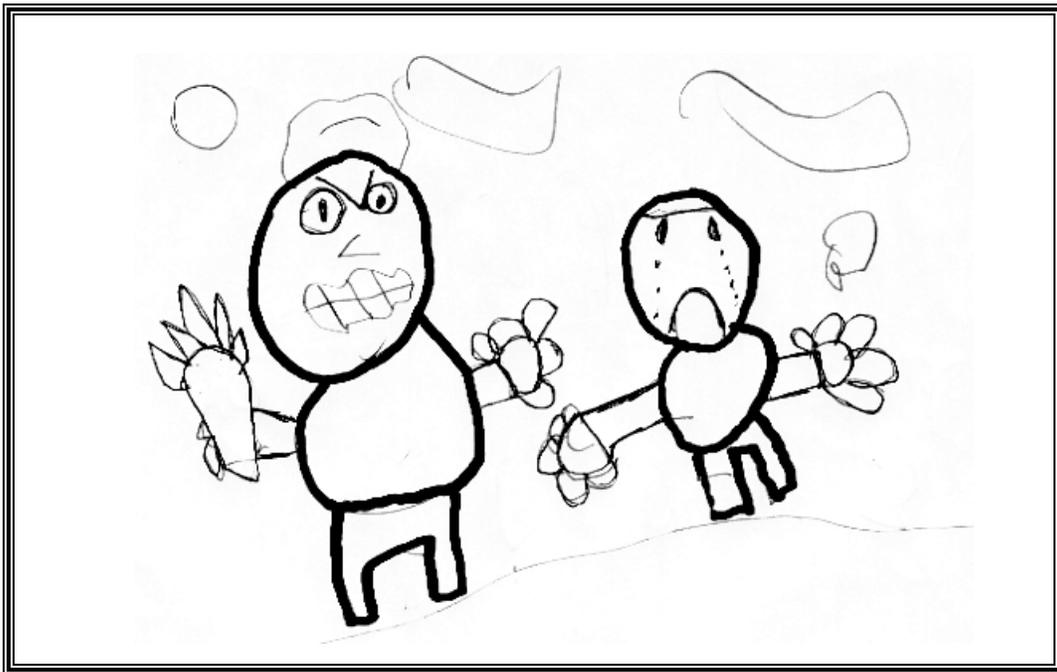




Commission scolaire de la
BEAUCE-ETCHEMIN
Ensemble *vers l'avenir*

PACI-Raide

**Projet de recherche-action sur
« La violence chez les jeunes enfants »**



**COMMISSION SCOLAIRE DE LA BEAUCE-ETCHEMIN
2004**

Avec le soutien financier

du Service de la recherche et du développement de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin et du Fonds de développement coopératif régional de la région de la Capitale Nationale et de la Chaudière-Appalaches du ministère de l'Éducation du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ DU PROJET	21
DÉPISTAGE, ÉVALUATION DES DIFFICULTÉS DES ENFANTS ET MESURE DES PROGRÈS DE CEUX-CI.....	25
Procédure de dépistage utilisée	27
Grille d'évaluation du psychologue	29
Échelles et outils d'évaluation utilisés	33
Évolution des enfants dépistés au cours de l'année	37
Grille d'évaluation du niveau d'adaptation sociale de l'enfant.....	39
UNE APPROCHE MULTIMODALE.....	41
Une approche multimodale	43
Les cibles d'intervention retenues.....	45
Grille d'évaluation d'un plan d'action sur la violence	47
NOTIONS THÉORIQUES DE BASE.....	51
Notions théoriques de base.....	53
L'étiologie et les facteurs de risque.....	55
Les facteurs de risque en milieu scolaire.....	57
Les facteurs de risque environnementaux, familiaux et parentaux	59
Les facteurs de risque personnels et interpersonnels chez l'enfant.....	63
La dynamique de l'agression.....	67
La capacité de contrôle interne versus externe.....	69
La définition de l'autocontrôle	71
LE VÉCU DES ENSEIGNANTS TRAVAILLANT AVEC UN ÉLÈVE AGRESSIF OU VIOLENT.....	73
Le vécu des enseignants travaillant avec un élève agressif ou violent.....	75
Les sentiments de l'intervenant : une source d'information sur le processus relationnel en cours	79
Comment se protéger dans son travail d'enseignant.....	81
Réflexion sur l'importance du <i>feed-back</i> dans notre travail.....	83
DES MESURES D'INTERVENTION UNIVERSELLES	87
Des mesures d'intervention universelles.....	89
Les notions et habiletés de base supportant la gestion des comportements difficiles.....	91
Liste des irritants possibles dans une classe.....	93
Grille d'autoévaluation de ses compétences	95
Différents types de jeunes en troubles de comportement.....	107
L'organisation de classe	109
Conditions essentielles dans l'usage d'un système de récompenses.....	115
Des exemples de récompenses	117
Les félicitations	119
Le rappel à l'ordre	121

L'encadrement d'un jeune et le choix des conséquences.....	123
Exemples de conséquences	125
L'usage de directives efficaces.....	129
Comment interpeller et communiquer avec un enfant au comportement inadéquat.....	133
Les situations d'affrontement.....	137
La communication aux parents.....	141
La fiche de réflexion.....	147
Le contrat avec l'élève	149
La feuille de route.....	153
Modèle d'une procédure disciplinaire au primaire.....	157
Les techniques de modification du comportement.....	161

LES HABILITÉS PERSONNELLES ET SOCIALES..... 169

Les habiletés personnelles et sociales	171
Référence à des programmes ou à du matériel existant	175
Situations difficiles.....	185
L'évaluation des habiletés sociales	187
Grille d'observation des habiletés sociales au préscolaire et au primaire.....	191
Suggestions pour enseigner efficacement les habiletés sociales.....	197
Éléments généraux	197
Avant l'implantation du programme ou le début des interventions.....	202
Pendant les interventions.....	204
Après les interventions.....	208
Fiches descriptives de certaines habiletés sociales.....	213
Exemple d'une procédure de retrait social.....	215
Sollicitation d'une habileté sociale en contexte naturel.....	216
Coopération	217
Féliciter, encourager.....	219
Faire une demande.....	223
Accepter l'idée de l'autre	227
Partager.....	231
Affirmation de soi	235
Exprimer ses sentiments.....	237
Se défendre.....	241
Exprimer sa frustration.....	245
Empathie.....	249
Écouter l'autre.....	251
Être empathique au besoin de l'autre	255
Être empathique à la demande de l'autre	256
Responsabilité	259
Résoudre un problème.....	261
Accepter sa part de responsabilité.....	267
Contrôle de soi.....	271
Accepter un délai.....	273
Contrôler sa colère et son impulsivité.....	277
Tolérer une frustration ou un refus.....	281
Réagir à la provocation.....	287

RÉFLEXION SUR LE TROUBLE DE L'OPPOSITION	301
Réflexion sur le trouble de l'opposition.....	303
Recommandations à l'usage du parent dans le cas d'une suspension de l'enfant à domicile.....	307
Fiche d'évaluation des travaux réalisés à la maison.....	309
Grille d'évaluation psychosociale pour un jeune présentant des difficultés de comportement.....	311
Mesures d'encadrement misant sur la proximité de l'adulte.....	315
La lutte de pouvoir et la redéfinition du lien d'attachement avec l'adulte.....	317
 LES SITUATIONS DE CRISE	 325
Les situations de crise.....	327
Procédure d'intervention lors d'une situation de crise d'agressivité en classe.....	329
Abrégé d'une procédure d'intervention lors d'une situation de crise d'agressivité en classe.....	335
Procédure d'intervention dans une situation de bataille entre élèves.....	337
Un modèle de rapport écrit suite à une crise.....	339
 LE SOUTIEN DES COMPÉTENCES PARENTALES	 345
Le soutien des compétences parentales.....	347
 LA COLLABORATION INTERSECTORIELLE ET LA CONTINUITÉ DE SERVICE	 351
La collaboration intersectorielle et la continuité de service.....	353
Cibles d'intervention en milieu familial.....	361
Outil permettant aux parents de se préparer à une rencontre de plan d'intervention.....	363
Comité d'expertise.....	371
 LE DÉVELOPPEMENT D'UN SERVICE D'AGENTS DE LIAISON ÉCOLE-FAMILLE	 385
Le développement d'un service de l'agent de liaison école-famille.....	387
Journée d'échanges et de réflexion sur le travail de l'agent de liaison école-famille.....	391
Définition du cadre de l'intervention de l'agent de liaison.....	393
Enjeux et éléments de réflexion.....	397
Le travail de l'agent de liaison école-famille.....	401
Les préjugés entretenus entre l'école et la maison.....	403
Le premier contact et la façon d'établir le lien de confiance avec les parents.....	405
La médiation : une approche intégrée pour faciliter la collaboration école-famille.....	407
Le travail de l'agent de liaison école-famille : Recueil de textes et d'outils.....	413
 CONCLUSION	 415
 BIBLIOGRAPHIE	 419
 NOTES PERSONNELLES	 429

**GRILLE D'OBSERVATION
DES HABILITÉS SOCIALES
AU PRÉSCOLAIRE ET AU PRIMAIRE¹**

**Anne Julien
Psychologue et chargée de projets
Service de la recherche et du développement**

**Commission scolaire de la Beauce-Etchemin
2003**

1 Adaptation du questionnaire de Claire-Élise Tremblay, conseillère pédagogique en adaptation scolaire à la Commission scolaire des Affluents.

GRILLE D'OBSERVATION DES HABILITÉS SOCIALES AU PRÉSCOLAIRE ET AU PRIMAIRE

Nom de l'élève, de l'enfant : _____

Masculin Féminin

Nom du répondant : _____

Enseignant Parent Autre (précisez) _____

Date : _____

Informations générales et consignes de passation

Cette grille peut être complétée par les parents, l'enseignant ou tout autre intervenant (éducateur spécialisé, orthopédagogue, etc.) qui est suffisamment en contact avec l'enfant pour pouvoir avoir un portrait juste de son fonctionnement. Une période de deux semaines d'observation préalable de celui-ci dans le contexte de la vie courante est minimale avant de compléter cette grille.

Cochez, pour chaque habileté décrite, le choix de réponse qui correspond le mieux à ce que vous connaissez de l'enfant.

Votre choix doit correspondre à la description indiquée dans la légende.

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Légende	
Descripteurs	Comportements associés
Non acquis	L'élève, l'enfant ne présente pas l'habileté décrite.
Acquis, mais pas toujours utilisé Correctement	L'élève ou l'enfant présente l'habileté décrite mais ne l'utilise pas toujours dans le contexte ou le moment approprié.
Acquis, mais pas toujours utilisé aisément	L'élève ou l'enfant présente l'habileté mais manque d'assurance ou de naturel dans sa façon de l'utiliser.
Acquis	L'élève, l'enfant présente l'habileté décrite.
Incapable de répondre	La personne qui complète la grille ne peut répondre à cette question.

Comportements	Non acquis	Acquis, mais pas toujours utilisé correctement	Acquis, mais pas toujours utilisé aisément	Acquis	Incapable de répondre
COOPÉRATION					
1. Félicite, encourage.					
2. Fait une demande de façon adéquate.					
3. Écoute les idées des autres.					
4. Accepte les idées des autres.					
5. Partage avec les autres.					
6. Respecte le point de vue de l'autre.					
7. S'approche adéquatement des autres (doucement, sans menace, etc.)					
8. Parle correctement et gentiment (ton et débit qui ne sont pas agressants).					
9. Demande la permission d'utiliser les objets des autres.					
AFFIRMATION DE SOI					
10. Exprime ses sentiments.					
11. Est capable de se défendre (en s'affirmant ou en demandant de l'aide).					
12. Exprime son désaccord, sa frustration, de façon acceptable					
13. Accepte un compliment.					
14. Ignore les moqueries des pairs ou y répond de façon adéquate (« Je n'aime pas ... » et « Je te demande d'arrêter de ... »)					
EMPATHIE					
15. Écoute l'autre.					
16. Manifeste de l'empathie (sensible et attentif) face aux besoins et aux demandes des autres.					
17. Offre de l'aide à quelqu'un dans le besoin.					
18. Respecte l'espace intime de l'autre (ne s'approche pas « de sa bulle »).					

Comportements	Non acquis	Acquis, mais pas toujours utilisé correctement	Acquis, mais pas toujours utilisé aisément	Acquis	Incapable de répondre
RESPONSABILITÉ					
19. Trouve différentes solutions pour résoudre un conflit de façon pacifique.					
20. Accepte sa part de responsabilité dans un conflit.					
21. Prévoit les conséquences possibles de ses comportements.					
22. Évite les situations qui risquent d'entraîner des conséquences négatives pour lui ou pour autrui.					
23. Tente de régler d'abord ses problèmes lui-même.					
24. Fait, au besoin, des compromis en situation de conflit.					
25. Demande l'aide d'un adulte s'il vit un conflit qu'il n'arrive pas à régler.					
CONTRÔLE DE SOI					
26. Accepte un délai lorsqu'il fait une demande.					
27. Accepte un refus.					
28. Tolère une frustration.					
29. Est capable de contrôler son agitation motrice (reste assis ou évite de taper du pied, de pianoter des doigts, etc.)					
30. Écoute attentivement les consignes de l'adulte et maintient son attention suffisamment longtemps pour se conformer aux directives de l'adulte.					
31. Face à une émotion intérieure intense, est capable de rester calme (s'abstient de faire des crises).					

Comportements	Non acquis	Acquis, mais pas toujours utilisé correctement	Acquis, mais pas toujours utilisé aisément	Acquis	Incapable de répondre
32. Réagit à la provocation de façon adéquate.					
33. Attend son tour dans les jeux ou autres activités.					
34. Répond adéquatement aux demandes ou rappels à l'ordre de l'adulte (accepte la demande et s'y conforme sans argumenter ou <i>jouer</i> à la victime).					
35. Refuse les demandes déraisonnables (ne subit pas l'influence négative d'autrui).					

SUGGESTIONS POUR ENSEIGNER EFFICACEMENT LES HABILITÉS SOCIALES

De façon générale les enfants apprécient participer aux activités de développement des habiletés sociales, particulièrement l'aspect ludique qui y est souvent présent. Au-delà du plaisir, ils présentent le besoin de socialisation. Pour s'assurer de l'efficacité de l'enseignement dispensé, certains éléments semblent essentiels au-delà des programmes ou modèles d'intervention choisis. Nous présenterons d'abord certains éléments généraux puis des suggestions en lien avec les étapes d'intervention (avant, pendant et après).

ÉLÉMENTS GÉNÉRAUX

❑ Croire aux bienfaits de l'enseignement des habiletés sociales

Avant d'implanter un programme ou des interventions visant le développement des habiletés sociales, il faut croire aux bienfaits d'un tel enseignement. Personne ne niera l'importance des mesures d'encadrement et parfois des arrêts d'agir auprès des élèves en difficulté comportementale. Toutefois, l'aide ne saurait se limiter à des mesures punitives ou d'encadrement. Les intervenants doivent accepter de maintenir les jeunes en difficulté de comportement à l'école pour leur enseigner des stratégies d'adaptation. L'apprentissage des habiletés sociales est un moyen de leur permettre d'interagir de façon plus acceptable avec leur environnement.

❑ Considérer le niveau de développement de l'enfant

De façon générale, les jeunes enfants n'ont pas complètement développé leur habileté à comprendre le point de vue de l'autre. On dit qu'ils sont égocentriques. Aussi, comme leurs capacités langagières ne sont pas complètement développées, il faut penser à des interventions simples. L'intervention devra tenir compte du niveau de développement des enfants concernés.

Les recherches (Little et Kendall, 1979 dans Goldstein, 1999) indiquent que le développement du contrôle verbal du comportement semble suivre une séquence développementale standard. En premier lieu, le contrôle moteur se fait en fonction des demandes verbales de l'adulte. L'autocontrôle débute lorsque l'enfant apprend à répondre à ses propres consignes verbales, d'abord pour initier des réponses, ensuite pour les inhiber. Dans ce cadre, l'enfant de 3-4 ans peut habituellement suivre des consignes relativement complexes données par l'adulte. À ce même âge, il commence à réguler son propre comportement sur la base d'auto-instructions verbales. Entre l'âge de 4 ½ et 5 ½ ans, ses verbalisations passeront d'un discours externe à un discours interne. Une recherche (Goodman, 1971 dans Goldstein, 1999), conclut que les élèves impulsifs du préscolaire utilisent plus difficilement leur discours interne que les autres.

❑ Choisir le programme

- **Développer un programme maison ou opter pour un programme existant**

Dépendamment du temps dont on dispose pour préparer les activités et de l'expérience de l'intervenant on développera un programme-maison ou on optera pour un programme existant. Le tableau précise les avantages et les inconvénients de chaque option.

Il existe de très bons programmes qui proposent le matériel clé en main. Ils ont l'avantage de ne requérir que très peu de préparation et permettent un cadre, une structure qui supporte l'intervention de la personne moins expérimentée. Certains de ces programmes ont fait l'objet d'une évaluation ce qui en augmente la valeur puisqu'on est certain qu'ils peuvent avoir un réel impact.

Les programmes correspondent toutefois rarement complètement aux besoins particuliers du groupe avec lequel on travaille. L'intervenant expérimenté peut, en se développant un programme-maison, sélectionner des activités qui correspondent spécifiquement au vécu de son groupe. Dans un tel contexte, l'intervenant a avantage à profiter au maximum des situations concrètes pour enseigner les habiletés ce qui en facilitera le maintien et la généralisation. Les activités deviennent alors des prétextes ou des déclencheurs. Il doit s'assurer d'avoir un cadre théorique, un fil directeur guidant ses interventions.

- **S'assurer de retrouver certaines composantes**

- ❑ **Interventions multimodales**

Lorsque le programme comporte des interventions multimodales, soit des interventions qui tiennent compte de plusieurs aspects, les risques de voir les acquis se maintenir et se généraliser sont plus grands.

- ❑ **Mesures universelles**

Les mesures universelles sont des interventions qui sont offertes à toute la classe. Il est suggéré de prévoir un certain nombre d'habiletés sociales à enseigner en mesure universelle. Cela permet à tous les élèves de se familiariser avec la question des habiletés sociales, d'avoir des démarches communes ce qui favorise la généralisation des acquis. Cette façon de faire permet aux élèves en difficulté ou ciblés de ne pas se sentir exclus. Cela favorise leur collaboration. Toutefois, il serait illusoire de penser régler des problèmes majeurs chez un élève par des mesures universelles seules. De la même façon, l'enseignement d'habiletés sociales en vase clos, hors du contexte de vie de l'élève ne suscitera pas les comportements attendus.

Choisir le programme

Choisir un programme existant		Développer un programme-maison	
Avantages	Désavantages	Avantages	Désavantages
<ul style="list-style-type: none"> • Tout le matériel, toutes les activités sont prêtes. • Certains programmes sont des bijoux. • Certains programmes ont été évalués scientifiquement. • La démarche d'animation propose souvent une routine qui facilite les apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les activités ne correspondent pas toujours sur mesure aux besoins des élèves ciblés. • En général, le temps disponible ne permet pas de réaliser l'ensemble des activités proposées dans le matériel. • La démarche proposée ne correspond pas nécessairement au style d'animation de l'intervenant. • Parfois, la démarche d'animation crée une routine qui peut amener le désintérêt de certains enfants par son caractère répétitif. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les activités correspondent plus précisément au type de clientèle ciblée, aux objectifs poursuivis par l'intervenant et à son style d'animation. • Un programme-maison permet de combiner une variété d'approches. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un programme-maison demande du temps à l'intervenant pour la recherche d'activités. • Un programme-maison exige une bonne expérience de l'intervenant pour sélectionner et intervenir adéquatement auprès des élèves. • Un programme-maison peut se traduire en une série d'activités et faire oublier la ligne directrice de la démarche.

❑ Interventions spécifiques

Les élèves en difficulté nécessitent souvent des interventions spécifiques. Lorsque cela est possible, elles auront avantage à se vivre dans la classe. Dans les autres cas, il faudra intervenir de façon individuelle ou en petits groupes à l'extérieur de la classe sans que cela demeure uniquement une activité parallèle.

❑ Participation des parents

Les parents sont des partenaires indispensables au développement et au maintien des habiletés sociales. Il faut s'assurer de les associer à la démarche. Ils ont un impact majeur sur le développement de la compétence sociale de leur enfant (Pettit et Mize, 1993 dans Bowen et al., 2001). On considère leur apport :

- ◆ par la discipline qu'ils exercent;
- ◆ par les contacts avec les pairs qu'ils provoquent;
- ◆ par la supervision de ces interactions;
- ◆ par l'entraînement à différentes tâches sociales;
- ◆ du fait qu'ils peuvent aussi aider à renforcer l'exécution des habiletés sociales;
- ◆ par la généralisation des compétences de leur enfant.

Pour faciliter la collaboration des parents, il importe de leur donner des informations régulières. Il est bon de s'assurer de communiquer avec eux dès qu'un problème émerge. Si des suggestions d'interventions sont faites afin de poursuivre la démarche entreprise à l'école, il faut leur donner des instructions concrètes.

Si les parents ont besoin d'informations, ils ont aussi besoin de formation et de soutien. À ce chapitre, il est intéressant de s'adjoindre des intervenants spécialisés. Plusieurs services externes de l'école peuvent être sollicités (intervenants du CLSC, du service de pédopsychiatrie).

Pour développer sa compétence sociale, l'enfant a besoin de la sécurité acquise dans sa relation avec ses parents et de leur soutien relationnel (Bowen et al., 2001). Il a besoin d'une relation continue avec l'adulte, cela facilite son processus d'adaptation sociale. Pour les parents, faire preuve d'empathie facilite la reproduction de comportement chez leur enfant. Un adulte mentor peut s'avérer utile. Certains auteurs proposent de favoriser des initiatives intergénérationnelles expliquant que les contacts avec des personnes âgées peuvent aider à adopter des comportements sociaux adéquats (WRC).

Les pratiques disciplinaires des parents ne doivent pas être trop rigides, surprotectrices ou trop permissives. Les parents d'enfants agressifs donnent significativement plus d'ordres à leurs enfants. Leurs consignes sont mal formulées, vagues ou données d'une manière menaçante, colérique et insistante. La famille doit donner le bon exemple. L'expression des sentiments et le modelage d'une

façon pacifique de régler les conflits dans le calme et sans recours à la violence sont particulièrement suggérés. La recherche rapporte que les jeunes qui apprennent à exprimer leurs sentiments et qui ont appris à négocier avec les membres de leur famille sont moins portés à afficher des comportements agressifs (WRC).

Il a aussi été démontré que certaines méthodes d'éducation des enfants, comme l'absence de rapports affectueux dans la famille, un modèle de comportement agressif à la maison et une faible supervision de la part des parents, incitent des enfants à brutaliser les autres (WRC). Il importe de ne pas renforcer les comportements perturbateurs, de renforcer les comportements appropriés, d'ignorer certains comportements perturbateurs et d'utiliser adéquatement les punitions. Les parents doivent appliquer des conséquences non violentes aux gestes de violence de leur enfant. Les intervenants devraient considérer de leur apporter de l'aide ou du soutien dans les cas plus difficiles.

□ **Implication des pairs**

La participation, comme agents de renforcement, de camarades de classe ou de pairs dont le comportement est jugé adéquat par les adultes augmente le transfert et la généralisation des apprentissages sociaux.

□ **Gestion intensive du comportement**

Les mesures d'encadrement sont nécessaires dans le cadre des interventions en habiletés sociales. Il faut s'assurer de donner des rétroactions fréquentes, des renforçateurs pour les comportements adéquats et ceux manifestant un réinvestissement des apprentissages. De même, il faut intervenir face aux écarts de conduite qui perturbent le fonctionnement du groupe.

□ **Mesures intensives pour combler les retards ou les difficultés scolaires**

Parallèlement au développement des habiletés sociales, il est nécessaire d'apporter de l'aide au niveau des difficultés d'apprentissages. Cette composante a un impact direct sur l'adaptation scolaire et sociale de l'élève.

□ **Tenir compte des facteurs influençant les résultats**

• **Étendue de l'intervention**

Les interventions doivent toucher différents aspects allant des habiletés de base (exemple : saluer) à des habiletés plus complexes (exemple : résoudre des problèmes).

• **Durée**

Il importe d'enseigner les habiletés sociales sur une période assez longue. On parlera d'intervention longitudinale compte tenu que plusieurs des élèves en difficulté auront besoin d'être aidés sur une longue période (incluant le suivi et les rappels).

- **Intensité**

Les interventions doivent être suffisamment fréquentes pour assurer l'apprentissage des habiletés enseignées. Si le temps disponible pour intervenir est trop restreint, il est préférable à la limite de s'abstenir!

- **Fidélité ou qualité de la mise en application**

Si un programme déjà existant est appliqué, la qualité de la mise en application sera un élément essentiel pour en assurer le succès. De fait, les changements qu'on attend chez les élèves sont en lien étroit avec la justesse et la constance des interventions. Aussi, il faudra s'attendre à ce que les changements demandent du temps, de la rigueur et des efforts.

AVANT L'IMPLANTATION DU PROGRAMME OU LE DÉBUT DES INTERVENTIONS

- ❑ **Impliquer le personnel de l'école**

Pour favoriser un réel apprentissage des habiletés sociales des élèves, il est bon que l'ensemble du personnel de l'école participe à l'application des démarches proposées par le programme. Si le tout s'inscrit dans une culture de paix à l'école ou dans le projet éducatif, cela aura plus de sens pour les élèves.

La cohérence de l'ensemble des intervenants dans leurs attentes et dans leurs demandes facilitera la généralisation. Ainsi, il est intéressant de s'entendre sur une procédure de résolution de problèmes qui se généralise partout dans l'école (mêmes étapes, mêmes illustrations, même vocabulaire). Cela facilite l'adaptation de l'élève en difficulté.

- ❑ **Sélectionner l'intervenant qui sera responsable de l'application du programme**

- L'intervenant doit posséder certaines capacités ou habiletés.

- ❑ Communication
- ❑ Respect, empathie, écoute
- ❑ Animation de groupes
- ❑ Utilisation de diverses modalités d'enseignement
- ❑ Créativité
- ❑ Capacité d'encadrement (favoriser un climat de confiance tout en pouvant gérer un groupe; faire appliquer des règles, faire face à des comportements difficiles, etc.)

- S'assurer que l'intervenant connaît bien le cadre du programme qu'il applique pour qu'il le fasse selon les règles prescrites.
- L'intervenant doit être à l'aise avec le contenu de l'habileté à enseigner. Il doit pouvoir s'en dégager pour utiliser à profit toutes les situations de la réalité quotidienne des enfants.
- L'intervenant doit pouvoir accorder toute son attention au groupe ou à l'élève. S'il est trop préoccupé par l'organisation matérielle ou s'il installe des temps morts dans les activités cela risque de susciter des comportements inadéquats.

☐ **Identifier les habiletés qu'on veut enseigner**

- S'il s'agit d'un élève en particulier qui est ciblé, il est suggéré d'évaluer ses besoins en ayant recours aux outils proposés dans la section sur l'évaluation des habiletés sociales. Le plan d'intervention sera aussi un bon moment pour déterminer les besoins d'aide et impliquer la famille dans l'action.

De façon générale, devant un enfant qui présente des comportements inadaptés, il faut se demander s'il ...

- ☐ sait ce que l'on attend de lui sinon, il faut lui enseigner l'habileté.
- ☐ maîtrise l'habileté en question sinon, lui permettre de la pratiquer.
- ☐ veut utiliser l'habileté ciblée sinon, le motiver dans ce sens.
- S'il s'agit d'un petit groupe d'élèves, il faut établir le portrait du groupe.

Il est recommandé d'éviter de regrouper ensemble seulement des élèves qui ont des difficultés d'interactions sociales; l'ajout d'élèves au comportement généralement adéquat permet d'avoir de bons modèles.

- Les habiletés de résolution de problèmes et d'autocontrôle sont habituellement déficitaires chez les élèves en difficulté de comportement. Si on doit y prêter une attention particulière, il faut éviter d'escamoter le travail sur les habiletés de base comme la connaissance et l'expression des émotions qui permettront à l'élève d'avoir accès à un répertoire verbal pour exprimer ses frustrations. Ceci servira, dans bien des cas, d'exutoire ou de régulateur efficace pour régler ou éviter les conflits.

☐ **Obtenir l'autorisation des parents**

Il faut s'assurer d'obtenir l'autorisation écrite des parents si c'est un autre intervenant que l'enseignant qui intervient auprès des élèves. S'il s'agit d'un élève ciblé, il est suggéré de le faire dans le cadre de son plan d'intervention.

☐ **Motiver l'élève à apprendre l'habileté**

L'intervenant doit susciter l'intérêt de l'élève à apprendre les habiletés qu'il veut lui enseigner. L'enfant doit les percevoir utiles et fonctionnelles. Selon les principes de la motivation scolaire, si l'enfant trouve un sens, une utilité à apprendre ce qu'on lui enseigne (ne serait-ce que d'éviter les remontrances de l'entourage...), il s'investira davantage dans ses apprentissages. Selon les mêmes principes, l'apprentissage doit comporter un défi mais un défi accessible!

PENDANT LES INTERVENTIONS

☐ **Inclure les composantes d'une bonne intervention**

- **Proposer des activités simples**

Il faut éviter les déroulements compliqués.

- **Amener des activités courtes**

Les activités doivent être de courte durée et aller droit au but.

- **Proposer des situations significatives**

L'enseignement des habiletés doit se faire en lien avec des situations problèmes du vécu de l'élève. Commencer par des habiletés pour lesquelles l'enfant risque de connaître du succès augmentera sa motivation à s'impliquer dans l'apprentissage de celles qui seront plus difficiles pour lui.

- **Utiliser le contexte naturel**

Il faut faire des pratiques dirigées dans des situations qui se rapprochent le plus possible du contexte naturel où seront utilisées les habiletés sociales. Cela en facilite l'apprentissage et la généralisation.

- **Faire une animation dynamique**

En raison de l'impulsivité de plusieurs élèves (considérant qu'à leur âge le contrôle des impulsions n'est pas encore parfait...), il faut capter leur attention et la maintenir par l'activité. Ils sont sensibles à vivre la notion de plaisir.

- **Mettre des règles en place**

Les règles doivent être présentes mais pas en trop grand nombre.

- **Développer une routine**

La routine du déroulement des activités structure et rassure les élèves. Elle ne devra toutefois pas devenir source d'ennui.

- **Respecter le rythme des enfants**

Il faut respecter le rythme des enfants tout en ayant des exigences (réaliser un bon équilibre entre la pression et le support).

- **Utiliser différents modes d'intervention**

- **Modéliser**

Lorsqu'on modélise, il est bon de dire à haute voix les étapes que l'on applique de même que la teneur de notre langage interne. On peut utiliser un carton illustrant une bulle pour aider l'enfant à faire le lien avec ce qui deviendra du langage interne et ce qui ne le sera pas (voir [Bulle du langage interne](#) à la page 211). Il est aussi utile que l'intervenant décrive aux élèves des situations spécifiques où ils devraient utiliser l'habileté.

S'il présente des modèles inappropriés (exemple des réponses agressives aux provocations des élèves), l'intervenant peut nuire à l'efficacité du programme (Massé, 1999).

- **Faire appel aux pairs**

L'utilisation de pairs comme modèles ou agents de motivation et de renforcement a fait ses preuves. Il est possible de faire appel à certains élèves qui ont reçu l'enseignement des habiletés sociales et qui se sont suffisamment améliorés pour agir à titre de collaborateur, de pair aidant ou de parrain. L'intervention risque d'aider les deux partis. Dans ce contexte, l'élève modèle se sent responsable et aura tendance à se conduire selon les attentes qu'on a de lui. Il faut éviter de mettre les élèves en contact avec des modèles de comportements indésirables.

- **Faire des jeux de rôle**

Les jeux de rôle permettent aux élèves de pratiquer certaines habiletés dans un contexte protégé. Lorsque la tension émotive est trop élevée chez un élève, on l'invite à jouer un rôle plus neutre. Dans chaque jeu de rôle, il faut toujours s'assurer que la situation dépeinte donne lieu à une conclusion positive.

- **Utiliser des situations de la vie courante**

Le plus souvent, il est utile d'enseigner les habiletés sociales en profitant des situations de la vie courante. Une activité de dessin ou de bricolage, un jeu de société ou de compétition sont des terrains propices aux conflits donc à l'enseignement d'habiletés sociales.

Dans ce contexte, on peut dire aux élèves qu'on va pratiquer les habiletés sociales en lien avec le conflit qui vient d'avoir lieu. Les élèves jouent la scène qui vient de se passer en mettant à profit leurs connaissances et habiletés. Pour éviter que l'élève, envahi par la difficulté, ne puisse ou n'accepte pas de se prêter à l'enseignement de l'habileté, il est bien d'inviter un autre élève que celui qui a vécu le conflit à participer au jeu de rôle. Lorsque le ou les élèves impliqués sont suffisamment calmes ou disponibles émotivement, ils sont invités à participer activement aux jeux de rôle. L'intervenant doit dédramatiser la situation conflictuelle en mettant l'emphase sur l'intérêt qu'elle procure dans un cadre d'apprentissage.

- **Susciter des discussions en petits groupes**

Les discussions de groupe sont des occasions de permettre aux enfants d'échanger mais aussi des situations propices à l'apparition de conflits ou de comportements faisant montre d'une difficulté au niveau des habiletés sociales. Les discussions peuvent aussi devenir une occasion d'apprentissage.

- **Fournir de la rétroaction**

Fournir une rétroaction lorsque les élèves démontrent l'habileté interpersonnelle enseignée, cela les encourage mais a aussi un impact sur les observateurs. Cette rétroaction a un impact dans le cadre des activités d'enseignement mais l'effet est meilleur lorsqu'elle est faite en dehors de celles-ci.

- **Illustrer**

Avec les jeunes élèves en difficulté, il faut beaucoup illustrer. L'utilisation de pictogrammes, de mascottes, de toutous, de marionnettes ou d'objets sera particulièrement utile. Les métaphores sous forme de contes ou d'objets (à la manière de la technique d'impact) sont intéressantes. Pour favoriser la généralisation, il est important de réutiliser ce matériel dans le quotidien tant par les parents que par l'ensemble des intervenants qui travaillent auprès de ces élèves pour favoriser la généralisation.

- **Utiliser l'humour**

L'utilisation de l'humour est sans conteste une voie facilitante pour l'intervention en habiletés sociales. Il faut l'utiliser seulement si on est certain qu'il ne s'agit pas de sarcasme et que la relation avec l'élève est suffisamment bien établie pour lui permettre de le percevoir ainsi. L'humour a des vertus magiques pour faire diminuer les comportements défensifs et facilite les ancrages dans les apprentissages.

- **Faire appel à l'intelligence émotionnelle**

Il est intéressant de s'adresser aux différentes intelligences particulièrement à l'intelligence émotionnelle dans les interventions proposées.

- **Utiliser la vidéo**

L'utilisation de la vidéo permet de donner une rétroaction à l'enfant et informe aussi les parents sur l'évolution des compétences de leur enfant. Le tout peut aussi faire partie du portfolio de l'enfant.

- **Faire appel aux scénarios sociaux**

Les scénarios sociaux sont une méthode d'enseignement de certains comportements dont certains sont des habiletés sociales. Cette façon de faire s'adresse particulièrement aux enfants qui présentent des comportements rigides et stéréotypés en raison d'une dysphasie ou d'un trouble envahissant du développement. Cette approche peut s'avérer efficace chez d'autres enfants, surtout de jeunes enfants ou ceux présentant certaines lacunes au plan de la compréhension, compte tenu qu'elle décortique le comportement attendu de façon très séquentielle et très spécifique.

- **Certains thèmes à considérer en priorité**

- **Savoir nommer ses émotions**

Il est particulièrement important de développer chez l'enfant la capacité d'identifier et de nommer ses émotions. Ce vocabulaire lui permet un exutoire autre que les gestes! Il faut aussi aider l'enfant à comprendre la distinction entre l'expression de la colère (adéquat) et l'agression (inadéquat).

Goldstein (1999) rapporte que les jeunes impulsifs confondent fréquemment les signes corporels ou les indices qui reflètent des émotions spécifiques.

