoles-élève et des fiches d'observation des signes précurseurs. Les AA assurent un suivi régulier auprès des intervenants afin de renforcer et maximiser les interventions préventives liées à la philosophie ITCA, dont l'aménagement d'environnements sécuritaires.

Le concept de gestion de classe pour le primaire, le secondaire et les classes spécialisées est un incontournable au premier niveau de la réponse à l'intervention. Le concept de « la main de la gestion de classe » de Gaudreau (2017) est enseigné et utilisé dans les accompagnements. Les AA, en collaboration avec les conseillers pédagogiques, offrent des formations en lien avec les bonnes pratiques aux nouveaux enseignants et les professionnels des milieux sont impliqués pour le réinvestissement.

Le concept "Aide à la classe" (AAC) a été déployé cette année. Compte tenu du grand nombre d'ACC, un continuum de capsules formatives en ligne a été créé et diffusé aux directions et intervenants de tous les milieux.

De plus, un référentiel contenant tous les outils incontournables fournis aux professionnels des milieux a été créé et diffusé pour les aider dans leurs accompagnements respectifs.

Accompagnement des classes CARE

Depuis 2024, une personne AA est attitrée à l'accompagnement du personnel intervenant dans les groupes CARE (Classe d'Apprentissage de l'autoRégulation des Émotions) et ce, considérant les besoins spécifiques de ces milieux. Il est ainsi possible de maximiser les interventions universelles dans les accompagnements vu la similitude des situations et enjeux rencontrés. La réalisation des accompagnements par la même personne favorise la rigueur. Une personne enseignante et une personne TES sont présentes au quotidien dans chacun des quinze groupes CARE.

Le rôle de l'AA est, entre autres :

- De s'assurer de l'implantation et du maintien des orientations prises pour ces classes ;
- De définir le service, sa spécificité et les rôles de chacun ;
- De mettre en place des évaluations périodiques des comportements des élèves afin de situer leur cheminement et cibler leurs besoins ;
- D'assurer le déploiement d'animations et d'enseignements structurés de techniques d'autorégulation des émotions ;
- De soutenir l'appropriation des notions de trauma et d'attachement pour l'intervention auprès des jeunes en difficulté ;
- De déployer la démarche relative à la réintégration des élèves en classe ordinaire.

Accompagnement au secondaire

Le service AA pour le secondaire a démarré en décembre 2023. Chaque école a son fonctionnement et présente des différences dans l'organisation des services, rendant l'uniformisation des pratiques plus complexe. Le fait qu'il y ait un plus grand nombre d'enseignants pour un même groupe est aussi à considérer. La personne AA au secondaire est impliquée dans les thèmes représentés dans la figure 5 :

Figure 5
Collaborations des agents d'accompagnement au secondaire



Les AA collaborent pour la gestion de classe, la réalisation et la mise à jour des protocoles (cadre de référence du CSS), la formation des surveillants d'élèves, la collaboration avec le professionnel pour l'accompagnement d'enseignants. Ils s'impliquent aussi avec l'équipe de l'école spécialisée pour élèves ayant des défis comportementaux ou de santé mentale.

Lorsqu'une situation d'élève est signalée (p. ex. élève H), la personne AA privilégie d'abord des stratégies universelles avant de proposer un accompagnement plus ciblé, au besoin. Elle participe également à des comités sur les problématiques récurrentes, collabore avec des partenaires externes et contribue à la création d'outils adaptés aux élèves et aux problématiques rencontrées au secondaire.

Le passage primaire-secondaire étant aussi un enjeu, les AA soutiennent les équipes dans l'identification des besoins et des moyens assurant la continuité des services, notamment pour les élèves des classes spécialisées.

Autres types d'accompagnements

D'autres services sont offerts tant au primaire qu'au secondaire dont la gestion de comportements, l'accompagnement des TES dans l'appropriation de leur rôle et la complémentarité avec les professionnels, la clarification du rôle des psychologues, l'accompagnement des nouveaux psychoéducateurs/agents de réadaptation et psychologues, l'accompagnement des équipes-écoles et des directions pour les projets éducatifs (enseignement explicite des comportements). À ces services, s'ajoutent des soutiens ponctuels à différents intervenants afin de prendre un pas de recul.

Conclusion

Le service d'AA réussit ainsi, depuis sa création, à favoriser les interventions universelles afin que chaque personne accompagnée développe son sentiment d'efficacité personnelle. Une culture de collaboration s'instaure progressivement entre collègues des équipes-écoles, le tout en visant prioritairement le bien-être et le développement des élèves au quotidien. ■

Remerciements

Nous tenons à remercier grandement nos collègues du CSSCDR qui ont participé à la rédaction, à la préparation et à la présentation de l'atelier présentée au congrès du CQJDC en mai 2025 sur lequel se base cet article :

- Jacques Moore, directeur adjoint aux services éducatifs,
- Patrice Dion, coordonnateur aux services éducatifs,
- Katerine Pellerin, agente de réadaptation, AA au primaire,
- Yvan Bourassa, agent de réadaptation, AA pour les classes CARE,
- Stéphanie Bergevin, psychologue, AA au secondaire.

