

**La**

Vol. 12, n° 2, mai 2012

# foucade

## **Le coup de coeur des régions**

**En Estrie, un trait d'union  
entre l'école et les élèves  
pour la réussite**



**Question de l'heure  
Comment établir et conserver  
une relation de qualité avec  
un élève dérangeant ?**

**Le soutien au  
comportement positif (SCP)**

**Psychoéducatrices dans  
un rôle-conseil : des défis  
sans cesse renouvelés**

## La foucade

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

### Comité de rédaction

Line Massé, éditrice

Jean-Yves Bégin, révision et rédaction

Manon Doucet, responsable de la chronique *Le coin des jeunes*

Anne Godmaire, révision des textes

Jaëlle Héroux, responsable de la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*

Mélanie Villeneuve, révision et recherche d'auteurs

Graphisme : Josée Roy Graphiste

### À l'intention des auteurs

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

## Le Conseil d'administration du CQJDC 2011-2012

### Présidence

Claire Beaumont, responsable des comités: Journée de formation, Orientations, Publicité, Commanditaires et partenaires

### Conseil exécutif

Caroline Couture, vice-présidente

Danielle Leclerc, secrétaire du comité exécutif et responsable du comité des Prix

Michel Marchand, trésorier et responsable du comité Membership

### Administrateur et administratrices

Julie Beaulieu

Manon Doucet, responsable du comité Congrès biennal 2012

Isabelle Gagnon

Natalia Garcia, responsable du site Internet

Nancy Gaudreau, co-responsable du comité Congrès biennal 2012,

Jean-Marie Guay

Peter Hamilton

Cynthia Lépine

Line Massé, responsable de *La foucade*

Sylvie Moisan

Mélanie Villeneuve

### Administrateurs et administratrice associé(e)s

Jean-Yves Bégin

Rosalie Poulin, responsable du comité Page Facebook

Égide Royer

Camil Sanfaçon

Martin Gendron

### Membre associé provenant de l'extérieur

Marc Bergeron

### Communications

Anne Godmaire

## Chères lectrices, chers lecteurs

Dans ce numéro de *La foucade*, nous vous présentons un neuvième *Coup de cœur des régions*, celui-ci en provenance de la région de l'Estrie. Anne Lessard et ses collaborateurs nous font connaître un programme de prévention du décrochage scolaire ayant fait ses preuves dans la région de Sherbrooke, « Trait d'union ». *Du côté de la recherche*, Steve Bissonnette, Carl Bouchard et Normand St-Georges nous présentent le modèle de soutien au comportement positif, un système pour prévenir les difficultés d'ordre comportemental expérimenté aux États-Unis et au Canada avec succès. Caroline Couture répond à notre *Question de l'heure* : « Comment établir et conserver une relation de qualité avec un élève dérangement ? » Dans *Le CQJDC a lu pour vous*, Isabelle Saucier et Marie-Josée Picher nous proposent un programme stimulant pour développer le concept de soi et les habiletés sociales des petits. Dans *La feuille de route du psychoéducateur*, Sylvie Richard et Édith Simoneau nous partagent leur expérience au service-conseil pour les élèves en difficulté d'adaptation de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois. Dans le *Coin des jeunes*, Danielle Leclerc donne différents conseils pour prévenir la cyberintimidation et pour mieux y réagir le cas échéant.

Vous trouverez également dans les pages de ce numéro quelques nouvelles brèves du CQJDC. Le prochain numéro de *La foucade* sera un numéro spécial consacré au prochain congrès biennal du CQJDC. Bonne lecture!



Merci à Roxane et son accompagnatrice,  
Marie-France Bradley.

### Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement

56, rue Gaulin, Québec (Québec) Canada, G1E 5R7

Tél. : 418 628-7666 téléc. : 418 628-8903

Site Internet : [www.cqjdc.org](http://www.cqjdc.org) Courriel : [adm@cqjdc.org](mailto:adm@cqjdc.org)

# Le coup de coeur des régions

## En Estrie, un trait d'union entre l'école et les élèves pour la réussite

Anne Lessard<sup>1</sup>, Ph. D., Marie-France Bradley<sup>2</sup>, Laurier Fortin<sup>1</sup>, Ph.D. et Martine Poirier<sup>2</sup>

En 2006, le taux de décrochage en Estrie se situait autour de 31 %. Les dirigeants de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) se sont mobilisés et ils ont contribué à mettre sur pied la Chaire de recherche de la CSRS sur la persévérance et la réussite des élèves. Le professeur Laurier Fortin en est le titulaire. Depuis 2007, chercheurs, dirigeants, équipes de direction des 4 écoles secondaires, corps enseignant et intervenants se sont concertés pour tenter de freiner l'exode des jeunes de leur école. Quatre ans plus tard, le taux a été réduit de 7 points de pourcentage. Quoique cette baisse pourrait être attribuée à certains changements dans le système scolaire, la mise sur pied d'un programme de prévention du décrochage issu de l'expertise et du travail assidu du professeur Fortin, de l'équipe de recherche de la Chaire (dont font partie les auteurs de cet article) ainsi que des partenaires scolaires a contribué à améliorer la persévérance scolaire estrienne. Il s'agit du programme « *Trait d'Union* » (Fortin, 2012).

Les objectifs de cet article sont de décrire ce programme de façon générale, de démontrer comment il s'actualise depuis quatre ans dans une école secondaire de l'Estrie, l'École internationale du Phare et d'en présenter certains résultats :

- 1) auprès de l'ensemble des élèves accompagnés à la CSRS et
- 2) en se centrant plus précisément sur le cas de Roxane, une élève qui a accepté de nous partager son expérience dans le programme *Trait d'Union*.

*Trait d'Union* (Fortin, 2012) vise à créer une relation significative entre l'élève et son accompagnateur par le biais d'un accompagnement structuré et régulier. Ce programme, inspiré de Check and Connect (Evelo, Sinclair, Hurley, Christenson et Thurlow, 1996), est issu des travaux de recherche du professeur Fortin qui impliquent notam-



ment le développement d'un modèle théorique explicatif du décrochage, l'élaboration d'une typologie des élèves à risque, la réalisation d'un logiciel d'évaluation du décrochage scolaire et la description des facteurs de risque les plus prédictifs du décrochage scolaire. Les éléments incontournables du programme incluent l'évaluation des élèves, leur identification en fonction de la typologie des élèves à risque, le suivi d'indicateurs précis de désengagement (retards, absences, retenues, suspensions, échecs) et les rencontres avec un accompagnateur, généralement un enseignant, formé pour intervenir selon les fondements du programme. Ces rencontres permettent à l'élève et à l'accompagnateur de travailler ensemble afin de cibler des objectifs concrets et mettre en place des stratégies adaptées pour répondre aux besoins de l'élève.

### Les composantes Trait et Union

L'objectif de la composante **Trait** est d'évaluer régulièrement l'intensité des indicateurs de désengagement scolaire pour chacun des élèves accompagnés. Comme il est reconnu que la relation enseignant élève est fortement associée à la réussite scolaire, la composante **Union** comprend des rencontres (1 fois par cycle de 9 jours) entre l'élève et son accompagnateur à l'intérieur desquelles ils établissent d'abord une relation de confiance, base essentielle à la réussite du programme. Ils ciblent ensuite, ensemble, un objectif et mettent en place des stratégies positives d'intervention qui peuvent prendre différentes formes : résolution de problèmes, valorisation, discussions

sur l'importance de l'école, la réussite scolaire et les aspirations futures. Au fil du temps, l'accompagnateur assure également le suivi de ces stratégies et l'atteinte de l'objectif.

L'accompagnateur est généralement un enseignant, mais les intervenants peuvent également jouer ce rôle. Le suivi est comptabilisé dans la tâche des enseignants, à raison de 20 minutes par élève accompagné, une fois par cycle de novembre à juin<sup>3</sup>.

### La sélection des élèves

À l'École internationale du Phare, la sélection des élèves qui participeront au programme *Trait d'Union* se déroule en 4 étapes afin de s'assurer que ce soient les élèves les plus à risque qui soient sélectionnés pour participer à ce programme:

**Étape 1 :** Les élèves complètent le Logiciel de dépistage du décrochage scolaire (LDDS, Fortin et Potvin, 2007). Parallèlement à cette démarche, l'ensemble des enseignants-répondant sont questionnés afin d'identifier les élèves dans leur groupe qui pourraient le plus bénéficier du programme *Trait d'Union*.

**Étape 2 :** Une liste regroupant l'ensemble des élèves évalués à risque est remise aux accompagnateurs afin que ceux-ci puissent choisir ceux avec lesquels ils ont un bon lien et qu'ils désirent accompagner. Certains critères spécifiques (échecs scolaires, absentéisme, etc.) sont ajoutés afin d'aider les accompagnateurs à cibler les élèves présentant les plus grandes difficultés.

**Étape 3 :** À partir des choix des accompagnateurs, les élèves sont priorisés selon l'intensité du risque qu'ils présentent (nombre et sévérité des facteurs de risque) et jumelés aux accompagnateurs. Cette étape de priorisation et de jumelage est effectuée par un membre de l'équipe de direction et des professionnels de l'école.

1. Professeurs, Université de Sherbrooke.

2. Professionnelles de recherche, Université de Sherbrooke.

3. Les étapes d'évaluation et de priorisation requièrent du temps en début d'année, ce qui repousse le début de l'intervention.