- **Utiliser des messages-JE**

Dans le cadre des interventions, il importe de favoriser l'utilisation de messages-Je. Parler en son nom (Je) facilite souvent une communication saine et évite certains conflits. Cet entraînement n'est pas toujours facile chez les élèves engagés dans une communication accusatrice (Tu). La modélisation et le rappel y aideront. L'approche proposée par Jacques Salomé va en ce sens.

- **Interpréter autrement**

Il faut aider les élèves à faire des recadrages, à interpréter autrement certaines situations ou gestes pour éviter qu'ils se sentent toujours victimes.

- **Développer l'empathie**

L'empathie est un préalable nécessaire aux interrelations sociales sans violence. Les élèves doivent apprendre à considérer les conséquences de leurs propres comportements sur autrui et aussi à être sensibles à la souffrance de l'autre.

- **Se défendre sans violence**

Il est important d'aider les élèves à se défendre de façon adéquate devant la violence d'autrui.

- **Éviter la violence télévisuelle**

Il ne faut pas oublier la question de la violence télévisuelle. Il faut informer les parents et les élèves des risques et des effets psychologiques subtils d'une exposition constante à la violence à la télévision et dans les jeux vidéos. Ils doivent l'éviter et apprendre à interpréter les comportements violents auxquels ils sont exposés. À cet effet, le site <http://www.edupax.org/defi.html> propose une réflexion et une série d'activités que peut mettre en place une école qui veut proposer aux élèves *le défi de la dizaine sans télé*.

APRÈS LES INTERVENTIONS

□ **Évaluer l'impact de l'intervention**

Il faut faire l'évaluation de l'intervention et de son impact. Si elle n'a pas donné les effets escomptés, il est bon, comme intervenant, de savoir aussi se remettre en question pour se réajuster.

Souvent, un programme ou une intervention peuvent être jugés inefficaces alors qu'il s'agit de persévérer dans le temps ou de s'assurer que l'application soit suffisamment rigoureuse pour donner des résultats!

Il est intéressant de favoriser l'autoévaluation des progrès par l'élève. Cela apporte une information à l'intervenant en lui permettant de constater la perception de l'élève et d'intervenir si elle est erronée. L'amélioration risque toutefois d'être modeste si la réputation négative de l'enfant est établie.

Les travaux de Desbiens et Dérosiers (2002) indiquent qu'il sera souvent difficile de modifier la réputation d'un élève dans la perception des pairs, indépendamment de l'amélioration de son comportement. Il semble, selon cette recherche, que les pairs ne semblent pas enclins à réagir positivement aux efforts de l'élève en difficulté. Cela a pour incidence que l'élève qui souhaite modifier son comportement devra affronter la méfiance ou l'indifférence de ses compagnons qui auront tendance à lui prêter des intentions hostiles et à le rendre responsable des gestes qui perturbent le fonctionnement de la classe. Ainsi la stratégie d'intervention doit impliquer les pairs. Il faut penser les associer comme agents de renforcement. Toutefois, il se peut que ce ne soit pas suffisant. La recherche doit poursuivre en ce sens.

❑ **Relancer**

Il est souvent utile d'organiser des rencontres de suivi une fois le programme terminé. Ces révisions sont appelées en anglais *booster sessions* ce qui illustre bien l'effet attendu.

❑ **Généraliser**

L'enseignement des habiletés sociales permet habituellement d'améliorer le répertoire de l'enfant, mais la généralisation demeure difficile la plupart du temps. Il est indispensable de prévoir des interventions visant la généralisation des acquis.

- **Favoriser l'implication des parents**

La participation des parents comme « agents de généralisation » est indispensable. Il importe de leur donner des consignes concrètes sur la façon d'aider leur enfant à généraliser le comportement attendu.

- **S'assurer de l'implication des intervenants de l'école**

L'implication des autres intervenants de l'école permet à l'élève d'avoir des renforcements dans la vie réelle ce qui favorise la généralisation du comportement.

- **Identifier des situations où utiliser l'habileté**

Permettre aux enfants d'identifier des situations spécifiques dans lesquelles l'habileté pourrait être utilisée. *Se mettre en projet* d'utiliser l'habileté, au sens proposé par Antoine de La Garanderie, facilite le transfert de l'habileté dans les situations de la vie courante.

- **Donner des devoirs**

Pour favoriser la généralisation, il est souhaitable de donner des devoirs à réaliser dans le quotidien.

- **Utiliser le surapprentissage**

Pour la généralisation, le surapprentissage (*overlearning*) est recommandé. Cette procédure favorise la poursuite de l'apprentissage au-delà d'un critère de performance satisfaisant en répétant la procédure de nombreuses fois.

- **Faire la promotion**

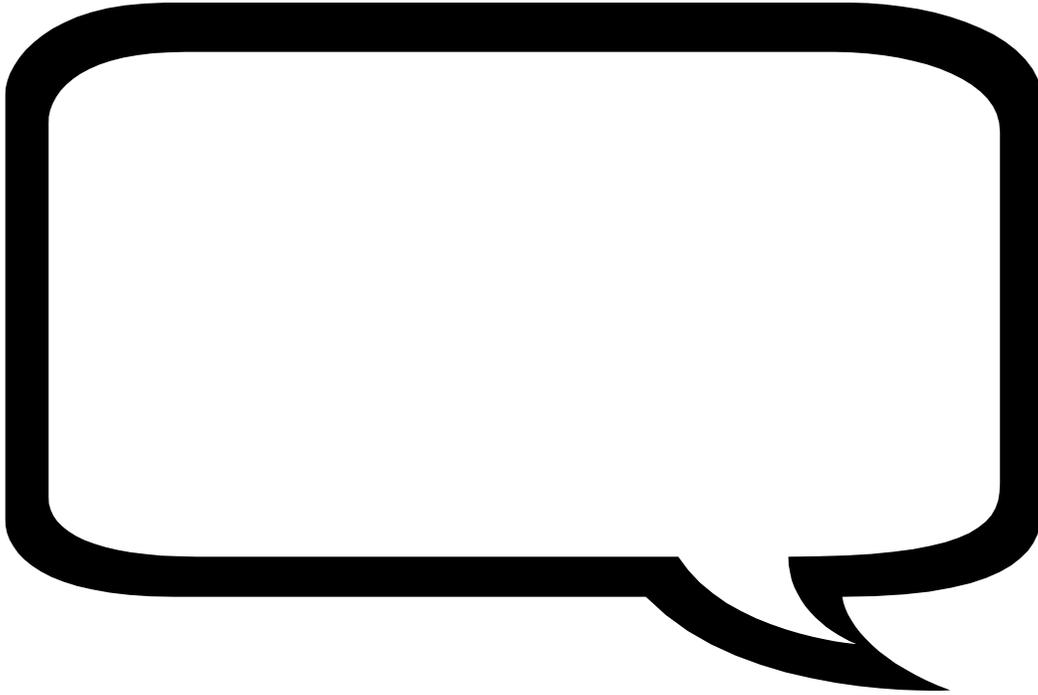
Il est intéressant de mettre en place des moyens de promotion (banderoles, slogans, affiches, etc.) pour rappeler aux élèves d'utiliser les habiletés développées même après la fin des interventions.

- **Ajouter un volet de jeux coopératifs**

Récemment, certains auteurs ont proposé (Gendron, Royer et al., 2003) d'ajouter un volet de jeux coopératifs aux autres moyens proposés par les programmes de développement des habiletés sociales pour en faciliter la généralisation et mieux prévenir les comportements inadaptés et violents.

*Anne Julien, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin*

Bulle du langage interne



FICHES DESCRIPTIVES DE CERTAINES HABILETÉS SOCIALES

Dans cette section, une démarche de base est proposée pour l'enseignement de quelques habiletés sociales selon le même modèle que les programmes *Skillstreaming the Elementary School Child* et *Skillstreaming in early Childhood* démarche à laquelle sont associées d'autres types d'interventions.

Chaque habileté est présentée telle une fiche qui comporte deux sections. La première décrit de façon opérationnelle le comportement que l'élève doit adopter (fiche descriptive). La seconde s'adresse à l'intervenant (fiche pour l'intervenant). Elle propose des mises en situations pouvant faciliter l'apprentissage de l'habileté de même qu'une section commentaires et suggestions d'activités complémentaires. Il arrive que certaines suggestions se répètent d'une habileté à l'autre compte tenu que les habiletés n'ont pas nécessairement à être enseignées selon l'ordre présenté ni à être toutes enseignées, selon le besoin de l'élève.

Les principales habiletés sociales à développer ne sont pas faciles à décrire de façon opérationnelle car, en raison des capacités restreintes de lecture et langagière restreintes des enfants, il faut aller à l'essentiel de la démarche et utiliser des pictogrammes dont la signification sera la même d'une habileté à l'autre afin de créer une routine, une continuité et des repères généralisables. L'élève qui ne sait pas lire devra être familiarisé avec les pictogrammes utilisés pour en faciliter l'utilisation et le rappel des différentes étapes associées à l'habileté. Il est suggéré de reproduire la description opérationnelle de l'habileté et d'en faire de mini fiches que l'élève pourra transporter avec lui permettant d'y avoir recours en tout temps.

L'enseignant ou l'éducateur peut utiliser ces fiches en lien avec une démarche individuelle (un élève qui doit développer une habileté dans son répertoire) ou en lien avec une démarche de groupe plus universelle. Il devra les utiliser en tenant compte des éléments suggérés pour en faire un enseignement efficace.

Une fois l'habileté maîtrisée, lorsque l'enfant comprend ce qu'on attend de lui, il faut faciliter l'intégration de celle-ci afin qu'elle puisse entrer dans le répertoire spontané de l'enfant. Pour ce faire, il faut de la pratique et s'attendre à ce que l'enfant « oublie » ou revienne à ses comportements antérieurs.

Dans cette perspective, nous suggérons une [procédure de retrait](#) (voir page 216) qui, tout en sanctionnant le comportement inapproprié, instaure systématiquement une pratique de l'habileté attendue. Cette procédure aura également pour effet de motiver l'enfant dans son processus d'apprentissage puisqu'il lui sera nécessaire de maîtriser sommairement l'habileté (une démonstration devant l'adulte) pour pouvoir mettre fin à son retrait social.

En parallèle, dans tous les milieux de vie de l'enfant, à l'école comme à la maison et en milieu de garde, il est important pour tous les adultes de savoir solliciter cette habileté en contexte naturel, aux moments problématiques où l'enfant devient violent. Quand nous le surprenons dans une situation à risque, au lieu d'attendre qu'il se « mette les pieds dans les plats », nous intervenons rapidement pour lui faire penser à utiliser l'habileté convenue. L'enfant a alors un choix à faire et il lui appartiendra de vivre avec les conséquences de son choix (voir [Sollicitation d'une habileté sociale en contexte naturel](#) à la page 217).

Les habiletés sociales sont présentées selon les cinq classes de réponses proposées par Gresham et Elliot (1990 dans Gresham, 1998). Cette liste n'est pas exhaustive, elle correspond aux habiletés considérées régulièrement en difficulté par les intervenants de l'actuel projet.

- Coopération (féliciter ou encourager, faire une demande, accepter l'idée de l'autre, partager)
- Affirmation de soi (exprimer ses sentiments, se défendre, exprimer sa frustration)
- Empathie (écouter l'autre, être empathique à son vécu, son besoin, sa demande)
- Responsabilité (résoudre un problème, accepter sa part de responsabilité)
- Contrôle de soi (accepter un délai, contrôler son impulsivité et sa colère, tolérer la frustration ou un refus, réagir à la provocation)

Anne Julien, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

EXEMPLE D'UNE PROCÉDURE DE RETRAIT SOCIAL

Procédure de retrait social en cas de manquement mineur¹

1. Lors d'un comportement inadéquat, utiliser le geste non verbal prévu tout en regardant l'élève (aucun commentaire de l'enseignant). Laisser 15 secondes pour permettre à l'élève de prendre une décision. Si l'élève ignore le geste d'avertissement, procéder immédiatement à l'application de la conséquence qui suit.
2. En retrait jusqu'à ce qu'il ait retrouvé son calme et qu'il soit prêt à nous faire la démonstration du comportement adéquat qu'il aurait dû utiliser à la place...
3. La durée du retrait est donc dépendante de la rapidité de _____ à retrouver son calme et à trouver le comportement adéquat.
4. Quand il est prêt et qu'il démontre une attitude positive de collaboration, il lève la main et lorsque l'enseignant est disponible, ce dernier va faire le point avec l'élève.
5. L'élève doit à chaque fois faire la démonstration du comportement adéquat, ce qui est une situation de pratique de l'habileté déficitaire.
6. L'adulte en autorité autorise ou non le retour aux activités normales selon la maîtrise du comportement attendu et de l'attitude de l'élève.
7. Si l'élève dérangeait lors de son retrait dans la classe, ce retrait se poursuivrait dans le corridor près de la classe. S'il dérangeait à nouveau ou ne demeurait pas à l'endroit convenu, l'élève sera alors référé à la direction, à un local de suspension ou, comme on le voit au primaire, dans une autre classe de l'école (lorsqu'il y a entente entre deux enseignants).

1 Raynald Goudreau, psychologue avec la collaboration de Mario Tessier, psychologue du service régional de soutien en déficience intellectuelle Québec-Chaudière-Appalaches. Novembre 1999.

SOLLICITATION D'UNE HABILITÉ SOCIALE EN CONTEXTE NATUREL²

Pour qu'une habileté puisse s'intégrer dans le comportement spontané d'un enfant, tous les adultes en autorité côtoyant cet enfant, d'un milieu à l'autre (école, famille, service de garde, etc.), devraient intervenir de façon concertée en sachant...

1. Identifier la ou les situations à risque (exemples : moments de transition, récréation, etc.).
2. S'assurer qu'il y aura une étroite surveillance dans ces lieux au cours des prochaines semaines.
3. Aviser les surveillants des difficultés de l'enfant, de l'habileté qu'il devra utiliser et de la procédure décrite au point 5.
4. Que les intervenants sachent reconnaître les signes précurseurs des comportements inadéquats.
5. Dès les premiers signes de conflits ou de problèmes, intervenir rapidement...
 - a. En faisant d'abord sentir notre présence (proximité) pour stimuler l'autocontrôle de l'enfant.
 - b. En faisant un geste non verbal qui invite l'élève à adopter l'habileté prévue.
 - c. Si l'élève n'est pas attentif à notre signe, ajouter une sollicitation verbale.
 - d. Si l'élève ne s'en souvient plus, faire du *modeling* concernant le comportement attendu et demander à l'élève de répéter par la suite.
 - e. Si l'élève ne prend pas la bonne décision sur le comportement à adopter, nous appliquons la conséquence prévue dans son plan.

2 Raynald Goudreau, psychologue, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin.

Coopération

- ❖ **Féliciter, encourager**
- ❖ **Faire une demande**
- ❖ **Accepter l'idée de l'autre**
- ❖ **Partager**

COOPÉRATION : FÉLICITER, ENCOURAGER

Fiche descriptive

Féliciter, encourager

1. Observe ce que font les autres



2. Trouve quelque chose de bien



3. Félicite ou encourage



Verbalement ou non verbalement

COOPÉRATION : FÉLICITER, ENCOURAGER

Fiche pour l'intervenant

Mises en situation

École

1. Félicite un ami qui a fait un beau dessin.
2. Encourage un ami qui s'est amélioré dans son comportement.

Maison

1. Félicite ton frère ou ta sœur qui a fait ses devoirs tout seul.
2. Encourage ton père ou ta mère qui travaille fort.

Commentaires

Cette habileté suppose que l'élève a un minimum d'empathie. Il doit pouvoir être attentif à autrui.

Suggestions d'activités complémentaires

- Faire lister à l'élève des façons verbales de féliciter ou d'encourager (ici, l'activité sert à augmenter le vocabulaire de l'élève). Pour ceux qui savent lire, une liste peut être affichée. Pour les autres, on peut faire un enregistrement qui pourra être écouté au besoin.
- Faire lister les façons non verbales de féliciter. Faire dessiner ces félicitations et les afficher dans la classe ou dans l'école.
- Modeler le comportement en félicitant et en encourageant l'élève fréquemment et de différentes façons.
- Discuter de ce qu'une félicitation ou un encouragement a comme effet sur la personne qui le reçoit.

- Raconter l'histoire *Le conte chaud et doux des chaudoudoux* qui parle de ce qui arrive quand on s'empêche de distribuer des bons mots de peur qu'ils ne se volatilisent plutôt que de les distribuer sans compter.

- Évaluer différents comportements et déterminer s'il est adéquat ou pas de les féliciter ou de les encourager. Ceci vise à faire prendre conscience à l'élève du jugement qu'il doit porter avant de décider s'il félicite ou non quelqu'un.

COOPÉRATION : FAIRE UNE DEMANDE

Fiche descriptive

Faire une demande

1. Décide de ce que tu veux demander 
2. Choisis à **qui** faire la demande 
3. Choisis **quand** faire la demande 
4. Fais la demande gentiment 
5. Remercie de la réponse reçue 

COOPÉRATION : FAIRE UNE DEMANDE

Fiche pour l'intervenant

Mises en situation

École

1. Demande à ton enseignant d'attacher ton lacet.
2. Demande à quelqu'un de jouer avec toi.

Maison

1. Demande à quelqu'un de t'indiquer le chemin pour aller chez ton ami.
2. Demande à tes parents de l'argent pour t'acheter des bonbons.

Commentaires

Cette habileté présuppose la capacité d'accepter un refus. La question du jugement à avoir quant à la personne à qui faire la demande et au moment où la faire sera le défi concernant cette habileté.

Suggestions d'activités complémentaires

- Faire déterminer à l'élève à quelle personne il est préférable de faire ses demandes en exposant différentes situations (exemples : demander de l'argent, demander de l'aide, demander une faveur, etc.). Il importe de faire ressortir la notion de dangerosité face à des étrangers de même que la notion de familiarité. On ne demande pas à un étranger de nous reconduire chez nous ni nous ne demandons pas de l'argent pour acheter des bonbons à notre enseignant.

- Faire évaluer à l'élève ce qui est ou n'est pas un bon moment pour faire une demande en lui proposant diverses situations. Ainsi, il n'est pas opportun de réveiller ses parents la nuit pour leur demander de l'argent mais c'est correct d'interrompre l'enseignant qui raconte une histoire pour lui demander d'aller à la toilette, si nous avons une envie pressante!
- Réfléchir à voix haute dans diverses situations pour modeler chez l'élève le réflexe de se questionner sur le moment ou sur la personne à qui faire une demande. C'est à force de répétition que les choix se feront avec davantage de jugement.
- Utiliser les occasions d'une demande de l'élève pour l'inviter à expliquer son rationnel de choix quant à la personne et au moment où il l'a faite et ce, particulièrement lorsque la demande est adéquate. Faire avec lui des hypothèses farfelues quant à un autre moment ou à une autre personne à qui demander dans l'optique de développer sa capacité de jugement.
- Examiner les façons de remercier. Voir diverses formules polies mais aussi le ton et le faciès appropriés.

COOPÉRATION : ACCEPTER L'IDÉE DE L'AUTRE

Fiche descriptive

Accepter l'idée de l'autre

1. Écoute l'autre lorsqu'il parle



2. Si tu ne comprends pas bien son idée pose des questions



3. Dis ton idée



4. Examine toutes les idées



5. Dis celle qui te semble la mieux



Explique pourquoi

6. Si ton choix n'est pas celui des autres, rallie-toi!



COOPÉRATION : ACCEPTER L'IDÉE DE L'AUTRE

Fiche pour intervenant

Mises en situation

École

1. Choisis, avec ton équipe, le jeu auquel la classe va jouer à la récréation.
2. Choisis, avec un équipier, l'histoire qui sera racontée en classe.

Maison

1. Choisis, avec les membres de ta famille, le repas du soir.
2. Choisis, avec ton frère ou ta sœur, le film vidéo qui sera loué ce soir.

Commentaires

Cette habileté suppose l'acquisition préalable de la capacité d'écoute et de la tolérance à la frustration.

L'égoïsme est souvent bien présent chez les enfants de cet âge. Ils ont tendance à considérer leur choix comme le seul valable. Ils ont de la difficulté à s'ouvrir à celui de l'autre. Ce sera l'enjeu du développement de cette habileté.

Suggestions d'activités complémentaires

- Parler avec l'élève de l'impact de faire plaisir aux autres et de l'importance de savoir lâcher-prise. L'échange verbal ne devra pas être la seule intervention. Les enfants ont besoin de comprendre dans l'agir.
- Raconter une histoire (exemple : inventer une histoire « Un monsieur toutou qui sait tout ») dans laquelle le personnage illustre l'impact frustrant que cela a sur les autres qu'on ne reconnaisse jamais leurs idées.

- Faire une mise en situation dans laquelle l'élève est forcé d'accepter l'idée de l'autre. Faire réaliser les émotions négatives que cela suscite en lui et trouver des solutions pour ne pas que cela suscite une crise.
- Raconter des situations dans lesquelles le fait d'avoir accepté les idées des autres nous a finalement servi.
- Inviter l'élève à chausser de grandes bottes de pluie, exercice qu'on appellera *Se mettre dans les bottes de l'autre* (voir page 291). Une illustration peut par la suite servir d'ancrage pour l'élève.
- Utiliser la technique de l'écharpe relationnelle de Jacques Salomé pour permettre à chaque élève de s'exprimer à son bout de la relation (de l'écharpe) et d'écouter aussi l'autre à l'autre bout de la relation (de l'écharpe) Une illustration placée dans la classe permettra un rappel à l'élève (voir *Écharpe relationnelle* page 292).

COOPÉRATION : PARTAGER

Fiche descriptive

Partager

1. Écoute la demande de l'autre
ou



2. Remarque le besoin de l'autre



3. Décide de partager



4. Donne ou prête gentiment à la personne



COOPÉRATION : PARTAGER

Fiche pour intervenant

Mises en situation

École

1. Partage ta collation avec un ami qui a oublié la sienne.
2. Prête ton camion à un ami qui te le demande.

Maison

1. Partage le dernier morceau de tarte avec ta sœur ou ton frère.
2. Donne un de tes jouets lors d'une collecte pour les enfants pauvres.

Commentaires

Au-delà d'une habileté à développer, le partage fait appel au sens moral, au bon cœur de la personne. On peut sensibiliser l'élève à l'importance de le faire mais il doit avoir un minimum d'empathie pour pouvoir considérer le besoin d'autrui.

Suggestions d'activités complémentaires

- Réfléchir avec les élèves à l'impact du partage chez l'autre et au plaisir qu'on peut en retirer.
- Discuter de ce qui, pour chacun, est plus facile et plus difficile à partager.
- Raconter l'histoire *Le conte chaud et doux des chaudoudoux* qui parle de l'effet du partage et du non-partage.
- Faire raconter aux élèves une occasion où ils ont partagé. Mettre l'emphase sur les sentiments associés à l'événement. Il est bon de discuter de l'hésitation qui peut précéder la décision de partager.

- Faire raconter aux élèves une occasion où quelqu'un a partagé avec eux. Mettre l'emphase sur les sentiments associés à l'événement.
- Aider aux élèves à devenir des détectives des besoins d'autrui. Voir avec eux comment dépister sans s'imposer.
- Organiser une activité de partage.
- Discuter de l'aspect non obligatoire du partage.

Affirmation de soi

- ❖ **Exprimer ses sentiments**
- ❖ **Se défendre**
- ❖ **Exprimer sa frustration**

AFFIRMATION DE SOI : EXPRIMER SES SENTIMENTS

Fiche descriptive

Exprimer ses sentiments

1. Sois attentif aux signaux de ton corps



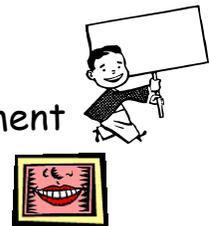
2. Écoute ton cœur



3. Identifie ton sentiment



4. Exprime ton sentiment verbalement ou non verbalement



AFFIRMATION DE SOI : EXPRIMER SES SENTIMENTS

Fiche pour intervenant

Mises en situation

École

1. Dis que tu as de la peine à un ami qui n'a pas voulu que tu joues avec lui.
2. Dis que tu as eu peur quand un élève plus vieux a voulu te prendre ta casquette.

Maison

1. Dis à tes parents que tu es déçu qu'ils ne veuillent pas t'acheter un chien.
2. Dis à ton frère que tu as peur d'aller dans ta chambre quand il fait noir.

Commentaires

Pour faciliter l'expression des émotions, l'élève doit avoir d'abord accès à un répertoire pour les nommer. Il doit comprendre comment chacune s'exprime verbalement et non verbalement. L'expression des sentiments est souvent l'occasion de diminuer certaines tensions et permet d'éviter certains conflits.

Suggestions d'activités complémentaires

- ❑ Modeler, chez l'élève, l'habitude d'identifier et de nommer les sentiments éprouvés en le faisant régulièrement à haute voix.
- ❑ Inviter l'élève à identifier non verbalement l'émotion qu'il ressent en la pointant sur un répertoire imagé.
- ❑ Faire créer un imagier de sentiments en les dessinant ou en découpant des illustrations dans des revues.

- Faire préciser le sentiment de l'élève à différents moments de la journée.
- Faire exprimer les sentiments dans des occasions spéciales (positives ou négatives).
- Discuter avec l'élève que tous les sentiments sont corrects mais que c'est la façon de les exprimer qui parfois est inadéquate.
- Discuter avec l'élève qu'une même situation peut générer des sentiments différents selon la personne (les montagnes russes généreront la peur chez l'un et le plaisir chez l'autre).

AFFIRMATION DE SOI : SE DÉFENDRE

Fiche descriptive

Se défendre

1. Tiens-toi droit



2. Regarde l'autre dans les yeux



Évite de regarder par terre, d'avoir une attitude de peur, de défi ou de pleurnicher

3. Demande à l'autre d'arrêter



- Quand tu fais...
- Je n'aime pas ça! Ca me fait...
- Je ne veux plus jamais que...
- À la place, la prochaine fois...

Prends un ton ferme sans menacer ou crier des injures

4. Fais le choix de ne pas réagir



Fais semblant de ne pas avoir entendu. Tourne le dos et vas rejoindre tes amis

5. Dis-le à un adulte si cela ne marche pas



AFFIRMATION DE SOI : SE DÉFENDRE

Fiche pour intervenant

Mises en situation

École

1. Trouve un moyen adéquat de te défendre quand un ami prend tes crayons sans te les demander et qu'il raconte à tout le monde qu'il va les garder.
2. Trouve un moyen adéquat de te défendre quand un élève plus vieux déclare devant tout le monde que tu es une poule mouillée.

Maison

1. Trouve un moyen adéquat de te défendre quand ton frère ou ta sœur t'interdit d'entrer dans la cuisine sans raison.
2. Trouve un moyen adéquat de te défendre quand ton frère ou ta sœur dis à tes amis de ne pas jouer avec toi.

Commentaires et suggestions d'activités complémentaires

C'est de façon verbale que les enfants doivent apprendre à se défendre comme le présente Géri Rini³. Il faut savoir quoi dire et comment le dire. L'attitude est aussi importante sinon plus que les mots suivants qu'elle propose pour se défendre:

À la récréation, lorsqu'un élève vient se plaindre au surveillant d'une agression ou d'un conflit avec un autre élève, il est suggéré de réunir les deux élèves et de les aider à se dire ce qu'ils ont à se dire.

C'est leur problème et non celui du surveillant. Il ne s'agit pas de jouer au détective ni de trouver qui a commencé ou qui dit la vérité... Il est important d'observer si les élèves concernés savent se défendre verbalement et trouver des solutions à leur problème.

3 Élaboré par Raynald Goudreau, psychologue d'après Géri Rini. *Comment négocier avec ses enfants et garder le sourire*, Éditions Libre Expression, 1985.

Au besoin, le surveillant peut servir d'entraîneur ou de « coach » en supportant chacun à tour de rôle comme le montre l'exemple ci-bas. Selon l'âge des enfants en cause, il faudra parfois alimenter leur répertoire de solutions possibles au conflit.

Exemple

Marie vient se plaindre de Joseph qui la bouscule et la pousse à chaque fois qu'il attend son tour derrière elle pour la glissade. Marie a pris l'habitude de se fier à un adulte pour avertir les élèves qui ne la respectent pas. À la longue, elle en a développé une véritable dépendance. De mauvaises langues ont même commencé à l'appeler la « mémère du village »...

Le surveillant l'invite à aller chercher Joseph. Si celui-ci refuse de la suivre, il va lui-même le chercher avec Marie. Une fois les élèves réunis, le surveillant résume les informations qu'on lui a transmises sur la nature du conflit. Si les élèves se mettent à parler en même temps, comme c'est souvent le cas à cette étape-ci, il les arrête en leur expliquant qu'ils auront la chance de s'exprimer chacun leur tour.

Le surveillant donne la parole à l'élève qui se dit la victime et précise la consigne : « Dis à Joseph ce qu'il a fait que tu n'aimes pas. Dis-le lui en le regardant ». Si Marie a de la difficulté à s'exprimer, parle trop ou d'une voix hésitante, le surveillant lui souffle son texte une phrase à la fois. Après chaque phrase, elle devra répéter ce qui lui est dit d'une voix décidée. Au besoin, il fera répéter une, deux ou trois fois jusqu'à ce qu'elle arrive à prendre position d'une voix décidée. Quand Marie a terminé, le surveillant procède de la même façon avec Joseph.

AFFIRMATION DE SOI : EXPRIMER SA FRUSTRATION

Fiche descriptive

Exprimer sa frustration

1. Arrête 

2. Calme-toi 

Respire profondément ou utilise un autre moyen de te calmer

3. Réfléchis



- Quelles sont les conséquences de te fâcher?
- Est-ce une bonne idée de dire ta frustration?
- Serait-ce mieux d'attendre?

4. Dis ce que tu n'aimes pas de façon polie



AFFIRMATION DE SOI : EXPRIMER SA FRUSTRATION

Fiche pour intervenant

Mises en situation

École

1. Exprime correctement ta frustration quand un ami ne veut pas jouer avec toi.
2. Exprime correctement ta frustration lorsque tu découvres que ton enseignant est absent et que c'est un suppléant que tu ne connais pas qui le remplace.

Maison

1. Exprime correctement ta frustration quand le repas qui t'es servi n'est pas à ton goût.
2. Exprime correctement ta frustration quand ton père ou ta mère refuse que tu ailles jouer chez un ami.

Commentaires

Cette habileté est en lien avec le contrôle de soi, l'expression des émotions et l'acceptation d'une frustration.

Suggestions d'activités complémentaires

- Échanger avec l'élève sur l'affirmation de soi. L'élève doit comprendre qu'il a le droit de dire ce qui le dérange, ce qui lui déplaît tout dépendant de la façon dont il le fait et du contexte dans lequel il le fait.
- Faire identifier à l'élève les situations où exprimer sa frustration n'est pas adéquat.

- L'activité [Se mettre dans les bottes de l'autre](#) (voir page 292) peut aider à faire comprendre le point de vue de l'autre et contribuer à réduire la frustration de l'élève.

- Faire pratiquer à l'élève la conscience des émotions qui l'envahissent. Faire situer la colère dans son corps. Faire identifier ce qui se passe quand la colère ou la frustration augmente (exemples : respiration accélérée, chaleurs, rougeurs, difficulté à réfléchir, etc.) et inviter l'élève à intervenir aussitôt qu'il sent la colère pour ne pas se rendre jusqu'à l'explosion. [L'image du presto](#) (voir page 293) qui explose peut faciliter la démarche.

- Faire prendre conscience à l'élève qu'il a le droit d'exprimer sa colère ou sa frustration mais sans le faire avec violence. Dire « Je suis en colère », même sur un ton fâché est acceptable. Frapper un compagnon ou injurier un ami parce qu'on est fâché, ne l'est pas.

Empathie

- ❖ Écouter l'autre
- ❖ Être empathique au besoin de l'autre
- ❖ Être empathique à la demande de l'autre

EMPATHIE : ÉCOUTER L'AUTRE

Fiche descriptive

Écouter l'autre

1. Arrête-toi 
2. Regarde la personne qui te parle 
3. Écoute la en redisant et en revoyant son message dans ta tête dans le but de le redire dans tes mots 
4. Porte attention aux sentiments qu'elle t'exprime 
5. Indique par un geste ou par une parole que tu écoutes 

EMPATHIE : ÉCOUTER L'AUTRE

Fiche pour intervenant

Mises en situation

École

1. Écoute un ami qui te raconte que son chat s'est fait écraser hier.
2. Écoute ton enseignant qui te demande de garder silence parce qu'il a mal à la tête.

Maison

1. Écoute ton frère ou ta sœur qui raconte en pleurant s'être fait mal à la tête.
2. Écoute ton parent qui ne peut t'acheter le jouet que tu désires car il manque d'argent.

Commentaires

La capacité d'écoute de l'élève peut varier beaucoup en durée et en qualité. Au-delà de l'écoute, l'élève doit aussi comprendre le message dit par l'autre personne et y être sensible. Cette habileté demande un souci pour autrui qui sera difficile pour plusieurs élèves en raison de leur égocentrisme.

Suggestions d'activités complémentaires

- En dyades, faire raconter de courts messages par un élève tandis que l'autre doit écouter et le redire au groupe par la suite.
- Faire porter un casque d'écoute à l'élève qui a de la difficulté à s'arrêter pour l'aider à se recentrer. Mettre une illustration à la vue pour faciliter le rappel (voir [Casque d'écoute](#) page 294.)
- Faire une liste de paroles et de gestes qui indiquent à l'autre qu'on l'écoute (hocher de la tête, dire hum...hum..., etc.)

EMPATHIE : ÊTRE EMPATHIQUE AU BESOIN DE L'AUTRE

Fiche descriptive

Être empathique au besoin de l'autre

1. Observe si quelqu'un a besoin de toi



2. Mets-toi à la place de l'autre



3. Penses à ce qui peut aider l'autre



4. Offre ton aide



5. Si la personne accepte, fais le comportement choisi (action!)



EMPATHIE : ÊTRE EMPATHIQUE À LA DEMANDE DE L'AUTRE

Fiche descriptive

Être empathique à la demande de l'autre

1. Écoute ce que l'autre te demande



2. Mets-toi à sa place



3. Penses à ce que tu peux faire



Cesser le comportement qui nuit à l'autre ou t'excuser
ou...

4. Fais le comportement qui aide l'autre (action!)



EMPATHIE : ÊTRE EMPATHIQUE AU BESOIN ET À LA DEMANDE DE L'AUTRE

Fiche pour intervenant

Mises en situation

École

1. Console un ami dont le père est mort.
2. Transporte la boîte à goûter d'un élève qui est en béquille.

Maison

1. Reste tranquille car ta mère a mal à la tête.
2. Prête un jeu à ton frère qui a perdu le sien.

Commentaires

Le développement de l'empathie demande une certaine maturité. Ce n'est pas une habileté qui s'apprend mais qui se développe. Elle implique la capacité préalable d'écouter l'autre. Il faut penser à l'impact que notre comportement a sur l'autre (capacité d'anticipation). Il faut être empathique à sa demande qui veut, par exemple, qu'on cesse tel ou tel comportement. Il faut aussi être empathique à son besoin. Cette capacité demande d'être proactif, de savoir observer, écouter, lire le besoin et décider d'y répondre sans qu'on nous le demande. Les élèves qui sont encore dans leur phase d'égocentricité auront plus de difficulté à acquérir cette habileté.

Suggestions d'activités complémentaires

- Faire pratiquer l'élève à lire l'émotion exprimée non verbalement par une autre personne.
- Proposer des activités de partage avec des personnes moins favorisées.

- Proposer des activités intergénérationnelles (rencontres de personnes âgées pour leur chanter des chansons ou sorties en compagnie des grands-parents, etc.).
- Proposer diverses situations (agréables et moins agréables) et faire juger aux élèves l'impact que ces situations ou comportements peuvent avoir sur les autres.
- Inviter l'élève à chausser de grandes bottes de pluie, exercice qu'on appellera [Se mettre dans les bottes de l'autre](#) (voir 291). Cette illustration peut par la suite servir d'ancrage pour l'élève. C'est en général plus facile de comprendre ce que les autres n'aiment pas ou ce qui leur fait de la peine si nous le ressentons nous-même ainsi. Il faudra amener ensuite l'élève à réaliser que les seuils de tolérance ne sont pas les mêmes pour tous et aussi que les besoins et points sensibles ne sont pas les mêmes pour tous.
- Dans les cas de conflits, il est intéressant d'utiliser l'écharpe relationnelle. L'enfant qui ne s'est pas senti écouté ou entendu peut ainsi donner sa vision des choses à son bout du foulard selon la démarche proposée par Jacques Salomé (voir [Écharpe relationnel](#) page 292).
- Discuter avec les élèves de l'importance d'offrir de l'aide mais aussi de savoir ne pas se faire trop insistant. Il faut savoir écouter le refus de l'autre.
- Faire comprendre à l'élève que d'être attentif aux besoins des autres ne doit pas être une activité qui l'empêche de prendre ses propres responsabilités!