Mots-clés : agents d'accompagnement, besoins des milieux, culture d'intervention, interventions préventives, interventions universelles, modèle de réponse à l'intervention.

Références

- Agents des services régionaux de soutien et d'expertise (ARSE). (2024). *Démarche d'accompagnement du changement par les connaissances (DACC) – Outil de planification*. [Document inédit]. https://www.traumaconsortium.com/media/uploads/ressources/ressource/pdf/boutil_de_planification_dune_dacc_pratiques_sensibles_.pdf
- Bourdeau, J. (2016). *Intervention thérapeutique lors de conduites agressives (ITCA) : guide de l'intervenant*. Document inédit.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Lauzier-Jobin, F., Massuard, M., Lavoie, B. et Lane, J. (2023). *Guide d'application de l'approche orientée vers les solutions adaptée à Aire ouverte*. Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale, Université de Sherbrooke et Lavoie Solutions. https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2024/01/Lauzier-Jobin-Massuard-Lavoie-et-Lane_2023_Guide-dapplication-de-IAOS-adaptee-a-Aire-ouverte-1.pdf
- Lescarbeau, Y., Payette, M. et St-Arnaud, Y. (2003). *Profession : consultant* (4^e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2024). *Ensemble pour prévenir et protéger : Cadre de référence sur les mesures de contrôle en milieu scolaire*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/soutien-etablissements/Cadre-reference_Mesures-contrôle.pdf
- Moore, J., Dion, P., Trudel, S., Couture, C., Pellerin, K., Bourassa, Y. et Bergevin, S. (2025). *Les Agents d'Accompagnement : développement d'une culture d'intervention dans un Centre de services scolaire* [communication orale]. Accompagner pour mieux soutenir : 10^e congrès biennal du CQJDC, Lévis, Canada.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPO). (2022a). *La psychoéducation en milieu scolaire : Cadre de référence*. Auteur.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2022b). *L'exercice du rôle-conseil en psychoéducation : Normes d'exercice*. Auteur.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPO). (2024). *Lignes directrices – Décider de l'utilisation des mesures de contention dans tous les milieux de pratique*. Auteur.
- Ordre des psychologues du Québec. (2007). *Le rôle du psychologue comme consultant*. Auteur.
- Rondeau, A., Lemelin, M. et Lauzon, N. (1993) *Les pratiques de mobilisation : vers une typologie d'activités favorisant l'implication au travail et l'engagement organisationnel*. École des Hautes études commerciales.



Un pas vers l'inclusion

Les pratiques de gestion de classe perçues par des élèves du secondaire

Myriam Laferrière¹ et Vincent Bernier²

Depuis plusieurs années, l'école québécoise vise la réussite de tous ses élèves, y compris celles et ceux ayant des besoins éducatifs particuliers. Ce virage vers une école plus inclusive amène le personnel enseignant à adapter ses pratiques à une grande diversité de besoins éducatifs et de profils d'élèves. Bien qu'elle procure plusieurs bénéfices, cette diversité rend la gestion de classe plus complexe, au point d'être identifiée comme l'un des aspects les plus stressants du métier et une cause fréquente d'abandon de la profession (Mukamurera et Tardif, 2016).

Dans ce contexte, plusieurs personnes enseignantes se sentent peu préparées à relever ces défis, en raison d'une formation initiale jugée insuffisante (McGuire et al., 2024). Faute de ressources et de formations, les pratiques réactives, comme les punitions ou les retraits, sont ainsi souvent privilégiées au détriment de pratiques plus proactives, telles que l'établissement d'un climat de classe respectueux ou la co-construction de règles avec les élèves. Pourtant, les recherches montrent que les pratiques proactives sont plus efficaces pour soutenir l'engagement et la réussite et qu'une gestion de classe efficace nécessite un bon éventail de pratiques planifiées et structurantes (Gaudreau, 2024).

Pour étudier les pratiques de gestion de classe, il s'avère à la fois pertinent et novateur de le faire à travers le prisme des perceptions des élèves, directement concernées par ces pratiques. Considérées comme des personnes expertes de leur expérience scolaire, leur regard permet de saisir avec justesse et nuance ce qui se vit en classe. S'inscrivant dans une démarche de recherche centrée sur les jeunes, cet article présente les résultats d'un projet visant à :

- 1) Établir un portrait des pratiques de gestion de classe perçues par des élèves du secondaire ;

- 2) Explorer l'influence perçue de ces pratiques sur leur engagement et leur rendement scolaire.

Cadre conceptuel

Cette recherche s'appuie d'abord sur deux modèles théoriques.