**Étape 4 :** Le jumelage est officialisé avec l'accompagnateur. Un résumé des résultats du LDDS, de même que d'autres données scolaires sont remis à celui-ci afin qu'il puisse identifier spécifiquement les difficultés de l'élève et adapter son accompagnement à ses besoins.

### **L'évaluation : une nécessité pour bien comprendre l'élève et faire un suivi efficace**

Depuis 2007, les élèves à risque de la CSRS sont dépistés à partir du LDDS (Fortin et Potvin, 2007). Durant l'année scolaire 2010-2011, un total de 4 858 élèves ont été évalués dans les quatre écoles secondaires. De ces élèves, 24 % ont été dépistés à risque. Plus spécifiquement à l'École internationale du Phare, cette évaluation a permis de faire ressortir que parmi les 287 élèves (29 %) qui étaient à risque de décrochage scolaire en 2010, 4 % l'étaient en raison de comportements antisociaux cachés, 15 % étaient peu intéressés, peu motivés, 42 % avaient des problèmes de comportement, 29 % étaient dépressifs et 10 % étaient considérés atypiques, car ils ne répondaient pas aux caractéristiques d'un des quatre types selon la typologie élaborée par Fortin et coll. (2006). À la suite du processus de priorisation, 56 accompagnateurs (enseignants et intervenants) ainsi que les 109 élèves (59 garçons, 50 filles) ont participé au programme *Trait d'Union* (Fortin, 2012). Le nombre important d'accompagnateurs ayant décidé de s'impliquer peut notamment s'expliquer par la sensibilité du personnel scolaire au contexte de vulnérabilité dans lequel vivent plusieurs élèves de l'école. En effet, cette école, qui compte un peu plus de 1 000 élèves de la première à la cinquième secondaire, est située dans le milieu le plus défavorisé de la ville de Sherbrooke et présente un indice de défavorisation de 10/10, selon l'évaluation découlant de la stratégie d'intervention *Agir autrement*. L'école compte également une importante proportion de nouveaux arrivants. Enfin, plusieurs parcours sont offerts, allant de l'éducation internationale aux classes d'accueil, en passant par la classe à mobilité réduite.

Plusieurs outils permettent de faire le dépistage et le suivi des élèves à risque de décrochage scolaire qui seront accompagnés dans le programme *Trait d'Union* (Fortin, 2012). Entre autres, le LDDS (Fortin et Potvin, 2007) permet de dépister les élèves à risque. Ce logiciel comprend 6 questionnaires,

dont le premier évalue le risque de décrochage. Les cinq autres permettent d'identifier leur niveau de risque (aucun, modéré, sévère) sur différentes variables déterminantes dans le processus de décrochage scolaire. Cette évaluation est faite auprès des élèves au début de chaque année scolaire. Une étude effectuée par Fortin (2009) auprès de 322 décrocheurs montre que le LDDS avait permis d'énoncer une prédiction qui s'est avérée juste pour 89 % des élèves. Son excellente validité prédictive est ainsi démontrée. Deux autres outils sont utilisés par les accompagnateurs avec les élèves à risque sélectionnés. La *grille Trait* permet d'avoir un portrait mensuel des indicateurs de désengagement scolaire des élèves. La *grille Union* est complétée par l'accompagnateur à chaque démarche et elle constitue un repère des principaux éléments de la rencontre (date, durée, objectif(s) travaillé(s), notes, etc.). À l'École internationale du Phare, il y a eu 1451 démarches consignées dans les *grilles Union* en 2010-11, dont 1 211 étaient des rencontres avec les élèves, le tout pour une durée moyenne de 23 minutes par rencontre, par cycle. Ces chiffres démontrent l'importance et l'ampleur du programme dans cette école.

### **Les mécanismes de suivi**

Différents mécanismes de suivi sont mis en place pour soutenir les accompagnateurs et pour veiller à la réussite du programme. Un coordonnateur *Trait d'Union*, généralement un psychoéducateur, offre la formation théorique et pratique aux nouveaux accompagnateurs, suivie de six supervisions (trois rencontres de groupe de 65 minutes et trois rencontres individuelles de 30 minutes) durant l'année scolaire pour l'ensemble des accompagnateurs. Également, trois comités de pilotage sont mis en place depuis 2007 :

- 1) Au cours de rencontres tenues à intervalle de trois semaines, les directions des quatre établissements du secondaire de la CSRS, des chercheurs et la coordonnatrice du programme prennent les décisions face au programme, tentent de résoudre les problèmes et assurent l'uniformité de l'implantation entre les écoles.
- 2) Chaque équipe de direction et le coordonnateur *Trait d'Union* de l'école se rencontrent mensuellement pour gérer des contraintes du milieu et s'assurer que les décisions prises au premier comité de

pilotage soient appliquées dans l'école.

- 3) Le titulaire de la Chaire, la coordonnatrice et cinq professionnelles de recherche se réunissent chaque semaine pour prendre les décisions concernant l'évolution, l'implantation et l'évaluation du programme.

### **Un programme probant**

À partir des résultats du LDDS (Fortin et Potvin, 2007) obtenus pour les mêmes élèves sur une ou deux années, des analyses ont comparé les élèves identifiés à risque accompagnés dans le programme *Trait d'Union* aux élèves identifiés à risque qui ne bénéficiaient pas de cet accompagnement sur plusieurs variables. Au départ, le risque des élèves accompagnés est plus élevé que celui des élèves non accompagnés. Rappelons que ce sont les élèves qui présentent le plus haut niveau de risque qui bénéficient d'un accompagnement. Dans l'ensemble, les analyses statistiques montrent des différences significatives entre le groupe à risque accompagné et le groupe à risque non accompagné. En effet, le niveau de risque de décrochage des élèves accompagnés dans le programme *Trait d'Union* a diminué entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année, alors que celui des élèves qui n'étaient pas accompagnés a augmenté. Toutefois, le niveau de risque des élèves accompagnés était toujours supérieur à celui des élèves non accompagnés, indiquant toujours le besoin d'un soutien. De plus, en comparant les données pour les élèves accompagnés entre les deux temps de mesure, sur le plan du comportement de l'élève, on remarque que les élèves qui étaient accompagnés démontrent une baisse significative sur le plan de l'agressivité et des problèmes d'attention. Ils sont moins déprimés et moins anxieux. Ils démontrent une meilleure estime d'eux-mêmes. Sur le plan scolaire, les élèves suivis démontrent une attitude plus positive envers l'école et ils rapportent de meilleures aspirations scolaires. Leur perception du climat de classe s'améliore fortement entre les deux temps de mesure. Aussi, ils rapportent un plus grand niveau de satisfaction et une meilleure qualité de vie à l'école après l'accompagnement. Finalement, bien que *Trait d'Union* ne cible pas directement l'amélioration des relations entre les adolescents et leur famille, les résultats indiquent que les élèves accompagnés perçoivent un meilleur engagement parental, un meilleur fonctionnement familial et ils

rappellent que les membres de leur famille s'expriment plus affectivement les uns avec les autres. Ceci peut s'expliquer par le fait que l'accompagnateur joue souvent un rôle de soutien, d'écoute et de conseil lorsque l'élève lui rapporte des difficultés familiales.

## Le cas de Roxane

Afin de présenter une situation clinique d'accompagnement, une élève a accepté de faire un témoignage. Elle se prénomme Roxane, elle a 16 ans et elle est en 4<sup>e</sup> secondaire à l'École internationale du Phare. Elle est accompagnée depuis 2 ans par Marie-France Bradley, psychoéducatrice, qui a documenté le suivi de Roxane.

Quand on analyse les grilles de suivi de Roxane, on peut comprendre comment ces résultats s'obtiennent. Ainsi, dans un premier temps, pour réussir à l'école, il faut y être ! En 2010-11, Roxane démontrait jusqu'en janvier un fort taux d'absentéisme, puisque de septembre à janvier, elle avait cumulé 219 périodes d'absence, avec une moyenne de 44 périodes par mois. Elle accumulait donc aussi les retenues, avait été suspendue et essayait plusieurs échecs malgré un bon potentiel scolaire. Puis, lorsqu'elle venait à l'école, elle n'était pas en mesure d'être productive, puisque le retard à rattraper était trop grand, ce qui la décourageait. À la suite de rencontres concertées avec la mère et les intervenants scolaires et de la mise sur pied d'un accompagnement serré, les absences scolaires ont

progressivement diminué pour atteindre un total de 63 absences pour les 5 mois suivants, avec une moyenne de 13 périodes par mois. Les retenues ont beaucoup diminué, tout comme les mesures de suspensions, qui ont cessé. En conséquence de l'amélioration de son travail scolaire, Roxane a obtenu de meilleurs résultats, ce qui lui a permis de réussir la quasi-totalité de ses cours à la fin de l'année. Cette année, Roxane maintient ses efforts au niveau de sa présence à l'école. De plus, elle s'est fixé un objectif de carrière et désire augmenter ses résultats en vue d'entrer au CÉGEP ! Lorsque nous questionnons Roxane à propos de son expérience des 2 dernières années elle rapporte à quel point ce programme a été et continue d'être déterminant pour elle.

## Recommandations et généralisation

L'évaluation du programme *Trait d'Union* montre clairement qu'il fait une différence dans la persévérance des élèves à risque dans les écoles secondaires de la CSRS. L'engagement assidu et remarquable des enseignants et des membres du personnel scolaire auprès des élèves est une des conditions essentielles de la réussite du programme. Le fait que seulement 4,7 % en 2010-2011 des élèves accompagnés aient décroché démontre l'impact positif que le programme *Trait d'Union* a sur le cheminement scolaire de ces élèves. L'accompagnateur est un adulte

qui les valorise, se soucie d'eux et les questionne s'ils s'absentent ou ne réussissent pas. Il est là pour les écouter et les aider à trouver des solutions aux problèmes qui minent leur engagement à l'école et qui les empêchent de persévérer.