Responsabilité

- ❖ Résoudre un problème
- ❖ Accepter sa part de responsabilité

RESPONSABILITÉ : RÉSOLUDRE UN PROBLÈME

Fiche descriptive

Résoudre un problème

1. Précise quel est le problème



2. Examine différentes solutions



3. Vérifie les conséquences possibles
(ou regarde plus loin que le bout de ton nez...)



4. Choisis la meilleure solution



5. Fais ce que tu as décidé (action!)



RESPONSABILITÉ : RÉSOLUDRE UN PROBLÈME

Fiche descriptive

Liste de solutions possibles

- ❑ Se sauver 
- ❑ Crier 
- ❑ Pleurer 
- ❑ S'éloigner calmement 
- ❑ Demander de l'aide 
- ❑ Le dire à un adulte ou à un pair 
- ❑ Ignorer 
- ❑ Faire un compromis 
- ❑ Tirer au sort 
- ❑ Utiliser l'humour 
- ❑ Partager 
- ❑ Utiliser les techniques de contrôle de la colère 

RESPONSABILITÉ : RÉSOLURE UN PROBLÈME

Fiche pour intervenant

Mises en situation

École

1. Trouve une solution adéquate alors que vous êtes deux élèves à vouloir le ballon.
2. Trouve une solution adéquate alors que tu t'es chicané avec un ami dans l'autobus.

Maison

1. Trouve une solution adéquate alors que tu ne retrouves plus ton jouet préféré.
2. Trouve une solution adéquate alors que ta sœur ou ton frère ne veut pas écouter la même émission de télévision que toi.

Commentaires

Cette habileté en présuppose plusieurs, par exemple, la capacité d'exprimer ses sentiments, la tolérance à la frustration, etc. Habituellement, la résolution de problèmes est en lien avec la résolution de conflits. Développer cette habileté est particulièrement important chez les élèves en difficulté de comportements. En raison de l'âge de l'élève, il est indispensable de proposer une démarche structurée qui, à force de pratique, deviendra une routine. Il sera bon de la rendre visible et d'y proposer plusieurs solutions. Le développement de cette habileté demande du temps et se raffinera au fur et à mesure que se fait le développement mental de l'élève. Pour certains, il sera difficile de juger de la pertinence d'une solution plutôt qu'une autre.

Suggestions d'activités complémentaires

- Présenter différentes situations à l'élève en y associant une solution inadéquate. Lui faire dire pourquoi elle est inadéquate et l'inviter à proposer une solution acceptable.
- En fonction d'une même situation, élaborer divers scénarios qui vont en gradation selon que la première solution fonctionne ou non. Demander de l'aide est pour plusieurs élèves la seule solution envisageable alors que pour d'autres, elle ne s'applique jamais. Il faut amener chacun à explorer les meilleures possibilités.
- Réaliser des scénarios de résolution de problèmes et faire un spectacle aux parents.
- Raconter des histoires illustrant différents problèmes. Faire proposer aux élèves leur solution avant de raconter celle du conte.
- Illustrer, par des dessins, différentes solutions à des problèmes et les exposer dans la classe ou l'école.
- Modéliser la démarche de résolution de problèmes en y ayant recours régulièrement et en réfléchissant à haute voix.
- Identifier les [Solutions-poubelle](#) (voir page 295) et les y placer symboliquement (frapper, briser un objet, se battre, etc.).
- Donner des devoirs en utilisant la fiche des [Situations difficiles](#) (voir pages 186 et 187).
- À partir du vécu du groupe, inventer une métaphore appelée [la Tempête dans un verre d'eau...](#) (voir page 296) qui raconte l'histoire d'un problème suscité par une mauvaise interprétation. Utiliser par la suite l'illustration lorsque les élèves voient des conflits à partir de broutilles.

RESPONSABILITÉ : ACCEPTER SA PART DE RESPONSABILITÉ

Fiche descriptive

Accepter sa part de responsabilité

1. Écoute ce qu'on te reproche



2. Examine ce dont tu peux être responsable



3. Avoue ta part de responsabilité



4. Fais des excuses



5. Assume les conséquences (ou le retour de la vague)



RESPONSABILITÉ : ACCEPTER SA PART DE RESPONSABILITÉ

Fiche pour intervenant

Mises en situation

École

1. Accepte ta responsabilité alors que tu as brisé le crayon de ton ami.
2. Accepte ta responsabilité alors que tu as oublié de faire signer ton bulletin par tes parents.

Maison

1. Accepte ta responsabilité alors que tu as égaré un jouet qui appartient à ton frère ou à ta sœur.
2. Accepte ta responsabilité alors que tu n'as pas rangé ta chambre tel que tes parents te l'avaient demandé.

Commentaires

L'acceptation de sa part de responsabilité implique un lieu de contrôle interne par opposition à un lieu de contrôle externe (auquel cas la faute appartient à quelqu'un ou quelque chose d'externe à soi). L'enfant qui est souvent puni risque de vouloir se protéger et remettre la responsabilité sur autrui.

Suggestions d'activités complémentaires

- Faire une activité qui s'appelle [Qui porte le chapeau](#). Avoir des chapeaux rigolos et en fonction de différents scénarios, demander à l'élève de coiffer d'un chapeau, le ou les personnages responsables. On peut avoir une illustration qui sert par la suite d'ancrage au souvenir de l'élève (voir page 297).

- Discuter avec l'élève que la responsabilité de la personne qui commet un acte demeure malgré l'influence qu'il a pu subir. Il importe de sensibiliser aussi les parents à cette façon de considérer la responsabilité de l'élève.
- Amener l'élève à distinguer *punition* et le fait d'assumer les *conséquences* de ses gestes.
- Utiliser l'absurde lorsque cela est possible pour faire comprendre à l'élève l'impact de toujours chercher à se dégager de ses responsabilités. S'assurer que cela se fait dans un contexte amical pour éviter que l'élève ne se sente ridiculisé.

Contrôle de soi

- ❖ **Accepter un délai**
- ❖ **Contrôler sa colère et son impulsivité**
- ❖ **Tolérer une frustration ou un refus**
- ❖ **Réagir à la provocation**

CONTRÔLE DE SOI : ACCEPTER UN DÉLAI

Fiche descriptive

Accepter un délai

1. Écoute ce que la personne te dit



2. Reste calme



a. Dis-toi que c'est normal d'attendre parfois

b. Respire lentement

3. Répond poliment



4. Trouve quelque chose à faire en attendant



5. Fais-le (action!)



CONTRÔLE DE SOI : ACCEPTER UN DÉLAI

Fiche pour intervenant

Mises en situation

École

1. Accepte un délai alors que ton enseignant te demande d'attendre avant qu'il réponde à ta question.
2. Accepte un délai alors que tu dois attendre à 10h00 avant de pouvoir prendre ta collation.

Maison

1. Accepte un délai alors que tu dois attendre le souper avant de manger.
2. Accepte un délai alors que tu dois attendre ton anniversaire avant d'avoir un jouet que tu désires.

Commentaires

Cette habileté requiert la capacité d'écoute et la capacité de contrôle de soi. L'enfant doit apprendre à gérer son discours interne et sa frustration. Si le délai est considéré comme frustrant, c'est davantage l'habileté à tolérer une frustration qui sera à appliquer.

Suggestions d'activités complémentaires

- Modeler l'habileté en mettant l'accent particulièrement sur ce qu'on se dit intérieurement face à un délai ou une attente. Par exemple, dire tout haut : « Cela me dérange d'attendre mon tour, j'aimerais mieux être le premier. Je dois être raisonnable, cela ne peut pas toujours être moi le premier. En attendant, je vais continuer mon dessin. ».

- Pratiquer des réponses polies. S'attarder sur le quoi (paroles) et le comment (ton).
- Faire identifier à l'élève le ou les moyens de rester calme qui lui conviennent le mieux (respirer, compter, se parler, visualiser quelque chose d'agréable, marcher, dessiner, etc.).
- Exiger davantage de délais envers l'élève durant la pratique de l'habileté. Commencer par de courts délais et augmenter leur durée ou leur niveau de frustration.

CONTRÔLE DE SOI : CONTRÔLER SA COLÈRE ET SON IMPULSIVITÉ

Fiche descriptive

Contrôler sa colère et son impulsivité

1. Lorsque quelque chose ou quelqu'un te dérange, arrête!



Sois attentif aux signaux de ton corps

2. Reste calme



Respire ou utilise un autre moyen de te calmer

3. Choisis ce qui est possible de faire



- a. Puis-je faire quelque chose? (exemple : changer la situation ou l'accepter et me calmer.)
- b. Puis-je dire quelque chose? (exemple : demander une explication)

4. Fais-le (action!)



CONTRÔLE DE SOI : CONTRÔLER SA COLÈRE ET SON IMPULSIVITÉ

Fiche pour intervenant

Mises en situation

École

1. Contrôle la colère qui monte en toi lorsqu'un ami te pousse dans les rangs par accident.
2. Contrôle l'envie de te lever que tu as alors que ton enseignant explique la prochaine activité.

Maison

1. Contrôle la colère qui monte en toi lorsque ton frère te taquine en te disant que tu es un bébé.
2. Contrôle ton envie de te lever de table pour aller écouter la télévision alors que le repas n'est pas terminé.

Commentaires

Le contrôle de la colère est une habileté difficile à développer particulièrement chez les enfants impulsifs. L'impulsivité fait partie du développement des enfants mais chez certains elle indique un possible trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Dans ces cas, il sera important de référer à un spécialiste pour effectuer un dépistage et établir un plan d'action spécifique.

Le contrôle de la colère est en lien avec la capacité d'exprimer et de tolérer une frustration. Il nécessite aussi la capacité de reconnaître et d'exprimer ses sentiments. Souvent, l'habileté exige une bonne capacité d'empathie. Ainsi, si l'apprentissage de la démarche opérationnelle ne fonctionne pas avec un élève donné, il est bon de penser à réviser ces habiletés.

Suggestions d'activités complémentaires

- ❑ Travailler chez l'élève la capacité d'évaluer les signes qui indiquent qu'une frustration est présente et l'amener à intervenir avant qu'elle ne mène à une explosion, à une colère.
- ❑ Amener l'élève à envisager d'autres scénarios ou à attribuer d'autres intentions aux personnes qui le mettent en colère (recadrage).
- ❑ Utiliser des histoires ou des contes métaphoriques pour faire constater à l'élève comment les chicanes émanent souvent de mauvaises interprétations.
- ❑ À partir du vécu du groupe, inventer une métaphore appelée [La tempête dans un verre d'eau...](#) (voir page 296) qui raconte l'histoire d'un problème suscité par une mauvaise interprétation. Utiliser par la suite l'illustration lorsque les élèves voient des conflits à partir de broutilles.
- ❑ Modeler le comportement du contrôle de la colère en exprimant à haute voix ce qui nous frustre et le raisonnement mental qui nous amène à nous calmer, à accepter la frustration ou à reconsidérer la situation d'un autre œil.
- ❑ Trouver, avec l'élève, la technique qui fonctionne le mieux pour lui permettre de se calmer. Pour les uns, respirer lentement et profondément pourra être la bonne façon alors que pour les autres, ce sera compter ou imaginer un souvenir plaisant.
- ❑ Fabriquer un thermomètre de colère que l'élève sera invité à colorier régulièrement pour associer un niveau de colère avec diverses situations.
- ❑ Aider l'élève à déterminer à partir de quel niveau du thermomètre, il se contrôle plus difficilement. Prévoir ce qui pourra être sa propre trousse d'urgence pour éviter les explosions.
- ❑ Valoriser abondamment les comportements adéquats concernant le contrôle de la colère et de l'impulsivité particulièrement dans les premiers temps de l'apprentissage.
- ❑ Discuter et illustrer dans notre expérience ou dans celles d'autrui, des situations qui ne sont pas toujours agréables mais que nous apprenons à accepter...

CONTRÔLE DE SOI : TOLÉRER UNE FRUSTRATION OU UN REFUS

Fiche descriptive

Tolérer une frustration ou un refus

1. Écoute le refus de la personne



2. Réfléchis



- a. Est-ce une bonne idée de demander la raison du refus?
- b. Quelles sont les conséquences de ne pas faire ce qui est demandé?

3. Choisis



- a. Demande une explication
- b. Propose un compromis
- c. Accepte le refus

4. Reste calme



5. Montre que tu acceptes le refus



- a. Dis que tu acceptes le refus
- b. Trouve autre chose à faire

CONTRÔLE DE SOI : TOLÉRER UNE FRUSTRATION OU UN REFUS

Fiche pour intervenant

Mises en situation

École

1. Tolère le refus de ton enseignant qui ne veut pas que tu portes ta casquette en classe.
2. Tolère que ton ami refuse de te prêter un jeu ou un jouet.

Maison

1. Tolère que ton père ou ta mère refuse que tu invites un ami.
2. Tolère que ton frère ou ta sœur ne veuille pas partager sa barre de chocolat avec toi.

Commentaires

Cette habileté requiert la capacité d'écoute et la capacité de contrôle de soi. Elle est aussi en lien avec la capacité d'exprimer sa frustration.

Suggestions d'activités complémentaires

- Faire identifier à l'élève les situations où exprimer sa frustration n'est pas adéquat.
- L'activité [*Se mettre dans les bottes de l'autre*](#) (voir page 291) peut aider à faire comprendre le point de vue de l'autre et contribuer à réduire la frustration.

- Faire pratiquer à l'élève la conscience des émotions qui l'envahissent. Faire situer la colère dans son corps. Faire identifier ce qui se passe quand la colère ou la frustration augmente (exemples : respiration accélérée, chaleurs, rougeurs, difficulté à réfléchir, etc.) et inviter l'élève à intervenir aussitôt qu'il sent la colère pour ne pas se rendre jusqu'à l'explosion. [L'image du presto](#) qui explose peut faciliter la démarche (voir page 293).
- Faire prendre conscience à l'élève qu'il a le droit d'exprimer sa colère ou sa frustration mais sans le faire avec violence. Dire « Je suis en colère », même sur un ton fâché est acceptable. Frapper un compagnon ou injurier un ami parce qu'on est fâché ne l'est pas.
- Travailler la capacité de tolérer une frustration. Dans ce cadre, l'aide des parents sera utile. Il est possible de commencer par des frustrations plus petites (exemple, un court délai d'attente qu'on augmentera au fil des jours et des réussites).
- Discuter de la mauvaise habitude de tout vouloir argumenter. Cette réflexion devra se faire particulièrement avec les parents. Si les enfants doivent apprendre à s'affirmer, ils doivent être attentifs à ne pas s'engager dans de constantes argumentations ou négociations. Ces façons de faire en viennent à susciter des conflits et une fermeture de l'autre au compromis. Juger de la pertinence de proposer ou non un compromis sera difficile avec les plus petits qui fonctionnent souvent selon le principe du plaisir.
- Limiter le comportement de négociation en accordant à certains élèves, pour lesquels l'apprentissage de l'habileté pose davantage de problèmes, des jetons de négociation. Ces jetons peuvent être échangés au moment où ils le jugent utile. Une rétroaction sur l'événement sera utile à faire avec l'élève. Une fois qu'il ne lui reste plus de jetons, il ne doit pas recevoir d'écoute s'il cherche à négocier ou à argumenter.
- Proposer des illustrations caricaturales et humoristiques facilitant la compréhension d'une négociation trop fréquente ou exagérée.
- Proposer une liste de situations et déterminer pour chacune si la négociation est indiquée ou non.

- Si la frustration demeure trop présente, retravailler l'habileté du contrôle de la colère.
- Valoriser abondamment les comportements adéquats de l'élève concernant la tolérance à une frustration particulièrement dans les premiers temps de l'apprentissage.
- Faire pratiquer à l'élève les façons de montrer qu'il accepte le refus ou la frustration. L'élève peut dire « C'est correct » d'un ton acceptable ou s'il a un bon contrôle de lui « Cela me choque ou cela me déçoit mais j'accepte... ».
- Faire élaborer une liste d'alternatives possibles dans le cas d'un refus.
- Faire lister certains compromis acceptables dans le cas d'un refus concernant une activité (le faire un peu plus tard ou moins longtemps, etc.)

CONTRÔLE DE SOI : RÉAGIR À LA PROVOCATION

Fiche descriptive

Réagir à la provocation

1. Lorsque quelqu'un te provoque, arrête !



2. Reste calme



3. Réfléchis



a. Flaire le danger



b. Sois rusé!



4. Choisis la meilleure solution



a. Ignore la personne ou la situation



b. Éloigne-toi



c. Discute calmement de ce que tu n'aimes pas



5. Fais-le (action!)



CONTRÔLE DE SOI : RÉAGIR À LA PROVOCATION

Fiche pour intervenant

Mises en situation

École

1. Trouve une façon de réagir lorsqu'un de tes amis te dit : « T'es pas brave de te battre... ».
2. Trouve une façon de réagir lorsqu'un élève de ta classe te *picosse* avec son crayon.

Maison

1. Trouve une façon de réagir lorsque ton frère te dit que tu pourras venir dans sa chambre si tu voles les bonbons de ton ami.
2. Trouve une façon de réagir lorsque ton ami te chatouille sans arrêt.

Commentaires

La réaction adéquate à la provocation nécessite la capacité d'accepter la frustration, de se défendre, d'exprimer ses sentiments et de résoudre des problèmes. Ainsi, si l'utilisation de la démarche associée à cette habileté ne donne pas les résultats escomptés, il faudra penser à réviser les précédents.

Suggestions d'activités complémentaires

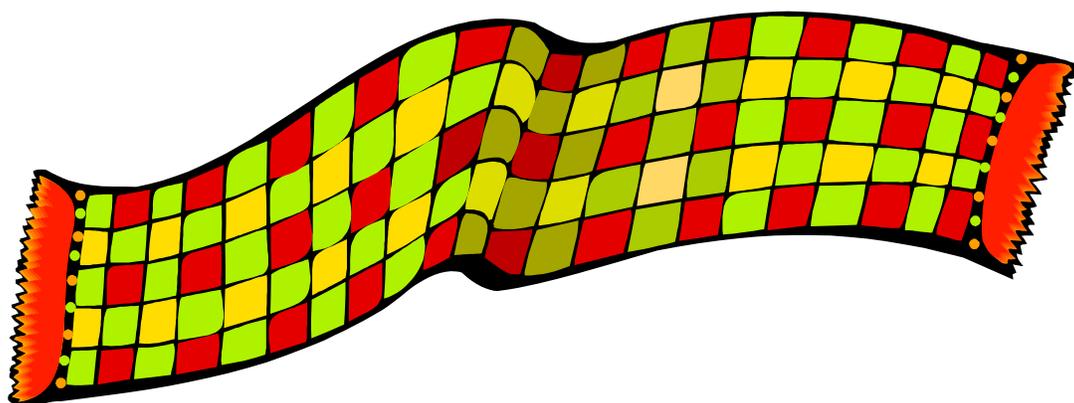
- Discuter avec l'élève des façons de flairer les personnes ou les situations qui ne visent qu'à les faire exploser et les inviter à se montrer plus rusés.

- Faire pratiquer à l'élève la conscience des émotions qui l'envahissent. Lui faire situer la colère dans son corps. Lui faire identifier ce qui se passe quand la colère ou la frustration augmente (exemples : respiration accélérée, chaleurs, rougeurs, difficulté à réfléchir, etc.) et l'inviter à intervenir aussitôt qu'il sent la colère pour ne pas se rendre jusqu'à l'explosion. [L'image du presto](#) qui explose peut faciliter la démarche (voir page 293).
- Trouver, avec l'élève, la technique qui fonctionne le mieux pour lui permettre de se calmer. Pour l'un, respirer lentement et profondément pourra être la bonne façon alors que pour l'autre, ce sera compter ou imaginer un souvenir plaisant.
- Fabriquer un thermomètre de colère que l'élève sera invité à colorier régulièrement pour associer un niveau de colère avec diverses situations.
- Aider l'élève à déterminer à partir de quel niveau du thermomètre, il se contrôle plus difficilement. Prévoir ce qui pourra être sa propre trousse d'urgence pour éviter les explosions.
- Valoriser abondamment les comportements adéquats concernant la réaction à provocation particulièrement dans les premiers temps de l'apprentissage.

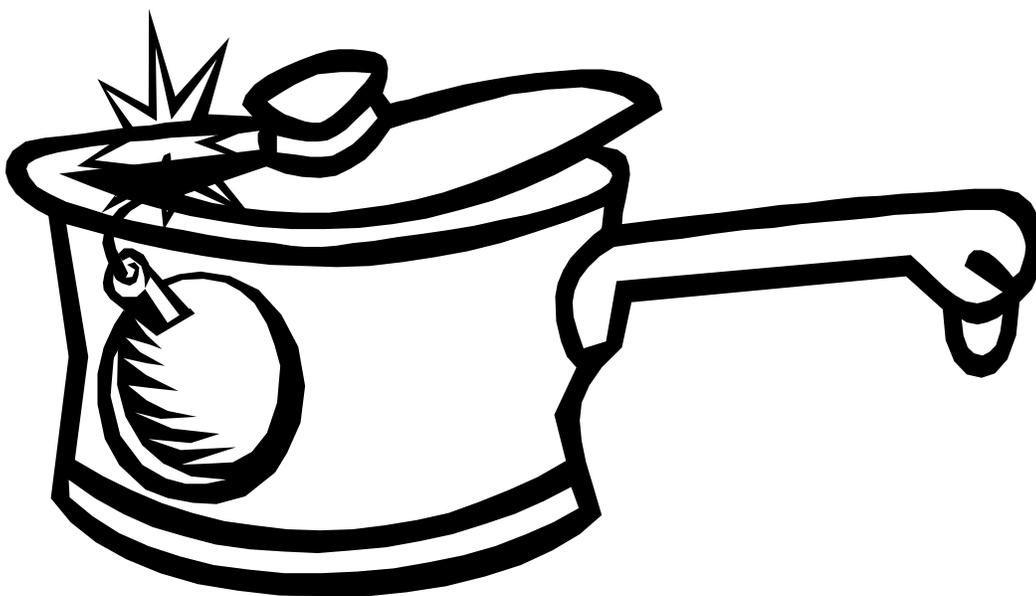
Se mettre dans les bottes de l'autre



Écharpe relationnelle



« Presto »



Casque d'écoute



Solutions-poubelle



Une tempête dans un verre d'eau...



Qui porte le chapeau?



Références :

- BEAULIEU, Danie (2000). *Techniques d'impact pour grandir*, Lac Beauport, Éditions Académie Impact.
- BOWEN, F.; N. DESBIENS; C. MARTIN et M. HAMEL (2001). *La compétence sociale. 6 12 17 Nous serons bien mieux !* Gouvernement du Québec.
- CAPUANO, France (1991). *Programme de promotion des habiletés sociales au préscolaire (Programme Fluppy)*, Montréal, Centre de psychoéducation du Québec.
- CARTLEDGE, G. et J. F. MILBURN (1995). *Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches*, 3rd edition.
- CHAMBERS, Bette; H. Margaret PATTEN; Jenny SCHAEFF et Donna WILSON MAU (1997). *Découvrir la coopération. Activités d'apprentissage coopératif pour les enfants de 3 à 8 ans*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière.
- DESBIENS, Nadia et Annie DESROSIERS (2002). « La perception négative des camarades de classe à l'égard des élèves présentant des difficultés de comportement : un obstacle au succès de nos interventions », *Vie pédagogique*, n° 125, novembre-décembre. MEQ.
- DUSO (Developing understanding of self or others) (1970). Minnesota, American Guidance Service inc.
- FORTIN, Laurier (mai 1991). *Difficultés scolaires, perception de soi et habiletés sociales*. Notes de conférence donnée lors du congrès de la Corporation Professionnelle des Psychologues du Québec à Montréal.
- GAUDREAU, Carole, Hélène P. VERVILLE et Ghislaine VÉZINA (199_). *Ma valise d'outils, scénarios d'enseignement des habiletés sociales*, Commission scolaire des Chutes Montmorency, Direction régionale de Québec-Chaudière-Appalaches.
- GENDRON, Martin; Égide ROYER; Richard BERTRAND, CRIRES/Université Laval et Pierre POTVIN (2003). *Prévention de la violence : Troubles du comportement, compétence sociale et pratique d'activités physiques chez les adolescents*, Récupéré de <http://www.rcpve.fse.ulaval.ca/html/obt4.html#4>
- GOLDSTEIN, Arnold P. (1999). *The prepare Curriculum*, Research Press.
- GRESHAM, Frank M. (1998). *Social Skills Training : Should we raze, remodel or rebuild?* Behavioral Disorders, 24 (1), p. 19-25.

- JULIEN, Anne; Myriam BOURQUE, Christine CARON et al. (1995) *Développement des habiletés sociales*. Projet d'innovation pédagogique. Saint-Georges, Commission scolaire de la Chaudière-Etchemin.
- LA GARANDERIE, Antoine de et Geneviève CATTAN (1988). *Tous les enfants peuvent réussir*, Paris, Le Centurion.
- LAPOINTE, Yvette; François BOWEN et Marie-Claude LAURENDEAU (2003). *Contes sur moi*. Programme de promotion des compétences sociales, Montréal, Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux de Montréal-Centre, Direction de santé publique.
- LA ROSE DES VENTS (1992). *Super Entraîn*, Cahier d'activités, Bibliothèque Nationale du Québec, La rose des vents de Drummond inc.
- MASSÉ, Line (1999). *Facteurs influençant l'efficacité des programmes d'intervention cognitives-comportementales en milieu scolaire*, Revue Canadienne de psycho-éducation, 28 (2), p. 199-211.
- MCGINNIS, Ellen, et Arnold P. GOLDSTEIN (1990). *Skillstreaming in early childhood*, Illinois, Research Press Company.
- MCGINNIS, Ellen et Arnold P. GOLDSTEIN (1984). *Skillstreaming the Elementary School Child* (a guide for teaching prosocial skills), Illinois, Research press company.
- ROY, Édith et Danie BEAULIEU (2003). *Techniques d'impact au préscolaire*, Québec, Académie Impact.
- SALOMÉ, Jacques (1995). *Charte de la vie relationnelle à l'école*, Paris, Albin Michel.
- STEINER, Claude (1984). *Le conte chaud et doux des chaudoudoux*, Paris, Inter Éditions.
- TREMBLAY, Richard (1985). *La souris, le monstre et moi*, Affirmation de soi pour les jeunes, Service personnel aux élèves, Commission scolaire Jeune Lorette. (Traduction de l'auteur Pat Palmer)
- U.Q.T.R. (199–). *PARC. Programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement*, Trois-Rivières.
- WALKER, H. M., G. COLVIN et E. RAMSEY (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company, p. 227.
- WRC (s.d.). *Agressivités à l'école*. Récupéré de http://www.euowrc.org/01.euowrc/06.euowrc_fr/26fr_ewrc.htm#Liste



RÉFLEXION SUR LE TROUBLE DE L'OPPOSITION

RÉFLEXION SUR LE TROUBLE DE L'OPPOSITION

Les difficultés de comportement chez les enfants peuvent se manifester de différentes façons et il est utile d'apprendre à reconnaître les profils types les plus fréquents pour utiliser les mesures d'intervention les plus pertinentes. Comme dans le domaine de la pédagogie, les connaissances scientifiques⁴ disponibles à ce jour nous permettent de croire que nous devons adopter une approche différenciée en fonction de chaque type de jeunes.

Camil Sanfaçon et Céline Desrochers⁵ nous présentaient dans cet esprit trois sous-types : le *trouble de l'opposition*, le *trouble de comportement* et le *trouble déficit d'attention/hyperactivité*. Nous souhaitons, dans la présente, mettre l'emphase sur le premier de ces sous-types.

L'enfant en *trouble de l'opposition* était alors décrit comme un enfant qui « ne veut pas collaborer et qui est prêt à nous le montrer ». Plusieurs manifestations ou comportements seront associés à ce trouble :

- Se met en colère;
- Conteste les adultes;
- S'oppose, refuse de se plier aux règles;
- Embête les autres;
- Fait porter à autrui ses erreurs;
- Susceptible, agacé par les autres;
- Fâché et plein de ressentiment;
- Se montre méchant et vindicatif.

Camil Sanfaçon⁶ poursuivait en reprenant une grille intéressante (Dreikurs, 1968) qui mettait en évidence différents buts que des jeunes en trouble de comportement pouvaient poursuivre :

- Attention** : le jeune recherche l'attention par tous les moyens (en dérangeant, demandant des faveurs, sollicitant l'aide continuellement).
- Pouvoir** : le jeune défie l'adulte et les pairs (en argumentant, contrariant, en étant hostile).
- Vengeance** : le jeune se manifeste par son agressivité (en étant violent, cruel verbalement ou physiquement).
- Isolement** : le jeune abandonne (veut qu'on le laisse tranquille, devient passif, se met à l'écart, n'a plus d'intérêt pour le scolaire).

4 FORTIN, Laurier (2003). *Les conduites antisociales et agressives, le développement et la prédiction*, Conférence présentée à la « Deuxième conférence mondiale sur la violence à l'école », Québec.

5 SANFAÇON, Camil et Céline DESROCHERS (n.d.). *Le trouble de l'opposition*, Document de formation inédit.

6 SANFAÇON, Camil (n.d.). *Le trouble de comportement associé à quatre buts*, Document de formation inédit.

Dans le cas du trouble de l'opposition, la recherche du pouvoir devient un but dominant dans la dynamique de l'enfant. Chez les jeunes enfants de maternelle et de première année, il peut parfois être difficile de distinguer la présence d'un réel trouble de l'opposition d'un simple retard dans la socialisation de l'enfant égocentrique qui a été surprotégé (enfant-roi) et qui n'a pas eu à composer avec suffisamment de limites ou de frustrations dans sa vie. Avec la collaboration des parents, en adoptant les mesures d'encadrement habituelles de la classe, nous verrons souvent en quelques semaines ou en quelques mois l'enfant en retard combler l'écart qui le sépare des autres. Pour celui qui présente un trouble de l'opposition, les difficultés seront persistantes et elles nécessiteront des mesures d'encadrement plus particulières avec l'implication souvent de la direction de l'école. En l'absence de contraintes ou de limites, cet enfant pourra se comporter relativement « normalement », mais, lorsqu'il devra respecter certaines règles sociales, au détriment de ses propres besoins, il va alors manifester ces difficultés d'opposition dans différents milieux de vie. À l'école, l'usage d'une [procédure disciplinaire](#) précisant les mesures à adopter en cas de *manquement majeur* (refus de l'autorité, refus d'assumer une conséquence) et d'une [procédure en cas de crise d'agressivité](#) seront d'une grande aide pour l'enseignant. Ces deux procédures seront les filets de sécurité dont il a besoin pour savoir quand faire appel à une aide extérieure à la classe, sans pour autant que l'on remette en question ses compétences en matière de gestion de classe. Des modèles de procédure sont disponibles dans le présent dossier.

Nous rappelons que l'usage d'une [feuille de route](#) aura des limites avec l'enfant présentant un trouble de l'opposition. L'outil sera pertinent pour faire circuler l'information entre les adultes en autorité. Il permettra de faciliter la cohérence de l'intervention (un message clair à l'enfant, des renforcements positifs et négatifs systématiques), mais cette feuille de route peut également devenir le cheval de bataille sur lequel l'enfant s'opposera. Nous devons donc, dans le plan d'intervention avec tous les intervenants, avoir prévu les modalités à adopter si l'enfant refuse de faire signer sa feuille, s'il a « perdu » celle-ci, s'il refuse d'assumer une conséquence, etc.

L'usage du [retrait social](#) dans la classe ou à l'extérieur de celle-ci devra aussi avoir été discuté en plan d'intervention. Il faut ici aussi s'attendre à ce que l'enfant s'oppose au moment de la demande de retrait. Comme il le sera présenté plus loin dans une [situation d'affrontement](#) et dans la prévention des situations de crise, nous pourrions dans ces situations utiliser les techniques d'interventions suivantes : la trêve, le disque rayé ou les choix.

La suspension à la maison devra être envisagée dans certains cas comme mesure ultime de retrait social. Il appartient à chaque école, via sa procédure disciplinaire, de définir les modalités de cette suspension. Quand nous sommes à faire appel à ce type de mesures disciplinaires, la direction devrait penser à faire appel au psychologue de l'école ou d'un autre professionnel compétent, si ce n'est déjà fait, pour une [évaluation psychosociale](#). L'analyse du professionnel pourra soutenir la révision du plan d'intervention en précisant les mesures d'aide et d'encadrement les plus appropriées aux besoins de l'élève. La période de suspension peut alors être utilisée pour cette évaluation et la préparation d'une relance du plan d'intervention. Il sera important de préciser aux parents les [modalités de cette suspension](#) pour éviter qu'elle ne devienne un renforçateur positif pour l'enfant qui en tirerait des privilèges à la maison. Quelques balises à cet effet seront présentées dans les pages qui suivent.

Dans certaines situations, il est possible que les parents ne puissent laisser leur travail pour encadrer la période de suspension à domicile. Certaines familles, sans réseau de soutien, ne peuvent également profiter de l'aide d'un membre de la famille (oncle, tante, grands-parents) pour les remplacer dans cette tâche. Dans d'autres situations, nous observons que, malgré la disponibilité des parents, les limites parentales dans les compétences requises pour encadrer l'enfant sont si importantes, que nous devons envisager une autre alternative. Si l'école possède un service de rééducation permettant la suspension à l'intérieur de ses murs, il est encore possible d'encadrer adéquatement cette suspension de l'élève. Ce type de ressources au primaire est cependant plutôt rare. Dernièrement, dans le territoire de notre commission scolaire, une entente informelle de collaboration a été réalisée avec les CLSC et les Centres jeunesse dans le but d'utiliser le réseau actuel de famille d'accueil pour ces périodes de suspension dans le cadre du programme de *famille de répit* accessible par les intervenants sociaux des CLSC. Cette mesure peut devenir possible dans la mesure où les parents acceptent de faire appel à celui-ci. Ce nouveau service pourra, nous le croyons, nous permettre de travailler efficacement sur le trouble de l'opposition de l'enfant, toujours en balisant les [modalités de cette suspension](#). Il s'agit là d'un arrimage concret entre institutions qui favorisera la continuité de service et la prévention de l'exclusion en milieu scolaire.

À l'école, dans l'intensification des mesures d'encadrement à adopter avec un jeune présentant des comportements violents et un trouble de l'opposition, nous voulons amener l'enfant à apprécier le fait d'être un élève comme les autres, avec tous les privilèges qui vont avec ce statut. L'évaluation psychosociale met parfois en évidence le besoin d'une surveillance constante⁷ autour de cet élève pour l'amener à respecter les règles. En matière de violence et de sécurité, la direction a le devoir de prendre les mesures dont elle dispose pour assurer la sécurité physique et morale de tous les enfants. Dans cette perspective, nous croyons qu'il est pertinent dans certains cas, sur recommandation du professionnel, d'utiliser une procédure d'encadrement continu pour les moments de transition dans l'école et les périodes d'activités en grand groupe comme la récréation et l'heure du dîner. S'inspirant d'une technique utilisée par les intervenants en Centres jeunesse, nous procéderons à la mise en place d'une [procédure misant sur la proximité](#) de l'adulte que vous retrouverez dans les pages qui suivent. Si l'enfant devait un jour être référé vers une classe spéciale pour jeunes présentant des troubles graves de comportement, cette procédure pourrait faire partie des dernières mesures qui précèdent le départ de l'enfant et celle-ci pourrait également être adoptée au moment de son retour à l'école de son quartier lors d'une réintégration.

Il n'est pas toujours facile de travailler avec un jeune en trouble de l'opposition. Dans les prochains mois, nous devons surveiller la publication, par Camil Sanfaçon, d'un guide répertoriant les moyens et stratégies qui sont les plus fréquemment utilisés avec ce type de trouble. À court terme, au besoin, les intervenants de l'école pourront obtenir du soutien en s'adressant aux professionnels et conseillers pédagogiques de leur commission scolaire. Ces derniers pourront malgré tout compter sur le soutien des représentants des équipes régionales de soutien sur les troubles de comportement.

Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

7 FOUCAULT, Pierre (novembre 1999). Conférence présentée au congrès annuel de l'Association Québécoise des Psychologues Scolaires (AQPS), Trois-Rivières.

RECOMMANDATIONS À L'USAGE DU PARENT DANS LE CAS D'UNE SUSPENSION DE L'ENFANT À DOMICILE

Nom de l'élève : _____

École : _____

- Demander à l'enfant de suivre idéalement l'horaire de la classe.
Par exemple :
 - S'asseoir à la table de travail selon l'horaire habituel.
 - Prendre sa pause au moment de la récréation.
 - Etc.

- Choisir une activité pour l'enfant qui soit source d'effort, qui limite les stimulations (ennui de l'école) et qui limite les contacts sociaux de l'enfant (isolement). La direction de l'école conviendra avec les parents des activités à envisager et les exemples suivants pourront guider ce choix :
 - ✓ Réaliser une réflexion écrite sur les comportements inadéquats présentés à l'école et ce qu'il devra faire dans l'avenir.
 - ✓ Faire le travail scolaire demandé par l'enseignant.
 - ✓ Ne rien faire.
 - ✓ Faire des travaux ménagers comme le ménage de sa chambre, laver les planchers, entrer du bois de chauffage (selon l'âge), etc. Le formulaire suivant devra être complété si ce type d'activités était envisagé.
 - ✓ Autre activité :

- Le retour à l'école est prévu pour le _____ en présence de l'un de ses parents. Une évaluation de la réflexion réalisée par l'enfant, des travaux scolaires ou ménagers faits et de l'attitude de l'enfant face à son retour à l'école permettra à la direction de juger de la pertinence de ce retour. Si l'enfant n'avait pas respecté les modalités de sa suspension, l'autorité de ses parents ou s'il ne s'engageait pas à respecter ses responsabilités d'élève et l'autorité de ses enseignants, la direction pourra prolonger cette période de suspension.

Signature de la direction

Date

FICHE D'ÉVALUATION DES TRAVAUX RÉALISÉS À LA MAISON

Nom de l'élève : _____

Date	Description détaillée du travail à faire	Temps pris	Évaluation

- Évaluation :**
- 1 Super**
 - 2 Correct**
 - 3 Non satisfaisant = à recommencer**

Signature de la direction

Date

Cette feuille doit être retournée à la direction lors du retour à l'école. Si les ___ heures de travaux n'ont pas été faites à la satisfaction des parents ou de la personne responsable, si la présente feuille n'est pas complétée et rapportée à l'école au retour, la suspension à domicile se poursuivra.

GRILLE D'ÉVALUATION PSYCHOSOCIALE POUR UN JEUNE PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT

Document de travail

Nom de l'élève : _____ Degré : _____

Date d'entrée : _____ Date de sortie : _____

Direction adjointe associée : _____

Motif de référence : _____

Mandat donné par la direction : _____

Bilan comportemental fait : _____ **Bulletin scolaire relevé :** _____

Intervenants impliqués dans le dossier : _____

Comportement en situation de retrait ou au local de rééducation

- Attitude à l'arrivée au local.
- Face aux règles du local :
 - ✓ Compréhension;
 - ✓ Acceptation;
 - ✓ Respect (surveillance constante/partielle).
- Sa façon de se comporter dans l'espace (niveau d'agitation, posture, déplacements, etc.).
- Sa façon de se comporter face aux objets (bris, besoin de manipuler, organisation des objets sur son pupitre, etc.).
- Sa façon de se comporter face au temps (capacité de se situer dans l'horaire, d'attendre son tour, d'être ponctuel, etc.).

- ❑ Relation avec l'éducateur :
 - ✓ Présence ou non de lutte de pouvoir;
 - ✓ Présence d'insécurité et de méfiance;
 - ✓ Donne l'impression de se conformer seulement;
 - ✓ Fait confiance et s'ouvre.

- ❑ Capacités d'inhibition :
 - ✓ Retrouve facilement son calme après un moment de stress (exemples : conflit, rencontre de la direction, etc.);
 - ✓ Réaction face à un refus ou un rappel à l'ordre (une frustration);
 - ✓ Tolérance à un délai d'attente.

Réflexion de l'élève face au manquement

- ❑ Il est capable d'introspection (réfléchir individuellement par lui-même)/doit être rencontré par l'éducateur pour l'accompagner dans cette réflexion.
- ❑ Il peut reformuler dans ses mots les motifs de sa suspension (comportement inadéquat et la règle de l'école associée à ce comportement).
- ❑ Il est capable de décrire la séquence des événements (les liens de cause à effet).
- ❑ Il est capable d'évaluer correctement sa part de responsabilité et celle des autres.
- ❑ Il arrive à décrire adéquatement l'intention positive et les besoins l'ayant amené à poser ce geste.
- ❑ Il est conscient des conséquences de ses gestes pour les autres et pour lui.
- ❑ Il arrive à « se tenir debout » en reconnaissant ses torts, ne joue pas à la victime en mettant la faute sur quelqu'un d'autre ou ne tente pas de manipuler en cachant la vérité.
- ❑ Il manifeste spontanément du remords ou de la culpabilité face à son geste/ou lorsqu'il est interrogé à ce sujet.
- ❑ Il manifeste de l'empathie face à l'autre (enseignants, autres élèves, direction, éducateur, etc.).
- ❑ Il est volontaire à s'engager dans des mesures de réparation.
- ❑ Il fait par lui-même des suggestions de mesures de réparation.
- ❑ Il a fait la démonstration qu'il maîtrise les attitudes et les habiletés requises pour une rencontre de réparation avec la personne victime (s'il y a lieu).

- Il désire retourner en classe et semble motivé par l'école (demande du travail académique, comportement et attitude face à ce travail).
- Il sait ce qu'il devrait faire dans le futur si une situation du même type se présentait et il en maîtrise les habiletés.

Dynamique générale de l'élève (évaluation professionnelle)

- Présence de stress psychosociaux dans la vie de ce jeune (famille, réseau d'amis, etc.)?
- Niveau d'estime de soi (sentiment global, capacité à reconnaître ses bons coups)?
- Présence d'agressivité chez le jeune?
- Agressivité dirigée contre une personne, une situation ou une frustration relativement généralisée?
- Capacités d'autocontrôle / impulsivité?
- Présence de signes dépressifs (baisse de l'énergie, tristesse, perte d'intérêt pour des activités personnelles habituellement stimulantes, trouble du sommeil ou de l'alimentation, etc.)?
- Présence d'idées suicidaires (évaluation du risque et de l'urgence suicidaire)?
- Présence d'une perte ou d'un deuil vécu par le jeune, un ami ou un membre de sa famille : mortalité, maladie, tragédie, rupture amoureuse (réelle ou anticipée)?
- Niveau de maturité possible et indices sur lesquels on s'appuie?
- Grille d'intériorisation des interdits⁸, où se situe l'élève face aux manquements qui l'ont amené en suspension?
- Durée de la capacité d'attention soutenue de l'élève dans une tâche individuelle (dans un environnement calme)? L'enseignant doit faire combien d'interventions dans une période de 75 minutes par exemple pour le recentrer à la tâche?
- Capacités de l'élève à suivre des consignes (nombre de directives qu'il peut mémoriser, respect de la séquence de celles-ci)?
- Niveau de langage que l'on doit prendre avec lui (concret ou abstrait, capacité à saisir les messages à double sens, sens de l'humour, etc.)?

8 FOUCLAULT, Pierre (1999). Grille présentée au congrès annuel de l'Association Québécoise des psychologues scolaires (AQPS), Trois-Rivières.

- À ce moment-ci de sa vie, quels semblent être les besoins prioritaires de ce jeune?
- Quels seraient les avantages pour ce jeune à maintenir les comportements inadéquats qui l'ont amené en retrait social ou au local de rééducation?
- Relations du jeune avec ses parents?
- Collaboration avec les parents (communication, désir d'aller dans le même sens que l'école?
- Compétences parentales?
- Présence de liens d'attachement dans la vie de ce jeune?
- Intégration sociale de l'élève auprès de ses pairs (nombre d'amis, type d'amis ou de réseau, valeurs de ceux-ci, âge de ceux-ci, types de relations, durée des amitiés, statut dans le groupe, présence d'un meilleur ami, habileté à se faire des amis, conflits, rejets, isolement, harcèlement, relation amoureuse, type de relation)?
- Présence d'un projet personnel et scolaire?
- Niveau d'adaptation scolaire (absentéisme, motivation scolaire, échecs scolaires, redoublement, sentiment de compétence, implication parascolaire, relations avec le personnel en autorité, emploi sur le marché du travail, heures / semaine)?
- Ressources actuelles disponibles pour l'aide/personnes significatives (parents, fratrie, famille élargie, amis, intervenants scolaires ou autres, entourage, autres personnes significatives) :
 - ✓ confiance en la ressource;
 - ✓ en contact actuellement avec cette ressource, futur;
 - ✓ autorisation d'échange avec la ressource actuelle;
 - ✓ autorisation de référer à une ressource donnée.

Signature du professionnel

Date

Document réalisé par Raynald Goudreau, psychologue avec la collaboration de Colette Marcoux et Denis Picard, éducateurs spécialisés, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin.

Le 25 mai 2001

MESURES D'ENCADREMENT MISANT SUR LA PROXIMITÉ DE L'ADULTE

De façon générale, les élèves capables de se contrôler et d'intérioriser les règles d'un milieu peuvent profiter d'une liberté ou d'une autonomie assez grande à l'école. Nous observons que les moments de transition entre deux activités, les déplacements dans l'école et les moments où les élèves se retrouvent en grand groupe, comme les récréations et l'heure du midi, sont des moments plus à risque d'indiscipline. Pour différentes raisons, la surveillance de l'adulte peut être moins étroite à ces moments. Certains élèves, ayant besoin d'un [contrôle externe](#), peuvent alors régresser dans leurs capacités d'autocontrôle et adopter des comportements inadéquats. D'autres élèves en trouble de comportement vont plutôt profiter de l'occasion pour prendre des décisions inadéquates en fonction d'un plaisir immédiat, et ce, malgré les règles du milieu connues par lui. Dans ce dernier cas, comme l'intégration des règles du milieu tarde à se faire, nous devons aller vers une mesure requérant la présence constante de l'adulte. Dans ces différentes situations, les responsables de l'école doivent s'assurer minimalement de la sécurité de tous les élèves. La mesure d'encadrement proposée misera alors sur la proximité de l'adulte, ce qui se traduira pour l'enfant par la perte d'une partie de sa liberté ou de son autonomie de déplacement dans l'école.

Lorsqu'il sera convenu au plan d'intervention de l'élève, avec l'accord des parents et la collaboration de tous les intervenants impliqués à l'école, d'adopter ces deux types de proximité, nous présenterons à l'enfant celle-ci en utilisant l'analogie du « permis de conduire ».

« Quand on a de la difficulté à contrôler son automobile sur la route comme tous les autres, que l'on manque d'expérience ou que l'on ait besoin de pratiquer davantage, le code de la route prévoit l'usage d'un permis de conduire temporaire. Ce dernier est associé de restrictions diverses, mais, notamment, de la nécessité de conduire avec une personne expérimentée avec soi dans l'auto pour nous superviser. C'est ce que nous appellerons dans notre système à l'école la proximité probatoire. Quand tu auras fait la démonstration de ta capacité à bien contrôler ta voiture, tu pourras alors obtenir un permis régulier, comme tous les autres conducteurs, avec le privilège de circuler normalement dans l'école comme les autres élèves en respectant les règles prévues. Si tu as malgré tout un accident avec ton permis temporaire, tu devras sans doute être remorqué par une dépanneuse pour une période donnée. Nous parlerons alors, dans notre système, de la proximité punitive. Tu as la possibilité de décider ce que tu veux et de prendre les moyens qu'il faut pour obtenir le permis que tu désires. »

1. Proximité probatoire :

L'élève doit être vu et entendu en tout temps par un adulte : « À portée de voix ». Il tient de la responsabilité de l'élève d'être à l'endroit qu'on lui a assigné. Il doit donc choisir une zone de jeux pour les récréations avec l'autorisation de l'adulte responsable (direction, éducateur ou tuteur) et convenir de l'activité qu'il y fera. S'il ne se présente pas à l'adulte en surveillance ou que des manquements aux règles ciblées surviennent, il y a retrait immédiat à un endroit désigné dans l'école (exemple : local Pass) et un bris de probation

survient. Suite à un [retrait social](#) où l'on supportera la réflexion du jeune et la pratique de l'habileté personnelle et sociale déficitaire, l'élève pourra revenir aux activités régulières, mais par le biais d'une proximité punitive pour une période donnée.

2. Proximité punitive :

Cette procédure arrive lorsqu'il y a eu manquement lors de la proximité probatoire. L'élève doit maintenant être toujours près de l'adulte (moins d'un mètre) : « À portée de main ». Pour un 1^{er} manquement, cette proximité s'appliquera pendant 2 à 3 jours. Lors de récidives, cette proximité durera ___ jours. S'il y avait non-respect de la consigne associée à cette proximité punitive ou non-respect de l'autorité de la personne en surveillance, nous devrions alors suspendre l'élève à la maison ou à l'école selon les ressources disponibles à l'école et les compétences parentales pour supporter la réflexion de l'élève à la maison.

Pour permettre à tous les adultes en surveillance de connaître les nouvelles modalités d'encadrement de l'élève, ce dernier devra présenter à tous les adultes concernés son « passeport » dans lequel il devra faire signer chacun de ces adultes suite à un changement de mesure. L'adulte responsable de l'élève sera la personne qui versera au passeport de l'élève les nouvelles directives en vigueur en précisant bien les dates d'application de ces mesures.

Ce type d'encadrement présume de la présence d'un adulte en surveillance constante de l'élève, de son arrivée à l'école le matin jusqu'à son départ en fin de journée. La surveillance dans le transport scolaire devra idéalement être soutenue de la même façon en tenant compte du niveau de maturité de l'élève concerné.

En conclusion, plus l'élève démontre les capacités d'autocontrôle et le désir de respecter les règles de l'école, plus il pourra bénéficier de l'autonomie et de la liberté des autres élèves. Plus il tardera à faire l'acquisition de ces comportements attendus, plus il devra être accompagné d'un adulte ou contrôlé de façon externe. L'opposition par l'élève à ces mesures d'encadrement pourrait alors orienter l'équipe-école vers la référence à un autre service de la commission scolaire ou à un comité d'expertise.

Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

le 21 janvier 2003

Nous désirons remercier ici les éducateurs des Centres jeunesse qui ont partagé leur savoir-faire avec les intervenants du réseau de l'éducation. Nous pensons plus particulièrement à Alain Gilbert, Marie-France Pouliot, Pierre Fortier et Réjean Gauthier qui ont travaillé au foyer de groupe de Saint-Joseph-de-Beauce.

LA LUTTE DE POUVOIR ET LA DÉFINITION DU RAPPORT DE DOMINANCE

Dans l'encadrement et l'accompagnement d'un enfant présentant un trouble de l'opposition en plus des comportements agressifs à l'égard des pairs, l'expérience vécue au cours de la dernière année nous a enseigné certaines leçons. Quand un enfant manifeste des troubles de comportement persistants et qu'il refuse de collaborer avec l'adulte en autorité (refus de suivre une directive ou d'assumer une conséquence, impolitesse, agression verbale ou physique à l'égard de l'adulte), nous devons prendre le temps d'évaluer l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'intervenant. Nous pouvons alors questionner des dimensions comme l'organisation de la classe (de l'espace, de l'objet, du temps, de la production, des renforcements, etc.), le style d'autorité et les attitudes sous-jacentes, la maîtrise des techniques de gestion des comportements difficiles comme la formulation de directives, le rappel à l'ordre, l'interpellation, la façon de désamorcer une situation d'affrontement, l'intervention en situation de crise, etc. Bien que l'on soit porté à considérer comme inadaptés les comportements opposants d'un enfant, il peut y avoir des situations où, à la façon d'un chevalier, cette opposition est un mécanisme d'adaptation fort approprié devant des pratiques éducatives inadéquates, sources d'injustices. De façon générale, nous disons que les enfants et les adolescents vont *respecter* les adultes *respectables* qui savent *respecter* les jeunes.

Les enseignants qui travaillent avec de jeunes enfants opposants et agressifs, de maternelle et première année, savent bien que le début de l'année est une période délicate où l'on doit à la fois apprivoiser l'enfant (développer une relation de confiance positive) et définir les limites que l'enfant devra respecter dans notre classe. Après quelques tempêtes et quelques mois, souvent nous observerons que la situation s'améliore avec le titulaire de la classe, mais que des tensions peuvent perdurer avec les spécialistes qui rencontrent occasionnellement l'enfant. Nous reconnaissons alors l'importance de la continuité dans les mesures d'encadrement et la valeur de la relation établie.

Même si l'enfant a appris à respecter l'autorité de son enseignant titulaire, ce respect n'est pas nécessairement transféré à tous les adultes qui jouent un rôle d'autorité avec lui et encore moins quand il s'agit d'un suppléant qui ne vient remplacer qu'à l'occasion. Ce dernier, malgré les directives fermes de l'enseignant titulaire auprès des élèves, doit la plupart du temps faire face à des comportements indisciplinés qui rappellent cette période du début de l'année où l'enfant vérifiait la présence de limites. Traditionnellement, les spécialistes du comportement parlent d'insécurité chez l'enfant et du besoin d'être encadré pour expliquer ces moments de régression. Même si certains enfants perturbés socioaffectivement (syndrome du trouble de l'attachement), ayant une histoire personnelle d'abandons et de rejets répétés, peuvent être mobilisés par l'anxiété, il apparaît que plusieurs enfants défient l'autorité par besoin d'expérimenter les limites de leur pouvoir personnel sur les autres. Il s'agit là d'une manifestation du besoin de s'affirmer dans ses relations. Dans ces situations où l'enfant, dès l'âge de 5 ans, a accumulé un nombre important de victoires dans des situations d'opposition avec un adulte en autorité (les parents notamment), nous pouvons parler dans certains cas du développement d'un sentiment de surpuissance chez l'enfant. Selon nous dans l'approche systémique, les frontières entre le sous-système enfants et le sous-système parents sont confuses ou enchevêtrées et l'enfant opposant

peut alors développer une identité de rôle qui revient normalement aux parents. L'enfant doit apprendre à respecter ses parents comme figure d'autorité et si ce mode relationnel n'est pas établi à son entrée à l'école, nous pouvons nous attendre à une confusion de rôle du même type avec l'enseignant. Dans ces situations, l'évaluation du système familial et des interactions qui y prévalent sont d'une importance cruciale pour comprendre le vécu de l'enfant.

Cette dynamique d'opposition s'inscrit bien souvent dans la continuité de cette période de l'enfance que l'on qualifie « d'enfant-roi » où l'égoïsme persistant retarde la socialisation de l'enfant quant au respect de l'autre, des règles sociales et au développement des habiletés pro-sociales. Louise Caplan⁹, comme d'autres auteurs¹⁰, a très bien décrit ce processus d'affirmation du pouvoir personnel de l'enfant en interaction avec le deuil qu'il doit faire du statut privilégié qu'il avait dans la tendre enfance alors que les adultes étaient « à son service » aux moindres pleurs. Dans le cadre de son développement normal, l'enfant de 4 à 5 ans doit progressivement reconnaître que les autres membres de la famille, de la garderie ou de la classe ont tout autant que lui droit au respect et à la considération de leurs besoins. La difficulté de certains parents à mettre des limites, à dire « non », tout en étant chaleureux et ouverts aux besoins justifiés de l'enfant, va d'une part retarder ce deuil du « Je ne suis plus le centre du monde. », et d'autre part, l'absence de limites va confirmer l'enfant dans la perception inconsciente que « les autres sont à son service ».

Malgré différentes précautions prises par les enseignants de notre groupe de recherche, des observations réalisées au cours de la dernière année ont attiré notre attention sur un phénomène particulier. Même lorsqu'une suppléante régulière (une journée par semaine, durant toute l'année) travaille de façon concertée avec l'enseignante titulaire d'un jeune enfant opposant, même si elle a reçu la même formation que sa collègue et qu'elle utilise les mêmes pratiques éducatives avec une attitude aussi ferme que celle-ci, nous observons la persistance d'une opposition durant toute une année scolaire. Les compétences de la suppléante et son désir d'entrer en relation avec l'enfant ne sont pas ici en cause. L'enfant a simplement fini par abandonner la bataille avec le titulaire en reconnaissant sa dominance et son autorité sur lui, alors qu'il persiste, dans l'autre cas, comme s'il espérait finir par *avoir le dernier mot* avec la suppléante. La persévérance de l'enfant était ici une qualité que les adultes avaient de la difficulté à apprécier. On avait même l'impression que l'orgueil de l'enfant, qui a vécu préalablement une défaite, se mobilisait au plus haut point pour éviter de « perdre » à nouveau... Force est d'admettre que cet enfant n'est pas mû par l'insécurité ou l'anxiété, mais par le besoin de s'affirmer et de confirmer son statut social au sein d'un groupe comme nous le voyons dans certains regroupements sociaux hiérarchisés que sont par exemples les loups, les chiens¹¹ ou les chevaux¹².

Ce parallèle doit être fait avec prudence en évitant d'aborder l'éducation d'un enfant comme une simple question de dressage. La complexité des comportements humains doit nous amener à être prudent dans nos analogies et éviter les solutions qui sont trop simplistes ou qui misent sur une seule cible d'intervention. Rappelons-le, pour être efficaces, les programmes d'intervention sur la violence doivent miser sur plusieurs cibles d'intervention (approche multimodale), elles doivent considérer l'ensemble des conditions environnementales dans lesquelles évolue un enfant et elles

9 CAPLAN, Louise (1980). *Symbiose et séparation*, Paris, Éditions Robert Laffont.

10 DODSON, Fitzhugh (1979). *Aimer sans tout permettre*, Paris, Éditions Robert Laffont.

11 FENNELL, Jan (2002). *Les chiens nous parlent*, Montréal, Les Éditions Le Jour.

12 KLAUS, Ferdinand Hempfling (1996). *Danser avec les chevaux*, Paris, Éditions Vigot.

doivent être maintenues sur une période de temps suffisante (pendant quelques années) pour que se consolident les attitudes et les habiletés sollicitées.

Cette mise en garde étant faite, nous devons malgré tout reconnaître la puissance de l'instinct qui habite chaque enfant. Combien d'enfants ont un jour eu le réflexe de mordre la main qui voulait leur enlever le jouet désiré? Et pourtant, personne n'a enseigné ou montré à cet enfant comment mordre pour se défendre! Comme dans bien des domaines sur cette terre, la vie cherche à trouver le chemin pour s'épanouir. La nature est ainsi faite. Chacun à sa façon, en fonction de son âge, de son expérience et de ses moyens, cherche à prendre sa place au soleil et à se faire respecter. Les êtres humains ne semblent pas très différents des autres formes de vie en ce monde. L'organisation d'une communauté en fonction de liens hiérarchiques n'est cependant pas le propre de toutes les formes de vie. À cet égard, les êtres humains, dans leurs rapports sociaux, semblent plus proches de certains animaux que d'autres.

Le concept de hiérarchie ne doit pas être abordé ici péjorativement en laissant supposer qu'il y a des individus supérieurs aux autres. Ce concept repose plutôt sur la reconnaissance des différences individuelles, sur le besoin de s'affirmer de chacun à travers ses forces et ses limites et, finalement, sur le désir de vivre en groupe, la survie de chacun étant mieux assurée dans un groupe, chacun profitant des forces de l'autre pour répondre à ses différents besoins : protection contre les agresseurs, quête de nourriture, affection, jeu, etc. L'observation d'un groupe d'enfants nous a permis d'identifier depuis longtemps l'émergence de leaders naturels qui vont influencer les activités du reste du groupe. La réalisation d'un sociogramme, où l'on questionne les enfants sur la perception qu'ils ont des autres enfants, nous permet même de situer les affinités spontanées des enfants entre eux (sous-groupes), mais également de situer le statut social de chacun des enfants (la popularité, le leadership versus l'isolement ou le rejet) par rapport aux autres du groupe. Dans ce contexte, spontanément, sans prendre le temps d'y penser, chacun des enfants cherche à prendre sa place, celle dans laquelle il pourra répondre à ses besoins, se mettre en valeur et développer ses forces pour indirectement en faire profiter le reste du groupe. Gordon Neufeld¹³ nous parle alors du *processus d'émergence* où la vitalité de l'enfant cherche à s'épanouir. Certains enfants seront cependant plus habiles que d'autres pour le faire. Ceux-ci semblent avoir intégré plus tôt que d'autres les règles sociales qui définissent la façon correcte, dans une culture donnée, pour prendre cette place. Les enfants violents ou opposants sont bien souvent des enfants malhabiles qui n'ont pas intégré, pour toutes sortes de raisons, certaines règles sociales sur la façon de prendre leur place. Ils ont alors besoin de notre aide pour les aider à canaliser positivement ce grand besoin de s'affirmer qui les habite.

Nous croyons que cet enfant, à travers ses crises, tente de prendre sa place dans la continuité de ce qu'il a vécu précédemment dans sa famille, le milieu de garde ou autres. Quand il entraîne l'adulte dans une lutte de pouvoir, bien que l'on puisse vouloir désamorcer cette crise et éviter les cris, les pleurs et les gestes violents, il faut comprendre parfois que l'enfant cherche à définir lequel des deux (lui ou l'adulte) sera en autorité sur l'autre. Nous nommons ce processus « la redéfinition du lien d'attachement ».

13 NEUFELD, Gordon (février 2004). Conférence prononcée sur le thème *Rejoindre les jeunes en difficulté*, Montréal.

Les enseignants d'expérience savent qu'il ne sert à rien de se mettre en colère devant l'enfant, ce qui pourrait être reçu par celui-ci comme un signe de rejet à son égard, justifiant, du coup, ses propres comportements violents pour se venger de ce rejet. D'autre part, sans avoir vérifié la validité de cette hypothèse, nous croyons que la colère de l'adulte pourrait être perçue par l'enfant comme un signe de faiblesse (perte de contrôle de ses émotions) et de peur qui nourrit chez l'enfant l'espoir d'arriver à affirmer sa dominance sur l'autre. Il faut donc éviter de se mettre en colère. Il faut plutôt faire montre de fermeté et de détermination en donnant des directives claires à l'enfant qui ne laisseront aucun doute sur ce qu'on attend de lui. Habituellement, c'est à travers une foule de petits détails dans le vécu de la classe, au cours des premières semaines de l'année scolaire, sinon des premiers mois, que l'enseignante arrivera à affirmer son leadership et son lien d'autorité sur l'enfant. Est-ce qu'il serait possible d'arriver à ce résultat, mais sur une période de temps plus courte? C'est ce que des membres de notre groupe de recherche ont voulu explorer en utilisant la *procédure de définition du lien d'attachement*.

Quand l'enfant fait des crises à répétition en classe, quand il regarde l'enseignante d'une façon défiante en refusant de suivre la directive donnée à tous les enfants de la classe, nous croyons qu'il a de la difficulté à vivre une frustration, à en faire le deuil, c'est à dire, à l'accueillir en lui pour la transformer en déception. C'est ce que Gordon Neufeld appelle le *processus d'adaptation* devant une difficulté. Nous pourrions croire que l'enfant invite l'adulte au combat, alors que le problème se situe dans la difficulté de l'enfant à vivre cette frustration et à la transformer en déception pour ensuite s'adapter aux limites de l'environnement. Neufeld attire notre attention sur la difficulté pour ces enfants de pleurer comme si les larmes devenaient le signe du passage de l'émotion de frustration à l'émotion de déception. Cet enfant dominant et défiant peut avoir besoin de notre aide pour apprendre à s'adapter aux limites de la vie, pour apprendre à pleurer et à découvrir que la déception peut être source d'apprentissage et d'adaptation dans nos relations. En milieu scolaire, devant une situation d'opposition, nous privilégions habituellement une approche où les intervenants tentent d'éviter la bataille pour ne pas perturber la situation d'apprentissage dans laquelle le groupe d'enfants est engagé. En évitant l'affrontement devant la classe, nous protégeons l'image sociale de l'enfant concerné et nous préservons le climat de calme de la classe, les tensions n'étant recherchées par personne. L'enfant défiant a cependant besoin de trouver sa place dans le groupe et de faire la paix en lui avec cette envie de prendre le contrôle de la situation relationnelle avec l'adulte. Si les limites de l'adulte ne sont pas claires, cette période d'opposition, pour définir le lien d'autorité sur l'autre, risque de s'éterniser sur une longue période. La fatigue, le stress, la rancune et le rejet social des pairs s'installant, il devient alors difficile de briser...

- l'image sociale négative de « tannant » développée par l'enfant,
- le sentiment de victime de l'enfant face aux mesures disciplinaires répétées que l'adulte devra adopter à son égard,
- et le « pattern » relationnel difficile qui s'est créé entre l'adulte et l'enfant, situation où la fatigue de l'enseignante s'ajoute à la solitude, la crainte de perdre le contrôle, la peur d'être agressé par l'enfant, d'être remis en question par le parent ou des collègues viennent compromettre la relation de confiance qui devait s'installer.

Oui, nous le rappelons, il faut à la fois développer cette relation d'attachement et de confiance dans laquelle l'enfant se sentira **accueilli** comme une personne qui a de la valeur aux yeux de l'autre et, à la fois, il faut **encadrer** l'enfant de façon à clarifier notre position d'autorité et la nécessité pour l'enfant d'apprendre à transformer les frustrations en déceptions.

Dans cette perspective relationnelle et développementale (maturité sociale et affective), nous avons tenté de développer une procédure simple permettant de redéfinir le lien d'attachement et de respect entre un enfant et un adulte en autorité. Nous croyons qu'il faut parler le moins possible avec un jeune enfant lors d'une situation d'opposition ou d'affrontement. De façon chaleureuse et ferme, nous devons lui signifier qu'il a sa place auprès de nous, qu'il a de la valeur à nos yeux, que nous voulons l'accueillir dans notre groupe, mais qu'il doit nous respecter comme leader de ce groupe.

Concrètement, si un enfant persistait à manifester des crises d'opposition ou d'agressivité à l'égard de l'adulte en autorité, malgré les interventions habituelles convenues dans la procédure disciplinaire de la classe et de l'école, il faudrait demander à la direction de l'école la réalisation d'un plan d'intervention. En équipe, avec l'accord du parent, nous pourrions convenir d'utiliser cette procédure de redéfinition du lien d'attachement **après...**

- avoir évalué les difficultés et les besoins de l'enfant dans une perspective environnementale (tous les milieux de vie de l'enfant),
- avoir évalué la présence de [facteurs de risque en milieu scolaire](#),
- avoir pris le temps de saisir la dynamique psychosociale de celui-ci¹⁴,
- avoir reconnu la pertinence d'une telle procédure lors d'un plan d'intervention,
- avoir obtenu le consentement des parents dans l'usage de la dite procédure,
- avoir convenu du rôle et du soutien d'une équipe de travail à l'école formée pour ce type d'intervention,
- avoir précisé le contexte ou les comportements de l'enfant en classe justifiant l'usage de la procédure (exemples : L'enfant refuse de suivre une directive de l'enseignant, refuse une conséquence, devient impoli à l'égard de l'adulte, etc.).

On devrait idéalement éviter l'affrontement devant la classe en interrompant la situation d'opposition dans les premières étapes de la crise. En demandant à l'élève de nous accompagner à l'extérieur de la classe (au local de réflexion), nous déclenchons alors la procédure prévoyant la surveillance du reste du groupe (l'adulte défié fait le point avec l'enfant en privé pendant qu'un autre intervenant reste avec le groupe).

14 L'[évaluation psychosociale](#) aura été réalisée par un psychologue ou un professionnel qualifié.

Procédure de définition du rapport de dominance

Étape	Comportements typiques de l'enfant	Réponse de l'adulte	Signe(s) attendu(s) avant de passer à l'étape suivante
1. Retrait de l'enfant avec l'adulte dans un local* de réflexion	Frustration, agressivité, argumentation, questionnement, agitation motrice	Il se tient debout (position positive ¹⁵) entre l'enfant et la porte fermée et demande calmement à l'enfant de s'asseoir en silence sur le coussin bleu placé au bout du local. Il attend (aussi longtemps qu'il le faut) en silence que l'enfant se conforme à la directive.	L'enfant baisse les épaules et son ton de voix, il va s'asseoir sur le coussin désigné.
2. L'enfant se résigne à se conformer à la directive de l'adulte	Impatience, questionnements, agitation motrice sur le coussin, puis soupirs, tristesse ou déception	Il dit à l'enfant : « Bien, j'observe que tu t'es assis et que tu es en train de te calmer. Quand tu auras réussi, que tu garderas le silence, que tu respireras doucement et que tu auras bien le contrôle de tes mains et de tes jambes, je m'assoierai également sur mon coussin. » Tant que l'enfant sera agité, l'adulte demeure debout, mais il décrit ce qu'il fait lui-même (<i>modeling</i>) pour trouver le calme. Exemples : « Je prends de grandes respirations, je m'étire, etc. »	L'enfant se calme, garde le silence, demeure sur le coussin et commence à manifester de l'ennui ou de la tristesse.
3. Reprise de contact	Silence, calme, peut regarder au sol ou donner l'impression d'être distrait.	Il s'assoit et regarde l'enfant dans les yeux. Il dit : « En classe, tout à l'heure, en ne faisant pas ce que je te demandais, c'est comme si tu me disais que je n'étais pas le professeur de cette classe. C'est comme si tu me disais que c'était toi qui allait décider et avoir le dernier mot. C'est comme si tu voulais savoir lequel de nous deux était le plus fort. C'est pourquoi je t'ai amené ici pour t'expliquer quelque chose : C'est mon travail de prendre soin des enfants et de décider ce que l'on va faire à l'école. C'est moi le professeur. C'est mon travail et j'ai l'intention de bien le faire. Est-ce que tu comprends ce que je viens de te dire? Est-ce que tu acceptes d'être un élève dans la classe comme tous les autres enfants? »	L'enfant garde le silence et attend que l'adulte lui donne la parole. Il répond positivement aux questions qui lui sont posées. Il n'argumente pas, il respecte que l'adulte reprenne la parole.

15 Se référer à la posture physique recommandée dans la *procédure en cas de crise d'agressivité* décrite dans la présente section de ce guide.

Étape	Comportements typiques de l'enfant	Réponse de l'adulte	Signe(s) attendu(s) avant de passer à l'étape suivante
4. Accueil de l'enfant	Attentif, calme, désolé...	Tout en regardant l'enfant, d'une voix chaleureuse, il dit : « Tu sais, j'aime travailler avec toi et t'avoir dans ma classe, mais je ne pouvais pas accepter ce que tu as fait (le décrire) en classe. Est-ce que tu comprends? Si l'enfant est d'accord, poursuivre avec : « Moi, je suis prêt à continuer à t'aider. Est-ce que tu veux, toi aussi, essayer de m'aider? » Dans l'affirmative, l'inviter à venir près de soi pour marquer cette reprise de contact ¹⁶ . Nous lui expliquons alors la suite des événements.	L'enfant écoute, regarde ¹⁷ l'adulte, répond aux questions et finalement, va vers l'adulte à son invitation.
5. Retour en classe	L'enfant est heureux d'avoir fait la paix avec l'adulte. Il est ouvert à discuter de mesures de réparation.	Nous convenons finalement avec lui d'une mesure de réparation, à notre égard et à l'attention du groupe, pour la prochaine semaine : <i>observer les autres élèves et les féliciter lorsque pertinent et dire à l'enseignante les bons coups qu'ils ont faits.</i> (L'enseignante remerciera l'élève chaleureusement à chaque fois pour l'information transmise. Les autres élèves seront invités à complimenter aussi les bons coups de notre élève.) Finalement, l'enseignante retourne en classe avec l'enfant tout en l'informant des activités qui sont à venir durant la journée.	L'enfant accompagne spontanément l'enseignant d'un air détendu. Retour aux activités régulières.

16 Il faut être prudent dans les contacts physiques avec un enfant qui a fait une crise (instabilité émotionnelle) ou qui pourrait avoir des antécédents de violence physique. Sans le vouloir nous pourrions réactiver des expériences émotionnelles non désirées. Cependant, certains enseignants se sentiront à l'aise d'y aller avec un câlin ou de serrer la main de l'enfant, leur jugement leur permettant d'évaluer chaque situation à la pièce.