Modèle de Bandura

Le modèle de causalité triadique réciproque, développé par Bandura (2011), propose que nos comportements soient influencés par trois types de facteurs qui interagissent entre eux :

- 1) nos caractéristiques personnelles (ex. croyances, émotions, attitudes),
- 2) notre environnement (ex. l'école, les relations), et
- 3) nos propres actions (ex. comportements).

Dans le contexte scolaire, cela signifie que la manière dont les élèves se comportent en classe dépend à la fois de ce qu'ils vivent à l'école, incluant les pratiques de gestion de classe auxquelles ils sont exposés, de ce qu'ils ressentent, et de leur niveau d'engagement.

Ce modèle aide à comprendre que les élèves ne vivent pas passivement ce qui se passe en classe : ils perçoivent les gestes et les attitudes du personnel enseignant, y réagissent, et ces perceptions influencent à leur tour leur engagement, leur participation et même leur réussite scolaire. Les perceptions renvoient à l'ensemble des idées, émotions et jugements que les élèves développent à partir de leur expérience en classe. Elles jouent un rôle déterminant dans leur attitude envers l'école, leur intérêt pour les apprentissages et leur sentiment d'appartenance.

Modèle de gestion de classe de Gaudreau (2024)

Selon le modèle développé par Gaudreau (2024), la gestion de classe correspond à l'ensemble des pratiques concrètes que les personnes enseignantes mettent en place pour créer un environnement où les



élèves peuvent apprendre, se sentir bien et s'engager activement. Ces pratiques peuvent être classées en deux grandes catégories.

D'un côté, il y a les pratiques proactives, qui visent à prévenir les difficultés, avant qu'elles ne surviennent. Par exemple, établir un climat respectueux, organiser le fonctionnement de la classe, expliquer clairement les consignes, stimuler l'engagement, soutenir les apprentissages ou encore enseigner des stratégies pour mieux apprendre (van de Grift, 2007).

De l'autre, il y a les pratiques réactives, qui sont utilisées une fois qu'un comportement, approprié ou non, est apparu. Certaines pratiques réactives sont davantage recommandées, car elles ont une portée éducative, comme discuter avec l'élève, poser des questions ou renforcer un comportement positif. D'autres, comme la punition, sont généralement déconseillées (Tran, 2015).

Méthodologie

Cette recherche quantitative repose sur un questionnaire rempli anonymement par 278 élèves de la 3^e à la 5^e année du secondaire, provenant de quatre écoles québécoises (trois publiques, une privée) situées dans deux régions (grande région de Montréal et région du Bas-St-Laurent). Les personnes participantes, âgées de

¹ Candidature à la maîtrise en éducation, auxiliaire de recherche, UQAM.

² Ph. D., professeur agrégé, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

14 à 18 ans ($M = 16$ ans), étaient réparties également entre les programmes réguliers et à vocation particulière (arts, sport, sciences). Environ 20 % avaient un plan d'intervention et près de 90 % fréquentaient une école publique. Le questionnaire en ligne portait sur : 1) les pratiques de gestion de classe proactives ; 2) les pratiques réactives ; 3) l'engagement scolaire (comportemental et émotionnel) ; 4) le rendement scolaire (moyenne globale autorapportée). Les réponses, sur une échelle en quatre points (« jamais » à « toujours »), ont été analysées avec le logiciel SPSS pour dégager les tendances et liens entre les variables.

Résultats

Objectif 1 : Établir un portrait des pratiques de gestion de classe perçues par des élèves du secondaire

De façon générale, les élèves qui ont répondu au questionnaire disent observer plus souvent des pratiques proactives que des pratiques réactives en classe. La Figure 1 présente une synthèse du portrait des pratiques de gestion de classe perçues par les personnes participantes.

Parmi les pratiques proactives, celles qui sont le plus fréquemment utilisées sont celles qui visent à créer un climat de classe sécurisant et respectueux. Ensuite, par ordre d'importance, on retrouve : expliquer clairement la matière, bien organiser le fonctionnement de la classe, soutenir les apprentissages, enseigner des stratégies pour apprendre, et stimuler la participation des élèves. Du côté des pratiques réactives, les résultats montrent une tendance préoccupante : les élèves disent voir moins souvent les pratiques ayant une portée éducative, comme poser des questions, discuter avec l'élève ou renforcer un bon comportement. En revanche, ils rapportent que certaines pratiques non recommandées sont encore assez présentes dans les classes, particulièrement les pratiques punitives.

Dans l'ensemble, même si les pratiques proactives sont les plus fréquentes selon les personnes participantes, les pratiques réactives moins recommandées ne sont pas complètement absentes. Enfin, ce portrait laisse voir une assez grande diversité dans les pratiques utilisées par les personnes enseignantes, car aucune catégorie de pratiques ne domine complètement ou ne disparaît totalement.