Le programme *Trait d'Union* (Fortin, 2012) sera bientôt disponible gratuitement sur le réseau internet du Centre de transfert de la recherche en éducation au Québec ([www.CTREQ.ca](http://www.CTREQ.ca)). De plus, une vidéo qui présente le programme est accessible à l'adresse suivante <http://youtu.be/AqfcRoH7Gjc>. Le principal défi pour l'application de ce programme rejoint celui de bon nombre de programmes d'intervention, c'est-à-dire la nécessité de respecter la philosophie du programme et les conditions d'implantation. Sur ce plan, la formation du personnel qui assumera l'accompagnement s'avère cruciale, tout comme la supervision des accompagnateurs par un professionnel (psychoéducateur, psychologue, etc.). Aussi, l'évaluation de l'élève avec un outil standardisé de dépistage du risque de décrochage scolaire est également une condition essentielle afin que le programme s'adresse à la bonne clientèle et puisse avoir les effets attendus. Finalement, le respect de la fréquence et la durée des rencontres entre l'accompagnateur et l'élève tout au long de l'année représente une autre condition essentielle de la réussite du programme et doit être soutenu par des données recueillies régulièrement. C'est ainsi que se développera une relation de confiance entre l'élève et un adulte dans l'école et que petit à petit, nous arriverons à diplômé un plus grand nombre d'élèves et à faire de nos jeunes des citoyens accomplis. ■

### Références

Evelo, D., Sinclair, M., Hurley, C., Christenson, S. et Thurlow, M. (1996). *Keeping kids in school using Check and Connect for dropout prevention*. Minnesota: Institute of community integration, the College of education and human development, University of Minnesota.

Fortin, L. (2012). *Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire : Trait d'Union*. CTREQ : Québec.

Fortin, L. (2009). *Rapport de la Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance des élèves*. Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

Fortin, L. et Potvin, P. (2007). *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire*. Québec : CTREQ éditeur.

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.



« C'est plaisant de savoir qu'il y a quelqu'un à l'école qui va t'encourager chaque semaine et t'aider à faire des bons choix. Je peux parler à Marie-France de n'importe quoi. Elle m'écoute. Elle fait mon suivi et voit avec moi ce que je pourrais améliorer. Ça m'a beaucoup aidé, sérieux ! J'ai fait beaucoup de chemin. Avant, je ne réalisais pas à quoi ça servait d'aller à l'école. Je manquais souvent. Savoir qu'il y a quelqu'un qui se soucie de moi, qui va s'inquiéter si je ne suis pas là, ça fait une grosse différence pour moi. Marie-France m'aide à établir des objectifs, comme maintenant, j'ai pour objectif d'aller faire une technique en éducation spécialisée au Cégep. Pour y arriver, je dois avoir une moyenne d'au moins 76 %. Elle m'a fait remarquer que c'est ma note dans mon cours de sciences qui fait baisser ma moyenne. Maintenant que j'ai réalisé ça, je fais plus d'efforts en sciences. C'est bien mieux pour moi d'avoir ce soutien. Je ne voyais pas, toute seule, le progrès que je faisais petit à petit. Maintenant que je sais ce que je veux faire, ça me donne des pistes et je sais que je dois y mettre des efforts. Marie-France est là pour me donner le petit coup de pouce dont j'ai besoin pour continuer à avancer dans le bon chemin. »

Roxane et son accompagnatrice, Marie-France Bradley.

## Nouvelles brèves du CQJDC

### Un événement à ne pas manquer : le prochain congrès biennal du CQJDC

Manon Doucet et Nancy Gaudreau, responsables du comité Congrès biennal 2012

« Pas à pas... avec moi » un thème inspirant mouvement et rythme pour le 4<sup>e</sup> congrès biennal du CQJDC qui se tiendra à l'Université Laval dans la ville de Québec du 2 au 4 mai 2012. Cette année, toute l'équipe du CQJDC tient à reconnaître le travail extraordinaire de soutien et d'intervention que chacun, enseignants, psychoéducateurs, psychologues, travailleurs sociaux, éducateurs spécialisés, conseillers pédagogiques, directions... réalisent dans son domaine respectif. Un hommage à la persévérance, à la transparence, à l'authenticité et à l'espoir, ces qualités fondamentales des personnes accompagnatrices. Un hommage pour chacun des succès parfois bien timides, mais encourageants, qui nous propulsent pour continuer à jouer notre rôle de

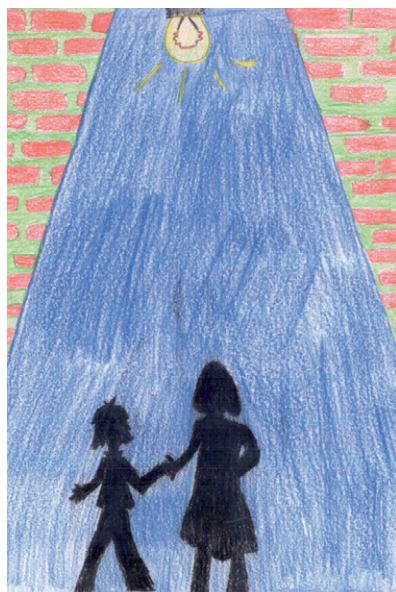
modèle significatif auprès des jeunes en difficulté. C'est pour « faire un bout de chemin ensemble » que nous partagerons entre nous, connaissances et expériences qui permettront de faire toujours un peu plus, jamais moins, chaque jour.

Au cours de la journée pré-congrès, les professionnels de différents milieux socio-éducatifs auront l'opportunité de s'informer et discuter sur la violence à l'école. Trois formations vous permettront d'apprécier différentes pratiques prometteuses pour prendre soin des jeunes. Par la suite, les participants pourront choisir des thématiques de discussion dans plus de 25 ateliers, 2 tables rondes et 5 symposiums d'une journée sur des problématiques diver-

ses, dépendances, traumas, troubles du comportement, résilience, formation et accompagnement, et ce, de l'éducation préscolaire à l'éducation des adultes.

Le 4<sup>e</sup> congrès du CQJDC, un rendez-vous incontournable pour tous les professionnels soucieux d'un accompagnement toujours meilleur des jeunes en difficulté de comportement engagés dans des chemins souvent sinueux et où chacun doit apprivoiser l'autre pour construire ce lien si précieux et essentiel pour grandir.

Soyons-y en grand nombre, pour que chaque action nous mène vers la réussite. ■



### Le Concours de dessin

Notre grand gagnant du concours de dessin pour l'année 2011 est **Hugo Chenel**. Le thème de cette année était *Pas à pas... avec moi*. L'inspiration d'Hugo a séduit notre jury qui a trouvé son œuvre la plus efficace pour faire passer le message de notre congrès biennal 2012. Nous remercions madame Manon Lebel de la Polyvalente Armand-Saint-Onge d'Amqui de nous avoir fait parvenir les œuvres réalisées par les jeunes de son école. Nous remercions aussi tous ceux et celles qui ont fait participer les jeunes de leur école. Un nouveau concours de dessin sera lancé bientôt. Surveillez notre site. À vos crayons !

# Du côté de la recherche

## Le soutien au comportement positif (SCP) : un système efficace pour la prévention des difficultés comportementales<sup>1</sup>

Steve Bissonnette<sup>2</sup>, Ph.D., Carl Bouchard<sup>2</sup>, Ph.D., et Normand St-Georges<sup>3</sup>

Malgré tous les efforts déployés au soutien à la persévérance scolaire depuis plus de 20 ans, notre système d'éducation laisse échapper presque un jeune sur trois. Afin de hausser le plus rapidement possible le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a présenté en 2009 une stratégie d'action intitulée « L'école, j'y tiens! ». Parmi les pistes d'action proposées, le MELS recommande d'intervenir prioritairement auprès de ceux dont les probabilités d'abandonner l'école sont élevées, soit les élèves en difficulté ayant accumulé des retards scolaires. Parmi ces élèves, ce sont ceux ayant des troubles du comportement qui persévèrent le moins (MELS, 2006). Puisque les retards scolaires des élèves ayant des troubles comportementaux semblent avoir un impact important sur le décrochage au niveau secondaire, il devient essentiel de privilégier des interventions efficaces dans la scolarité de ces élèves.

Un examen attentif des différents systèmes de prévention des difficultés comportementales nous a permis d'en identifier un fondé sur des données probantes. Il s'agit du système Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) qui est appliqué actuellement dans plus de 14 300 écoles étatsuniennes (Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, 2011). Notre groupe de recherche a participé à la traduction du système désigné en français Le Soutien au Comportement Positif (SCP) en collaboration avec les équipes d'entraîneurs SCP des trois conseils scolaires de langue française de l'Est ontarien. Nous avons également participé à son implantation dans plus de cinquante écoles franco-ontariennes et dans huit écoles québécoises. Cet article présente le système SCP et ses différentes composantes.