17 Le regard d'un enfant, au moment d'une interpellation, ne doit pas être forcé. Quand il est détourné de l'adulte, il peut être le fait d'un enfant auditif accordant plus d'importance au message entendu qu'à l'émetteur, mais il peut aussi la plupart du temps être associé à une attitude d'opposition qui persiste. Quand l'enfant est touché par l'adulte qui lui parle, quand il se sent compris par celui-ci et qu'un lien de confiance s'installe, le regard de l'enfant sera spontanément tourné vers l'adulte. Nous devons éviter de forcer ce contact visuel, mais plutôt l'utiliser comme un signe inconscient chez l'enfant qu'il nous donne sa confiance.

En s'engageant dans cette procédure avec un enfant, il est entendu qu'il faudra prendre le temps nécessaire, mais sans dépasser la limite de trente minutes avec un jeune enfant. Si l'enfant tardait, à une étape, à adopter le comportement attendu, il faudra alors patiemment attendre et au besoin répéter ce qu'on attend de lui. C'est dans ces petites directives que nous nous trouvons à définir les limites et à affirmer notre leadership. Si l'enfant ne respectait pas ces limites, c'est qu'il serait en train de persévérer dans sa lutte de pouvoir et son refus de passer à la déception, source de tristesse. Il faut alors être tenace et prendre le temps qu'il faut en contrôlant les éléments externes comme le retrait, la porte fermée et la demande formulée à l'étape correspondante. Chose importante, nous ne passons pas à l'étape suivante tant que nous n'avons pas eu la réponse comportementale attendue. S'il y avait régression dans le comportement de l'enfant au cours de cette procédure, nous revenons en arrière à l'une des étapes précédentes. Dans le pire des scénarios, il faudra être prêt à faire face à un enfant qui tente de nous faire mal pour pouvoir atteindre la porte. Dans ce cas, selon la procédure de l'école en situations de crise ou d'urgence, il faut éviter de demeurer seul avec l'enfant. Si l'enfant tentait de sortir du local, il faudrait alors faire appel au parent et, au besoin, procéder à une suspension à domicile en attendant de revoir le plan d'intervention de l'enfant. D'autre part, il est probable, avec certains enfants, de devoir répéter la procédure une deuxième ou une troisième fois avant que le lien d'attachement et de respect puisse être clarifié. Comme nous l'avons déjà dit, ce n'est pas parce que l'enfant aura reconnu cette dominance dans la relation avec son titulaire qu'il transfèrera celle-ci dans sa relation avec les autres enseignants ou surveillants qui travailleront avec lui. Il appartiendra à chacun des adultes de redéfinir son lien d'attachement avec l'enfant.

- * Ce local doit être situé dans l'école dans un secteur calme, à l'écart des activités régulières des autres élèves. Il doit être d'une dimension restreinte, vide de tout mobilier ou objets permettant à l'enfant de se distraire ou de se blesser en cas de crise. Comme seuls accessoires, deux coussins confortables permettant à l'enfant et à l'adulte de s'asseoir pour discuter ensemble. Un collègue de travail peut demeurer en soutien derrière la porte fermée, au cas où l'intervenant aurait besoin d'aide lors d'une situation de crise. Idéalement, ces deux intervenants auront préalablement reçu une formation sur la gestion de crise et les interventions non-violentes que l'on peut utiliser pour maintenir un enfant, s'il y avait un risque pour la sécurité de l'enfant ou celle de l'adulte (situation d'urgence).

Remerciements

Nous souhaitons remercier particulièrement les enseignantes suivantes de l'école l'Éveil de Sainte-Marie pour leur contribution dans l'analyse du processus relationnel décrit dans la présente, pour la conception et la validation de la *procédure de redéfinition du lien d'attachement* : Hélène Vachon, Jeanne Grenier, Renée Drouin, Sophia Cyr, France Guénette, Sylvie Croteau et Chantal Pouliot.

Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

le 29 septembre 2003



LES SITUATIONS DE CRISE

LES SITUATIONS DE CRISE

L'expérience nous a montré que, malgré la formation du personnel et la maîtrise des différentes compétences requises, les enseignantes de nos écoles primaires doivent faire face à des situations qu'on ne peut solutionner par un savoir faire quelconque. Par moment, devant la crise d'un enfant de maternelle, le soutien d'un collègue (enseignant, direction, éducateur ou autre) devient incontournable, que l'école ou de l'éducation ait prévu les ressources ou non. Il appartient sans doute à chaque équipe-école de prévoir une procédure qui permettra à l'enseignante de faire appel à ce soutien pour faire face à une telle situation.

Dans les faits, nous devons reconnaître que lorsqu'un enfant de maternelle ou première année fait une crise d'opposition ou d'agressivité en classe, l'enseignante doit intervenir directement auprès de cet enfant pour désamorcer la crise et au besoin, pour isoler cet enfant des autres. Le retrait social dans la classe demeure la plupart du temps possible dans la mesure où l'enfant collabore minimalement avec l'adulte. Cependant, il arrive que la crise soit telle qu'elle perturbe le bon déroulement des activités ou qu'elle devienne dangereuse pour les enfants du groupe, pour celui en crise ou pour l'adulte qui tente de contrôler ce dernier. Dans ce type de situation, les spécialistes s'entendent pour dire qu'il est préférable d'être au moins deux adultes pour gérer une crise. Nous devons reconnaître que les enfants de maternelle et première année n'ont pas l'autonomie nécessaire pour être laissés seuls dans la classe pendant que l'enseignante tentera de désamorcer la crise de l'enfant en le conduisant à l'extérieur. On ne peut demander à ces élèves d'ouvrir leur livre de lecture à la page 24 et de faire la lecture du texte en question, le temps que l'enseignante puisse aider « Philippe » à retrouver son calme. Cette intervention peut facilement prendre 20 ou 40 minutes, selon le cas, dépendamment de l'intensité de la crise et de la nécessité de procéder ou non à un maintien physique.

Ce n'est pas pendant une situation de crise de ce genre que l'on peut trouver une solution, alors que l'on travaille dans une petite école de campagne, la direction se partageant trois écoles, une secrétaire à demi-temps et un concierge n'ayant jamais été formé pour faire face à ce type de problème... Quand on travaille avec une clientèle à risque, il appartient à l'enseignante de demander à sa direction et à son équipe de prévoir une procédure efficace. Pour ce faire, nous devons investir d'une part dans la formation du personnel concerné et d'autre part, il nous faut mettre par écrit la procédure retenue.

En considérant ses ressources, à l'intérieur des balises légales¹⁸ que nous connaissons à ce jour, chaque équipe est libre de se donner les directives qu'elle veut. Pour faciliter cet exercice, nous avons cependant choisi de travailler à partir d'une procédure type que nous vous présentons ici. Chaque école pourra faire du copier-coller avec celle-ci et ainsi se donner rapidement une procédure qui convient à sa réalité. Parfois on choisit de former une équipe d'urgence (4 à 5 personnes plus particulièrement disponibles à l'école) qui intervient sur appel auprès d'un collègue en difficulté, parfois tous les enseignants d'une école sont habilités à jouer ce rôle, la surveillance d'une classe laissée sans enseignant étant prévue d'une façon quelconque dans la procédure de l'école. Vous trouverez donc dans les pages qui suivent une procédure détaillée et un abrégé (aide mémoire) développé dans quelques-unes de nos écoles. Une procédure en cas de bagarre sera disponible dans les pages suivantes pour faciliter la formation du personnel de l'école. Un formulaire-type pour la rédaction d'un rapport écrit, suite à une crise, sera également annexé à la présente.

Si nous observons la répétition de crises chez un enfant, il faut alors se poser des questions et revenir en équipe sur le plan d'intervention de celui-ci. Une analyse plus approfondie sera alors nécessaire afin d'identifier les besoins de l'enfant qui se cachent derrière ces crises, les éléments de l'environnement qui renforcent positivement celles-ci. S'il y avait lutte de pouvoir à travers ces crises (prise de contrôle), la [procédure de définition du rapport de dominance](#) ci-jointe peut être envisagée.

18 TESSIER, Mario (2001). *Réflexion sur les dimensions juridiques des interventions physiques lors de situations de crise en milieu scolaire pouvant compromettre la sécurité physique des individus*. (Document de formation diffusé aux personnes-ressources des services régionaux de soutien et d'expertise en autisme, en déficience intellectuelle et en trouble de comportement)

PROCÉDURE D'INTERVENTION LORS D'UNE SITUATION DE CRISE D'AGRESSIVITÉ EN CLASSE

Définition

Dans l'observation d'une situation de crise d'agressivité, nous devons savoir qu'habituellement celle-ci n'arrive pas subitement. Comme l'éruption d'un volcan, la crise prend naissance à la suite de plusieurs incidents critiques, se développe, explose et prend fin selon un cycle de vie que l'on peut apprendre à reconnaître. Ces étapes s'observent habituellement chez un individu par (1) l'apparition de signes d'**anxiété**, d'agitation, de frustration ou d'agressivité, (2) des **attitudes défensives** à l'égard des gens qui l'entourent, une **opposition** croissante, (3) une **perte de contrôle** dans le comportement (agressivité) qui pourrait compromettre la sécurité de l'individu ou des autres et (4) par une phase de **réduction de la tension**.

Principes importants à se rappeler dans notre intervention

1. Il faut apprendre à reconnaître les facteurs précipitants d'une crise et les premiers signes de celle-ci (anxiété) pour intervenir de façon préventive en favorisant l'expression, par le jeune, de ses sentiments et en le supportant dans la recherche de moyens pour solutionner le problème. Suite à l'annonce d'une sanction par exemple, si l'anxiété du jeune s'exprime à l'égard de l'enseignant ou de l'enseignante, mieux vaut lui refléter avec **empathie** que l'on entend sa frustration et que l'on pourra poursuivre la conversation après le cours s'il le désire. Nous sommes toujours à ce moment dans le registre de la gestion de classe, en relation avec l'élève. S'il y a impolitesse majeure à l'égard de l'adulte ou refus d'assumer la conséquence, il faut appliquer la procédure d'école dans cette situation de manquement majeur en référant immédiatement l'élève à la direction responsable.
2. Lorsque le jeune argumente et adopte une attitude défensive (discours irrationnel, défiant et hostile, que son ton de voix monte...), il faut **être directif sur ce que l'on attend de lui** et établir des limites claires et concises. Dans nos directives, il est préférable d'orienter le jeune vers un comportement à adopter plutôt qu'un comportement à arrêter. Nous formulons la directive, puis nous nous éloignons du jeune pour lui laisser le temps de se calmer, mais tout en demeurant attentif à lui du coin de l'oeil. Il faut parler le moins possible avec l'élève qui argumente et diriger rapidement l'attention de notre groupe vers une activité positive. Quand tout le groupe est au travail, il est alors temps de revenir individuellement auprès de lui pour lui offrir de l'aide dans la réalisation de la tâche. Compte tenu de l'instabilité émotive vécue précédemment, il est possible qu'il n'ait pas bien compris toutes les consignes... Après le cours, une fois la tension baissée, il est toujours temps de faire le point avec l'élève sur son comportement en classe.

Certaines crises traduisent, pour certains individus, la **perte de contrôle** de leurs émotions. Pour d'autres, la crise s'inscrit plutôt dans un processus relationnel de **prise de contrôle**. Dans cette lutte pour le pouvoir, la personne peut adopter des comportements et un discours fort comparable à celui de la perte de contrôle. Derrière les cris ou les pleurs, il y a une demande et si en pleine crise, nous questionnons cette demande pour avoir plus de détails sur ce que l'individu veut avoir précisément, comme si on donnait l'impression de céder à la pression, la personne peut facilement interrompre ses cris et répondre à notre question, croyant la partie gagnée. Il n'y a pas vraiment perte de contrôle des émotions, mais utilisation de celles-ci pour faire pression sur l'autre. Il faut malgré tout demeurer prudent dans cette analyse puisque certaines *prise de contrôle* peuvent se traduire en réelle perte de contrôle. D'autre part, derrière chaque *perte de contrôle* se cache aussi un besoin à combler et la présence de renforcements involontaires dans l'environnement peuvent encourager la répétition de ces crises dites de *perte de contrôle*.

Donc, si nous observons à l'étape deux de la crise une opposition ouverte ou passive, nous pouvons envisager différentes stratégies selon le contexte, notre aisance comme intervenant et les caractéristiques de la personne en crise. Les trois stratégies qui suivent semblent toutefois les plus fréquemment utilisées :

➤ **La trêve**

Il s'agit de décrire la situation d'opposition et ce qui est en train de s'installer dans notre relation avec l'élève. Par exemple, nous pouvons dire : « *J'observe que tu refuses de faire ce qui t'est demandé. C'est de l'opposition et c'est très grave. C'est un peu comme si tu cherchais à te chicaner avec moi et je n'ai pas le goût d'embarquer la-dedans!* » Nous affirmons donc à l'élève que nous ne désirons pas régler cette situation devant le reste de la classe et que nous en resterons là pour tout de suite. Nous l'avisons que nous reprendrons cette conversation avec lui à tel moment... En laissant l'élève en réflexion à sa place, en s'occupant du reste de la classe et en coupant dans l'attention que l'on accordait à cet élève opposant, nous choisissons de laisser travailler le temps... Il est cependant important que l'élève ne dérange pas en classe durant cette période de trêve. Sinon, il nous faut passer à une autre stratégie.

➤ **Le disque rayé**

Il s'agit de répéter la directive orientant l'élève vers le comportement attendu. Quand il argumente et joue à la victime, nous répétons d'une voix calme et ferme la même directive sans jamais répondre à ses commentaires. Nous lui montrons ainsi que nous sommes déterminés et que rien ne pourra nous faire dévier de notre demande. Voyant qu'il n'aura rien de nous sans d'abord avoir fait ce que nous lui demandons, l'élève baisse progressivement le ton et finit pas se soumettre à notre directive. Cette stratégie est cependant à éviter quand on est devant un individu dangereux, destructeur ou quand on ne connaît pas l'élève.

➤ **Les choix**

Il arrive dans des situations que nous devons faire face à la situation d'affrontement. À ce moment, pour composer avec la lutte de pouvoir, nous devons offrir des choix à l'élève en donnant deux possibilités de comportements. Nous précisons qu'il a le pouvoir de choisir ce qu'il veut et d'assumer les conséquences de son choix. Quand on suggère ces deux options, il est important de présenter en premier le choix positif (attendu de notre part) avant l'autre, en procédant comme dans l'exemple suivant :

« Pierrot, tu as le choix. Ou bien tu t'assois à ta place calmement, ou bien tu t'assois dans le corridor le temps de retrouver ton calme. »

Attendre 3 ou 4 secondes et si l'élève ne répond rien, en guise de choix, nous présumons qu'il a choisi la deuxième option.

3. S'il y a malgré tout escalade dans la situation et que l'élève relâche le contrôle de sa colère sous la forme d'un défolement, nous passons à une autre étape de la crise. Dans cette situation où l'élève n'est pas encore menaçant pour notre sécurité, celle des autres ou pour la sienne, il faut savoir qu'**il ne sert à rien de parler en même temps** que lui. La charge émotive est trop importante pour permettre une discussion rationnelle. Il vaut mieux alors **laisser la personne se défouler verbalement en tentant de l'isoler des spectateurs ou en permettant l'évacuation des autres élèves**. Quand une personne est à cette étape de la crise, il faut se donner du temps pour laisser la fatigue favoriser le retour au calme. Quand le ton de voix commence à baisser et que la personne reprend son souffle, nous pouvons alors poser quelques questions simples pour rétablir la communication. Nous sommes alors compréhensifs tout en faisant respecter les limites des choix annoncés à l'étape précédente en fonction du problème de départ. L'adoption par l'intervenant de la **position positive** décrite ci-bas est alors très importante comme modalité de prévention ainsi que pour communiquer non verbalement un message non agressant. La collaboration d'un enseignant d'une classe voisine, sensibilisé à la présence d'un groupe difficile et qui vient simplement dans le cadre de la porte, comme témoin silencieux de la situation, suffit bien souvent à désamorcer la lutte de pouvoir qui pourrait être en train de s'installer.
4. Si l'élève tente de nous intimider ou s'il menace verbalement ou physiquement notre sécurité, celle des autres élèves ou la sienne, nous devons faire une demande d'aide, selon la procédure de notre école, pour éviter de demeurer seul dans une telle situation. Il faut alors garder son sang-froid et par exemple appeler au secrétariat (télévoix) et dire simplement que nous avons un *code blanc*¹⁹ à notre local. Si nous n'avons pas accès à un télévoix, nous pourrions envoyer un élève fiable au secrétariat ou dans une classe voisine avec une note écrite précisant le code blanc, notre local et notre nom.

19 Le *code blanc* est une expression utilisée dans certains milieux hospitaliers au Québec pour décrire une situation de crise où la sécurité d'une personne ou de plusieurs personnes pourrait être compromise.

5. La secrétaire ou le collègue recevant ce message doit alors rapidement en aviser un membre de la direction ainsi que deux intervenants de l'équipe d'urgence²⁰. Ces personnes de l'équipe d'intervention sont ainsi déléguées pour se rendre rapidement à l'endroit désigné.
6. Après avoir demandé de l'aide, l'enseignant ou l'enseignante doit, en attendant, chercher à assurer la sécurité des autres élèves, sa propre sécurité et celle de l'élève en crise. On ne lui demande pas de se mettre en danger pour aider quelqu'un d'autre, mais de faire ce qui est possible comme tout bon citoyen pour aider une personne en détresse : éloigner les autres personnes et, si possible, enlever les objets dangereux qui pourraient tomber sous la main de la personne en crise. Si cette dernière tient un objet dans sa main qui peut devenir dangereux (lancer l'objet ou frapper avec lui), nous devons d'abord penser à notre sécurité, celle des autres, puis de la personne en crise avant de tenter de négocier ou de discuter avec celle-ci. À moins d'un danger pour l'élève en crise ou pour quelqu'un d'autre, l'intervention verbale est d'abord à privilégier tout en adoptant la **position positive** qui suit :
 - Bouger ou se déplacer lentement en évitant les gestes brusques qui pourraient être perçus comme une menace pour l'autre. Il faut être sensible aux signaux de l'autre nous indiquant l'espace vital dont il a besoin en situation de crise. S'il recule à notre approche, il faut alors respecter cette distance, le temps que la tension baisse.
 - Éviter de nous rapprocher trop de lui (ce qui témoigne une forme de respect à l'égard de son territoire) et garder au minimum une longueur de jambe entre nous.
 - Éviter d'être directement en face ou en arrière de lui (se tenir dans son champ visuel, sans donner l'impression que nous l'affrontons directement).
 - Se tenir debout à 45 degrés par rapport à l'élève en crise. Nos pieds sont écartés à largeur d'épaules et les genoux légèrement fléchis pour nous permettre d'être en équilibre et de réagir rapidement afin d'éviter un coup si cela se présente.
 - Nos mains demeurent basses devant nous. Paumes vers le sol, nous lui signifions non verbalement de baisser le ton. Les mains ouvertes devant soi (comme pour montrer que nous n'avons pas d'arme) ont de façon générale un effet de détente dans la relation avec la personne en crise. Il faut éviter de pointer du doigt, ce qui est perçu comme un geste autoritaire.
 - Avoir un regard englobant, nous permettant de voir la tête, les épaules et les mains de la personne, ce qui nous aide à conserver une meilleure perception de l'espace. Ne jamais lui tourner le dos ou se pencher pour ramasser un objet.
 - Notre ton de voix doit demeurer **calme, respectueux et non autoritaire** pour inciter la personne à se calmer. Par notre qualité d'écoute, en reformulant le message et les sentiments de l'autre, nous tentons de garder son attention et de gagner du temps.

20 Équipe ayant reçu une formation spécialisée dans l'intervention verbale et physique en situation de crise (perfectionnement disponible dans la plupart des commissions scolaires en s'adressant au Service aux clientèles ou aux Équipes régionales de soutien de son secteur).

7. Si l'élève en crise n'arrive pas à reprendre le contrôle de lui-même ou si nous n'arrivons pas à rétablir une communication rationnelle avec lui, il faut être attentif à certains indices qui peuvent précéder l'agir violent. La personne en crise peut alors manifester certains changements dans son comportement comme :
- Son teint passe du rouge au blanc ou l'inverse;
 - La position des pieds de l'individu en crise devient à 45 degrés, genoux légèrement fléchis;
 - Les mains se baissent et les poings se ferment;
 - La personne qui parlait fort, tout à coup se taît ou l'inverse;
 - Etc.

Ces signes non verbaux peuvent annoncer le passage à l'acte. Chez certains individus (personne souffrant d'un trouble de santé mentale, sous l'effet de la drogue ou de l'alcool), cette phase peut être très rapide. Si le jeune lance des objets ou devient violent physiquement à l'égard des autres, il faut se référer aux principes qui suivent.

8. Si le jeune risque de blesser quelqu'un ou de se blesser, il faut alors procéder en bon « père de famille » en fonction de ce que l'on se sent prêt à faire. La Charte des droits et libertés de la personne (article 2) nous demande de nous porter au secours de celui dont la vie est en péril, mais elle ne nous demande pas de nous mettre en danger. Le simple fait de demander de l'aide (comme nous l'avons fait à l'étape 4 de la présente procédure) est déjà une forme de secours qui nous relève de notre obligation à intervenir. Dans la mesure du possible, nous devons attendre le soutien des intervenants appelés au secrétariat ou à la classe voisine avant de s'engager dans une intervention physique. Selon la situation et les risques pour la sécurité des personnes en cause, après une évaluation sommaire de la situation par un membre de l'équipe d'intervention, nous devons garder à l'esprit que nous avons toujours la possibilité de faire appel aux services d'urgence en signalant le 911.
9. Une fois la crise passée, qu'il y ait eu intervention physique ou non, il faut prévoir une **activité de postvention** pour la personne ayant vécu la crise, les intervenants impliqués et, selon le cas, les personnes témoins de la scène. Une procédure à cet effet est connue des intervenants de l'équipe de crise ou du psychologue de l'école : individuellement pour l'individu ayant vécu la crise ou en groupe pour les autres, il faut permettre à toutes ces personnes de ventiler sur leur expérience et de tirer des leçons de ce qui s'est passé. Nous ne devrions jamais laisser un collègue, qui vient de faire face à une situation de crise, retourner chez lui sans avoir pris le temps de le faire verbaliser sur tout ce qu'il vient de vivre. Les risques de choc post-traumatique demeurent toujours présents et ce, que l'on soit un homme ou une femme, que l'on ait de l'expérience ou non dans ce type de situations.
10. Idéalement, que l'on ait eu à intervenir verbalement ou physiquement dans une crise, un **rapport écrit** de la situation devrait être acheminé à la direction par les intervenants qui ont géré la crise. Un modèle de rapport est joint à la présente. Ce rapport sera utile, avec du recul, pour relever la fréquence de ces incidents et faire l'analyse des facteurs précipitants nous permettant, dans le futur, de travailler sur la prévention de telles situations.

11. À la lumière du rapport qu'on lui transmet, la direction de l'école ou l'enseignant concerné, en l'absence de la direction, **contacte les parents** de l'élève ou des élèves concernés (agresseurs ou victimes) pour les informer de ce qui s'est produit, des mesures d'aide offertes jusqu'à maintenant et, selon la procédure disciplinaire de l'école, pour les aviser du suivi qui sera donné à cette situation de crise.
12. S'il y a eu un acte criminel dans la crise, la direction doit informer la victime ou les parents de celle-ci, dans le cas d'un mineur, de leur droit de porter plainte auprès des services policiers.
13. Relire de temps à autre cette procédure...

Texte révisé le 5 septembre 2003

Document réalisé par Raynald Goudreau, psychologue, avec la collaboration de Christian Goulet, enseignant, et de Mario Tessier, psychologue.

Références :

BÉRUBÉ, Marie (novembre 2000). Atelier donné dans le cadre du Colloque sur la *Qualité de vie au travail*, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, Saint-Georges.

Crisis Prevention Institute, Inc. (CPI). Perfectionnement offert en octobre 2001 à Québec.

FORTIN, Lionel et autres (n.d.). *Protocole d'intervention auprès de clients en situation de crise*, Saint-Georges, Centre Victor-Cloutier, 14 p.

GOUDREAU, Raynald (n.d.). *Les situations d'affrontement : Comment intervenir de façon ferme et respectueuse sans perdre la face*, Saint-Joseph, 6 p.

SANFAÇON, Camil et Gilles VACHON (n.d.). *Situation de crise*, Beauport, Équipe régionale de soutien auprès des élèves en troubles de comportement, 16 p.

ABRÉGÉ D'UNE PROCÉDURE D'INTERVENTION LORS D'UNE SITUATION DE CRISE D'AGRESSIVITÉ EN CLASSE

J'observe	J'agis	Notes personnelles
1. de l'anxiété, de la frustration et de l'agressivité	En adoptant une attitude empathique : - j'écoute, - je reformule, - j'offre une solution, - je propose une trêve, - j'oriente l'élève vers le comportement à adopter.	
2. une attitude défensive (défi de l'autorité, escalade dans l'affrontement et le ton de voix augmente)	En adoptant une attitude ferme . J'énonce des limites claires et j'oriente à nouveau l'élève sur le comportement à adopter	Techniques : - du disque rayé - alternative - la trêve
3. une perte de contrôle : - cris - pleurs - menaces ou - gestes violents	En sécurisant les lieux pour le groupe et l'élève. Je parle le moins possible. J'appelle à l'aide (télévoix ou classe voisine) J'adopte la position positive. À l'arrivée de l'aide, je dis ce que j'attends des individus aidants. J'isole l'individu (l'individu sort ou le groupe).	

J'observe	J'agis	Notes personnelles
4. une réduction de la tension (fatigue, silence, yeux baissés...)	Avec une attitude bienveillante (voix calme et chaleureuse, préoccupation pour son bien-être physique (Veux-tu t'asseoir? Veux-tu boire?...)). Je fais un retour sur la crise.	Avec un intervenant de l'équipe d'urgence qui connaît la procédure à suivre.
5. Rapport verbal puis écrit où l'enseignant explique les faits		Voir formulaire disponible auprès de la direction.
6. Appel aux parents par la direction ou l'enseignant. La direction rappellera dès qu'elle le pourra.		Le plus rapidement possible. Noter l'heure dans le rapport écrit.
7. Ventilation du vécu des intervenants.		

Document de travail produit par l'équipe-école de l'école l'Éveil de Sainte-Marie, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin.

PROCÉDURE D'INTERVENTION DANS UNE SITUATION DE BATAILLE ENTRE ÉLÈVES

Mesures préliminaires

- Former les nouveaux intervenants de l'école et faire un rappel à chaque début d'année sur la procédure suivante.
- Convenir auprès de l'équipe école d'un code (exemple: Code blanc) pour faire appel rapidement et discrètement à des personnes disponibles pour une intervention dans une situation de crise.

Dans une situation de bataille physique

- Agir rapidement.
- Envoyer chercher de l'aide ou y aller soi-même selon les circonstances. Par exemple, demander à un élève de se rendre au secrétariat ou au local 250 aviser qu'il y a une bagarre à l'entrée des élèves et que le surveillant demande de l'aide. La secrétaire sur place doit alors contacter un membre de la direction disponible et deux ou trois autres membres du personnel pour les inviter à se rendre rapidement à l'endroit désigné. Afin de ne pas créer un vent de panique dans une telle situation, la secrétaire ou la direction concernée sollicite les membres du personnel simplement en leur disant que nous avons besoin de leur aide pour un code 14 à tel endroit...
- Dans la mesure du possible, assurer rapidement une présence sur le lieu de la crise de façon à observer ce qui se passe et ainsi créer un effet dissuasif auprès de ceux qui voudraient « mettre de l'huile sur le feu ».
- Quand l'aide arrive, si ce n'est déjà fait, éloigner les autres élèves pour réduire les encouragements à la violence ainsi que pour aider les élèves en conflit à se calmer sans perdre la face aux yeux de leurs pairs. Au besoin, donner une limite visuelle à ne pas franchir pour faciliter le contrôle de la foule (exemple : « Que tout le monde recule jusqu'à la fontaine d'eau! »).
- Avancer vers les élèves en les abordant de côté (non directement de face ou de l'arrière). Ceci permet d'éviter d'être à la portée des coups, tout en demeurant dans le champ visuel des élèves en conflit.
- Prendre la *position positive*²¹ (pieds à largeur d'épaules, genoux légèrement fléchis, corps légèrement de côté, etc.) pour aborder les élèves: être en équilibre et alerte physiquement.

21 Position corporelle sécuritaire et non menaçante enseignée à la commission scolaire dans le programme sur l'intervention de crise non-violente. Pour plus d'information sur ce perfectionnement, référer au Service aux clientèles.

- Interpeller les deux élèves d'une voix ferme et très forte. Il faut les surprendre par notre ton de voix pour arriver à dominer la situation et les inciter à interrompre leurs coups. Un ton de voix ferme et impératif est nécessaire, mais celui-ci ne devrait pas se traduire par des cris de panique.
- Ne pas séparer physiquement les élèves en s'interposant entre eux ou en les agrippant, à moins qu'il ne s'agisse de jeunes enfants pour ne pas risquer de nous blesser.
- Isoler les combattants: tandis qu'on garde éloignée la foule de curieux, chaque intervenant prend la responsabilité d'un des élèves pour réaliser une activité de postvention.
- Demeurer calme et rassurant.
- Éviter d'argumenter avec l'élève et le laisser verbaliser spontanément ce qu'il a à dire.
- Demander à l'élève s'il se sent plus calme... Offrir de l'eau au besoin.
- Dans un lieu calme, réaliser une relation d'aide pour aider le jeune à bien comprendre ce qui s'est passé, ses sentiments, sa part de responsabilité, celle de l'autre, ce qui est acceptable par opposition à ce qui ne l'est pas, dans le futur..., etc. (Voir document Référence sur l'interpellation.)
- Faire un rapport écrit de l'événement et le remettre à la direction concernée.
- Appliquer les conséquences prévues à l'école dans ce type de situation. Exemple :
 1. Une référence à PASS (local de rééducation) ou à un éducateur disponible pour prendre la déposition des jeunes (version des faits).
 2. La direction, sur la base du rapport de l'éducateur, prend la décision de la suspension.
 3. Suspension à la maison d'une à deux journées avec une fiche de réflexion et des travaux scolaires.
 4. Retour à l'école par le local PASS (en général, une journée) ou par une rencontre avec la direction (voir procédure en cas de manquements majeurs à la page 160).
 5. Boucler la réflexion sur la résolution de conflit et pour réaliser une démarche de médiation, s'il n'y a pas de rapport de force. Pour plus de détails, vous référez au psychologue de votre école.

*Raynald Goudreau, psychologue avec la collaboration de Guy Beaudet, directeur adjoint
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin*

Références:

SANFAÇON, Camil et Léo DUFOUR (février 1994). Perfectionnement donné à Saint-Georges, Équipe régionale de soutien auprès des élèves en troubles de comportement.

UN MODÈLE DE RAPPORT ÉCRIT SUITE À UNE CRISE

RAPPORT D'INTERVENTION PHYSIQUE

Guide de rédaction

Informations techniques :

- nom de l'élève, de l'école, de la classe;
- personnes présentes;
- lieu de l'intervention.

Circonstances :

Décrire les faits qui démontrent que l'élève s'est mis ou a mis les autres en danger :

- lance des objets, renverse des meubles;
- frappe, mord;
- veut sauter par la fenêtre, fuguer, se mutiler.

Interventions :

Décrire le déroulement des faits :

- consignes données à l'élève;
- paroles, cris ou gestes de refus;
- description des gestes dangereux posés par l'élève;
- interventions faites en rapport avec l'intention de protection;
- façon précise dont il a été maîtrisé.

Autres informations :

- blessures de l'enfant ou de l'intervenant;
- examen de l'enfant et par qui;
- personnes informées et à quel moment;
- retour de l'enfant à la maison.

NOTE : Remettre le rapport à la direction le plus tôt possible.

RAPPORT D'INTERVENTION PHYSIQUE

Formulaire de rédaction

Informations pratiques :

Exemples : Nom de l'élève, de l'école, de la classe. Personnes présentes. Heure et lieu où l'intervention s'est déroulée.

Circonstances :

Décrire les faits qui démontrent que l'élève s'est mis ou a mis les autres en danger. Exemples : Lance des objets, renverse des meubles, frappe, mord, veut sauter par la fenêtre, fuguer, se mutiler.

Équipe d'urgence:

Heure de l'appel de l'équipe de crise :

Heure de l'arrivée de l'équipe de crise :

Une intervention verbale a été suffisante : Oui Non

Une intervention physique non violente a été nécessaire : Oui Non

Noms et signatures des personnes qui ont procédé à l'intervention de crise :

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

La direction a été prévenue à _____ heure(s)

Appel aux parents :

<i>À compléter par la direction de l'école</i>
Nom du parent ou du répondant prévenu : _____
Heure de l'appel : _____
Commentaires : _____

Références:

ÉCOLE SECONDAIRE NOTRE-DAME-DE-ROC-AMADOUR (n.d.). *Rapport d'intervention*.

SANFAÇON, Camil et Gilles VACHON (n.d.). *Rapport d'intervention*, Équipe régionale de soutien auprès des élèves en troubles de comportement, Beauport.



LE SOUTIEN DES COMPÉTENCES PARENTALES

LE SOUTIEN DES COMPÉTENCES PARENTALES

La revue de littérature²² sur le sujet a mis en évidence le rôle du vécu familial dans l'origine des comportements agressifs et violents chez les enfants. Rappelons quelques passages qui nous permettent de saisir l'importance, dans le cadre d'un plan de service, de soutenir les parents dans leur rôle et le développement, s'il y a lieu, de leurs compétences parentales.

« Par ailleurs, selon certains auteurs comme Baum (1989), le lien entre le tempérament de l'enfant et les problèmes de comportement pourrait être présent seulement lorsqu'il y a cooccurrence d'une psychopathologie parentale ou d'un type de parentage négatif.

Des études tendent à démontrer que la dynamique familiale représente le facteur ayant la plus grande influence sur le développement comportemental de l'enfant (Cloutier, 1996). Les premières années de vie de l'enfant sont déterminantes pour le développement de son autonomie et de sa personne en tant qu'être unique. À travers sa dynamique familiale, l'enfant apprend à développer différentes sphères de sa vie, soit les aspects physiques, affectifs, sociaux, cognitifs et moraux. Plusieurs facteurs familiaux ont été associés à la présence de comportements agressifs chez les jeunes (Kazdin, 1998) :

- *psychopathologie et comportements criminels dans la famille;*
- *utilisation de punitions sévères et inconsistantes;*
- *faible supervision de l'enfant et de ses allers et venues;*
- *qualité des relations dans la famille;*
- *conflits entre parents;*
- *milieu socio-économique faible;*
- *monoparentalité.*

Les auteurs semblent unanimes pour affirmer la présence d'un lien entre la psychopathologie des parents et les problèmes de comportement des enfants.

Pour ce qui est des facteurs liés à la famille et au parentage, ils ont continuellement été associés aux conduites agressives, qu'elles soient sévères ou légères. Il sera donc de toute première importance de les prendre en considération lorsque viendra le temps de planifier une intervention pour diminuer les comportements agressifs des enfants. »

(Pages 10 à 15)

Quand plusieurs dimensions du vécu d'une famille sont en souffrance, il ne faut pas se surprendre, malgré la qualité du travail fait en milieu scolaire, que les difficultés de l'enfant puissent persister tout au long d'une année scolaire.

22 BEAULIEU, Julie et Caroline COUTURE (2002). *La violence chez les jeunes enfants*, Saint-Georges, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. (Document disponible sur le WEB à l'adresse suivante : <http://www.csbe.qc.ca/rd>)

Le soutien des parents doit être la préoccupation de tous les intervenants. Dès les [premières communications](#) de l'enseignant, de la direction ou du psychologue avec les parents, nous devons adopter une attitude bienveillante, respectueuse et supportante en évitant, à priori, de tenir les parents responsables des comportements agressifs de leur enfant. Même s'ils peuvent contribuer involontairement, à différents degrés, à l'apparition ou au maintien de ces comportements agressifs, ils feront **toujours** partie des solutions nous permettant d'aider l'enfant dans son vécu et sa socialisation.