Objectif 2 : Examiner l'influence perçue des pratiques de gestion de classe sur l'engagement scolaire et le rendement d'élèves du secondaire

Les résultats montrent que les pratiques de gestion de classe perçues par les élèves ont une influence importante sur leur engagement, autant sur le plan comportemental (ex. effort, participation) que sur le plan émotionnel (ex. plaisir, intérêt, sentiment d'appartenance). Les analyses indiquent que les pratiques proactives s'avèrent les plus efficaces. Elles prédisent à un niveau plus élevé d'engagement (comportemental et émotionnel), surtout lorsqu'elles contribuent à créer un climat de classe respectueux et sécurisant, ou qu'elles stimulent et activent les apprentissages. Les pratiques réactives influencent aussi l'engagement scolaire, mais de manière plus variable. Certaines pratiques, comme renforcer et récompenser les bons comportements ou questionner, prédisent un meilleur engagement chez les personnes participantes. Cependant, le fait de questionner les élèves influence positivement leur engagement, surtout sur le plan émotionnel.

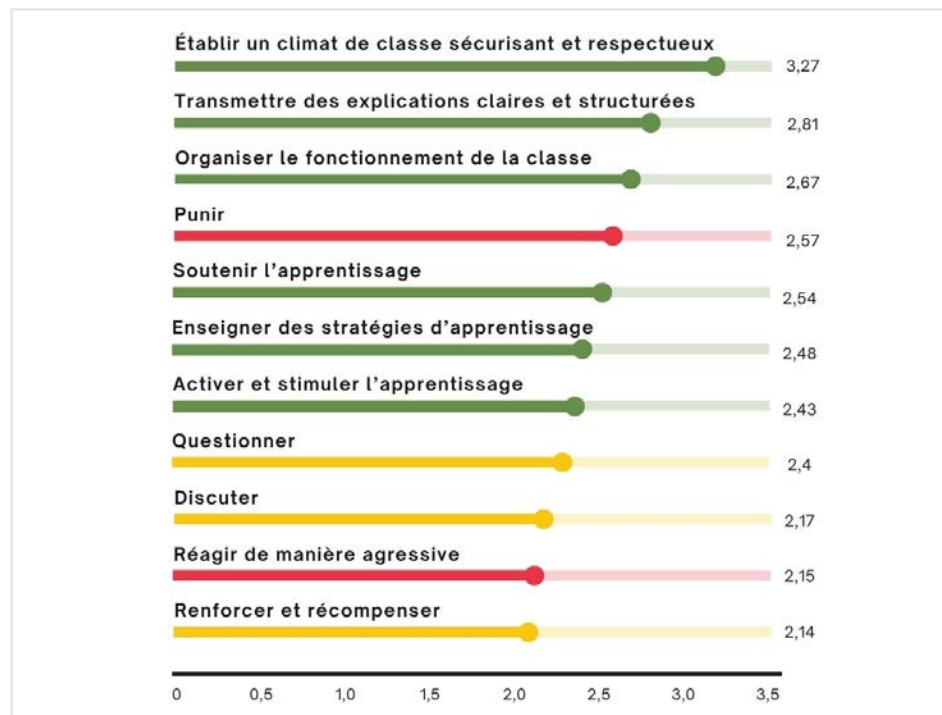
D'autres pratiques réactives obtiennent des résultats plus contrastés. Par exemple,



les analyses mettent en évidence que les punitions prédisent un engagement comportemental plus élevé, ce qui peut paraître surprenant, voire paradoxal. Ce résultat sera interprété plus en détail dans la discussion. En revanche, réagir de façon agressive prédit négativement le niveau d'engagement, autant sur le plan comportemental qu'émotionnel.

Figure 1

Fréquence moyenne d'utilisation perçue des pratiques de gestion de classe



Note. Les pratiques de gestion de classe proactives sont indiquées en vert et les pratiques réactives recommandées en jaune et non recommandées en rouge.

Les résultats montrent aussi que seules les pratiques proactives sont liées de façon significative aux résultats scolaires des élèves (rendement global : leur moyenne générale autorapportée). Plus précisément, deux types de pratiques prédisent de manière significative le rendement : 1) soutenir les apprentissages et 2) créer un climat de classe sécurisant et respectueux. À l'inverse, aucune des pratiques réactives, recommandées ou non, ne semble prédire le rendement scolaire autorapporté. Ces résultats soulignent l'importance d'intervenir de manière préventive, structurée et sécurisante, afin d'influencer positivement la réussite des élèves du secondaire.

Discussion

Les résultats liés au premier objectif montrent que les pratiques proactives sont plus fréquentes que les pratiques réactives dans les classes du secondaire. Ce constat s'inscrit dans une tendance observée par plusieurs études récentes : un nombre croissant de personnes enseignantes adoptent des pratiques axées sur la prévention, la création d'un climat positif et la régulation bienveillante (Amamou et al., 2022 ; Joinel Alvarez et al., 2022). Des gestes comme instaurer un climat de respect, expliquer clairement les consignes ou organiser la classe sont au cœur de ces pratiques reconnues comme les plus efficaces pour soutenir les apprentissages (Bernier et al., 2021).