### Le Soutien au Comportement Positif (SCP)



Le SCP propose la mise en place d'un système de soutien sur le plan de la gestion des comportements afin de créer un milieu propice à l'apprentissage. Le système préconise l'adoption d'une approche à l'échelle de l'école tout entière dans laquelle on prend les devants en matière de discipline. On se fonde sur l'idée que les comportements attendus en classe et hors classe doivent être définis précisément, enseignés explicitement et être reconnus lors de leur manifestation. De plus, un continuum d'interventions est défini afin d'agir rapidement et efficacement auprès des problématiques comportementales et de soutenir l'adoption des comportements préalablement enseignés. Le système encourage chaque école à déterminer ses propres besoins en relevant et en analysant de façon systématique des données sur les problèmes comportementaux vécus et en faisant en sorte que le personnel travaille en équipe pour élaborer une approche cohérente et positive de la discipline dans l'école. Plus spécifiquement, le système SCP implique la mise en œuvre de dix composantes.

#### 1 L'engagement formel du personnel scolaire (enseignants et directions)

La direction d'école est un partenaire essentiel à l'implantation du système. À la suite d'une présentation du SCP par une personne-ressource, la direction s'engage formellement à participer activement et à soutenir la mise en œuvre du système. Cet engagement obtenu, le système est alors présenté au personnel scolaire de l'école (enseignants et professionnels) qui devra faire de même. Le système sera implanté seulement si 80 % et plus du personnel scolaire s'engagent dans la mise en œuvre du système, mise en œuvre d'une durée minimale de trois ans.

#### 2 La création d'une équipe SCP et l'autoévaluation des mesures mises en place

Les engagements obtenus, une équipe école-SCP est ensuite formée afin d'implanter le système dans son intégralité. Cette équipe, composée de la direction et de quelques membres du personnel scolaire, recevra une formation de 5 jours par une personne-ressource (coach SCP) afin de mettre en œuvre le système. De plus, l'équipe formée et tous les membres du personnel scolaire remplissent un questionnaire standardisé, le *Effective Behavior Support Survey*, traduit en français par les entraîneurs SCP des conseils scolaires ontariens et notre groupe de recherche, faisant l'inventaire des diverses mesures mises en place dans l'école au plan disciplinaire. Cet outil permet l'autoévaluation de l'école et l'identification de priorités d'action au plan de la discipline. L'équipe SCP se rencontre mensuellement afin d'évaluer le système et les données comportementales s'y rattachant.

1. Ce texte est une adaptation de l'article : Bissonnette, S., Bouchard, C., & St-Georges, N. (2011). Prévenir les difficultés comportementales : Le soutien au comportement positif. *Vivre le primaire*, 24 (4), 52-54.

2. Professeurs, Département de psychoéducation, Université du Québec en Outaouais.

3. Professionnel de recherche, Département de psychoéducation, Université du Québec en Outaouais.

### 3 L'identification des valeurs

Lors de la formation fournie à l'équipe SCP, cette dernière cible 3 ou 4 valeurs qui seront prônées par l'école auprès des élèves, des membres du personnel et des parents. Les valeurs de respect et de responsabilité sont généralement prônées dans les écoles implantant SCP, et ce, tant du côté étatsunien que canadien. Les valeurs identifiées sont ensuite transformées en attentes comportementales pour chacune des aires de vie de l'école.

### 4 Les attentes comportementales

Les valeurs identifiées sont transformées en attentes comportementales observables et formulées positivement par l'équipe SCP, et ce, pour toutes les aires de vie de l'école. Par exemple, la valeur du respect sera transformée en comportements observables et attendus dans les classes, les laboratoires, les corridors, les casiers, etc., en somme pour tous les endroits fréquentés par les élèves. Le travail réalisé permet d'obtenir une matrice comportementale; matrice qui devient alors le code et les procédures de l'école. Ainsi, tous les comportements attendus des élèves sont définis précisément. Ces comportements seront ensuite enseignés explicitement par le personnel scolaire.

### 5 L'enseignement explicite des attentes comportementales

À l'aide de la personne-ressource, l'équipe SCP élabore des plans de leçons destinés au personnel scolaire afin d'assurer et d'harmoniser l'enseignement explicite des attentes comportementales auprès de tous les élèves, et ce, en contexte réel. Ainsi, dans chacune des aires de vie de l'école, les élèves reçoivent un enseignement systématique (modélage - pratique guidée - pratique autonome) des comportements attendus en lien avec les différentes valeurs adoptées par l'école. De plus, ces attentes comportementales sont affichées dans chacune des aires de vie afin de rappeler aux élèves et au personnel scolaire les comportements souhaités.

### 6 L'élaboration d'un système de renforcement

Un système de renforcement est élaboré par l'équipe SCP afin de reconnaître, valoriser et encourager la manifestation des comportements enseignés. Les bénéfices apportés par une procédure de renforcement résident en outre dans le fait de favoriser le sentiment de compétence chez des enfants qui reçoivent en général peu de renforcements positifs.

### 7 Un continuum d'interventions ciblant les différentes problématiques comportementales

Renforcer positivement les comportements attendus ne signifie pas qu'il faille éviter d'intervenir face aux problèmes comportementaux rencontrés. Lors de la formation fournie à l'équipe SCP, celle-ci élabore une classification des comportements problématiques allant de mineur à majeur. Cette classification permet d'identifier explicitement les comportements problématiques qui sont gérés exclusivement par les enseignants et ceux gérés par la direction de l'école ou le responsable de l'encadrement des élèves. Ainsi, les comportements problématiques mineurs, tel que ne pas avoir le matériel requis, sont gérés par le personnel enseignant et les comportements problématiques majeurs, comme la bataille, sont gérés par la direction de l'école ou le responsable de l'encadrement des élèves. À cette classification s'ajoute un menu de conséquences possibles et d'interventions. Ce travail permet, d'une part, d'harmoniser au sein de l'école des interventions comportementales cohérentes et efficaces et d'autre part, d'éviter que des élèves soient retirés de classe sans motif préalablement déterminé.



Mise en scène



## 8 La compilation et l'analyse des données comportementales

Des rapports d'incident disciplinaire sont élaborés par l'équipe SCP afin que le personnel scolaire puisse noter les comportements problématiques mineurs et majeurs rencontrés. Les rapports faits et le nombre de renforcements positifs attribués aux élèves sont compilés et analysés mensuellement par l'équipe SCP, à l'aide d'un outil informatisé et sous la supervision de la personne-ressource, afin de dresser un portrait de l'école au plan comportemental. L'analyse comportementale permet d'obtenir des renseignements précis sur la gestion des comportements au sein de l'école et de préciser un plan d'action en fonction des problématiques identifiées.

## 9 La fonction des comportements

Malgré la mise en place des différentes composantes décrites précédemment, certains élèves auront des comportements inadéquats et persistants. Sous la supervision étroite de la personne-ressource, l'équipe SCP formule des hypothèses, à la lumière des renseignements disponibles, sur la fonction (évitement ou obtention) de ces comportements. L'équipe se questionne alors sur les motifs pouvant expliquer les comportements problématiques de certains élèves. Les réponses trouvées servent ensuite à formuler des hypothèses de solution aux difficultés rencontrées. L'équipe SCP gère ainsi les problèmes comportementaux selon un processus de résolution de problème. De plus, l'ensemble du personnel scolaire est sensibilisé à la fonction du comportement.

## 10 La présence d'un coach SCP

La présence d'une personne-ressource ou d'un coach SCP est essentielle à la mise en œuvre des diverses composantes du système. L'accompagnement soutenu de l'équipe SCP et du personnel scolaire par une personne experte au plan comportemental, un psychoéducateur par exemple, est indispensable au succès d'un tel système. En fonction des problématiques identifiées, cette personne peut, selon les besoins, fournir de la formation à l'équipe SCP et aux membres du personnel scolaire sur la gestion efficace de classe, sur la gestion des comportements difficiles, sur l'analyse fonctionnelle des comportements, etc. De plus, dans le but de faciliter la mise en œuvre du système, tous les documents produits par les écoles ayant implanté SCP, au fil du temps, sont remis aux équipes SCP actuelles.

### Références

Bissonnette, S., Gauthier, C. et Péladeau, N. (2010). Un objet qui manque à sa place. Les données probantes dans l'enseignement et la formation. *Les Actes de la recherche*, 8, 107-133.

Lapointe, M. L. et Freiberg, H. J. (2006). Indiscipline, conflits et violence à l'école : Pistes nord-américaines. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire. Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. (2011). Récupéré le 2 février 2012 de : <http://www.pbis.org/>

## Les effets du système SCP dans une école élémentaire

Les effets du système SCP au plan comportemental sont mesurés à l'aide du nombre de références disciplinaires gérées par la direction de l'école, une traduction de l'*Office Discipline Referral* (ODR), soit le nombre de rapports d'incident disciplinaire majeur remplis par le personnel scolaire et les directions. Un rapport d'incident majeur est rempli lorsqu'un élève manifeste un comportement qui nécessite qu'il soit retiré de la classe. Une analyse préliminaire des références disciplinaires réalisée par notre groupe de recherche dans une école élémentaire de milieu très défavorisé, école qui a implanté quelques composantes seulement du système SCP, montre une réduction de 26 % du nombre d'incidents comportementaux dans l'école. Ainsi, le nombre moyen d'incidents comportementaux mensuels est passé de 69 incidents/mois en 2010 à 51 incidents/mois en 2011. Sur une période de 10 mois, ce résultat représente une diminution d'environ 180 incidents comportementaux de moins à gérer pour la direction de l'école et les services d'éducation spécialisée.