Le besoin de soutien des parents ne se manifestera pas toujours de la même façon d'une famille à l'autre. Il appartiendra aux intervenants de situer avec les parents la présence de zones de vulnérabilités et la meilleure façon d'y répondre. La grille de dépistage des [facteurs de risque en milieu familial](#), disponible dans ce dossier, sera un outil aidant à cet égard.

Dans le cadre du projet PACI-Raide, nous avons fait le point sur les différents programmes disponibles dans notre région. Dans chacune des MRC, nous avons répertorié la disponibilité de formations de groupe sur les compétences parentales. Que le service soit dispensé par le CLSC, un organisme communautaire ou en collaboration par différents organismes, dans chaque secteur de notre commission scolaire, l'intervenant social (du module enfance-famille) du CLSC peut nous renseigner sur la nature de la formation, les modalités d'inscription (clientèle visée, personne responsable, date du début de la session, lieu, etc.). À défaut de reprendre ici la liste de toutes ces formations, au risque d'en oublier, nous vous donnons le nom de ces intervenants sociaux et leur numéro de téléphone pour vous permettre de les rejoindre :

- CLSC Beauce-Sartigan : Denis Lafontaine (228-0030, poste 257);
- CLSC Beauce-Centre : Jacques Vachon (397-5722);
- CLSC Nouvelle-Beauce : Nicole Faucher (387-8181);
- CLSC Arthur-Caux : _____;
- Centre de santé des Etchemins : selon l'école, l'intervenant social attribué.
- CLSC du Granite : _____.

L'expérience nous a montré au cours des dernières années que ces formations de groupe peuvent répondre à différents besoins chez les parents. Outre la sensibilisation aux attitudes et façon de faire avec les enfants dans différentes situations concrètes, les parents peuvent trouver dans ces rencontres un moyen pour briser l'isolement et la culpabilité qui vient parfois s'installer dans le vécu d'un parent ayant un enfant en difficulté. Ces rencontres de groupe peuvent donc jouer un rôle important dans le développement des facteurs de protection du milieu familial. Nous avons avantage, dans le cadre d'un plan d'intervention à l'école, à proposer directement aux parents ce type de mesures. D'autre part, ces programmes de formation démarrent souvent à des moments spécifiques dans l'année, selon les inscriptions et la demande du milieu. Ils ne sont donc pas toujours disponibles au moment où nous en aurions besoin. Nous devons également reconnaître que tous les parents ne sont pas tous disposés au même degré pour l'intégration et le transfert dans leur quotidien de ces nouvelles compétences. Ce n'est pas parce qu'on a entendu parler d'une attitude ou d'une technique d'intervention que celles-ci sont nécessairement bien comprises ou maîtrisées.

Pour développer une habileté dans n'importe quel domaine, il faut la plupart du temps, de la pratique, de la persévérance et des réajustements avant de pouvoir transférer cette habileté dans notre répertoire spontané de réponse en situation réelle du quotidien. La majorité des intervenants travaillant avec les parents de ces enfants agressifs conviennent que les rencontres de groupe sont aidantes, mais non suffisantes. Il faut en plus offrir un accompagnement individuel dans lequel nous pourrions observer le parent avec son enfant en situation réelle, lui donner du *feed-back*, l'encourager et souvent, refaire la démonstration (*modeling*) devant lui de ce que nous attendons. À cet égard, chaque CLSC de notre territoire offre déjà des services d'accompagnement individuel pour les parents désirant profiter de ce type de services. Au besoin, selon le cas, l'intervenant social du CLSC peut faire appel à d'autres ressources du milieu (exemple : organisme communautaire, éducateur à l'externe des Centres jeunesse) pour compléter ou poursuivre l'accompagnement amorcé.

Dans les sections qui suivront, nous aborderons les modalités de collaboration à faciliter entre le milieu scolaire et le réseau de la santé et des services sociaux, dans la perspective d'une continuité de service. La réalité des parents refusant tous les services offerts nous rattrape de façon incontournable, ce qui nous a amené à réviser nos pratiques et à développer des façons de travailler avec celle-ci.



LA COLLABORATION INTERSECTORIELLE ET LA CONTINUITÉ DE SERVICE

LA COLLABORATION INTERSECTORIELLE ET LA CONTINUITÉ DE SERVICE

Introduction

Dans la section de ce dossier portant sur [l'approche multimodale](#), nous avons mis en évidence l'importance, pour être efficace, d'intervenir sur plusieurs facteurs de risque. Nous avons également abordé l'importance du [soutien des parents](#) sur une base individuelle. Quand un enfant entre en service de garde à 7 h le matin, qu'il traverse à l'école à 8 h pour la maternelle, revient à 11 h 20 au service de garde pour aller jouer dehors avec une surveillante différente de l'éducatrice du matin (à 7 h), passe au vestiaire à 11 h 40 pour aller dîner, retourne jouer dehors à 12 h 10, passe à nouveau au vestiaire à 12 h 30 pour retourner en maternelle, retourne au service de garde à 15 h jusqu'à l'arrivée de ses parents à 18 h, retourne à la maison pour souper, prendre son bain, écouter son émission favorite à la télévision et se coucher... Comment un jeune enfant peut ne pas être fatigué, dans ces environnements souvent bruyants, alors qu'on est soi-même essoufflé à lire simplement ces quelques lignes sur l'horaire quotidien de celui-ci?

Comme l'enfant voit défiler plusieurs adultes en autorité auprès de lui, la cohérence de l'intervention de ceux-ci en matière de règles, de seuils de tolérance, d'encadrement et d'habiletés sociales à promouvoir est essentielle. Le plan d'intervention de l'école ne peut souvent plus encadrer les différentes facettes du vécu d'un enfant et c'est alors que la nécessité d'ouverture sur la communauté s'impose d'elle-même. Outre l'école, le service de garde, le CLSC et les Centres jeunesse qui ont comme préoccupation la prévention de la violence, nous retrouvons également dans chacun des milieux plusieurs organismes communautaires qui sont en soutien auprès des familles. Nous parlons alors d'un *plan de service* quand les *plans d'intervention* de chaque établissement seront concertés autour d'un intervenant-pivot. Dans cette section, nous ferons le point sur certains aspects compliquant la continuité de service recherchée par tous ces partenaires et les solutions envisagées.

Problématique

Comme nous l'avons vu dans la section sur la [communication avec les parents](#), il n'est pas toujours facile pour eux de reconnaître les difficultés de comportement de leur enfant. Certains confirment spontanément des difficultés du même ordre à la maison, mais d'autres parents ont tendance à banaliser ou à douter des difficultés qu'on leur décrit. Sans présumer à chaque fois que les parents sont inadéquats dans leurs compétences, nous devons reconnaître que l'environnement familial est souvent interpellé, dans ces cas d'enfants agressifs et violents, par différents [facteurs de risque](#). Comme l'école n'a souvent pas les ressources nécessaires pour soutenir adéquatement les parents et que, d'autre part, le CLSC et différents organismes communautaires poursuivent cet objectif dans leur mission, les intervenants de l'école réfèrent les parents vers ces services de soutien. Plusieurs parents seront heureux de découvrir et d'aller vers les ressources de leur milieu, mais un certain nombre sera craintif et hésitant à le faire. On se sent souvent coupable, on a peur de la DPJ, etc. Il n'est pas rare, dans les cas les plus sévères, que les parents refusent de faire appel au CLSC. Quand l'école insiste sur l'importance d'une telle consultation, il arrive également que des parents se soumettent à cette « prescription » en

rencontrant à 2 ou 3 reprises l'intervenant social du CLSC, mais sans pour autant s'engager dans une réelle démarche de changement de certaines attitudes ou habitudes de vie. Comme on le dit dans le monde de la vente au détail : « Il n'est pas suffisant de faire le tour de la boutique de vêtements, encore faut-il être acheteur! »

Le CLSC est, dans le réseau de la santé et des services sociaux, un service de première ligne qui travaille avec une clientèle volontaire, désireuse d'obtenir le soutien disponible. Il ne s'agit pas ici seulement d'une règle administrative ou d'une loi, mais il s'agit d'une condition importante ouvrant la porte à une réelle relation d'aide. Malgré les compétences de l'intervenant social et les rencontres multiples des parents, si ces derniers ne sont pas prêts à recevoir une telle aide, il y a bien peu de choses qui vont en bout de ligne changer. Quand les parents se conforment à la demande insistante de l'école, ils font souvent faire la démonstration que ces services ne sont pas efficaces et ne peuvent pas les aider réellement. Pour être motivé, il faut que le *malaise* et l'*espoir* d'y trouver une aide adéquate soient suffisamment présents.

Dans ces situations, c'est comme si le cas de l'élève se retrouvait entre chacun des services : trop lourd pour l'école, le CLSC attendant que les parents soient volontaires, pas assez lourd pour la DPJ... Nous avons alors avoir l'image d'un enfant assis entre trois chaises, sans soutien adéquat d'une façon ou de l'autre.

Quand des parents concernés par plusieurs facteurs de risque décident de faire appel au CLSC, il y a aussi dans certains établissements des règles administratives qui demandent aux parents de prendre rendez-vous, de raconter une première fois leur histoire à l'intervenant du service d'accueil des nouvelles demandes (l'intake), puis d'attendre à nouveau avant que l'intervenant social désigné les rappelle pour prendre à nouveau rendez-vous, raconter à nouveau leur histoire et, selon les disponibilités de cet intervenant, obtenir une rencontre à toutes les deux ou trois semaines, tout ceci après avoir déjà rencontré des intervenants à l'école à qui ils ont aussi parlé de la situation-problème. Nous parlons ici de contraintes affectant le CLSC, mais nous pouvons retracer dans chaque établissement des procédures administratives qui sont des irritants ou des obstacles pour les parents et qu'on aurait avantage à faciliter. En matière de collaboration intersectorielle, nous parlons ici du défi de l'accessibilité et de la continuité de service. (des objectifs de l'entente MEQ-MSSS)

Nous retrouvons, dans certains milieux, des organismes communautaires qui ont tendance à offrir du soutien aux parents de façon préventive dans une perspective développementale (bénévoles du milieu, activités familiales). Ces services ne sont cependant pas répartis en région de façon homogène, se concentrant plus dans les secteurs urbains et étant plus difficiles d'accès en milieu rural. Il y a cependant des exceptions. Pour différentes raisons, il demeure difficile pour le réseau de l'éducation de suivre l'évolution de ces ressources disponibles sans les côtoyer ou sans travailler régulièrement avec elles. L'école a avantage à s'ouvrir sur la communauté sans pour autant présumer que la référence à un tel organisme ne présente aucun défi. Nous devons savoir qu'il n'est pas rare que ces familles concernées par à plusieurs facteurs de risque aient tendance à s'isoler dans leur milieu. Il arrive assez fréquemment de découvrir, à l'entrée en maternelle, que plusieurs de ces enfants n'ont fréquenté aucun service de garde ou d'animation préscolaire.

Balises dans l'organisation des services

Dans le cadre du projet PACI-Raide, un groupe d'[intervenants](#) représentant les CLSC, les Centres jeunesse et la commission scolaire se sont réunis pour faire le point sur les obstacles et les difficultés limitant la continuité de service entre ces différents organismes. Plusieurs principes ont été avancés comme solutions possibles pour faciliter la collaboration et le suivi auprès de la clientèle visée. Sans faire de l'ingérence dans l'organisation des services de chacun des établissements, nous avons soulevé des éléments de réflexion qui ont été ramenés dans chacune des équipes comme balises à explorer. Nous vous les présentons...

❑ **La connaissance d'un intervenant social ou d'un éducateur au CLSC**

Il est aidant pour chacune des écoles de la commission scolaire de connaître le nom d'un intervenant social ou d'un éducateur au CLSC clairement associé à la clientèle famille-enfance-jeunesse. L'enseignant, qui développe une relation souvent quotidienne avec les parents d'enfants en difficulté, est le mieux placé pour offrir l'aide de cet intervenant du CLSC. Recevant des confidences sur le vécu familial, *l'enseignant doit pouvoir saisir toutes les occasions et relancer fréquemment les parents en faisant preuve de grand doigté.*²³ Nous savons de plus, par la loi de la protection de la jeunesse, que l'enseignant a le devoir de signaler à la DPJ toute situation de compromission dans la sécurité ou le développement d'un enfant. Cette réalité peut mettre l'enseignant dans un conflit de rôle où d'une part il est en relation d'aide et d'autre part, il peut dénoncer une situation inacceptable. Quand la relation d'aide n'est plus possible et que la situation le justifie, l'enseignant doit faire le point avec la direction de l'école et prendre cette décision de signalement avec cette autre personne associée à la clientèle famille-enfance-jeunesse en plaçant le bien de l'enfant au centre de nos préoccupations et de notre décision.

❑ **La participation de l'intervenant social du CLSC à la première rencontre à l'école**

La participation de l'intervenant du CLSC à la première rencontre à l'école pour l'élaboration du plan d'intervention est également facilitante. De routine, il s'agit d'inviter l'intervenant social quand l'école perçoit la présence de facteurs de risque en milieu familial. Le fait pour les parents de rencontrer personnellement cet intervenant, de mettre un visage concret et de découvrir l'accueil de celui-ci, permet bien souvent de nouer un lien de confiance qui ouvrira la porte à une réelle relation d'aide. De plus, cela évite pour le parent des démarches pouvant être perçues comme lourdes et peu prometteuses. C'est donc sur place, lors de la rencontre pour l'élaboration du plan d'intervention que les parents peuvent prendre la décision d'aller vers les services du CLSC. L'an dernier, une expérience de cet ordre a été tentée dans le secteur de Sainte-Marie avec une éducatrice des Centres jeunesse et les écoles primaires. Les résultats furent très concluants sur le lien de confiance école-famille ce qui nous amènent à promouvoir cette orientation.

23 COMEAU, Monique et Clara BENAZERA (2001). *Facteurs de succès et d'échec du volet familial du Programme de fluppy dans la région de Québec*, Direction de la santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec, page 23.

❑ **La considération du parent comme un partenaire essentiel**

L'attitude de tous les intervenants (école, CLSC ou autres) à l'égard des parents est cruciale dans ce processus de référence. Trop souvent, les parents disent qu'ils se sentent jugés par l'école. Le parent doit être considéré comme l'acteur principal, le modèle de l'enfant et celui qui connaît le mieux ce dernier. Ils doivent sentir que nous avons besoin de leur aide pour aider leur enfant. Des questions comme celles qui suivent ont tendance à ouvrir des portes...

- Comment vous y prenez-vous à la maison dans des situations comme ça?
- Comment pensez-vous faudrait-il s'y prendre?
- Selon vous, quelles sont les forces de votre enfant qui pourraient l'aider et nous aider?
- Qu'est-ce qui fait que ce comportement arrive, qu'est-ce que votre enfant cherche là-dedans?
- Vous voulez passer de quelle situation à quelle autre?
- Ça serait quoi la petite chose qu'on peut changer à l'école et comment vous pouvez nous aider là-dedans avec ce que vous pouvez faire?
- Qu'est-ce que l'on pourrait faire autour (environnement) pour aider à prévenir les difficultés?

Au début d'une démarche, cette aide doit parfois se centrer uniquement sur le malaise du parent (exemple : Comment gérer les demandes et les bilans négatifs de l'école sur leur enfant?) et progressivement, nous pouvons par la suite faire le lien avec les comportements comparables de l'enfant à la maison. Il faut être attentif aux demandes du parent et savoir-faire des échanges comme dans une véritable collaboration : « Vous avez besoin d'aide sur..., mais d'autre part, nous avons besoin de vous pour... »

❑ **Communications aux parents portant sur des faits**

Dans ses communications avec les parents, l'école doit procéder de façon descriptive (quand, comment, combien de fois) plutôt que de porter des jugements comme « votre enfant est agressif ». Pour plus d'informations sur [la façon d'aborder les parents](#), se référer à la section dans ce dossier sur le sujet.

❑ **Acceptation par l'école du point de vue du parent**

L'école, comme elle le fait parfois pour les parents, doit s'attendre à être remise en question à l'occasion. Il y a aussi des [facteurs de risque en milieu scolaire](#) que l'on doit considérer et éviter de présumer que la cause du problème se situe uniquement à la maison. Quand un parent collabore, il est en droit d'avoir lui aussi des attentes face à l'école. L'intervenant social du CLSC qui accompagne des parents peut être bien placé pour servir de médiateur entre l'école et la famille quand la tension monte. Cet intervenant n'est pas tenu d'endosser chacune des demandes et des pratiques de l'école. Avec un regard extérieur, il est bien placé pour questionner ces pratiques auprès de la direction d'école en considérant les besoins de l'enfant en interaction avec ceux du groupe d'enfants dont on doit également assurer la sécurité. La section de ce dossier sur la [médiation école-famille](#) permet d'aller plus loin dans ce volet.

❑ **La connaissance des ressources du milieu**

L'intervenant social du CLSC est une ressource locale, près de son milieu et à cet égard, il est bien placé pour connaître tous les organismes communautaires qui peuvent aider les parents. Que ce soit à la rencontre pour le plan d'intervention ou dans le suivi engagé, cet intervenant nous semble bien placé pour présenter aux parents ces ressources et pour référer au besoin la famille vers le service le plus adapté. La connaissance, dans son milieu, des ressources disponibles devraient cependant être un objectif important pour la direction de l'école et les autres intervenants de son équipe.

❑ **La référence au CLSC de personne à personne**

La référence des parents vers les services du CLSC doit idéalement se faire de personne à personne sans devoir passer par le processus « d'intake ». Considérant souvent la motivation fragile de notre clientèle, le professionnel de l'école ou la direction doit pouvoir contacter directement l'intervenant désigné du CLSC pour ce type de besoins.

❑ **L'importance d'une intensité de services minimale**

Il faut considérer l'importance d'une intensité de services minimale au début d'une démarche avec les parents. Des rencontres aux trois semaines ne semblent pas suffisantes pour nouer le lien et permettre rapidement l'atteinte de résultats concrets confirmant aux parents la pertinence du soutien offert. Au début d'une démarche, il peut être pertinent de considérer, selon le besoin, la possibilité de une à deux visites par semaine pour les premières semaines, quitte à espacer ces visites par la suite.

❑ **La nature du service adapté aux besoins**

La nature du service offert doit être adaptée aux difficultés présentes dans la famille. Il ressort que le travail de l'intervenant social et celui de l'éducateur (rattaché au CLSC ou au Centre jeunesse, à l'externe) sont complémentaires. Il est parfois pertinent que l'un précède l'autre, mais, dans certaines situations, pour obtenir rapidement des résultats, il est important de permettre l'entrée en scène des deux intervenants, chacun travaillant en parallèle sur des objectifs complémentaires. L'intervenant social intervient sur les facteurs de risque environnementaux et familiaux, la relation de couple ou l'aide individuelle auprès de la personne du parent. L'éducateur, quant à lui, travaille de façon concrète, avec les situations du quotidien, sur l'encadrement des enfants et les compétences parentales par du « coaching » et du « modeling ». Nous présentons, dans la section suivante, [différentes cibles d'intervention en milieu familial](#) qui nous aideront à comprendre l'importance et la complexité de ce travail à la maison.

❑ **L'accompagnement possible à long terme**

Même si de façon générale les CLSC offrent une aide à court terme, en lien avec un problème ou un besoin de départ, il faut idéalement permettre à l'intervenant d'accompagner ces parents, selon les besoins, parfois sur plusieurs années. Ce n'est pas parce que le problème initial est réglé que les facteurs de risque sont tous disparus. Il est aidant pour un parent de savoir, s'il y a une nouvelle difficulté qui surgit dans le futur, qu'il peut rappeler directement l'intervenant social avec qui il a noué un lien de confiance.

❑ **Les échanges d'informations facilités entre établissements**

Se donner des moyens (formulaires, façons de faire) pour s'échanger de l'information tout en respectant la confidentialité et la loi d'accès à l'information. Les parents doivent être rassurés d'une part sur notre discrétion, mais d'autre part, ils doivent être sensibilisés à l'importance, pour le bien de l'enfant, de faciliter la continuité des interventions d'un milieu à l'autre. Comme le disait Rock Girard, de l'équipe régionale de soutien et d'expertise auprès des élèves en troubles de la conduite et du comportement, « Il n'est pas nécessaire de dire à l'école qu'un enfant a subi de la violence à la maison, mais le parent peut comprendre qu'il serait utile de dire à l'enseignante qu'il est possible que leur enfant réagisse mal si on élève la voix de façon autoritaire pour le rappeler à l'ordre... » Il est important de savoir qui est impliqué dans le dossier d'une famille, qui est en soutien auprès des parents, quel intervenant de l'école a la confiance des parents et pourrait être à l'affût de certains besoins chez l'enfant, etc.

❑ **L'accès à une personne médiatrice ou un agent de liaison dans les situations conflictuelles**

Il arrive, malgré la bonne volonté de tous, que certains parents persistent à fermer la porte et choisissent plutôt de confronter l'école en soulignant qu'il n'y a pas de problème à la maison, mais que « c'est l'école le problème ». Dans ce type de situations plutôt rare où un conflit s'installe, il nous faut compter sur l'aide d'une personne qui peut servir de médiateur ou d'agent de liaison école-famille. Nous aborderons dans une section prochaine le développement d'un tel service de soutien et la formation des personnes qui peuvent être amenées à jouer ce rôle. Outre ces dernières tentatives pour faciliter la communication et pour engager les partis dans une démarche de résolution de problème, il existe malgré tout à la commission scolaire une *procédure de révision de décision* que chaque direction d'école doit faire connaître aux parents. Si la situation le justifie, dans la plupart des commissions scolaires de la région, nous retrouvons la possibilité également de faire appel à un [comité d'expertise](#) permettant d'analyser la situation de façon intersectorielle et de faire des recommandations en tenant compte des services disponibles dans le milieu. Jusqu'à maintenant, cette dernière procédure a permis de dénouer la plupart des situations litigieuses et d'offrir à l'enfant et à sa famille les services dont ils ont besoin dans le respect également des besoins des autres enfants que l'enfant côtoie à l'école.

Quand la situation devient difficile et que l'on est porté à exclure de l'école tout simplement l'enfant agressif ou violent, il faut garder à l'esprit que certains d'entre eux peuvent vivre à la maison des gestes d'abus qui peuvent compromettre leur sécurité ou leur développement. Avant d'exclure un enfant, il faut savoir que l'école devient dans certains cas, malgré les comportements inadéquats présentes, le milieu de vie le plus sain et une réelle bouée de sauvetage par laquelle l'aide leur sera donnée.

Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Nous remercions les personnes suivantes pour le travail réalisé en comité intersectoriel, dans le cadre du projet PACI-Raide :

François Baril, CLSC Beauce-Centre
Johanne Blais, Centre de Santé des Etchemins
Nancy Doyon, CLSC Nouvelle-Beauce
Michel Fortin, Centres jeunesse Chaudière-Appalaches
Denis Lafontaine, CLSC Beauce-Sartigan
Marie-Ève Lépine, CLSC Nouvelle-Beauce
Jean Robert, Centres jeunesse Chaudière-Appalaches
Jacques Vachon, CLSC Beauce-Centre

Références:

COMEAU, Monique et Clara BENAZERA (2001). *Facteurs de succès et d'échec du volet familial du Programme de Fluppy dans la région de Québec*. Direction de la santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec.

FORTIN, Lynda, Diane LAFLEUR et Anne ROBITAILLE (2002). *Stratégie d'action pour les jeunes en difficulté et leur famille*. Québec, Gouvernement du Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2003). *Deux réseaux, un objectif: le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*, Québec, ministère de l'Éducation et ministère de la Santé et des Services sociaux.

CIBLES D'INTERVENTION EN MILIEU FAMILIAL

Sans distinction pour le rôle de l'intervenant social ou de l'éducateur, nous voulons présenter ici différentes cibles d'intervention en milieu familial. Sous le sceau de la confidentialité, ces intervenants du réseau de la santé et des affaires sociales ne peuvent souvent révéler à leurs partenaires de l'école ce qu'ils travaillent à la maison avec les parents et la famille. Ces quelques lignes nous aideront sans doute à mieux saisir les facettes différentes et l'importance de ce travail.

- le lien école-famille : la participation au comité d'aide pour l'élaboration d'un plan d'intervention, la médiation en situation de conflit école-famille,
- les liens famille-milieu, faire connaître les ressources du milieu, le support de la famille face au réseau de la justice, dans la consultation auprès de différents professionnels,
- la cohésion (consensus et concertation) de l'encadrement entre les parents, l'école, le service de garde et les autres adultes responsables de l'enfant à différents moments,
- la cohérence de l'intervention d'un parent par rapport à l'autre,
- la constance d'un parent à l'autre,
- les difficultés d'encadrement, comprendre l'importance de cet encadrement, mais aussi aborder les habiletés à gérer les crises d'agressivité des enfants,
- la clarté des règles, le fait qu'elles soient connues d'avance des enfants,
- l'établissement des routines de vie acceptables en fonction de l'âge de l'enfant,
- l'affirmation de soi des parents et celle des enfants (prendre sa place et le faire de façon acceptable socialement),
- les styles d'autorité parentale,
- la communication parents-enfants,
- les rôles, les frontières à respecter entre la fratrie, face aux parents,
- la dynamique de différents types d'enfant tels : *l'enfant-roi, téflon* ou *canard*,
- l'autonomie financière de la famille et l'insécurité associée à celle-ci,
- la dévalorisation, « l'étiquetage » et les reproches exprimés dans la famille, le rejet affectif d'un membre de la famille,
- la présence active ou passive du père ou de la figure paternelle,
- le renforcement positif ou négatif des comportements de l'enfant, la différence entre les punitions et les conséquences, les principes de base de l'approche behaviorale,
- le mode d'expression des émotions (de la colère), outiller les enfants et les parents,
- les cycles de la violence (les prises de pouvoir),
- l'enseignement des habiletés personnelles et sociales déficitaires,
- la façon de canaliser l'énergie de façon positive,
- l'importance de se donner du temps de qualité avec les enfants, d'être en relation avec eux à travers une activité et pas simplement de chercher à « occuper » les enfants,
- la compréhension par les membres de la famille de la provenance des comportements agressifs, aller chercher les besoins derrière,
- la reconnaissance des attitudes d'opposition passive chez l'enfant ou le parent,
- la promotion de la valeur du respect dans la famille, entre les parents et les enfants,
- l'enfant victime et harcelé : l'amener à s'affirmer, à développer ses habiletés et son réseau de support,

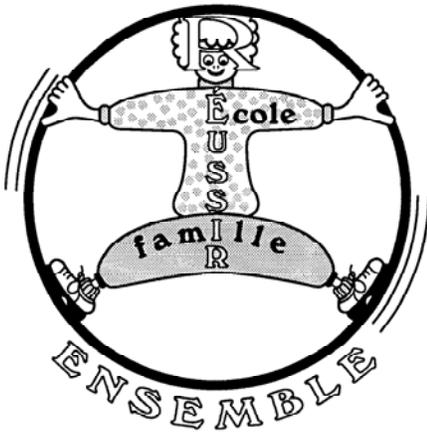
- la responsabilisation des parents; ce sont les adultes et c'est par eux que le changement doit passer,
- la sensibilisation des parents sur leur part de responsabilités par rapport à la part de l'environnement, l'hérédité et la réalité socio-économique,
- l'estime de soi des parents,
- une réponse à l'isolement du parent, bâtir un réseau de support,
- l'autonomie affective par opposition à la dépendance affective

Nous remercions les personnes suivantes du réseau de la santé et des services sociaux pour le partage de leur vécu sur le travail qu'ils réalisent auprès des familles :

François Baril, CLSC Beauce-Centre
Johanne Blais, Centre de Santé des Etchemins
Nancy Doyon, CLSC Nouvelle-Beauce
Michel Fortin, Centres jeunesse Chaudière-Appalaches
Denis Lafontaine, CLSC Beauce-Sartigan
Marie-Ève Lépine, CLSC Nouvelle-Beauce
Jean Robert, Centres jeunesse Chaudière-Appalaches
Jacques Vachon, CLSC Beauce-Centre

OUTIL PERMETTANT AUX PARENTS DE SE PRÉPARER À UNE RENCONTRE DE PLAN D'INTERVENTION

Voir le document suivant.



*« Je participe au plan d'intervention
de mon enfant »*

Réalisé
dans le cadre d'un projet
portant sur l'implication des parents
dans la réussite scolaire de leur enfant

Août 1992

Les parents des 5 — 12 ans



Commission scolaire de la
BEAUCE-ETCHEMIN

Services éducatifs
© C.S. de la Beauce-Etchemin
Révision novembre 2000

Conception :
Jacques Bourque, directeur
Lorraine De Champlain, conseillère en adaptation scolaire

Avec la collaboration de :
Lise Poulin, parent

Coordination :
Lise Bernard, conseillère pédagogique
Lorraine De Champlain, conseillère en adaptation scolaire

C'EST QUOI UN PLAN D'INTERVENTION?

Le plan d'intervention, c'est un outil que se donne un ensemble d'intervenants pour répondre aux besoins d'un élève en difficulté.

C'est comme une liste d'épicerie : il faut la modifier constamment pour l'ajuster aux besoins de l'élève.

Le plan d'intervention, c'est aussi comme le budget familial : lorsqu'un objectif est atteint, on s'en fixe un autre. Quand il y a des imprévus, on se réajuste.

Le plan d'intervention traite particulièrement des points suivants :

- les capacités d'un élève, ses points forts, les points à améliorer;
- ses besoins particuliers;
- les mesures choisies pour répondre à ses besoins;
- le personnel qui peut répondre à ses besoins;
- le moment de l'intervention.

LE RÔLE DES PARENTS

Lors de la rencontre du plan d'intervention, tous les intervenants concernés par le cheminement scolaire de votre enfant sont présents. En tant que parent, votre collaboration à cette rencontre demeure indispensable. Votre participation à la démarche suppose que vous vous impliquiez dans l'identification de la problématique vécue par l'enfant et la mise sur pied des solutions possibles aux difficultés rencontrées.

Comment pouvez-vous vous préparer à une telle rencontre? Voici quelques éléments susceptibles de vous aider à participer activement à la démarche du plan d'intervention :

1. TRACER LE PORTRAIT DE L'ENFANT*

On vous demandera, de même qu'aux autres intervenants, de tracer un portrait de votre enfant. Il est alors recommandé d'identifier ses forces, ses besoins, ses goûts.

Exemple de force :

« Jean est très habile en dessin ».

Exemple de besoin :

« *Julie a besoin de règles strictes et précises* ».

Exemple de goût :

« *Marc aime et collectionne les cartes de hockey* ».

* ***Pour vous aider à tracer ce portrait, vous pouvez utiliser l'aide-mémoire à l'endos de ce dépliant.***

2. IDENTIFIER LES INTERVENTIONS POSSIBLES

Une étape importante du plan d'intervention consiste à prévoir les interventions possibles pour répondre aux besoins de l'enfant.

En premier lieu, les parents, l'enseignante ou l'enseignant, la direction de l'école et l'élève même s'interrogent sur des attitudes, des approches à mettre en place pour améliorer la situation de l'élève. Des mesures éducatives touchant les programmes d'études peuvent être dispensées par l'enseignante ou l'enseignant. D'autres mesures portant sur le comportement de l'élève, son encadrement et sa surveillance peuvent aussi être mises sur pied. Les parents sont invités à prolonger ces interventions à la maison.

Par la suite, si les difficultés persistent, des services particuliers peuvent être offerts à l'élève :

orthopédagogie : interventions portant sur les difficultés d'apprentissage en français ou en mathématique et sur les stratégies pour apprendre;

psychologie : interventions portant sur les difficultés rencontrées par l'élève dans sa vie sociale, affective et intellectuelle. Exemple : problème de comportement;

éducation spécialisée : aide au développement de l'autonomie, le comportement social, la stimulation du langage, le développement psychomoteur, les soins personnels d'hygiène et de sécurité;

orthophonie : interventions portant sur la rééducation du langage et de la parole.

3. DES QUESTIONS QUE VOUS POUVEZ POSER ...*

Lors d'une rencontre à l'école, vous pouvez éprouver le besoin de poser certaines questions :

- **des questions d'éclaircissement** pour faire préciser ce qui se dit, les termes utilisés.
Exemple : « *Je connais mon enfant mais j'ai de la difficulté à bien comprendre le vocabulaire que vous utilisez. Qu'entendez-vous par dysphasie ?* »

- **des questions portant sur les faits** pour permettre de savoir exactement de quoi il est question.
Exemple : « *Vous dites que Paul est très agressif cette semaine. Pourriez-vous me dire exactement ce qu'il a fait et quand cela s'est produit?* »;
 - **des questions sur les services** pour bien comprendre la mesure qui sera appliquée.
Exemple : « *Vous dites que Julie recevra de l'orthopédagogie. Ce service lui sera-t-il donné dans sa classe ou en dehors de celle-ci et à quelle fréquence?* »;
 - **des questions sur le contenu** pour permettre de mieux comprendre ce qui se dit.
Exemple : « *Voulez-vous, s'il vous plaît, reprendre ce qui vient d'être dit. Je ne suis pas certain d'avoir bien compris?* ».
- * *Un espace est prévu dans ce dépliant pour préparer vos questions. N'hésitez pas à les poser.*

COMITÉ D'EXPERTISE

COLLABORATION

- La Commission scolaire de la Beauce-Etchemin
- Les Centres jeunesse Chaudière-Appalaches
(Saint-Joseph et Saint-Georges)
- Les CLSC des Etchemins
Beauce-Sartigan
Beauce-Centre
Nouvelle-Beauce

CONTENU

Présentation	298
1.0 Principes directeurs	299
2.0 Mandat du comité	299
3.0 Fonctionnement du comité	299
4.0 Formation du comité	301
5.0 Évaluation du fonctionnement du comité	301
Annexe	
Annexe 1	302
Annexe 2	303
Annexe 3	305

Collaboration :

Gilles Allaire	Centre jeunesse Saint-Georges
Daniel Jacques	CLSC Beauce-Centre
Mylène Leblanc	CLSC des Etchemins
Jacynthe Poulin	CLSC de la Guadeloupe
Ginette Pouliot	CLSC Nouvelle-Beauce
Aurélien Rousseau	Centre jeunesse Saint-Joseph
Andrée Tardif	CLSC des Etchemins
Camil Turmel	Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

PRÉSENTATION

Afin de pouvoir répondre plus efficacement aux besoins des jeunes qui éprouvent des problèmes d'ordre social, et ce, dans un esprit de prévention et d'intervention précoce, le réseau scolaire et celui de la santé et des services sociaux s'associent afin de maximiser les services à offrir aux clientèles concernées.

La commission scolaire de la Beauce-Etchemin, les CLSC des Etchemins, de la Guadeloupe, de Beauce-Centre, de Nouvelle-Beauce et les Centres jeunesse de Saint-Joseph et de Saint-Georges ont pris la décision de mettre en place un comité d'expertise.

Ce comité tripartite de concertation et d'orientation à l'intention des jeunes manifestant certaines difficultés devrait constituer également, au cours des prochaines années, un support important aux équipes jeunesse-famille qui devraient éventuellement apparaître dans notre région.

1.0 Principes directeurs

- Reconnaître le statut officiel de ce comité dans les deux réseaux (éducation, santé et services sociaux).
- Avoir comme souci constant aide et support aux jeunes dans un continuum de service.
- Assurer une transmission rapide des recommandations du comité.
- Assurer la confidentialité des dossiers dans le respect des règles prescrites par la loi.
- Respecter les règles et procédures établies.

2.0 Mandat du comité

- 2.1 Procéder à l'analyse des situations problématiques qui ont fait l'objet d'interventions particulières et formelles de l'école ou de l'environnement familial et social du jeune et dont les résultats permettent de croire que ces situations présentent un niveau de complexité qui dépasse le champ de compétence exclusif à chacun des organismes.
- 2.2 Explorer les possibilités de services susceptibles d'orienter les actions des aidants naturels et des intervenants concernés dans le souci d'une actualisation optimale des jeunes, des ressources qui l'entourent notamment dans les différents secteurs dont le milieu scolaire.

3.0 Fonctionnement du comité

3.1 *Accès au comité d'expertise*

3.1.1 Des interventions auprès des jeunes peuvent émaner des trois réseaux impliqués notamment le scolaire, les CLSC et les centres jeunesse. Il est important que les étapes spécifiques à chaque organisme aient été respectées avant que l'on réfère au comité d'expertise. En ce qui regarde le réseau scolaire, il est essentiel que l'enseignant soit associé à toutes les actions mises en oeuvre avant de référer au comité d'expertise.