Cependant, les résultats soulignent que des pratiques réactives non recommandées, telles que la punition ou les réactions agressives, demeurent présentes. Ce décalage entre les recommandations et les perceptions des élèves (ce qu'ils voient en classe) est préoccupant, surtout dans les écoles défavorisées (Douat, 2016). Le recours à ces pratiques pourrait s'expliquer par un manque de formation ou par la charge émotionnelle élevée vécue par le personnel enseignant, qui rend parfois difficile l'adoption de stratégies plus positives. Dans ce contexte, des « réflexes » de gestion de classe plus autoritaires peuvent prendre le dessus, au détriment d'approches centrées sur la responsabilisation. À cet égard, les résultats montrent aussi que des pratiques réactives plus constructives comme le questionnement, la discussion ou la valorisation des comportements positifs demeurent sous-utilisées, malgré leur potentiel reconnu (Bernier et al., 2021).

Les résultats liés au deuxième objectif révèlent que les pratiques proactives sont associées à davantage d'engagement scolaire, tant comportemental qu'émotionnel, que les pratiques réactives. Cette influence significative confirme l'importance d'un climat de classe structuré, respectueux et sécurisant pour soutenir la motivation et la persévérance (Plante et al., 2022). Ces résultats s'inscrivent aussi en cohérence avec les travaux de Skinner et al. (2009), qui soulignent l'influence du soutien et de la clarté pédagogique sur l'engagement des élèves.

En revanche, les pratiques réactives présentent, quant à elles, des influences plus ambivalentes. Certaines, comme renforcer ou questionner, peuvent exercer une influence favorable si elles sont appliquées dans un cadre cohérent. Elles s'inscrivent dans une logique de responsabilisation et de réparation (Tran, 2015). À l'inverse, les réactions agressives (ex. cris, menaces, humiliations) nuisent à l'engagement émotionnel, notamment en fragilisant le sentiment de sécurité, ce qui réduit l'engagement des élèves (Wang et al., 2023).

Par ailleurs, un résultat inattendu, voire contre-intuitif, mérite considération : les punitions prédisent un meilleur engagement comportemental. Ce résultat semble s'expliquer par l'effet observé par et sur les élèves témoins de la punition (ceux qui ne la reçoivent pas), qui ajustent leur

comportement par crainte d'être sanctionnés – un phénomène d'apprentissage vicariant négatif (Bandura, 2011). Si cette dynamique peut renforcer l'obéissance « stratégique » à court terme, elle repose sur la peur plutôt que sur une adhésion réelle et peut masquer de la frustration ou une résistance passive (Douat, 2016). Dans cette optique, les résultats permettent de dégager un compromis : le personnel enseignant devrait privilégier l'utilisation de conséquences éducatives (logiques, naturelles) pour obtenir les « effets » positifs sur le groupe (les pairs, les témoins), sans engendrer les « effets » négatifs chez l'élève qui reçoit la punition. Pour éviter ces effets pervers, il apparaît important de privilégier des conséquences qui encouragent le changement de comportement sans nuire à l'élève concerné. Cela renforce aussi l'importance d'une formation adéquate en gestion de classe (Amamou et al., 2022).

Le Tableau 1 présente les différences entre les punitions et les conséquences éducatives.

Enfin, les résultats montrent que seules les pratiques proactives prédisent une meilleure réussite scolaire globale. Ce constat confirme que des environnements pédagogiques positifs, clairs et sécurisants favorisent à la fois l'engagement et le rendement scolaire des élèves.

Tableau 1
Comparaison entre les punitions et les conséquences éducatives

Punitions	Conséquences éducatives
Négatives, humiliantes, centrées sur le contrôle.	Positives, bienveillantes, centrées sur l'apprentissage.
Vise à sanctionner ou punir le comportement pour réduire sa fréquence.	Vise à aider l'élève à comprendre, réparer et apprendre.
Repose sur la peur et l'obéissance.	Favorise la responsabilisation, l'autonomie et la relation.
Tendance à devenir de plus en plus coercitive (escalade de l'intensité et de la fréquence).	Centrée sur les besoins de l'élève et sur des apprentissages durables.

Conclusion

Cette étude montre que les pratiques de gestion de classe perçues par les élèves du secondaire sont liées à leur engagement et à leur rendement scolaire. Les pratiques proactives, qui sont préventives, bienveillantes et structurées, favorisent un climat de classe de qualité et prédisent un plus grand engagement et de meilleurs résultats. Leur fréquence d'utilisation plutôt élevée est encourageante, même si leur efficacité dépend du contexte. À l'inverse, le recours encore assez fréquent à des pratiques punitives, voire agressives, soulève des préoccupations. Cela pourrait s'expliquer par un manque de formation, de temps ou de ressources, qui pousse les personnes enseignantes à utiliser des solutions rapides, mais peu durables et peu efficaces, comme le montrent les résultats. Il apparaît donc essentiel que la gestion de classe ne soit pas un simple outil de contrôle, mais qu'elle s'inscrive dans un processus relationnel et émotionnel favorisant une école plus inclusive. ■



Mots-clés : école secondaire, engagement scolaire, gestion de classe, perceptions des élèves, pratiques proactives, pratiques réactives, rendement scolaire.