## Conclusion

Les élèves ayant des troubles du comportement sont ceux dont les probabilités de quitter l'école sans un diplôme d'études secondaires sont les plus élevées (MELS, 2006). Ainsi, il est urgent de mettre en place des interventions préventives auprès des élèves à risque de manifester des difficultés comportementales. Pour être efficaces, ces interventions doivent être fondées sur des données probantes (Bissonnette, Gauthier et Péladeau, 2010). Or, le système SCP est fondé sur de telles données.

Par conséquent, nous croyons, à l'instar de Lapointe et Freiberg (2006), plutôt que de consacrer toutes ses énergies à réinventer la roue dans son milieu avec l'approche essai-erreur qu'il est préférable de mettre en place un système qui a fait ses preuves, comme le SCP, car celui-ci saura ouvrir la voie à la liberté d'enseigner et d'apprendre dans un climat plus favorable et sans dérangements constants. ■



# Question de l'heure

## Comment établir et conserver une relation de qualité avec un élève dérangent ?

Caroline Couture<sup>1</sup>

**J'ai décidé d'entreprendre cet article de façon plutôt inusitée : en vous demandant de fermer les yeux ! Mais pas tout de suite... Terminez le premier paragraphe avant de vous exécuter, ça ira mieux ! Lorsque vous aurez les yeux fermés, j'aimerais que vous pensiez à l'enseignant qui vous a le plus marqué, positivement ou négativement, pendant votre parcours scolaire (primaire et secondaire). Essayez ensuite de déterminer pourquoi cet enseignant vous a autant marqué. Qu'est-ce qui le différenciait des autres ? Prêt... ? Allez-y, fermez les yeux !**

Ça y est ? Vous avez trouvé ? Alors... Qu'avait-il de spécial cet enseignant ? Je peux me tromper, mais si son impact a été positif, je pourrais soupçonner quelque chose de l'ordre de sa capacité à créer un lien significatif avec vous ? À vous faire sentir important, compétent, estimable ? Si c'est le cas, à quel point étiez-vous prêts à travailler fort pour plaire à cet enseignant ?

Et si son impact a été négatif, ne serait-ce pas lié à la présence d'une relation négative entre vous et lui ? En raison peut-être de phrases blessantes qu'il aurait prononcées, de gestes qui vous ont offensé, ou fait sentir comme un moins que rien ? Si c'est le cas, à quel point aviez-vous envie de désobéir à cet enseignant ? Quel était votre respect pour son enseignement ?

On parle ici des qualités relationnelles des enseignants et de leur capacité à établir une relation de qualité avec leurs élèves. Savez-vous à quel point la qualité de la relation entre un enseignant et ses élèves (REE) est importante dans le parcours scolaire des élèves ? Comment elle peut particulièrement façonner le parcours scolaire des tout petits que l'on considère à risque ? Voici quelques données pour situer l'enjeu...

Il existe effectivement plusieurs études qui ont montré à quel point la qualité de la REE peut avoir un impact sur la réussite scolaire et l'adaptation des élèves à l'école primaire (Baker 2006 ; Hamre

et Pianta, 2001, 2005 ; Ladd et Burgess, 2001 ; Pianta, Steinberg et Rollins, 1995). Les résultats de ces études mènent tous à la conclusion qu'une REE positive est liée significativement à de meilleures compétences scolaires et que ce lien est encore plus fort pour les élèves éprouvant des difficultés sociales et comportementales. Les études ayant évalué l'impact de la REE à la maternelle sur les habiletés sociales des enfants et celles ayant évalué cet impact sur les problèmes de comportements extériorisés suggèrent toutes que la présence d'une REE positive constitue un facteur de protection important pour les élèves présentant des difficultés de comportement à la maternelle. Chez ces élèves, la présence d'une REE positive à la maternelle serait liée à une augmentation de la compétence sociale à la fin de la maternelle et au cours de la première année (Baker 2006 ; Birch et Ladd, 1998 ; Hamre et Pianta, 2005). La présence d'une REE conflictuelle à la maternelle aurait plutôt l'effet inverse en étant liée à une croissance plus rapide des problèmes de comportement extériorisés au cours des trois premières années du primaire (Silver, Measselle, Armstrong, et Essex, 2004), cet impact étant encore plus grand pour les élèves démontrant un haut niveau de problèmes de comportements extériorisés. Par contre, une REE positive apporterait aux élèves présentant un haut niveau de problèmes de comportements extériorisés en maternelle un support qui compenserait en partie les risques reliés à ce type de problème (Ladd et Burgess, 2001 ; Pianta et al., 1995).

Considérant ces connaissances à propos de l'importance de la REE sur l'adaptation des enfants en difficulté, il est dommage de constater que les REE sont plus souvent négatives lorsque l'enfant exprime des difficultés comportementales (Henricsson et Rydell, 2004). Selon plusieurs auteurs, les enseignants ont une plus grande propension à rejeter les enfants affichant des comportements perturbateurs (Little et Hudson 1998 ; Mullins, Chard,

Hartman, Bowlby Rich et Burke, 1995 ; Pace, Mullins, Beesley, Hill et Carson, 1999). En outre, les enseignants auraient tendance à répondre à ces élèves de façon plus punitive et moins supportante, comparativement aux autres élèves (Skinner et Belmont, 1993). Or, une REE marquée par le conflit a montré des effets néfastes sur l'adaptation scolaire (Birch et Ladd, 1998 ; Pianta, Steinberg et Rollins, 1995), ce qui place l'enfant dans une situation de cercle vicieux.<sup>2</sup>

S'il peut être extrêmement ardu pour un enseignant de classe ordinaire de maintenir une REE de qualité avec des élèves présentant des difficultés comportementales, sa capacité à créer cette relation positive aura un impact important sur sa gestion de classe. La présence d'un lien significatif aura tendance à diminuer les comportements dérangeants de certains élèves, qui auront le goût de faire plaisir à cette personne qui se préoccupe d'eux. De plus, l'enseignant qui s'engage auprès de ses élèves persuadera la majorité d'entre eux d'« embarquer » dans son projet d'apprentissage. Dans ses conférences dédiées au personnel du monde de l'éducation, Neufeld (2004) donne les arguments suivants pour convaincre de l'importance de la REE :

- L'enfant qui n'est pas lié à un adulte responsable aura peu de prédispositions à accepter de dépendre, de se fier, de recevoir de lui son point de vue, son aide, son influence, ses valeurs, son exemple.
- La présence d'une relation significative rend plus tolérant, autant le jeune que l'adulte.
- La relation significative permet à l'enseignant de jouer son rôle d'éducateur et d'être un point de repère pour le jeune. Elle lui permettra aussi d'avoir une influence pour guider le jeune en détresse (le jeune immature ne se laissera guider qu'à travers la relation significative, comme un enfant plus jeune le ferait).

1. Ps.éd., Ph.D., professeure, département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

2. J'invite les personnes intéressées à en connaître plus sur le sujet à consulter l'excellente recension des écrits sur la question effectuées par Alejandra Valencia dans le cadre de ses études de maîtrise (Valencia, 2007).

- La présence d'un lien significatif crée un sentiment de sécurité (pouvoir se fier à quelqu'un, être réconforté, pouvoir aller chercher de l'aide et des conseils).
- Elle donne envie à nos élèves de nous faire plaisir.

Créer une relation significative demande de l'implication et de la persévérance de la part de l'enseignant, car ce n'est pas avec tous les élèves que des affinités existent et certains seront réfractaires à ce qu'il y ait un contact chaleureux d'établi. La responsabilité de l'enseignant est d'essayer et de persévérer. Même si ça ne fonctionne pas à tous les coups, ce souci relationnel peut faire une grande différence. La suite de cet article s'applique à proposer quelques stratégies pouvant favoriser la création de cette relation.<sup>3</sup> Bien entendu, il n'existe pas de recette magique qui garantit la création d'une relation significative entre un enseignant et un élève. Chaque enseignant doit agir selon sa personnalité, ses valeurs personnelles, c'est la base d'une relation authentique. Les conseils qui suivent peuvent pour leur part, soutenir les efforts des enseignants.



Mise en scène

## Favoriser une relation de qualité en adoptant des attitudes favorables

Le regard, le ton de la voix, la proximité physique peuvent être des éléments rassurants ou effrayants pour les élèves, selon l'utilisation qui en est faite. Comme enseignant, il est important d'être conscient de l'effet que sa communication verbale, mais aussi non verbale a sur ses élèves. Si l'attitude de l'enseignant transpire le respect, le souci de l'élève et un intérêt véritable envers lui, il sera plus aisé pour l'élève de laisser tomber ses barrières et de se fier à l'enseignant. La capacité de ce dernier à créer une certaine intimité émotionnelle et psychologique avec ses élèves en étant chaleureux et amical avec eux, en leur démontrant de l'affection et en leur accordant la reconnaissance qu'ils méritent, est un autre facteur favorable à la création d'une relation significative.