3.1.2 L'annexe 1 précise les démarches d'intervention spécifiques à chaque réseau (Commission scolaire, CLSC, Centres Jeunesse).

3.2 *Modalités*

3.2.1 En fonction des demandes, le comité d'expertise pourra se réunir une fois par mois. Il est à noter que quatre comités seront formés au niveau de la commission scolaire.

- Secteurs Veilleux et Saint-François
(CLSC Beauce-Centre et Nouvelle-Beauce)
- Secteurs Appalaches et Abénaquis
(CLSC des Etchemins)
- Secteurs Est et Ouest de Saint-Georges et Bélanger
(CLSC de la Guadeloupe et Maria-Thibault)
- Secteur Benoît-Vachon
(CLSC Nouvelle-Beauce)

3.2.2 Les demandes sont acheminées soit par la direction d'école, soit par un représentant assigné du CLSC ou soit par un représentant des centres jeunesse. La personne qui désire référer au comité d'expertise doit faire parvenir au responsable de ce comité (en l'occurrence le coordonnateur de l'adaptation scolaire et des services complémentaires ou à son représentant) le formulaire de référence (Annexe 2). Ce document doit être expédié sous enveloppe scellée.

La direction de l'école concernée ou le représentant du CLSC ou des centres jeunesse informe le responsable du comité organisateur du moment où sa présence sera requise.

Dans le cas où une situation d'urgence nécessite une rencontre « spéciale » du comité, il suffit de communiquer par téléphone avec le responsable du comité. Le document de référence pourra alors être déposé sur place.

3.2.3 La direction de l'école, tout comme celles du CLSC et des centres jeunesse, a la possibilité de s'adjoindre les personnes-ressources susceptibles de faciliter la présentation de la situation vécue.

3.2.4 Le comité d'expertise se réserve le droit d'inviter, dans certaines situations particulières, des personnes-ressources.

3.2.5 En vertu de la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels, il revient à chaque membre d'obtenir les autorisations nécessaires afin de respecter les prescriptions de la loi.

3.2.6 Suite à l'analyse de la situation présentée, une ou des recommandations écrites sont adressées à la direction de l'école concernée, s'il y a lieu, ou un représentant du CLSC ou des centres jeunesse, qui se chargera d'y donner suite. Une fois la recommandation actualisée, faire rapport au coordonnateur de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Sur un formulaire prévu à cette fin (Annexe 3), un rapport fait état de ces recommandations. Une copie est acheminée à chacun des organismes concernés.

4.0 Formation du comité

Pour le primaire

- Coordonnateur en adaptation scolaire et des services complémentaires (responsable)
- professionnel du Service aux clientèles
- un psychologue du primaire*
- une directrice ou un directeur d'école primaire*
- un représentant des centres jeunesse*
- un représentant du CLSC*

Pour le secondaire

- Coordonnateur en adaptation scolaire et des services complémentaires (responsable)
- professionnel du Service aux clientèles
- un psychologue du secondaire*
- une directrice ou un directeur d'école secondaire*
- un représentant des centres jeunesse*
- un représentant du CLSC*

5.0 Évaluation du fonctionnement du comité

Un comité formé des représentants des réseaux de l'éducation et de la santé et des services sociaux révisera annuellement le mode de fonctionnement des comités d'expertise.

- * Les membres du comité sont ceux impliqués au dossier de l'élève. Au besoin, tel que précisé en 3.2.4, peuvent s'adjoindre des personnes-ressources.

LDC/rj

Démarche d'intervention issue des milieux

	SCOLAIRE	CLSC	CJCA
<div style="border: 1px solid black; background-color: #e0e0e0; padding: 2px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">1^{re} étape</div> Enseignant et élève <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Description et analyse du problème</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">Modification de l'environnement pédagogique</div> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 60%;">Participation de l'élève</div> persistance 9 </div>		(1)	(1)
<div style="border: 1px solid black; background-color: #e0e0e0; padding: 2px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">2^e étape</div> Enseignant, élève et parents <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 60%;">Implication des parents</div> persistance 9 </div>		(1)	(1)
<div style="border: 1px solid black; background-color: #e0e0e0; padding: 2px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">3^e étape</div> Enseignant, élève, parents, professionnels, direction d'école <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 60%;">Participation de l'élève</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 60%;">Recours à l'équipe d'aide</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 60%;">Recours à la direction</div> persistance 9 </div>		Recours intervenant social-santé	(1)
<div style="border: 1px solid black; background-color: #e0e0e0; padding: 2px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">4^e étape</div> Enseignant, élève, parents, professionnels, direction d'école <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> persistance 9 </div>			
<div style="border: 1px solid black; background-color: #e0e0e0; padding: 2px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">5^e étape</div> Direction d'école <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 60%;">Référence au Comité d'expertise</div> </div>			

(1) En tout temps, des discussions ad hoc peuvent se tenir entre les intervenants des différents réseaux.

Note : Un plan d'intervention ou un plan de service peut être élaboré en tout temps (étapes 1 à 5). Le tout est lié à la provenance de la demande (réseau de l'éducation ou de la santé et des services sociaux) et en fonction des besoins et caractéristiques de l'élève.

RÉFÉRENCE AU COMITÉ D'EXPERTISE

JUIN 2002

CONFIDENTIEL**Référence au comité d'expertise****INFORMATION GÉNÉRALE**

École ou organisme : _____
Nom de l'élève : _____
Code permanent : _____
École fréquentée : _____
Classement actuel : _____
Date de naissance : _____

ÉTAT DE SITUATION

1. La problématique : _____

2. Les intervenantes ou intervenants impliqués dans chacune des étapes prévues dans la démarche d'intervention : (veuillez indiquer par un astérisque les personnes que vous désirez vous adjoindre lors de la rencontre du comité d'expertise) :

Intervenantes/intervenants	Statut
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

3. Les actions ou les interventions réalisées (incluant les consultations à l'extérieur...) :

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Date : _____ Signature du demandeur : _____

**RAPPORT ET RECOMMANDATIONS
DU COMITÉ D'EXPERTISE**

JUIN 2002

CONFIDENTIEL

Rapport et recommandations du comité d'expertise

Date : _____

IDENTIFICATION DE L'ÉLÈVE

Nom : _____

Date de naissance : _____

École : _____ Classe : _____

SITUATION SCOLAIRE (synthèse) – PROBLÉMATIQUE

ACTIONS OU INTERVENTIONS RÉALISÉES

RECOMMANDATION(S) DU COMITÉ

SUIVI (date : _____)

Date : _____ Responsable du comité : _____

(signature)

Adaptation scolaire – télécopieur : (418) 386-5586

INTERVENTION DU COMITÉ D'EXPERTISE DE LA COMMISSION SCOLAIRE

AUTORISATION APRENTALE OU AUTORISATION DE L'ÉLÈVE DE 14 ANS ET PLUS

Note explicative

La commission scolaire de la Beauce-Etchemin offre à la direction de ses écoles primaires et secondaires la possibilité de soumettre, à un comité d'expertise, l'analyse de situations scolaires problématiques dont le niveau de complexité dépasse le cadre habituel de l'école.

Le comité d'expertise est formé d'une ou d'un professionnel, d'une direction d'école, d'une ou d'un représentant du Centre jeunesse Chaudière-Appalaches, d'une ou d'un représentant du CLSC et d'un membre de la direction du Service aux clientèles qui en assume la responsabilité. Les travaux du comité visent à approfondir la connaissance de la problématique rencontrée, à bien circonscrire les besoins de l'élève et à formuler, à la direction de l'école, des recommandations susceptibles d'apporter une aide significative à l'élève ou d'introduire dans la situation les correctifs qui s'imposent.

Autorisation parentale

J'ai pris connaissance des explications relatives au comité d'expertise de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin et j'autorise la direction de l'école et les membres du comité à partager les renseignements qu'ils possèdent sur la situation scolaire et personnelle.

de ma fille _____ ou de mon fils _____

date

signature

Autorisation de l'élève (14 ans et plus)

J'ai pris connaissance des explications relatives au comité d'expertise de la commission scolaire de la Beauce-Etchemin et j'autorise la direction de l'école et les membres du comité à partager les renseignements qu'ils possèdent sur ma situation scolaire et personnelle.

date

signature

Cette autorisation est valide pour une période de _____ jours.



LE DÉVELOPPEMENT D'UN SERVICE D'AGENTS DE LIAISON ÉCOLE-FAMILLE

LE DÉVELOPPEMENT D'UN SERVICE DE L'AGENT DE LIAISON ÉCOLE-FAMILLE

Nous croyons que les premiers contacts entre l'école et la maison, les premiers appels ou la première rencontre, laissent aux parents une impression importante et persistante qui les influenceront dans leur façon ultérieure de collaborer avec les intervenants scolaires. Lorsque le lien de confiance est difficile à créer, il peut être utile de se rappeler que l'école arrive *en scène* alors que l'histoire personnelle de l'enfant et celle du parent comptent déjà à l'occasion plusieurs années de difficultés et de blessures de toutes sortes...

« (...) cette relation sera chargée de tensions et de résistance qui sont la plupart du temps le résultat de vieilles blessures ou de vieilles batailles chez les parents ou les intervenants. Soulignons que les parents d'enfants en trouble de comportement sont sujets à recevoir, davantage que les autres parents, des communications négatives face à leur enfant en provenance des parents du voisinage, du service de garde, des enseignants, etc. (...) Cette image négative que l'environnement nous renvoie de son enfant est source de déception pour la plupart des parents. Qu'on le veuille ou non, ces parents seront souvent engagés dans un processus de deuil²⁴ qui peut les amener à adopter différentes attitudes au moment où nous communiquons avec eux. D'autre part, un appel de l'école peut aussi réveiller chez certains parents des souvenirs d'enfance difficiles : une histoire d'échecs scolaires répétés, un passé où ils ont été la victime de rejets ou de menaces de la part de d'autres élèves, des souvenirs d'enseignants trop sévères, un abandon scolaire au secondaire, etc. Bien souvent, l'attitude ou le ton de voix négatif d'un parent n'a souvent rien à voir avec l'intervenant qui fait l'appel, ce que nous devons savoir pour arriver à dépersonnaliser la situation et à garder le recul émotif nécessaire pour être aidant. »

PACI-Raide page... (section sur la communication aux parents)

Dans certaines situations, le lien école-famille se brise littéralement et la tension monte au point que l'on parle d'un conflit. Comme tout le monde, nous pensons que la prévention est ce qu'il y a de mieux. Mais, comme souvent dans une école, le vécu quotidien nous bouscule de toute part, il arrive parfois de découvrir la difficulté au moment où la tempête nous tombe dessus. Dans certaines situations, les intervenants concernés arrivent à désamorcer le conflit naissant, mais parfois, ils sont trop impliqués personnellement ou ils se sont trop avancés dans leur prise de position pour pouvoir dénouer eux-même l'impasse. Nous avons alors besoin d'une tierce personne, extérieure au conflit, pour servir de médiateur. En milieu scolaire, certains intervenants (psychologue, intervenant social, éducateur, etc.) jouent à l'occasion ce type de rôle. Parfois, s'ils sont déjà impliqués auprès de la famille, nous retrouvons des intervenants (infirmière, intervenant social, éducateur, etc.) du réseau de la santé et des services sociaux pour jouer ce rôle. Peut

24 BHÉLER, Maurice (1994). Perfectionnement donné à Saint-Georges de Beauce sur *La collaboration parents-intervenants : une relation si importante mais délicate*.

Voir aussi son livre : *La collaboration parent-intervenants, Guide d'intervention en réadaptation*, Gaëtan Morin Éditeur, 1993.

importe qui est cette personne, elle a la délicate tâche de servir **d'agent de liaison pour faciliter la collaboration école-famille** dans des situations où la relation entre l'école et les parents est difficile à établir.

Cet intervenant peut intervenir dans différents contextes. Par exemples,

Rétablir un lien :

- avec des parents s'opposant ouvertement aux mesures de l'école,
- avec des parents s'opposant passivement en ne se présentant pas à l'école (pour un plan d'intervention, une mesure disciplinaire, etc.),
- avec des parents persistant à ne pas jouer le rôle convenu au plan d'intervention,
- avec des parents qui ne reconnaissent pas les difficultés de leur enfant ou leurs besoins de soutien à la maison,
- avec des parents refusant de faire appel aux services de soutien disponibles dans le milieu quand nous observons la présence de facteurs de risque familiaux et que l'enfant persiste à manifester des difficultés de comportement à l'école.

Il intervient comme médiateur en analysant la situation, en l'évaluant, en négociant avec les parties en cause et tentant de remettre en lien les personnes impliquées. Il est également la personne qui établira un lien de confiance minimal avec les parents de façon à pouvoir les convaincre d'aller chercher une aide au besoin auprès des ressources de la communauté (CLSC ou autres).

Quand les parents ne sont pas volontaires pour aller chercher du soutien au CLSC, quand les difficultés de l'enfant persistent à l'école et que la DPJ ne jugent pas les motifs suffisants pour intervenir, nous croyons qu'il appartient de développer le service (disponibilité des ressources) et le savoir-faire pour accompagner les parents vers les ressources de la communauté. Avant de faire appel aux mesures disciplinaires (comme la suspension à domicile) qui font monter le malaise pour les parents, nous pensons qu'il est important de saisir la réalité de cette famille et les besoins primaires qui peuvent parfois arriver bien avant les besoins exprimés par l'école. Dans une situation vécue dans notre milieu, à un comité d'expertise, alors que l'école déplorait les absences du parent aux rencontres de début d'année et de plan d'intervention, l'absence de téléphone à la maison, le manque de collaboration pour expliquer les motifs d'absence de l'enfant, etc., nous avons découvert une mère monoparentale qui, pour des raisons personnelles, nous avait « caché » qu'elle suivait des traitements de chimiothérapie pour un cancer...

En se référant au document présenté dans ce dossier sur les [facteurs de risque environnementaux, familiaux et parentaux](#), nous pensons que la direction, en collaboration avec l'enseignant, est bien placée pour dépister les situations faisant appel à un agent de liaison école-famille. Sur demande de celle-ci ou suite à une entente avec celle-ci, si l'intervenant est déjà au dossier, nous faisons appel à ce service de médiation²⁵.

25 Pour l'année 2003-2004, la commission scolaire de la Beauce-Etchemin a choisi d'investir 21 000 \$ de son budget « Un pas vers la réussite » pour développer et expérimenter ce nouveau service auprès des clientèles à risque de la maternelle à la sixième année du primaire.

Dans la présente section, nous retrouvons le déroulement d'une journée de formation pour les intervenants du milieu scolaire qui sont désignés par la direction d'école comme cet éventuel agent de liaison. Nous avons également voulu préciser le rôle de ce service par rapport au cadre habituel des services disponibles et des responsabilités des intervenants déjà en place. De façon succincte, nous voulons mettre en évidence les principaux enjeux en cause afin de saisir la réalité de ces familles présentant plusieurs facteurs de risque. Suivra une procédure complète décrivant comment nous pouvons réaliser une intervention de médiation dans les contextes décrits précédemment. Pour terminer, vous retrouverez la liste des documents remis à la formation sous forme de dossier pour alimenter les lectures de nos agents de liaison.

Soulignons que ce service d'agents de liaison est en expérimentation à la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin au cours de l'année 2003-2004. Une évaluation de celui-ci et de ses impacts nous permettra de juger de la pertinence du maintien de celui-ci dans le futur.

JOURNÉE D'ÉCHANGES ET DE RÉFLEXION SUR LE TRAVAIL DE L'AGENT DE LIAISON ÉCOLE-FAMILLE

Date : 26 mai 2003, de 9 h à 16 h.

Animateurs : Michel Larochelle, CLSC de la Nouvelle-Beauce et Raynald Goudreau,
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Objectifs de la rencontre

1. Il nous faudra préciser la nature du mandat qui sera confié aux agents de liaison, les contextes dans lesquels ils seront appelés à intervenir et les compétences qui seront interpellées dans ces situations.
2. À travers des mises en situation concrètes, nous partagerons notre vision des enjeux et des processus qui sont en cause, de façon à se donner un cadre de référence commun. Des capsules théoriques seront prévues sur le vécu des parents de milieu socio-économique défavorisé, le processus de deuil vécu par les parents ayant un enfant en difficulté, la médiation dans une situation de conflit, etc.
3. Nous conviendrons des besoins de soutien des agents de liaison à prévoir l'automne prochain et de la nature du suivi à cette journée d'échange.

Rappel sommaire du rôle de l'agent de liaison

Sur demande de la direction, l'agent de liaison a à intervenir pour faciliter la collaboration école-famille dans des situations où la collaboration des parents est difficile à obtenir. Cet intervenant a à établir un lien avec des parents s'opposant ouvertement aux mesures de l'école, s'opposant passivement en ne se présentant pas à l'école ou en ne jouant pas le rôle que l'on attend d'eux ou finalement, en ne reconnaissant pas les difficultés de leur enfant ou leur besoin de soutien à la maison. Il intervient comme médiateur en analysant la situation, en l'évaluant, en négociant avec les parties en cause et tentant de remettre en lien les personnes impliquées. Il est également la personne qui établit un lien de confiance minimal avec les parents, de façon à pouvoir les convaincre d'aller chercher, au besoin, une aide auprès des ressources de la communauté (CLSC ou autres).

Déroulement

1. Accueil et présentations personnelles.
2. Objectifs et déroulement de la journée.
3. Définition du rôle d'agent de liaison.
4. Le cadre d'organisation de ce « nouveau » service.
5. Réflexion en équipes sur [les préjugés](#) entretenus face à l'école ou face aux familles : « Qu'est-ce que vous pensez que les parents pensent de l'école et vice et versa? »
6. Mise en évidence de l'enjeu numéro 1 : « Entrer en relation avec les parents! »
 - Des portes fermées : Être conscient de ses propres préjugés.
 - Des clés qui vont créer des ouvertures : [La connaissance de la réalité de ces parents.](#)
7. Les cinq premières minutes d'une rencontre : [Comment établir le contact?](#)

Dîner

8. Mises en situation suivies de brefs échanges en petites équipes sur la question : « Quels sont les éléments-clés nous aidant à comprendre la réalité, le vécu et les attitudes actuelles de ces parents? »
 - Un cas de deuil difficile (Raynald)
 - Un cas de défavorisation (Michel)
 - Un cas de parent absent ou malade (Michel)
 - Un cas qui banalise la violence (Raynald)
9. Retour en grand groupe pour partager nos clés de lecture (hypothèses pour comprendre ces parents).
10. Nous complétons ce retour avec notre [liste d'éléments de réflexion.](#)
11. Validation avec le groupe d'une [démarche de médiation](#) (Document disponible dans la présente section).
12. Le PSI²⁶ et l'identification des conditions facilitantes ou non facilitantes.
13. Évaluation de la rencontre et suivi envisagé.

26 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2003), *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*, Québec, ministère de l'Éducation et ministère de la Santé et des Services sociaux.

DÉFINITION DU CADRE DE L'INTERVENTION DE L'AGENT DE LIAISON

1. MANDAT

- Généralement confié par la direction de l'école.
- Peut être suggéré par un intervenant au dossier après en avoir discuté avec le directeur de l'école d'origine de l'élève.
- À partir d'une difficulté de relation entre l'école et les parents d'un élève présentant des difficultés.

2. RÔLE ET FONCTIONS

- Analyser les faits
- Évaluer la situation.
- Négocier entre les parties.
- Mettre en lien les parties impliquées.

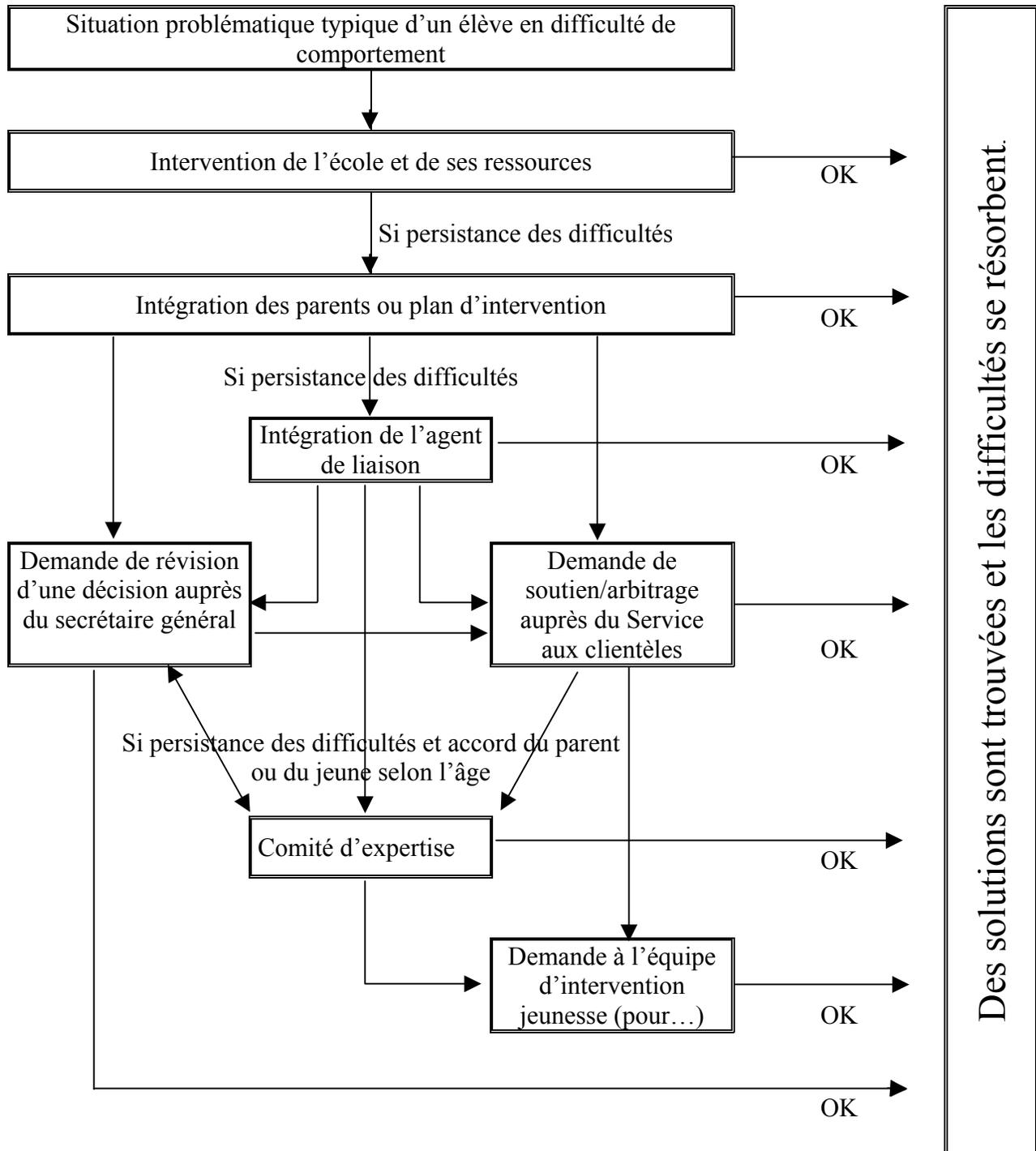
Situations difficiles (prévention)

Situations litigieuses (résolution de problème)

3. POURVOIR DE L'INTERVENANT

- Questionner la situation et les actions antérieures.
- Suggérer à l'école des pistes de solution.
- Convaincre les parties, médiation.
- Devant la permanence du conflit : interpellé un arbitre externe, référer vers les processus d'appel ou de révision disponibles à la commission scolaire, tel que démontré dans le schéma suivant.

SCHÉMA D'INTERVENTION



4. TYPES DE PARENTS

- Celui qui s'oppose activement contre l'école (surprotection, valeurs marginales).
- Celui qui s'oppose passivement en ne passant pas à l'action.
- Celui qui ne reconnaît pas la situation-problème.

5. PRÉALABLE À L'ACTION

- Communiquer avec les parents le plus tôt possible.
- Les informer au fur et à mesure des problèmes (rencontres)
- Leur demander leur avis, leur opinion (partenaires).
- Les mettre dans le coup et les supporter (équipe).

6. POSTULATS DE BASE

Légal : LSSS (article 10 sur le plan d'intervention,
Article 103 sur le plan de service individualisé)
LIP (article 47 sur le paln d'intervention) } Qui, Quand, Comment

Clinique : L'adhésion du client et des parents aux orientations prises.

Humain : Compréhension systématique = l'enfant est le baromètre de son environnement

7. PROCÉDURE

- Définir les critères d'admissibilité au service.
- Définir le mécanisme de référence et de rémunération.
- Définir les outils d'intervention.
- Encadrer le PSI : Démarche et nombre de personnes (Retards, trop de personnes, erreurs de convocation, moment non facilitant, façon d'inviter, etc.)

Michel Larochelle et Raynald Goudreau
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

ENJEUX ET ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION

• SAVOIR ⇨	Schéma d'intervention Cadre d'analyse et d'évaluation	Structure	Support professionnel en cours d'année
• SAVOIR-FAIRE ⇨	Plan de service Négociation – Communication	Outils	
• SAVOIR ÊTRE ⇨	Se faire accepter Établir le contact et faire adhérer	Relations	

ÉTAPES

1. « Vendre l'idée d'un agent de liaison »
 - Être sensible au contexte personnel et familial...
 - Choisir un moyen « sympathique » non envahissant...
2. « Établir le contact »
 - Méthode du caméléon... se fondre à leur réalité
 - Faire preuve d'empathie...
3. « Recourir à la médiation »
 - Solidifier la relation professionnelle...
 - Restructuration cognitive et recadrage...
4. « Faire adhérer » (unir)
 - Mettre les parents en action...
 - Référer et accompagner au besoin...

OBSERVATION ET RÉFLEXIONS (Médiation et non processus scolaire...)

Écarts de vision :

L'enseignant et son élève

vs

Le parent et son enfant



Il faut saisir le statut
d'enfant



Il faut saisir le statut
d'élève

- Les bonnes relations établies entre l'école et la famille ou les difficultés sont perçues par les enfants et ceci les affecte positivement ou négativement selon le cas.



Le jeune et la famille doivent y percevoir un avantage dans ce rapprochement = front commun d'aide.

- Le but de la communication n'est pas d'éduquer ou de former les familles. Il s'agit plutôt de **considérer les parents comme des partenaires** : voir comment chacun peut faire ensemble.
- Dès que l'on cible leur enfant (comme étant le problème), les parents se positionnent souvent en mode défensif et si l'intervenant est perçu comme menaçant, l'espoir d'une collaboration sera vite compromise : d'où l'importance d'exploiter au maximum certaines qualités personnelles chez l'enfant pour gagner leur confiance.
- Reconnaître l'égalité entre parents et intervenants quant à la connaissance du sujet. Les parents doivent se sentir qualifiés.
- Informer un parent sur une situation vécue à l'école devrait toujours se faire à partir de faits observés et non pas de jugements portés sur les faits observés.
- Pour maximiser les chances d'un changement et d'une mobilisation du parent vers des objectifs à atteindre, il est préférable de les formuler en des termes positifs.
- L'intervention du médiateur ne vient pas confronter les parties, mais vient aider de façon dépersonnalisée à clarifier la situation ou le conflit.
- Dans certains milieux, le fait d'aller sur leur terrain est perçu comme une marque de reconnaissance de certains parents.
- Principes de communication : Se centrer sur l'élève (enfant), éviter de le comparer, éviter le jargon professionnel, laisser les parents s'exprimer, recadrer positivement les discussions.
- Pour bien jouer son rôle, le médiateur doit être suffisamment proche et en même temps dégagé de chacun (en relation et indépendant).
- En médiation, il faut normaliser et valoriser la réflexion qui émerge d'une divergence d'opinion : que l'autre partie perçoive des choses que je ne vois pas.
- Dans l'impasse, garder le lien avec les parties en reconnaissant tout simplement que pour l'instant, on n'arrive pas à s'entendre (savoir dire que c'est peut-être même à cause de soi, comme médiateur, qu'on n'y arrive pas aujourd'hui).
- Il est profitable, au plan de la communication, d'aller en premier lieu dans le sens de la dynamique de l'autre, histoire de gagner sa confiance et non son opposition. Conserver un préjugé favorable face au désir de l'autre d'arriver à un consensus et croire à l'intention positive des parents.

- Parents en « deuil » : Signifier aux parents qu'on les considère comme des parents aimants. Accepter le déni comme élément normal et essentiel au processus de deuil. Encourager les parents à participer aux interventions en respectant leur disponibilité. Préciser qu'entrer en conflit avec l'école n'améliorera pas la situation de l'enfant. Supporter les émotions pénibles, les doutes ou les craintes des parents. Permettre au temps de faire son travail. Conserver des attentes réalistes de part et d'autre.
- En rapport au mode éducatif du parent, il faut essayer de saisir quelle est son intention positive, son objectif. C'est à partir de cette intention que des moyens différents peuvent être proposés afin de résorber la situation initiale.
- Triangle de Karpman : L'aidant doit se protéger des missions de sauvetage ou de l'investissement total en autrui souvent néfaste pour lui-même et pour l'autre : effectuer un sauvetage prive souvent l'autre de sa liberté d'action.
- Même si des parents et des enseignants savent qu'ils doivent travailler ensemble, quelquefois ils ressemblent davantage à des adversaires qu'à des alliés.
- Pour amener les parents à faire partie de l'équipe, il importe de comprendre leur histoire scolaire et surtout le souvenir qu'ils en conservent.
- Des parents appréhendent les rencontres avec le milieu scolaire qu'ils considèrent comme des rencontres d'évaluation de compétences parentales.
- Dans les rencontres **PI – PSI**, restreindre le nombre de personnes ou les introduire progressivement et inclure les suggestions des parents dans les plans.
- Dans certaines situations tendues, il peut être utile d'acheminer avant la rencontre, un billet où le parent peut proposer et réfléchir préalablement à des points qu'il souhaite aborder.
- Les intervenants apportent leur expertise, leur expérience, leur soutien. Les parents apportent leur connaissance quotidienne de leur enfant et leur amour (leur champ de compétences).
- Comme il s'agit de relations humaines, tout le monde a ses limites. Ce n'est pas parce que l'objectif est louable que le cheminement n'est pas parsemé d'obstacles.
- Lorsque nous travaillons avec les parents auprès de leurs enfants, nous devons considérer que nous pénétrons dans leur **intimité**, que nous surprenons leur **vulnérabilité**.
- Le parent acceptera de s'autoévaluer et de se remettre en question uniquement si une relation de confiance s'est établie avec l'intervenant externe.

- Perceptions des parents : Se sentent souvent incompris et responsables de la situation problématique; sentent qu'il y a une partie qui ne leur revient pas (gestion de classe); perçoivent que l'enfant n'a pas sa place à l'école, surtout quand il y a des troubles associés (exemples : trouble d'apprentissage, trouble de comportement); perçoivent dans certains cas que l'enfant est pris « en grippe » par le personnel.

EN CONCLUSION

- Il est essentiel que les agents de liaison soient sensibilisés à la grande importance du côté RELATIONNEL de la fonction qui est, selon les lectures, la pierre angulaire.
- Il est essentiel que les agents de liaison soient sensibilisés et renseignés sur la réalité des parents : leurs appréhensions, leurs craintes, leurs besoins, etc.
- La position prise par le médiateur dans les premiers moments de l'intervention est déterminante pour le reste de l'intervention. (« Faire évoluer et non pas faire avaler »).
- Au-delà de l'attitude de base, le processus de médiation est bien illustré dans la littérature; voir le document suivant dans cette section.
- Le [schéma de l'intervention](#) doit être précisé dans une perspective de continuité de services allant de la première intervention jusqu'à l'arbitrage, lorsque requis.

Michel Larochelle, intervenant social du CLSC Nouvelle-Beauce avec la collaboration de Raynald Goudreau, psychologue à la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin.

Référence :

GOUDREAU, Raynald; Josette GRÉGOIRE, Odile LAPOINTE et Lucille ROBITAILLE (1997).
Projet régional *LocoMOTIVE : le projet des parents*. Produit par le Fonds de développement coopératif des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches.

LE TRAVAIL DE L'AGENT DE LIAISON ÉCOLE-FAMILLE

Recueil de textes et d'outils

Rôle : Sur demande de la direction, l'agent de liaison aura à intervenir pour faciliter la collaboration école-famille dans des situations où la collaboration des parents est difficile à obtenir. Cet intervenant aura à établir un lien avec des parents s'opposant ouvertement aux mesures de l'école, s'opposant passivement en ne se présentant pas à l'école ou en ne jouant pas le rôle que l'on attend d'eux ou finalement, en ne reconnaissant pas les difficultés de leur enfant ou leurs besoins de soutien à la maison. Il interviendra comme médiateur en analysant la situation, en l'évaluant, en négociant avec les parties en cause et tentant de remettre en lien les personnes impliquées. Il sera également la personne qui établira un lien de confiance minimal avec les parents de façon à pouvoir les convaincre d'aller chercher une aide au besoin auprès des ressources de la communauté (CLSC ou autres). Au cours de l'année 2003-2004, l'agent de liaison pourra être appelé à intervenir auprès des parents des enfants de la maternelle à la sixième année.

Soutien professionnel : Raynald Goudreau, psychologue au Service aux clientèles, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Gestionnaire responsable : Lorraine De Champlain, coordonnatrice en adaptation scolaire et des services complémentaires au Service aux clientèles, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

LES PRÉJUGÉS ENTRETENUS ENTRE L'ÉCOLE ET LA MAISON

Au cours d'une activité de formation avec les agents de liaison école-famille, nous avons fait un « brainstorming » sur les préjugés entretenus dans le milieu en répondant à la question suivante :

« Qu'est-ce que vous pensez que les parents pensent de l'école? »

- L'école juge.
- On appose des étiquettes.
- L'école est trop exigeante face aux règles et aux devoirs.
- Ils ont des priorités différentes et l'école ne s'adapte pas.
- Les intervenants scolaires ont des conditions de travail privilégiées.
- L'école, c'est la source de problème, à la maison, ça va bien.
- L'école est sur le dos des enfants.
- Ce n'est pas l'école qui va venir leur dire quoi faire et paradoxalement, on se décharge sur l'école de certaines responsabilités.
- Si on montre nos faiblesses, l'école va nous signaler à la DPJ.
- Si l'enseignant était moins « plate », mon enfant aurait moins de trouble à l'école.
- Que l'école fasse sa « job »!
- L'école est un milieu d'aide.
- Je ne suis pas à ma place à l'école, je ne comprends pas ce qu'ils disent, leur langage, la tenue vestimentaire, etc.
- C'est parce que le prof n'aime pas mon enfant.
- Ils pensent que des parents banalisent les difficultés de leur enfant.
- Il y en a qui croient à l'école, d'autres pas. C'est sur un continuum.
- Il y a des parents stressés scolarisés qui surprotègent leur enfant et surévaluent leur enfant en critiquant l'école et ses pratiques.
- Il y a des parents qui se sentent incompetents face à l'école.
- L'école doit aussi s'adapter à nos contraintes de vie!

Nous avons par la suite posé la question suivante :

« Qu'est-ce que vous pensez que l'école pense des parents? »

- Il y a des enseignants qui déploient beaucoup d'énergie pour informer les parents et collaborer avec eux. Des parents critiquent malgré tout. « On n'en fait jamais assez! Qu'est-ce que ça donne? »

- Ce n'est pas ma tâche d'enseignant de travailler avec les parents.
- Les enseignants n'ont pas des conditions facilitantes (exemple : temps pour la remise de bulletin), il y a méconnaissance et ils se sentent incompetents dans leur façon de communiquer avec les parents.
- Ça ne donne rien, les parents ne changent pas.
- Les enseignants ne connaissent pas les compétences des parents.
- L'école reconnaît les problématiques familiales : enfant à problème = parents à problème.
- « Y'a rien à faire avec ce jeune, la mère, c'est une folle. »
- Les parents sont dépourvus, ils sont essoufflés.
- Perdons pas notre temps, ça sert à rien.
- Les parents protègent leur enfant (enfant-roi).
- Les parents ont de la difficulté à entendre que leur enfant a des limites.
- « On a eu son frère déjà, alors... »
- Comme il n'y a rien à faire avec les parents, on va travailler tout seul avec l'enfant.
- À priori, l'école part positive, mais à la longue, ils se désengagent.
- Les parents se bouchent les yeux, ne se mobilisent pas.