Références

- Amamou, S., Desbiens, J.-F., et Vanderclayen, F. (2022). Influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées sur le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires Québécois et Québécoises à gérer la classe. *Didactique*, 3(3), 139–163. <https://doi.org/10.37571/2022.0306>
- Bandura, A. (2011). *Social cognitive theory*. Dans P. A. M. van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of social psychological theories* (p. 349–373). Sage.
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 110–135. <https://doi.org/10.7202/1081474ar>
- Douat, É. (2016). La place des « indésirables ». Pratiques et effets de l'exclusion dans les établissements de secteurs populaires. *Espaces et sociétés*, (3), 31–45. <https://doi.org/10.3917/esp.166.0031>
- Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/gerer-efficacement-classe-edition-4237.html>
- Joinel Alvarez, V., Lussi Borer, V. et Robbes, B. (2022). Comment s'articulent les préoccupations typiques des enseignant-es en formation en situation d'exercice de l'autorité ? *Didactique*, 3(3). <https://doi.org/10.37571/2022.0302>
- McGuire, S. N., Meadan, H. et Folkerts, R. (2024). Classroom and behavior management training needs and perceptions : A systematic review of the literature. *Child & Youth Care Forum*, 53(1), 117–139. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09750-z>
- Mukamurera, J. et M. Tardif (2016). Épanouissement professionnel : entre développement professionnel, satisfaction au travail et intention de persévérance durant les premières années d'enseignement. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 113–134). De Boeck.
- Plante, I., Chaffee, K., Olivier, E., Dupéré, V. et Bernier, V. (2022). Influence des pratiques perçues de gestion de classe et du climat de classe sur le rendement scolaire en mathématiques et en français : le rôle médiateur de la motivation. *Didactique*, 3(2), 85–113. <https://doi.org/10.37571/2022.0305>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. et Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection : Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries : A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/00131880701369651>
- Wang, M. T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L. et Schall Linn, J. (2023). Exploring the link between classroom practices and student psychological safety : A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 58(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2142185>
- Tran, V. D. (2015). Predicting student misbehavior, responsibility and distraction from schoolwork from classroom management techniques : The students' views. *International Journal of Higher Education*, 4(4), 178–187. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n4p178>

Lauréats 2025 du prix « Je suis capable, j'ai réussi ! »

Chaque année, le prix « Je suis capable, j'ai réussi ! » permet au CQJDC de récompenser la persévérance de dix élèves issus d'écoles primaires et secondaires du Québec. Ces derniers se sont impliqués dans un processus de changement qui leur a permis de développer des habiletés et des attitudes pour répondre à leurs besoins tout en tenant compte de ceux de leur entourage.

Félicitations à Oli Brouillette, Rosalie Gosselin, Katrina Rose Hargassner, Nicholas Hovington, Kyra Racine, Dérek Rouleau-Marchand, Yolande Sears, Manon Segura et Anthony Siconnelly. Chaque lauréat a reçu un certificat ainsi qu'un prix d'une valeur de 100 \$ en fonction de ses intérêts. Tous les jeunes dont la candidature a été déposée ont également reçu un certificat en guise de reconnaissance.

Ce prix est rendu possible grâce à la générosité de l'organisme [Éducaide](#) et de madame Line Massé ainsi que ses collègues auteures, Nadia Desbiens et Catherine Lanaris, qui offrent une partie des redevances du livre [Les troubles du comportement à l'école](#).



Oli Brouillette,
École Notre-Dame-de-Grâce,
Rouyn-Noranda



Rosalie Gosselin,
École secondaire de Cabano,
Témiscouata-sur-le-Lac



Katrina Rose Hargassner,
Collège Mont-Saint-Louis,
Montréal



Nicolas Hovington,
École Saint-Alexandre,
Port-Cartier



Kyra Racine,
École Le Monarque,
Sherbrooke



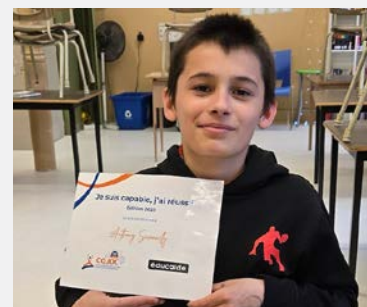
Dérék Rouleau-Marchand,
École Le Monarque,
Sherbrooke



Yolande Sears,
École Notre-Dame-des-Sept-Douleurs,
Verdun



Manon Segura,
École Le Monarque,
Sherbrooke



Anthony Siconnelly,
École Saint-Joseph,
Lévis

Lauréat 2025 du prix « Une pratique remarquable ! »

Le prix « Une pratique remarquable » récompense un intervenant pour sa pratique professionnelle exceptionnelle et son engagement envers les élèves présentant des difficultés de comportement.