### Gestes qui témoignent d'attitudes favorables à la REE

- Laisser le jeune s'approcher à son rythme et décider lui-même d'initier le contact sur le plan affectif.
- Sourire, faire des gestes d'approbation lorsque l'élève s'exprime.
- S'adresser personnellement à l'élève.
- Chercher le contact visuel avec l'élève, si sa culture le favorise.
- Être à l'écoute des façons particulières du jeune d'exprimer ses besoins afin qu'il sente que l'enseignant est sensible à lui et qu'il peut lui faire confiance.
- Être persévérant en utilisant plusieurs portes d'entrée pour rejoindre l'élève.
- Avoir en tête la façon dont on approche un bébé que l'on ne connaît pas. Avec les jeunes en difficultés, on est souvent en mode défense et on oublie d'être amical, il faut persévérer dans nos tentatives de contact. Être sensible aux indices de réceptivité de l'élève et renchérir.
- Prendre l'initiative de la conversation avec l'élève en difficulté. Aller chercher son opinion, lui poser des questions en classe sur le sujet, etc.
- Offrir son aide à l'élève, car plusieurs ne demandent pas d'aide.
- Se laisser connaître de l'élève en partageant ses intérêts, ses goûts, ses passions.
- Manifester de l'attention, de l'intérêt, montrer son plaisir d'être en présence de l'élève.
- Surprendre par un mot, une attention ou une activité spéciale (jeu de société, apporter du maïs soufflé en classe, etc.). La spontanéité renforce l'aspect personnalisé de la relation.
- Fournir un ancrage; quelque chose de gratuit et de personnel à quoi se raccrocher (écrire un mot au groupe au tableau lors d'une suppléance peut maintenir le lien lors d'une absence).

## Miser sur les ressemblances pour établir la relation

Une façon facile et efficace pour l'enseignant d'entrer en relation avec un élève est de chercher des points d'intérêts qu'ils ont en communs. Les jeunes seront touchés de constater qu'ils partagent quelque chose en commun avec leur enseignant et celui-ci pourra prendre une autre dimension dans leur esprit.

### Gestes qui misent sur les ressemblances pour créer une REE

- Dire à l'élève qu'il ressemble à votre fils, lui dire qu'il vous fait penser à un bon ami ou souligner les similitudes entre l'élève et vous.
- Faire en sorte que chacun dans la classe (y compris vous) soit connu et reconnu pour ce qu'il est.
- Pliez-vous aux mêmes règles que les élèves, comme ça ils sentiront que vous êtes sur le même bateau et ce sera l'occasion de faire du modelage.

3. Ces conseils sont tirés et adaptés de la formation suivante : Aragon, D. et Dussault, L. (2006). *Comment rejoindre les jeunes en difficulté ?* Théorie de l'attachement. Cahier de participation pour l'atelier de formation.

## Protéger la relation avec l'élève

Il est parfois si difficile d'établir une relation avec l'élève, qu'il faut protéger cette dernière et éviter de devoir tout recommencer suite à un moment d'emportement. Il est possible de préserver la relation en étant attentif à son ton de voix, au choix des mots, et en assurant une certaine proximité. Pour aider l'élève à rester en contact avec lui, l'enseignant peut prendre soin de l'accueillir le matin et de lui dire au revoir en fin de journée. Il peut aussi recourir à un journal de bord, utiliser des techniques d'impact, et veiller à réduire les séparations.

### Gestes qui protègent la relation avec l'élève

- Recréer le contact lors de chaque retour en classe avant de commencer le travail. Exemple : Saluer chaque élève à son entrée dans sa classe, insérer dans la routine une période d'accueil de 5 minutes à l'intérieur de laquelle les élèves ont la possibilité de s'exprimer sur des sujets d'actualité ou autre, etc.
- Éviter les sujets délicats, les mots blessants.
- Favoriser la proximité plutôt que la séparation, l'ignorance ou le retrait. Si le retrait s'avère nécessaire, choisir un ton de voix et des mots qui préservent la relation. Exemple : Le comportement que tu as adopté m'oblige à te retirer de la classe pour la journée. Cependant, je serai heureuse de t'accueillir demain et nous recommencerons sur de nouvelles bases.
- Dépersonnaliser l'intervention le plus possible. Par exemple, lors d'un rappel d'une règle, nommer la règle plutôt que de dire à l'élève qu'il a désobéi à la demande de l'enseignant.
- Faire un retour sur l'incident lorsque le calme est revenu.
- Revenir sur les situations fâcheuses et démontrer du regret (perte de contrôle, émotion négative de ma part).
- Reconnaître la bonne intention au-delà du comportement.
- Éviter de se centrer exclusivement sur la règle ou la tâche en ne tenant pas compte de l'émotion.
- Utiliser l'humour sans sarcasme.

## Créer une communauté d'attachement

En tant que titulaire responsable de sa classe, l'enseignant occupe une place primordiale auprès de l'élève en difficulté. Cependant, les chances sont grandes pour que cet élève doive aussi être en relation avec plusieurs autres adultes à l'école (orthopédagogue, psychoéducateur, direction, éducateur spécialisé, autres enseignants, etc.). Afin que les effets positifs de la relation privilégiée que l'enseignant a développée avec l'élève puissent se répercuter ailleurs que dans la classe d'attache de l'élève, l'enseignant devra porter une attention particulière pour favoriser le transfert de son attachement à l'élève vers ses collègues, afin de créer une véritable communauté d'attachement autour de l'élève. De cette façon, ce dernier pourra s'attacher à l'école proprement dite, et continuer à avoir envie d'en faire partie de façon productive..

### Gestes qui favorisent l'établissement d'une communauté d'attachement autour de l'élève

- Lors des présentations de cas, décrire l'élève sous des aspects positifs et attachants.
- Lorsque l'enseignant a développé une bonne relation avec l'élève, il peut véhiculer une image positive de celui-ci lors de ses conversations avec ses collègues et trouver des occasions de favoriser les liens positifs entre ceux-ci et l'élève.
- Encourager l'élève à participer le plus possible à la vie étudiante, le supporter dans ses efforts, l'aider à se préparer pour faire de ces occasions, des moments de réussite.
- Profiter des temps de battement (pause, dîner, récréations, etc.) pour circuler dans l'environnement des élèves et entrer en contact avec eux. ■

### Références

- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, 211-229.
- Birch, A.H. et Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behavior and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*(5), 934-946.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcome through eight grade. *Child Development, 72*(2), 625-638.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development, 76*(5), 949-967.
- Henricsson, L. et Rydel, A. M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective Study. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(2), 111-138.
- Ladd, G. W. et Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkage between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development, 72*(5), 1579-1601.
- Little, E. et Hudson, A. (1998). Conduct problem and treatment across home and school: A review of the literature. *Behaviour Change, 15*(4), 213-227.
- Mullins, L. Chard, S., Hartman, V. L., Bowlby, D., Rich, L. et Burke, C. (1995). The relationship between depressive symptomatology in school children and the social responses of teachers. *Journal of Clinical Child Psychology, 24*, 474-482.
- Neufeld, G. (2004). *Rejoindre les jeunes en difficulté*. Conférence offerte à Montréal.
- Pace, T. M. Mullins, L. L., Beesley, D., Hill, J. S. et Carson, K. (1999). The relationship between children's emotional and behavioral problems and the social responses of elementary school teachers. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 140-155.
- Pianta, R. C. Steinberg, M. et Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*, 297-312.
- Silver, B. A, Measselle, R. M. Armtroug, M. J. et Essex, J. M. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39-60.
- Valencia, A. (2007). *Le rôle et l'influence de la relation élève-enseignant sur l'adaptation scolaire des élèves du primaire avec des troubles de comportement*. Mémoire de maîtrise. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.

# Le CQJDC a lu pour vous

## Le Cirque farfelu :

### Un univers imaginaire pour développer les habiletés sociales des petits

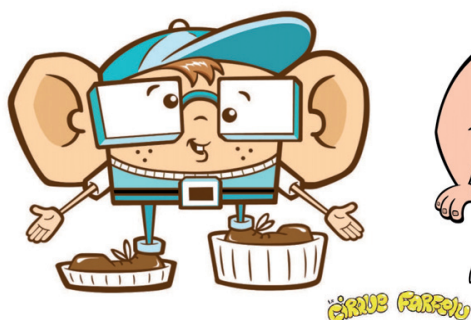
Isabelle Saucier<sup>1</sup> et Marie Josée Picher<sup>2</sup>

Dans l'ambiance colorée et extravagante des cirques, le programme *Le Cirque farfelu* (Martin et Tremblay, 2008) transporte les enfants âgés de trois à cinq ans dans un monde imaginaire. L'objectif du programme est de construire leur estime de soi et de développer leurs compétences sociales et relationnelles afin de prévenir la violence dans les relations interpersonnelles. Il cible principalement la connaissance de soi, la reconnaissance et l'expression des sentiments, l'interaction avec les autres, la confiance en soi et l'autonomie. Bien que conçu pour être animé en Centres de la petite enfance (CPE) ou en classe de prématernelle, le programme peut facilement être adapté pour les élèves du préscolaire ou du premier cycle du primaire.

Le *Cirque Farfelu* permet aux intervenants de créer un environnement théâtral pour l'animation des activités dont l'ambiance colorée et dynamique stimule les enfants vers l'atteinte des objectifs du programme. À travers les activités, les enfants découvriront 12 attachants personnages desquelles ils pourront s'identifier. Chacun des personnages présente des caractéristiques particulières qui peuvent les stigmatiser et amener les autres personnages à développer des comportements de violence physique, verbale ou psychologique entre eux. Voici deux personnages qui entrent souvent en conflits en raison de leurs particularités.

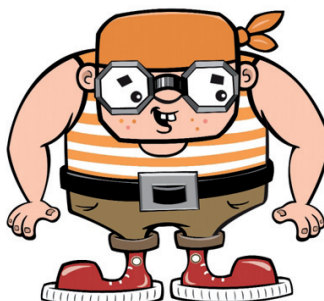


#### SIMONO



Simono a été abandonné et envoyé au Cirque lorsqu'il était bébé. Il ne fait pas de numéro de Cirque parce qu'il a une jambe plus courte que l'autre et une mauvaise vue. Il a cependant de grandes oreilles qui lui permettent d'entendre les animaux qui ont besoin d'aide. Il est le soigneur des animaux du Cirque.