Ces préjugés exprimés ne doivent pas être considérés comme la pensée de tous les parents ou de tous les membres du personnel de l'école. Ils sont cependant des phrases entendues à l'occasion par des témoins privilégiés de cette collaboration école-famille. Qu'il y ait généralisation ou non, ces croyances qui s'établissent progressivement viennent influencer notre façon d'aborder certaines situations. Comme des fantômes, ces croyances, lors d'une nouvelle rencontre avec des parents ou avec l'enseignant, viennent nous influencer et faire remonter des émotions qui viennent du passé et n'ont parfois rien à voir avec la personne devant nous. Pour désamorcer ces attitudes non facilitantes, il faut **devenir conscient** des préjugés et des croyances que les personnes entretiennent face à l'autre et **éviter de généraliser**. Voilà pourquoi nous avons voulu familiariser les agents de liaison à la reconnaissance de ceux-ci.

LE PREMIER CONTACT ET LA FAÇON D'ÉTABLIR LE LIEN DE CONFIANCE AVEC LES PARENTS

Lors d'un « brainstorming » avec les agents de liaison école-famille, nous avons répondu à la question :

« Comment faire pour établir le premier contact, le lien de confiance avec les parents? »

- Faire preuve d'écoute, d'ouverture, s'intéresser à ce qu'ils ont à nous dire.
- Miser sur notre attitude non-verbale (regard, posture).
- Dans les premières minutes, clarifier notre rôle avec modestie.
- Le contact visuel est important.
- Une gestuelle ouverte et détendue.
- Un sourire, pas d'attitudes dramatiques.
- Démontrer que l'on est content de les voir.
- S'intéresser à des sujets hors contexte comme le temps des sucres s'ils sont de la campagne...
- Dire qu'on est ici pour leur enfant.
- Travailler en partenariat : les rassurer sur leur expertise à nos yeux.
- Un poignée de main à l'arrivée.
- Ne pas se mettre derrière un bureau.
- Essayer de faire connaissance.
- Éviter de faire le résumé immédiatement de ce que l'on a entendu dire; leur demander de nous parler de ce qu'ils vivent et perçoivent face à l'école.
- Connaître leur enfant dès le début, démontrer un préjugé favorable face à l'enfant.
- Faire une première cueillette d'informations sur le vécu de l'enfant à l'école.
- Les remercier du temps qu'ils nous accordent.
- Clarifier leurs attentes face à nous.
- Avoir la confiance de la direction d'école : c'est une condition facilitante, mais également essentielle.

LA MÉDIATION : UNE APPROCHE INTÉGRÉE POUR FACILITER LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE

Introduction

Dans le cadre de la collaboration école-famille, il arrive, pour différentes raisons, que la relation et la communication soient difficiles à établir entre ces 2 milieux. Les conflits antérieurs mal réglés, les antécédents scolaires des parents, l'insécurité des intervenants de l'école, des cultures ou des valeurs différentes, etc. sont autant de variables pouvant conduire à un conflit ou à une impasse dans cette collaboration. La médiation devient alors essentielle pour rétablir les ponts entre l'école et la famille.

Définition

La médiation est un processus destiné à faciliter un accord entre deux ou plusieurs parties ou personnes. Le médiateur est un intermédiaire cherchant à favoriser une entente ou à dénouer une impasse. Par l'identification des éléments sur lesquels les deux parties s'entendent, cet intermédiaire cherchera à mettre en évidence une zone de consensus sur laquelle les personnes concernées pourront rétablir la communication. Ce médiateur, pour jouer son rôle, devra être à la fois suffisamment proche de chacun (relation de confiance minimale) et dégage de chacun (une indépendance face à chacun lui donnant un statut de neutralité). Un professionnel non enseignant (PNE) sera souvent la personne la mieux placée pour jouer ce rôle de médiateur. Les principes d'intervention qui suivent proviennent en partie de l'expertise développée en médiation familiale. L'expérience vécue au cours de la dernière année nous a amenés à croire qu'ils s'appliquent dans l'ensemble au milieu scolaire et plus particulièrement à la collaboration école-famille.

Attitudes facilitantes

➤ **Accueil :**

C'est la capacité de recevoir la personne dans ce qu'elle est, de voir le monde à travers ses yeux, de s'intéresser à ce que l'autre fait dans son milieu. Les capacités d'empathie et d'écoute active de l'intervenant seront ici les moteurs de ce processus d'accueil. Si je la rencontre à domicile, c'est m'adapter à son milieu et lui permettre d'être à l'aise, d'être elle-même malgré la présence d'un étranger. Je m'intéresse à eux et en prenant du temps pour le faire, je leur signifie informellement qu'ils sont importants à mes yeux dans ce qu'ils sont. Exemple : Vous étiez en train de coudre... Qu'est-ce que vous faites?... Ça fait longtemps que vous cousez?... Montrez-moi un morceau que vous avez déjà fait?...

➤ **Pensée positive ou saine :**

C'est la capacité de recadrer de façon positive toutes les situations ramenées par le parent sur le vécu familial ou toutes les observations que l'on peut faire sur ce vécu. Cette approche permet aux membres du personnel de l'école de communiquer avec les parents sans leur faire sentir qu'ils sont responsables du problème comportemental de leur enfant.

Cette façon de voir positivement tout ce que le parent nous amène nous permet de développer la relation de confiance et la motivation pour le changement. Cette relation de confiance nous donnera la possibilité par la suite, de poser des questions amenant la personne à voir différemment les choses.

➤ **Croire à la capacité du parent de choisir ce qui est le mieux pour son enfant :**

Nous pouvons lui suggérer quelque chose ou le conseiller s'il ne sait pas, mais le laisser choisir.

➤ **Respect des valeurs du milieu :**

Être prudent face au fonctionnement de la famille qui tranche avec la norme de mon milieu d'origine. Il se peut qu'à mes yeux d'intervenant, il y ait un problème sur la façon de communiquer, de prendre les décisions, sur l'heure des repas, le partage des responsabilités, etc. Si les gens de ce milieu ne vivent pas ces situations comme un problème, je ne dois pas tenter de les changer. Tout ce qui est fait et qui fonctionne bien aux yeux de ces gens, je dois le respecter et ne pas imposer mes valeurs.

➤ **Garder une « position basse » :**

Par le biais de différentes questions qui favorisent l'expression du point de vue des gens, leurs opinions face à différentes choses. Ces questions pourront guider la réflexion de ces personnes vers des aspects qu'ils n'avaient pas envisagé jusqu'à maintenant. Elles faciliteront également l'établissement de liens favorisant le recadrage du problème et la recherche de solutions. En procédant par des questions, on évite de prendre le rôle d'un expert qui vient poser un diagnostic et dire ce qu'ils devraient faire. Dans l'impasse, prendre sur soi les difficultés ou le blâme en disant qu'il y a sans doute des choses qu'on ne saisit pas encore, qu'on ne comprend pas dans la situation. Cette « position basse » amène souvent les gens à vouloir nous aider.

➤ **Se centrer sur la collaboration plutôt que sur la confrontation :**

Cette attitude s'inscrit dans la continuité des attitudes précédentes. Elle met en évidence cependant l'importance de conserver un préjugé favorable face au désir de l'autre, d'atteindre un consensus. C'est croire au fait que chaque comportement du parent a une intention positive. Dans le cas d'un mensonge ou d'une omission qui serait mis à jour, il est préférable d'éviter la confrontation et de passer sous silence la « confusion » dont on aurait pu être victime...

Principes de base à respecter

La médiation s'articule en résumé autour de quatre phases successives :

1. La compréhension des deux milieux, de leurs façons de voir, de leurs valeurs et croyances par rapport à une situation donnée.
2. L'identification des éléments sur lesquels les deux s'entendent.
3. La mise en évidence auprès de chacun des parties des éléments faisant consensus. Il s'agit ici de « raccorder » les perceptions de chacun.
4. Donner un suivi au cours des prochaines semaines pour consolider le consensus et rappeler les ententes et les nouvelles façons de faire sur lesquelles on était d'accord.

Avoir autant que possible une occasion positive pour entrer en contact la première fois avec la famille. Mieux vaut prévenir les conflits que guérir. Ne pas attendre les situations de crise, mais plutôt procéder en fonction des besoins du jeune et du milieu.

Inviter le jeune à la rencontre et saisir son non-verbal pour valider les informations partagées sur lui au fur et à mesure.

S'il y a impasse, il faut garder le lien avec la famille en reconnaissant tout simplement que l'on n'arrive pas à s'entendre. Garder le lien signifie maintenir la relation de confiance que l'on avait commencé à bâtir avec eux. Pour ce faire, il faut éviter de blâmer les gens ou de leur faire vivre de la culpabilité. En demeurant calme et positif, il devient possible de faire appel à la force des gens, à leurs ressources personnelles pour trouver des façons de faire « compromis » pour le bien du jeune. Quand il y a eu des blessures profondes, il faut permettre de se donner du temps (compte tenu de la souffrance) pour trouver justement avec le temps des solutions.

Il n'est pas toujours facile comme intervenant de comprendre la nature des blessures qui sont en cause chez le parent. Il faut cependant reconnaître que celui-ci puisse être dans un processus d'adaptation qui s'apparente à un deuil. Maurice Bhérer décrit bien les étapes vécues par le parent dans ce processus de deuil et les interventions facilitantes de l'intervenant à chacune de ces étapes. Il a développé cette approche dans le cadre de son travail dans un centre de réadaptation pour personnes ayant une déficience auditive, mais les principes de ces interventions sont à nos yeux tout à fait transférables en milieu scolaire. Auprès des parents qui nient notamment les difficultés de leur enfant, il suggèrera les stratégies d'intervention suivantes :

1. Signifier aux parents qu'on les considère comme des parents aimants qui, pour des raisons valables, ne peuvent pas actuellement s'engager davantage.
2. Accepter le déni comme un élément normal et essentiel du processus de deuil, même en présence de l'enfant.
3. Chercher à établir une relation de confiance dans l'empathie, le respect et l'authenticité. Amener les parents à acquérir peu à peu une perception plus complète et plus réaliste de la situation. Il s'agit de les confronter « doucement », en leur apportant beaucoup de soutien.
4. Ne pas essayer de mettre fin brusquement au déni; donner plutôt aux parents le temps d'exprimer leur point de vue et leur accorder le bénéfice du doute.
5. Amener les parents à participer au moins à quelques aspects du plan d'intervention, lesquels seront négociés avec un grand respect de leur point de vue.

6. Utiliser en douceur l'expérience concrète de manière à faciliter aux parents la perception de la réalité. Encourager ceux-ci à participer aux évaluations et aux interventions, compte tenu de leur disponibilité émotionnelle.
7. Accepter comme intervenant le fait que l'enfant ne reçoive pas pour le moment de réponse à certains de ses besoins. Entrer en conflit avec les parents n'améliorera pas la situation de l'enfant.
8. Supporter les émotions pénibles pouvant être provoquées par les parents lorsqu'ils expriment leurs doutes, se mettent en colère ou contestent des interventions.
9. Éviter bien sûr d'affronter les parents, de les rejeter, de les accuser ou de les rassurer à outrance. On peut être certain que des membres de l'entourage se comportent déjà de cette façon, sans succès d'ailleurs.
10. Favoriser la mise en place d'éléments de soutien extérieurs, soit la collaboration de l'entourage, des groupes d'entraide, d'autres services, etc.

Il faut permettre au temps de faire son travail. On peut alors sensibiliser la personne blessée au fait que dans d'autres situations pénibles de sa vie, elle a déjà réussi à passer au travers. Il faut valoriser ces habiletés et cette force intérieure qui l'habite et qui seront mises à contribution au cours des prochaines semaines. Au fil du temps, nous pourrions souligner les petits pas qui seront réalisés par chacun vers le changement.

Il faut normaliser et valoriser la réflexion qui émerge d'une divergence d'opinion. L'autre doit percevoir des choses que je ne vois pas. Il y a donc là pour chacun une occasion d'apprendre quelque chose de nouveau.

Questions clés créant des ouvertures

- Vous avez parlé de ... Racontez-moi ça...
- Comment vous faites quand ... ? Comment ça se passe?
- Donnez-moi des détails là-dessus...
- Décrivez-moi le contexte de cette situation...
- Montrez-moi ... Exemple : photo, diplôme, bricolage, etc.
- Pensez-vous que ce qui a fonctionné dans une autre situation (exemple : gestion de la télévision) pourrait fonctionner par rapport à ...?
- Nommer les réactions circulaires : Quand Madame dit ça..., je remarque Monsieur que vous réagissez...
- Qu'est-ce que vous pensez de...?
- Comment percevez-vous cette situation ou ce geste?

- Ce que vous venez d'exprimer, en avez-vous déjà parlé à...?
- Imaginons que l'on est à la fin de l'année scolaire par exemple, comment ça se serait passé pour que vous soyez satisfaits, pour que la situation se soit améliorée?
- Malgré tout ce que vous m'avez dit, je n'arrive pas à voir comment je pourrais/on pourrait... Continuons à explorer d'autres aspects de la situation...
- Dans l'histoire scolaire de votre enfant, quels sont les moments forts où ça allait bien, où il était motivé par l'école? Comment ça se passait dans ce temps? Quelles leçons on pourrait tirer de cette époque et qui nous aideraient à mieux aider votre enfant aujourd'hui?
- Illustrer le vécu de l'enfant en faisant des comparaisons avec des choses concrètes du vécu familial. Ceci permet de simplifier le problème et de stimuler la créativité dans la recherche de solutions que l'on pourrait transférer dans la situation problématique.

Exemple d'une rencontre type avec des membres de la famille et/ou l'école

Le déroulement d'une rencontre type pourrait s'articuler autour des étapes suivantes:

1. Prise de contact et accueil.
2. Situer les gens sur le but de la rencontre.
3. Présenter d'abord des aspects positifs chez le jeune, puis après, poursuivre avec les comportements problématiques.
4. Faire des liens entre le vécu du jeune à l'école et à la maison : « Est-ce que ça se passe de la même façon? »
5. Reformuler de façon positive toute l'information que les gens m'apportent sur le jeune et le vécu familial ou scolaire (établir le lien de confiance).
6. Souligner ce qui fait consensus entre le point de vue de l'école et de la famille.
7. Faire une proposition d'objectif, un changement minimal qui permettra aux gens de vivre un succès rapide. Si le changement demandé est trop gros, l'échec possible risque d'amener les gens à se décourager et à perdre confiance dans le processus de médiation amorcé.

8. Inviter les gens à trouver des solutions ou des moyens pour atteindre l'objectif de changement proposé. En abordant la réflexion dans le sens d'une résolution de problème, on évite de blâmer les parents ou de leur attribuer l'entière responsabilité des problèmes de leur enfant. Quand on se centre sur les solutions dans le présent et le futur, on s'éloigne du « pourquoi » qui cherche des causes dans le passé. Par la recherche des compétences des personnes concernées, les succès vécus dans leur vie, on tente de favoriser un transfert de compétence d'une situation qu'ils sont, dans le passé, arrivés à maîtriser et se réapproprier cette ressource dans la situation actuelle de changement.
Exemple : « Vous me disiez que vous aviez réussi à régler le problème d'encadrement des enfants face à la télévision, est-ce que vous croyez qu'on pourrait procéder de la même façon pour les devoirs et les leçons? »
9. Mettre par écrit cet objectif et les moyens qu'on s'est donné.
10. Demander aux gens si la rencontre a été satisfaisante pour eux. Leur demander s'ils croient que cela pourra les aider ou aider leur enfant...
11. Offrir un suivi à cette rencontre dans les jours et les semaines qui suivront.

Josette Grégoire et Raynald Goudreau pour le projet LocoMOTIVE, octobre 1997.

Références:

BHÉRER, Maurice (1993). La collaboration parents-intervenants, *Guide d'intervention en réadaptation*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.

HUARD, Éliane (octobre 1994). *La communication orientée vers les solutions : Le partenariat avec les parents*. Conférence donnée à Saint-Georges pour le Comité Famille-Enfance-Jeunesse.

LE TRAVAIL DE L'AGENT DE LIAISON ÉCOLE-FAMILLE : RECUEIL DE TEXTES ET D'OUTILS

- Le développement d'un service d'agents de liaison école-famille (document disponible dans la présente section).
- Définition du cadre de l'intervention de l'agent de liaison (document disponible dans la présente section).
- Enjeux et éléments de réflexion pour saisir la réalité de ces familles présentant plusieurs facteurs de risque (document disponible dans la présente section).
- Une démarche de médiation avec des parents (document disponible dans la présente section).
- Liste des personnes ciblées par la direction de l'école, dans la commission scolaire, et invitées à jouer ce rôle d'agent de liaison école-famille.
- Les facteurs de risque environnementaux, familiaux et parentaux (document disponible dans le présent dossier).
- Extrait du cadre de référence sur le *Projet des parents du Projet LocoMOTIVE* (document disponible à la direction générale de chaque région, dans le cadre du Fonds de développement coopératif des régions de Québec et de la Chaudière-Appalaches). 1998.
- La communication aux parents (document disponible dans le présent dossier).
- Bulletin du CRIRES. *La réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille*. Vol. 1, No 1, mars 1993.
- DE CHAMPLAIN, Lorraine et Nicole OUELLETTE (1993). *Après avoir dit bonjour*, extrait du répertoire *Réussir ensemble*. Saint-Georges, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. (Document disponible au Service de la recherche et du développement : <http://www.csbe.qc.ca/rd>)
- *La collaboration avec les parents, les parents intimidés, les parents intimidants*. Extrait du programme *À petits pas tu m'apprivoises, j'apprends et je grandis!*, L'Alliance SCRASSC, Montérégie, 2002.
- HUARD, Éliane (1994). Document de formation remis lors d'un perfectionnement donné à Saint-Georges sur *La communication orientée vers les solutions : le partenariat avec les parents*.

- BHÉRER, Maurice. Document de formation remis lors d'un perfectionnement donné à Saint-Georges sur *La collaboration parents-intervenants : une relation si importante mais délicate*, 1994. Voir aussi son livre : *La collaboration parent-intervenants, Guide d'intervention en réadaptation*, Gaëtan Morin Éditeur, 1993.
- RIOUX, Alain (1994). *Aider sans agir en sauveur*. Revue Psychologie Québec, novembre, pages 12 à 14, Ordre des psychologues du Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2003). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*, Québec, ministère de l'Éducation. Québec et ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Questionnaire à l'intention des parents pour les aider à préciser leur rôle face à leur enfant ou leur adolescent face à *La motivation scolaire*. Document disponible au Service de la recherche et du développement de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin : <http://www.csbe.qc.ca/rd>.
- GOUDREAU, Raynald (2004). *Procédure d'intervention lors d'une situation de crise d'agressivité en classe*, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. (Document disponible dans le présent dossier PACI-Raide).
- GOUDREAU, Raynald (2004). *L'intervention en situation d'affrontement*, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. (Document disponible dans le présent dossier PACI-Raide).
- Bibliographie sur le rôle parental disponible sur le site Web des Centres jeunesse à l'adresse suivante : http://www.mtl.centresjeunesse.qc.ca/bibliotheque/role_parental.ht



CONCLUSION

CONCLUSION

Le présent rapport d'activités s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action sur les comportements agressifs et violents chez les jeunes enfants. La réflexion réalisée au cours des deux dernières années nous a appris que les notions théoriques et les outils d'intervention identifiés ne sont pas spécifiques aux jeunes enfants, mais que les clientèles de tout âge, dans le réseau de l'éducation, peuvent profiter de ce qui a été développé ou versé dans ce dossier.

Il s'agit à nos yeux davantage d'un coffre d'outils que d'un rapport de recherche. Notre réalité d'intervenants-terrains nous a mis en contact avec des gens qui souffrent et qui s'épuisent à faire de leur mieux. L'urgence de la situation dans certaine classe, avec certains enfants, nous a amenés à passer à l'action et à cibler les outils essentiels pour permettre à ceux qui le voudront d'intervenir sur les éléments stratégiques de ces problématiques. Les résultats observés jusqu'à maintenant, même s'ils n'ont pas tous été mesurés avec la rigueur que nous aurions voulu, nous confirment dans la pertinence des moyens présentés dans ce dossier. Plus que ces résultats, la violence étant une problématique qui se travaille sur plusieurs années²⁷, c'est la rétroaction de tous ces intervenants des réseaux de l'éducation et de la santé et services sociaux qui nous confirment de la justesse et de la pertinence de l'approche. Ce coffre d'outils sera sans doute bonifié au fil du temps. De façon annuelle, une mise à jour sera réalisée et les versions ultérieures seront disponibles toujours gratuitement sur le site web de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin à l'adresse suivante : <http://www.csbe.qc.ca/rd>.

Tout ce travail n'aurait été possible sans la collaboration et la générosité d'une multitude de personnes. Nous tenons à nouveau à les remercier. Comme un héritage, ces gens ont laissé une contribution à notre communauté apprenante dans l'espoir d'aider les enfants et ceux qui oeuvrent auprès d'eux. La violence interpelle tout le monde et c'est véritablement un plaisir de briser le sentiment d'isolement et d'impuissance qui peut nous habiter parfois devant la complexité du problème. Il y a une réelle solidarité humaine qui, pour celui qui ose y rêver et l'interpeller autour de soi, ne demande qu'à s'exprimer et à être encouragée. Merci à ceux qui prendront le flambeau ou le leadership dans chacun des milieux.

27 François BOWEN (2002), Conférence prononcée au colloque provinciale sur le taxage et l'intimidation, Montréal.



BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- ARCHAMBEAULT, Jean. « Attention! Les systèmes de récompense ne sont pas sans danger », *Bulletin de liaison de l'AQPS*, VOL. 9, N^o 2.
- BARKLEY, Russell A. (1997). *ADHD and the nature of self control*, New York, Guilford Press.
- BARKLEY, Russell A. (1998). *Attention-Déficit Hyperactivity Disorder : A handbook for diagnosis and treatment*, 2^e édition, New York, Guilford Press.
- BEAULIEU, Danie. (2000). *Techniques d'impact pour grandir*, Lac Beauport, Éditions Académie Impact.
- BEAULIEU, Julie et Caroline COUTURE (2002). *La violence chez les jeunes enfants*, Saint-Georges, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. (Document disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.csbe.qc.ca/rd>)
- BÉRUBÉ, Marie (novembre 2000). Atelier donné dans le cadre du colloque : *Qualité de vie au travail*, Saint-Georges, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin.
- BHÉRER, Maurice (1993). *La collaboration parent-intervenants, Guide d'intervention en réadaptation*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- BHÉRER, Maurice (1994). *Perfectionnement sur La collaboration parents-intervenants : une relation si importante mais délicate*, donné à Saint-Georges de Beauce.
- BOWEN, F., N. DESBIENS; C. MARTIN et M. HAMEL (2001). *La compétence sociale. 6 12 17 Nous serons bien mieux !* Gouvernement du Québec.
- BOWEN, François (2003). *Agir de manière préventive : une nécessité pour lutter contre l'intimidation et le taxage*. Conférence d'ouverture présentée dans le cadre du colloque sur « L'intimidation et le taxage à l'école », Montréal.
- BOWEN, François (2002). Conférence prononcée au colloque provinciale sur le taxage et l'intimidation, Montréal.
- BULLOCK, L. M. et M. J. WILSON (1989). *Behavior Dimensions Rating Scale*. Allen, TX: DLM Teaching Ressources.
- CAMUS, Jean-François (1996). *La psychologie cognitive de l'attention*, Paris, Éditions Masson et Armand Colin.
- CAPLAN, Louise (1980). *Symbiose et séparation*, Paris, Éditions Robert Laffont.

- CAPUANO, France (1991). *Programme de promotion des habiletés sociales au préscolaire (Programme Fluppy)*, Montréal, Centre de psychoéducation du Québec.
- CARTLEDGE, G. et MILBURN, J. F. (1995). *Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches*, 3rd edition.,
- CAYROL, Alain et Josiane DE SAINT-PAUL (1984). *Derrière la magie*, Inter Éditions.
- CHAMBERS, Bette, Margaret H. PATTEN, Jenny SCHAEFF et Donna WILSON MAU (1997). *Découvrir la coopération. Activités d'apprentissage coopératif pour les enfants de 3 à 8 ans*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière.
- CIPANI, Ennio (1993). Traduction de Isabelle Tremblay et adaptation de Égide Royer, *Les comportements perturbateurs. Trois techniques à utiliser dans ma classe*, Québec, Corporation École et Comportement.
- COMEAU, Monique et Clara BENAZERA (2001). *Facteurs de succès et d'échec du volet familial du Programme de Fluppy dans la région de Québec*, Québec, Direction de la santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec.
- CÔTÉ, Charles (1992). *La discipline en classe et à l'école*, Montréal, Éditions Guérin.
- D'ANSEMBOURG, Thomas (2001). *Cessez d'être gentil, soyez vrai!*, Édition de l'Homme.
- DE CHAMPLAIN, Lorraine et Nicole OUELLETTE. *Après avoir dit bonjour et Développer des habiletés de communication : Répertoire réussir ensemble*, Saint-Georges, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. (Document disponible au Service de la recherche et du développement : <http://www.csbe.qc.ca/rd>)
- DESBIENS, Nadia et DESROSIERS, Annie. (2002). *La perception négative des camarades de classe à l'égard des élèves présentant des difficultés de comportement : un obstacle au succès de nos interventions*. Vie pédagogique, no 125, novembre-décembre, MEQ.
- DODSON, Fitzhugh (1979). *Aimer sans tout permettre*, Paris, Éditions Robert Laffont.
- DUSO (Developing understanding of self or others) (1970). Minnesota, American Guidance Service inc.
- ÉCOLE SECONDAIRE NOTRE-DAME-DE-ROC-AMADOUR (n.d.). *Rapport d'intervention*.
- FENNELL, Jan (2002). *Les chiens nous parlent*, Montréal, Les Éditions Le Jour.
- FORTIER, Lorraine. *Le feed-back ou comment ne pas laisser moisir ses idées et commentaires*, Saint-Joseph-de-Beauce, CLSC Beauce-Centre.

- FORTIN, Laurier (mai 1991). *Difficultés scolaires, perception de soi et habiletés sociales*. Notes de conférence donnée lors du congrès de la Corporation Professionnelle des Psychologues du Québec à Montréal.
- FORTIN, Laurier (mai 2003). *Conférence mondiale sur la violence* réalisé à Québec.
- FORTIN, Laurier (2003). *Les conduites antisociales et agressives, le développement et la prédiction*, Conférence présentée à la « Deuxième conférence mondiale sur la violence à l'école », Québec.
- FORTIN, Lionel et autres (n.d.). *Protocole d'intervention auprès de clients en situation de crise*, Saint-Georges, Centre Victor-Cloutier, 14 p.
- FORTIN, Lynda; Diane LAFLEUR et Anne ROBITAILLE (2002). *Stratégie d'action pour les jeunes en difficulté et leur famille*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux. Québec.
- FOUCAULT, Pierre (novembre 1999). Conférence présentée au congrès annuel de l'Association Québécoise des Psychologues Scolaires (AQPS), Trois-Rivières.
- GAUDREAU, Carole, Hélène P. VERVILLE. et Ghislaine VÉZINA. (199_). *Ma valise d'outils, scénarios d'enseignement des habiletés sociales*, Commission scolaire des Chutes Montmorency, Direction régionale de Québec-Chaudière-Appalaches
- GAULIN, Louise, Michel OTIS, Suzanne SABOURIN, Danielle SAVARD et Lise TREMBLAY (2002). *L'intelligence émotionnelle, un véhicule à utiliser*, Saint-Félicien, Commission du Pays-des-Bleuets, École Mgr-Bluteau.
- GENDREAU, G (1978). *L'intervention psychoéducative*, Paris, Éditions Fleurus.
- GENDRON, Martin, Égide ROYER; Richard BERTRAND, CRIRES/Université Laval et Pierre POTVIN (2003). « Prévention de la violence : Troubles du comportement, compétence sociale et pratique d'activités physiques chez les adolescents », Récupéré de <http://www.rcpve.fse.ulaval.ca/html/obt4.html#4>
- GLASSER, William (1973). *Des écoles sans déchets*, Paris, Édition Fleurus.
- GOLDSTEIN, Arnold P. (1999). *The prepare Curriculum*, Research Press.
- GOUDREAU, Raynald (n.d.). *Comment interpeller et communiquer avec un enfant au comportement inadéquat*. (Document de formation inédit)
- GOUDREAU, Raynald (n.d.). *Les situations d'affrontement : Comment intervenir de façon ferme et respectueuse sans perdre la face*, Saint-Joseph, 6 p.

- GOUDREAU, Raynald, Josette GRÉGOIRE, Odile LAPOINTE et Lucille ROBITAILLE (1997). *Projet régional LocoMOTIVE : le projet des parents*, Produit par le Fonds de développement coopératif des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2003). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*, Québec, ministère de l'Éducation et ministère de la Santé et des Services sociaux.
- GRESHAM, Frank M. (1998). *Social Skills Training : Should we raze, remodel or rebuild?* Behavioral Disorders, 24 (1), 19-25.
- GRESHAM, Frank M. et Elliott, ELLIOTT (1990). *Social skills rating system*, American Guidance Service. USA.
http://www.euowrc.org/01.euowrc/06.euowrc_fr/26fr_ewrc.htm#Liste
- HUARD, Éliane (octobre 1994). *La communication orientée vers les solutions : Le partenariat avec les parents*, Conférence donnée à Saint-Georges pour le Comité Famille-Enfance-Jeunesse.
- JANOSZ, M., J.-S. FALLU et M.-A. DENIGER (2000). *La prévention du décrochage scolaire – Facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention, Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- JULIEN, Anne; Myriam BOURQUE, Christine CARON et autres (1995). *Développement des habiletés sociales*, Projet d'innovation pédagogique, Saint-George, Commission scolaire de la Chaudière-Étchemin.
- KAISER, Barbara et Judy Sklar RASMINSKY (1999). *Relever le défi : Stratégies efficaces auprès des enfants présentant des problèmes de comportement dans les milieux de la petite enfance*, Ottawa, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.
- KLAUS, Ferdinand Hempfling (1996). *Danser avec les chevaux*, Paris, Éditions Vigot.
- L'ALLIANCE (2002). *À petits pas tu m'apprivoises, j'apprends et je grandis!*, Montérégie, SCRASSC.
- LA GARANDERIE, Antoine de et Geneviève CATTAN. (1988). *Tous les enfants peuvent réussir*, Paris, Le Centurion.
- LA ROSE DES VENTS (1992). *Super Entraîn*, Cahier d'activités, Bibliothèque Nationale du Québec, Drummondville, La rose des vents de Drummond inc.
- LAPINTE, Yvette, François BOWEN et Marie-Claude LAURENDEAU (2003). *Contes sur moi*. Programme de promotion des compétences sociales, Montréal, Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux de Montréal-Centre, Direction de santé publique.

- LEPAGE, Louise et Michel MÉLANÇON (1994). *La gestion des conflits au secondaire. Ma classe et moi*, DASSC, ministère de l'Éducation du Québec.
- LÉTOURNEAU, Judith (1995). *Prévenir les troubles du comportement à l'école primaire*, Québec, Corporation École et Comportement.
- MASSÉ, Line. (1999). *Facteurs influençant l'efficacité des programmes d'intervention cognitives-comportementales en milieu scolaire*. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, 28 (2), 199-211.
- MCGINNIS, Ellen et Arnold P. GOLDSTEIN (1984). *Skillstreaming the Elementary School Child* (a guide for teaching prosocial skills), Illinois, Research press company.
- MCGINNIS, Ellen, et Arnold P. GOLDSTEIN (1990). *Skillstreaming in early childhood*, Illinois, Research Press Company.
- MÉTAYER, Luc (1988). Formation donnée à Saint-Joseph-de-Beauce, Commission scolaire de Beauport.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1993). *École et comportement : L'intervention au secondaire*, Québec.
- MONTBOURQUETTE, Jean (1986). *L'ABC de la communication familiale*. (Document disponible auprès de l'auteur)
- NEUFELD, Gordon (février 2004). Conférence prononcée sur le thème *Rejoindre les jeunes en difficulté*, Montréal.
- RANCOURT, Benoît (n.d.). Conférence sur le thème : *Communication dans le couple et la famille*.
- REAVIS, Kenton H. et autres (1998), Traduction de Isabelle Tremblay et adaptation de Égide Royer, *Les trucs du métier*, Fascicule 2, Québec, Corporation École et Comportement.
- REAVIS, Kenton H. et autres (1998). Traduction de Isabelle Tremblay et adaptation de Égide Royer, *Les trucs du métier*, Fascicule 3, Québec, Corporation École et Comportement.
- REAVIS, Kenton H. et autres (2000). Traduction de Isabelle Tremblay, *Les trucs du métier. Techniques et règles à utiliser en classe avec les élèves en difficulté de comportement*, Fascicule 4, Québec, Corporation École et Comportement.
- REDL, F. et David WINEMAN (1964). *L'enfant agressif : méthodes et rééducation*, Paris, Éditions Fleurus.
- REDL, Fritz et David WINEMAN (1973). *L'enfant agressif*, tome 2., Paris, Éditions Fleurus, 319 p.

- REID, J. (1993). *Prevention of conduct disorder before and after school entry : Relating interventions to developmental findings*, Development and Psychopathology.
- RINI, Geri (1985). *Comment «négocier» avec ses enfants... et garder le sourire*, Éditions Libre Expression.
- ROY, Édith et Danie BEAULIEU (2003). *Techniques d'impact au préscolaire*, Québec, Académie Impact.
- SALOMÉ, Jacques (1995). *Charte de la vie relationnelle à l'école*, Paris, Albin Michel.
- SANFAÇON, Camil (n.d.). *Le trouble de comportement associé à quatre buts*. (Document de formation inédit)
- SANFAÇON, Camil et Céline DESROCHERS (n.d.), *Le trouble de l'opposition*. (Document de formation inédit)
- SANFAÇON, Camil et Léo DUFOUR (1994). *Perfectionnement donné sur les élèves en troubles de comportement au secondaire en 1994*, Équipe régionale de soutien auprès des élèves en troubles de comportement, régions de Québec et de Chaudière-Appalaches.
- SANFAÇON, Camil et Gilles VACHON (n.d.). *Rapport d'intervention*, Équipe régionale de soutien auprès des élèves en troubles de comportement, Beauport.
- SANFAÇON, Camil et Gilles Vachon (n.d.). *Techniques d'intervention*, Équipe régionale de soutien auprès des élèves en troubles de comportement, Beauport.
- SANFAÇON, Camil et Gilles VACHON (n.d.). *Situation de crise*, Équipe régionale de soutien auprès des élèves en troubles de comportement, Beauport, 16 p.
- SHEAY, Gail (1979). *Les passages de la vie*, Montréal, Presses Sélect ltée.
- STEINER, Claude (1984). *Le conte chaud et doux des chaudoudoux*, Paris, Inter Éditions.
- TESSIER, Mario (2001), *Réflexion sur les dimensions juridiques des interventions physiques lors de situations de crise en milieu scolaire pouvant compromettre la sécurité physique des individus*. (Document de formation diffusé aux personnes-ressources des services régionaux de soutien et d'expertise en autisme, en déficience intellectuelle et en trouble de comportement)
- TREMBLAY, Richard (1985). Traduction de l'auteur Pat Palmer, *La souris, le monstre et moi*. Affirmation de soi pour les jeunes, Service personnel aux élèves, Commission scolaire Jeune Lorette.
- U.Q.T.R. (199–). *PARC. Programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement*, Trois-Rivières.

VÉZINA, Nadine et Charles ROBITAILLE (2003). *Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes*, ministère de l'Éducation et ministère de la Santé et des Services sociaux. (Document disponible sur le site Web du ministère de l'Éducation du Québec)

WALKER, H. M., G. COLVIN et E. RAMSEY (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.

WALKER, Hill M. et autres (1997). *First step to success : Helping young children overcome antisocial behavior*, Boston, Sopris West.

WALKER, Hill M. et Janet Eaton WALKER (1993). Traduit et adapté par Égide Royer, *L'indiscipline en classe. Une approche positive pour les enseignants*, Québec, Corporation École et Comportement.

WEINHAUS, Evonne et Karen FRIEDMAN (1990). *Comment communiquer avec votre adolescent*, Les Éditions de l'Homme.



NOTES PERSONNELLES