Le lauréat est Guillaume Giroux, éducateur spécialisé pour les élèves présentant des difficultés comportementales, à l'école Sainte-Marie, une école d'expertise en gestion comportementale. Dans le cadre du projet Tremplin, les élèves reçoivent de la part de Guillaume les outils nécessaires pour bâtir leur coffre d'outils selon leur profil comportemental afin de vivre des moments d'intégration en classe ordinaire qui sont positifs. Il a fait du projet Tremplin une réussite par son implication à toujours vouloir améliorer le service, en collaborant avec la psychoéducatrice, la direction et les membres du personnel.

Il est la meilleure personne pour interagir avec la clientèle éprouvant des difficultés comportementales. Mais plus encore, il est passionné par son métier et il réussit des petits miracles auprès d'élèves qui, dans leur école d'origine, étaient constamment retirés et avaient perdu le goût de venir à l'école. Il est de bon conseil tant pour les parents, les enseignants que les élèves. Guillaume est un modèle positif pour la clientèle vulnérable.

Ce dernier reçoit un prix d'une valeur de 1000 \$, un trophée et une participation gratuite au congrès biennal du CQJDC.



Lauréates 2025 des bourses « Jeunes chercheurs »

Les bourses « Jeunes chercheurs » visent à soutenir la formation de nouveaux chercheurs dans le domaine des jeunes présentant des difficultés comportementales.

Bourse de 2^e cycle

La lauréate de la bourse de 2^e cycle, d'une valeur de 1 000 \$, est Vicky Jubinville. Titulaire d'un certificat en psychologie et d'un certificat en toxicomanie, Vicky a complété son baccalauréat en psychoéducation à l'Université de Sherbrooke en 2024. Elle poursuit actuellement sa maîtrise dans le même domaine sous la direction de Catherine Laurier et la codirection de Katherine Pascuzzo, professeures au département de psychoéducation. Son intérêt marqué pour l'adolescence, les trajectoires adaptatives des jeunes ainsi que les facteurs de risque et de protection ont su la guider autant pour son parcours académique que professionnel. Son mémoire s'intitule : *Le lien entre la maltraitance et la croissance post-traumatique chez les jeunes contrevenants : le rôle de la régulation émotionnelle*.



Bourse de 3^e cycle

Pour la bourse de 3^e cycle, d'une valeur de 1 000 \$, la lauréate est Laurence Magnan-Tremblay. Cette dernière a complété un baccalauréat et une maîtrise en criminologie à l'Université de Montréal. Ce cheminement l'a menée au doctorat en psychoéducation à l'Université de Sherbrooke, sous la direction d'Anne-Marie Tougas, professeure au département de psychoéducation, et la codirection de Mathilde Turcotte, chercheuse d'établissement au CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal. Au cours des dernières années, elle a principalement œuvré à titre de professionnelle de recherche au sein de la Chaire de recherche du Canada sur le placement et la réadaptation des filles en difficulté (2015-2021). Plus récemment, elle s'implique à titre d'auxiliaire de recherche à l'Institut universitaire Jeunes en difficulté du CIUSSS du Centre-Sur-de-l'Île-de-Montréal et du Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles (CRUJeF) du CIUSSS de la Capitale-Nationale. Sa thèse s'intitule : *Composer avec les défis qui accompagnent la transition à la vie adulte : le point de vue de jeunes adultes ayant été pris en charge par le système de protection de l'enfance jusqu'à leur majorité*.



Activités de formation offertes pour soutenir les personnes intervenantes, le personnel enseignant et les parents

De nouveaux webinaires sont maintenant disponibles !

Accompagner nos jeunes souffrant d'attaques de panique

- Amélie Seidah et Isabelle Geninet, psychologues

Aider nos jeunes à développer de saines habitudes de gestion de l'anxiété

- Amélie Seidah et Isabelle Geninet, psychologues

Bienséance numérique : les bonnes manières à l'ère du virtuel

- Marie-Josée Michaud, spécialiste en activités cliniques

Grandir avec les écrans : repères pour les parents et les intervenants

- Andréanne Gagné, professeure à l'Université Laval

De l'éco-anxiété à l'éco-action : parler du climat aux enfants et aux adolescents

- Laelia Benoit, pédopsychiatre à Yale Child Study Center

Derrière le comportement : comprendre, soutenir et faire la différence. 5 choses qu'un jeune étiqueté avec un trouble du comportement aimerait que vous sachiez

- Julie Lapierre, intervenante, enseignante en adaptation scolaire et agente aux services régionaux de soutien et d'expertise régions 03-12

Les comportements dommageables à l'adolescence

- Amélie Saucier, psychologue

L'autorité légitime aux yeux du jeune : la clé pour diminuer les comportements d'opposition

- Benoit Hammarrenger, neuropsychologue

Le tempérament de l'enfant : quel rôle joue-t-il dans le développement des problèmes intériorisés et extériorisés ?