#### CABOTIN



Les parents de Cabotin ne sont pas souvent présents à la maison. Il va fréquemment rejoindre les membres du Cirque pour ne pas être seul. Cabotin a de la difficulté à entrer en relation avec les autres et dénigre parfois Simono, car il est différent. Cabotin s'est intégré au Cirque avec ses talents de jonglerie.

L'enseignement des habiletés visées prend comme point de départ la lecture d'un conte où les personnages sont confrontés à différentes situations problématiques. Certaines activités sont directement associées à la lecture d'un conte, alors que d'autres constituent des activités supplémentaires en lien avec l'habileté visée.

#### La composition de la trousse

- Huit livres totalisant 16 histoires dynamiques. Chacune d'elles aborde une thématique différente telle que le partage, la persévérance, les émotions, la participation et le respect des différences.
- Un guide d'intervention fournit 20 activités liées aux habiletés ciblées ainsi que des activités complémentaires facilitant la compréhension des sujets véhiculés dans les contes. Il offre également une liste de suggestion pour l'implantation et le déroulement du programme, des grilles d'observation et d'autres outils accessibles aux éducateurs.
- Des affiches plastifiées des personnages permettent aux enfants de mettre une image sur les acteurs de ce monde farfelu. Derrière l'affiche, on retrouve une description de chacun d'eux qui permet à l'animateur d'adopter leurs caractéristiques particulières (voix et mimiques) pour la lecture du conte et l'animation des activités. Suite p.14

1. Professionnelle de recherche, département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

2. Assistante de recherche et candidate à la maîtrise en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

## Le CQJDC a lu pour vous Le Cirque farfelu

suite de la page 14

### La composition de la trousse

- Un CD de musique propose 20 trames instrumentales et chansons pour agrémenter l'animation des activités.
- Un DVD présente des témoignages des parents, des enfants, des éducateurs et des créateurs qui ont expérimenté le programme.
- Tout le matériel nécessaire à l'animation des activités est disponible sur un cédérom à des fins de reproduction. Il comprend aussi des lettres d'informations pour les parents et pour les éducateurs afin de favoriser la généralisation des apprentissages dans les différents milieux de vie.

En somme, cette trousse est colorée, attrayante et rend concrets des concepts qui peuvent être abstraits pour les enfants du préscolaire et du premier cycle du primaire. De plus, le programme est facilement adaptable et simple d'utilisation. Son contenu peut être partiellement ou totalement utilisé selon les besoins et la réalité du milieu. Le programme *Cirque farfelu* est une production du *Centre de communication en santé mentale* (CECOM) en collaboration avec la garderie Les Débrouillard(e)s de Val d'Amour Inc. situé au Nouveau-Brunswick. Le CECOM distribue le programme. Il est également possible de se procurer les contes à l'unité dans les librairies du Québec. Cette accessibilité à la famille et aux autres intervenants qui gravitent autour de l'enfant peut faciliter la continuité des apprentissages ainsi que la consolidation des acquis. ■

### Références

Martin, R. et Tremblay, P. H. (2008). *Le Cirque farfelu*. Montréal : CECOM de l'Hôpital Rivière-des-Prairies et Garderie Les Débrouillard(e)s Inc.

# Nouvelles brèves du CQJDC Nouvelles brèves du CQJDC

facebook

## Le CQJDC maintenant sur Facebook

Rosalie Poulin, Responsable du comité de la page Facebook

Dans un souci de s'adapter aux nouveaux moyens de communication, le CQJDC s'est créé une page Facebook que les lecteurs intéressés pourront trouver sous le nom de « CQJDC Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement ». Notre page Facebook compte actuellement 72 utilisateurs. Nous vous invitons à parcourir notre page en cliquant sur « J'aime ». Sur cette page Facebook, vous pourrez y trouver les dernières informations concernant les réalisations du CQJDC, dont les détails à propos du congrès biennal du CQJDC ou de la Foucade, ou échanger avec les administrateurs de la page. Tous les membres du CQJDC et ceux intéressés par les activités du comité peuvent se joindre à nous sur Facebook. Bienvenue à tous ! ■

## Devenir membre

Vous pouvez devenir membre du CQJDC pour une période d'une année et bénéficier dès maintenant du tarif préférentiel réservé aux membres. L'abonnement d'un an est de 40 \$ (20 \$ pour les étudiants). Être membre du CQJDC vous donne certains avantages :

- accès à la section réservée aux membres sur le site web [www.cqjdc.org](http://www.cqjdc.org);
- priorité lors de l'inscription aux journées de formation ;
- réduction lors des journées de formation ;
- envoi de la version électronique du journal *La foucade* publié deux fois par année ;
- accès aux anciens numéros de *La foucade* en version électronique dans la section réservée aux membres du site Internet du CQJDC.

À la différence des congrès précédents, les actes du congrès biennal 2012 seront disponibles dans la section réservée aux membres sur notre site Internet ! ■

## Site Internet

Visitez notre site Internet à : <http://www.cqjdc.org/> et suivez toutes nos actualités, nos concours, notre prochain congrès biennal ainsi que la prochaine journée de formation !



# La feuille de route du psychoéducateur

## Psychoéducatrices dans un rôle-conseil : des défis sans cesse renouvelés

Sylvie Richard et Édith Simoneau<sup>1</sup>

À la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), nous sommes deux psychoéducatrices à assumer un service de rôle-conseil EDA<sup>2</sup> au secondaire. Nous nous partageons, au total, douze écoles et traitons en moyenne 100 dossiers par année.

Notre service est particulièrement interpellé lorsque des démarches ont été entreprises par les intervenants d'une de nos écoles quant à une situation problématique qui perdure, par exemple, un élève qui fait des crises, refuse de faire le travail demandé, argumente et devient impoli, s'absente régulièrement, frappe et lance des objets.

### La clientèle du service

Contrairement au psychoéducateur rattaché à une école, au service-conseil, le client n'est pas l'élève, mais l'équipe-école qui intervient auprès du jeune. En accompagnant cette équipe, nous soutenons ses interventions auprès des élèves et de leurs parents.

### Les objectifs poursuivis

Tout au long du processus d'accompagnement, trois objectifs sont poursuivis :

- Évaluer la problématique de l'élève, ses besoins et les interventions à privilégier ;
- Soutenir les équipes-écoles, accompagner et soutenir les intervenants de première ligne ;
- Renforcer les capacités adaptatives de l'élève.

À travers des situations et des dossiers d'élèves complexes, notre service-conseil tente d'amener les équipes-écoles à réfléchir à leurs pratiques. Ainsi, nous cherchons à renforcer les pratiques efficaces et à revoir les stratégies inefficaces. En fin de compte, les équipes sont plus autonomes dans la compréhension des EDA et dans leurs interventions auprès de ceux-ci.

Nous nous adaptons toujours aux besoins et à la réalité de chaque équipe-école. Lors de nos interventions, différents facteurs entrent en jeu tels que le milieu socioculturel, les ressources disponibles dans les écoles et dans la communauté de même que la multiethnicité du milieu.

### Le travail au quotidien

Chaque demande adressée à notre service-conseil est d'abord analysée en tenant compte de différents systèmes, de l'environnement scolaire, familial et personnel ainsi que des ressources de la communauté. Lors du premier contact, nous nous entendons avec les équipes sur une question commune à tous les partenaires présents. Cette question vient clarifier la demande reçue et les besoins, puis elle oriente le travail-conseil.

Par la suite, nous procédons à la cueillette d'information pour tracer un portrait global de la situation. Un plan d'action peut être élaboré avec les équipes-écoles. Ce dernier comprend les objectifs à atteindre pour l'élève, pour sa famille ainsi que pour les intervenants impliqués. Y sont inscrits les recommandations, les rôles et responsabilités de chacun de même que les échéanciers pour atteindre les objectifs fixés. Afin de s'assurer d'un suivi efficace, des rencontres de révision ont lieu régulièrement. Au cours du

processus, si les équipes en sentent le besoin, nous demeurons disponibles pour des discussions téléphoniques ou pour des rencontres.

Pour être efficace dans un rôle-conseil, certaines habiletés sont essentielles. Celles-ci relèvent davantage du savoir-être de l'intervenant : l'écoute, la diplomatie, le respect, la capacité d'introspection, la rigueur, le leadership, l'objectivité, la capacité à gérer le stress et la pression des demandes. Ces habiletés permettent de faire face aux différentes problématiques que nous rencontrons.

De plus, afin de maximiser l'objectivité, nous tenons des rencontres de supervision de dossiers chaque mois de même que des rencontres de concertation toutes les semaines. Une formation continue nous est aussi offerte pour améliorer l'analyse clinique et pour bonifier notre rôle d'accompagnement auprès des équipes-écoles. Le service-conseil peut, en tout temps, se référer à la conseillère pédagogique en adaptation scolaire pour un soutien dans les dossiers. Par ailleurs, plusieurs autres ressources sont disponibles à la CSMB et auprès des partenaires extérieurs pour offrir la meilleure analyse possible selon la spécificité du dossier.