- Jean-Pascal Lemelin, professeur à l'Université de Sherbrooke

Mieux comprendre la victimisation fondée sur la sexualisation : qu'est-ce que le slut-shaming et quel soutien est souhaité par les jeunes qui en sont victimes ?

- Alexa Martin-Storey, professeure à l'Université de Sherbrooke

Outiller les parents et intervenants pour soutenir les adolescents qui vivent de la violence ou de l'intimidation par les pairs

- Julie C. Boissonneault, professeure à l'Université Laval

Pour accompagnants avertis seulement... prendre soin de son principal outil de travail !

- Claire Beaumont, professeure associée à l'Université Laval

Problèmes émotifs et comportementaux à l'école : une sélection de pratiques exemplaires et de premiers soins en santé mentale

- Égide Royer, psychologue et spécialiste de la réussite et de l'adaptation scolaires

Quand l'école devient refuge : créer une culture d'attachement qui profite aux élèves et aux membres du personnel scolaire

- Christine Lavoie, psychoéducatrice et chargée de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Sous-performance de l'élève doué : interventions, efficacité et recommandations

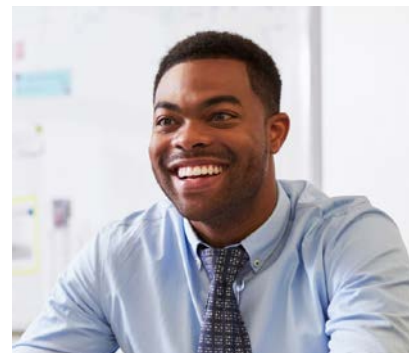
- Claire Baudry et Line Massé, professeures à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Pour toutes les informations et pour vous inscrire :
<https://cqjdc.org/activites-de-formation>

Activités de formation sur mesure pour les milieux

Vous souhaitez organiser une activité de formation dans votre école ? C'est possible avec le CQJDC ! De nombreuses thématiques sont proposées pour répondre aux besoins des milieux : gestion de la colère, douance, intimidation, TDAH, trauma complexe, compétences socioémotionnelles et plus encore. Ces activités, qui peuvent prendre plusieurs formes, seront adaptées aux réalités du milieu afin de soutenir concrètement l'intervention auprès des jeunes en difficulté de comportement et d'enrichir les pratiques éducatives.

Pour en savoir plus : <https://cqjdc.org/offre-activites-de-formation>



Des centaines de ressources gratuites

Explorant toutes sortes de sujets essentiels pour venir en aide aux jeunes, le site du CQJDC regorge de ressources offertes gratuitement qui ne peuvent que bonifier votre bagage de connaissances et de compétences.

Qu'attendez-vous pour les explorer ?

<https://cqjdc.org/ressources-informatives>



Accès privilégié à toutes nos nouveautés

Vous souhaitez ne rien manquer de nos beaux projets, de nos nouvelles ressources informatives et activités de formation à venir, et tout savoir du CQJDC ? Suivez-nous sur nos pages Facebook, Instagram et LinkedIn, et abonnez-vous à notre infolettre !

 <https://www.facebook.com/CQJDC>

 <https://www.linkedin.com/company/67330651>

 <https://www.instagram.com/cqjdc>

 <https://cqjdc.org/infolettre>



La réalité virtuelle au service des apprentissages sociaux et émotionnels chez les adolescents

L'activité **Les Ateliers 360** consiste en une animation de 75 minutes destinée à des groupes d'élèves du secondaire comptant au plus 30 personnes. Les thèmes de la saine gestion des émotions, de la résolution de conflits et de l'intimidation sont abordés.



Dans la peau d'une personne LGBT

Les Ateliers 360 : Dans la peau d'une personne LGBT est un projet de réalité virtuelle rassembleur et éducatif permettant aux gens d'être les témoins de premier plan des microagressions et des comportements inappropriés vécus par des membres des communautés LGBTQ+. Le but est de développer de nouvelles compétences relationnelles avec les personnes issues de ces communautés. Disponible pour les élèves et le personnel des écoles.

Dans la peau d'une personne racisée

(atelier qui sera lancé au printemps 2025)

Les Ateliers 360 : Dans la peau d'une personne racisée est un projet de réalité virtuelle rassembleur et éducatif permettant aux gens d'être les témoins de premier plan des microagressions et des comportements inappropriés vécus par des membres des communautés culturelles. Le but est de développer de nouvelles compétences relationnelles avec les personnes issues de ces communautés. Disponible pour les élèves et le personnel des écoles dès le printemps 2025.