Grâce au lien de confiance qui s'établit, nous arrivons à faire cheminer les équipes-écoles vers des changements durables. Ainsi, notre travail dans le service-conseil EDA est très valorisant. Il nous permet de vivre des défis sans cesse renouvelés et de faire la différence pour plusieurs élèves et intervenants de la CSMB. ■

OPP

ORDRE DES  
PSYCHOÉDUCATEURS  
ET PSYCHOÉDUCATRICES  
DU QUÉBEC

1. Psychoéducatrices, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

2. L'appellation EDA fait référence à « élève en difficulté d'adaptation » et remplace dorénavant « élève en trouble de comportement (TC) » à la CSMB.



# Le coin des jeunes

## Non à la cyberintimidation, que faire ou savoir ?

Danielle Leclerc<sup>1</sup>

Tu entends beaucoup parler de l'intimidation à l'école ces derniers temps. Mais est-ce que tu sais ce qu'est l'intimidation? C'est une forme de violence physique (ex. : donner des coups de pieds), verbale (ex., rire de l'apparence d'un élève), sociale (ex. : répandre de fausses rumeurs) ou relationnelle (ex. : s'arranger pour que la chicane prenne entre un élève et ses amis) qui est exercée de manière répétée, sur une longue période de temps et implique un déséquilibre au niveau des rapports de force. Un élève domine, l'autre se soumet. Tu as sûrement des exemples qui te viennent dans la tête, en ce moment. Et comme tu sais, l'intimidation peut avoir des conséquences graves pour les victimes et qu'elle n'est pas facile à vivre pour personne.

### Qu'est-ce que la cyberintimidation ?

Bien sûr, on ne peut qu'être d'accord avec cela : «Vive les nouvelles technologies ! » Internet, cellulaire, messagerie instantanée (MSN Messenger), courriels, messages textes, blogues, forums de discussion, réseaux sociaux (Facebook, Twitter), site Web, photos et enregistrements vidéo. Tout plein d'amis, en quelques clics. Plus besoin d'être tout le monde au même endroit, en même temps, pour pouvoir se parler. Plus besoin d'attendre, on entre en contact facilement et rapidement avec tout le monde presque en même temps. Néanmoins, il faut utiliser ces technologies et naviguer sur Internet avec prudence.

Sois conscient que le monde t'est offert, mais qu'en contrepartie, tout ce monde peut par exemple, accéder à ta vie. Tu n'es pas à l'abri de la violence simplement parce que tu es assis devant ton ordinateur, à la maison. Des gens pourraient utiliser ces technologies pour t'intimider. En d'autres termes, pour t'agresser de manière répétée, pendant plusieurs jours, et que tu ne puisses rien faire pour te défendre.

### Quelques exemples de cyberintimidation

Un ou des élèves pourraient :

- prendre une photo gênante ou un enregistrement vidéo compromettant de toi et le mettre sur le Web ou le faire circuler sur toutes les adresses courriel des élèves de l'école ;
- écrire des messages te ridiculisant ou te dénigrant en clavardant avec d'autres ou sur un forum de discussion ;
- répandre de fausses rumeurs à ton sujet sur un site Web que tous les élèves de l'école consultent ;
- t'envoyer des messages menaçants par courriels ou messageries textes ;
- garder tes messages personnels pour les envoyer plus tard à des personnes dont tu ne voudrais pas divulguer tes propos.

Ce qui est difficile avec la cyberintimidation, c'est que l'agression ne se déroule pas en situation de face-à-face et qu'ainsi l'agresseur n'est pas connu et peut même avoir emprunté l'identité d'une autre personne en ayant utilisé son adresse. Il est peut-être un élève de l'école, un(e) ami(e), un(e) ex petit(e) ami(e) mais ce qui est presque certain c'est qu'il cherche à te blesser, à te nuire ou à se venger.

### Comment éviter d'être victime de cyberintimidation ?

Protège-toi !

- Ne donne pas ton mot de passe sauf à tes parents, remets ton adresse courriel ou de téléphone qu'aux personnes en qui tu as confiance.
- N'accepte pas d'amis ou des invitations inconnues.
- Ne donne pas tes renseignements personnels (exemple, nom, adresse, noms de tes amis, des membres de ta famille).
- Sois prudent en partageant tes photos sur internet, pense à l'usage que pourraient en faire certaines personnes.
- Crée un compte internet fictif et utilise cette adresse chaque fois qu'un site Web suspect te la demande.
- Protège les renseignements de ton profil en t'assurant que seuls tes amis peuvent les voir.
- Si tu ne reconnais pas le nom du contact, n'ouvres pas le message et n'y réponds pas.
- Ne rencontre jamais une personne avec qui tu as eu des échanges en ligne sans la permission de tes parents ou en avoir parlé à un adulte de confiance.
- Rappelle-toi que les gens avec qui tu échanges peuvent ne pas être ceux qu'ils disent être.



1. Professeure titulaire, département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.



- Échange avec tes parents sur ta navigation sur internet, les sites que tu fréquentes, etc.
- N'accepte pas d'ouvrir ta Webcam pour une rencontre face à face avec une personne inconnue.
- Assure-toi de bien éteindre ton ordinateur et ta Webcam après les avoir utilisés. Pense par exemple, que si ton ordinateur est dans ta chambre, ta Webcam est allumée et que tu te changes de vêtements... cela pourrait créer des situations embarrassantes.

### Devant l'intimidation

- Ne réponds pas aux messages. Il ne s'agit pas ici d'ignorer le message. Ne le détruis pas, imprime-le ou sauvegarde-les, conserve les courriels comme preuve.
- Quitte l'environnement où se produit l'activité d'intimidation. Si tu réponds à l'intimidateur, l'insultes ou le menaces, cela ne servira pas à grand-chose et au contraire, pourra conduire à l'escalade de violence.
- Fais parvenir les messages d'intimidation à ton fournisseur d'accès internet; plusieurs d'entre eux peuvent prendre des mesures pour contrer les harceleurs.
- Bloque les adresses ou personnes qui t'intimident.
- Éteins ton ordinateur, va en parler avec tes parents, un adulte de confiance, appelle un ami pour parler de ce qui s'est produit. Tu peux aussi appeler Jeunesse J'écoute 1-800-668-6868.

### Suite à l'intimidation

- Parle de la situation à un adulte de confiance, à tes parents ...
- Obtiens un nouveau numéro de compte, communique-le à une seule personne à la fois et prends en note de tous les messages d'intimidation reçus dans une journée.
- Fais une pause, débranche-toi pour quelque temps.
- Signale à la police les situations où ta sécurité est compromise.
- Il faut que tu agisses pour que la situation cesse.

Enfin, il est important que tu gardes contact avec tes amis en dehors du monde virtuel.

### Comment réagir si tu es témoin de cyberintimidation

- Refuse de participer à des conversations où l'on s'attaque à la réputation d'une personne.
- Dis à tes amis de cesser. Bloque les communications avec les personnes qui cyberintiment.
- Refuse de passer des messages d'intimidation.
- Dénonce la situation.
- Tu as le pouvoir d'arrêter la situation.

### Ce que le cyberintimidateur doit savoir

- Que même si cela ne semble pas possible : des traces peuvent toujours être retrouvées dans Internet.
- Que les conséquences sont graves pour les cyberintimidateurs. Le Code criminel permet d'accuser tout adolescent de 12 ans et moins jugé responsable de propagande haineuse, d'atteinte à la vie privée ou de libelle diffamatoire. Bisson (2011, p.2) donne les définitions suivantes de ces trois infractions :
  - Propagande haineuse : quiconque, par communication de déclarations dans un endroit public, incite à la haine.
  - Atteinte à la vie privée : personne qui utilise ou divulgue volontairement, en entier ou en partie, une communication privée ou qu'elle a interceptée par un quelconque moyen.
  - Libelle diffamatoire : publication, sans justification ni excuse légitime, d'un propos de nature à nuire à la réputation de quelqu'un en l'exposant à la haine, au mépris ou au ridicule. ■

Enfin, va visiter le site [www.choix.org](http://www.choix.org). Tu y trouveras plusieurs informations sur la cyberintimidation et même un jeu sur la cybersécurité. De plus sur le site [www.rcmp-grc.ca/is-si/index-fra.htm](http://www.rcmp-grc.ca/is-si/index-fra.htm), il y a des documents intéressants sur comment utiliser de façon sécuritaire l'Internet, les téléphones cellulaires ou les Webcam et comment naviguer en toute sécurité sur Internet. Tu trouveras également différents conseils de cybersécurité sur ce même site. Si tu as besoin de te confier, tu peux aussi joindre *Jeunesse J'écoute* sur Internet (<http://www.jeunessejecoute.ca>) ou par téléphone (1-800-668-6868).

Oui, les nouvelles technologies c'est formidable, c vrm cool XD ... mais sois prudent et apprend à dire non à la cyberintimidation.

### Références

- Bisson, F. (2011). La cyberviolence... où en sommes-nous? *Vie pédagogique*, 156. Récupéré le 28 mars 2012 de : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique156/index.asp>.
- Web Averti. Récupéré le 28 mars 2012 de : <http://webaverti.ca/french/cyberbullying.html>.
- Est-ce qu'on t'intimide sur internet, par texto ou par téléphone? Récupéré le 4 avril 2012 de : <http://www.mojjagis.com/jeunes/victimes/>
- Contre la cyberintimidation. Récupéré le 4 avril 2012 de : [http://www.education-medias.ca/francais/ressources/projets\\_speciaux/toile\\_ressources/Contre\\_cyberintimidation.cfm](http://www.education-medias.ca/francais/ressources/projets_speciaux/toile_ressources/Contre_cyberintimidation.cfm).