

La

# foucade

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER

Volume 7, no 1, décembre 2006

## DÉFICIT D'ATTENTION

ÊTRE LE PARENT  
D'UN ÉLÈVE  
DIFFICILE

JONATHAN  
DÉPASSE LES  
BORNES



## 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 de comportement est invitée à le faire en tenant compte des règles de présentation suivantes.

Le texte soumis doit être dactylographié à double interligne et sa longueur ne doit pas excéder 4 pages (environ 1 500 mots). Les citations doivent être accompagnées du nom de l'auteur, de l'année de publication du texte cité; de même si des références à des livres ou articles sont placées dans le texte, mentionner le nom et l'auteur entre parenthèses.

L'auteur doit faire parvenir son texte par courriel au **www.cqjdc.org** accompagné d'une brève note de présentation indiquant sa discipline professionnelle et ses champs d'activité.

Le texte sera soumis anonymement à trois membres du comité de lecteurs et leurs remarques seront ensuite communiquées à l'auteur.

### Le Conseil d'administration

Claire Beaumont, présidente  
Michel Marchand, trésorier  
Caroline Couture, secrétaire  
Julie Beaulieu, administratrice  
Marie-Andrée Fleury, administratrice associée  
Yannick Fréchette, administrateur  
Isabelle Gagnon, administratrice  
Martin Gendron, administrateur  
Peter Hamilton, administrateur  
Anne Lessard, administratrice associée  
Camil Sanfaçon, administrateur  
Égide Royer, administrateur  
Nathalie Trépanier, administratrice  
Gilles Vachon, responsable des communications

### Comité de rédaction

Caroline Couture, responsable du journal  
Claire Beaumont

### Graphisme : Josée Roy Graphiste

La Foucade est réalisée par le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement. Ce journal est publié deux fois par année. Son contenu ne peut être reproduit sans mention de la source. Les idées et 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.

## Chères lectrices, chers lecteurs,

**C'**est tout juste avant votre congé des fêtes bien mérité que nous vous présentons le premier numéro du septième volume de la Foucade!

Je le mentionne car je vous avoue que j'ai été un peu surprise de réaliser que nous en étions déjà rendus à 7 ans... Sept ans de bonheur pour l'équipe de rédaction, c'est certain! J'ose croire que ce fût également sept ans de bonheur pour certains d'entre vous qui nous sommes fidèles depuis le début de notre belle aventure!

Pour ce numéro, nous vous proposons deux valeurs sûres et un début de collaboration. Les valeurs sûres, ce sont nos deux « ex-présidents » du CQJDC qui nous les offrent. Deux hommes formidables, que pratiquement tout le monde connaît dans le milieu, et qui ont bien voulu accepter de partager leurs réflexions bien senties sur des aspects importants du travail auprès des jeunes en difficulté. Tout d'abord, c'est Égide Royer qui nous fait réfléchir sur l'essentielle question des rapports entre les intervenants et les parents des jeunes en difficulté. Par la suite, Camil Sanfaçon aborde l'incontournable réalité des interventions en situation de crise et y va de quelques conseils qui pourraient nous éviter de nous retrouver mal pris...

Un troisième texte nous provient d'un duo bien implanté au Québec lorsque vient le temps de parler des enfants qui ont un trouble de déficit de l'attention/ hyperactivité (TDAH) : Line Massé et Catherine Lanaris. Ces deux expertes nous proposent aujourd'hui un texte qui inspirera certainement plusieurs enseignants dans leurs façons d'aider les élèves qui présentent des difficultés d'attention. La bonne nouvelle ici, c'est que ce texte est le premier d'une série de plusieurs articles que nous proposerons ces auteures. Ces textes traiteront tous d'aspects différents de l'intervention auprès des jeunes avec un TDAH. Gardez donc cette édition de côté, car vous pourrez, d'un numéro à l'autre, vous constituer une petite bible de moyens concrets pour aider les élèves que vous croisez qui pourraient avoir un TDAH.

J'espère sincèrement que ce numéro suscitera chez-vous quelques réflexions intéressantes et je vous souhaite à tous, de Joyeuses Fêtes et un excellent début d'année 2007...

On se reparle au printemps!  
*Caroline Couture,  
Responsable de l'équipe  
de rédaction*

*Nous remercions  
les jeunes de l'école  
La Marelle de Beaumont  
qui ont bien voulu se prêter  
à cette mise en scène.*





# Être le parent d'un élève difficile

## Une définition parentale du trouble de l'opposition :

**Le papa crie à son fils :**  
**« Si tu n'arrêtes pas de faire l'imbécile, je t'enferme dans le poulailler! »**

**Et le fils de répondre : « Je m'en fiche, je ne pondrai pas! »**

*Sélection du Readers' Digest*

**L**a sagesse conventionnelle en milieu scolaire est assez explicite quand vient le temps de trouver une cause aux difficultés de comportement d'un jeune : il s'agit habituellement de ses parents. La réciproque est fréquente : les parents considèrent les enseignants et l'école comme les causes des problèmes scolaires ou disciplinaires de leur enfant. La perception de l'efficacité personnelle des parents, tout comme celle des enseignants, est parfois très faible.

Les connaissances quant à l'influence des parents sur la réussite scolaire de leur enfant sont bien établies. Nous savons que, même au secondaire, le style parental et la participation parentale au suivi scolaire sont directement associés à la diplomation. Plus les jeunes perçoivent leurs parents comme leur apportant un soutien affectif, meilleurs sont leurs résultats scolaires<sup>1</sup>.

Lorsqu'on porte plus précisément son attention sur l'émergence et le développement des problèmes de comportement des jeunes, une perte de balises de certains parents quant à la manière d'élever leurs enfants est fréquemment observée. Cette situation est particulièrement évidente lorsque

les adultes ont à prendre des décisions quant aux comportements acceptables de leurs jeunes. Le terme « tolérance » devient surtout une réalité bien difficile à définir. Lorsque des parents « ouverts » acceptent que des « party de drogues » puissent avoir lieu à la maison ou que leur jeune de 15 ans invite deux filles de 14 ans à partager sa chambre et son lit pour la fin de semaine ou lorsqu'un père fume un joint de pot avec son fils, question de s'en rapprocher, il faut se poser des questions sur la valeur développementale des interdits à l'adolescence. Il ne reste à certains adolescents que bien peu de choses auxquelles s'opposer. Pourtant, pour être en mesure de se définir, il faut pouvoir s'appuyer sur des parents affectueux et prévisibles.

Il est également bien établi que les parents d'enfants agressifs ont souvent recours à des pratiques disciplinaires dures et inconsistantes. Ils ne sont pas impliqués d'une manière positive dans la vie de leurs enfants et ne supervisent que très faiblement leurs activités quotidiennes. Leur utilisation des félicitations et des punitions n'a fréquemment pas de relation logique avec le comportement actuel de l'enfant.

Plusieurs jeunes qui développent des problèmes sérieux de comportement grandissent dans des environnements imprévisibles et peu encadrés. Ils apprennent d'ailleurs à contrôler leur environnement familial par leurs comportements agressifs et inacceptables. Le processus de coercition qui est au cœur du développement de ces problèmes a été fort bien décrit par Patterson et ses collaborateurs<sup>2</sup>. Ils apprennent ces comportements. Ils

apportent avec eux en quelque sorte, dans leur sac à dos, ces modèles de comportement à l'école. Les adultes qui leur enseignent doivent ainsi faire face à des jeunes qui, dès la maternelle, sont opposants et refusent de suivre les consignes.

De manière générale, les facultés d'éducation et les instituts de formation des maîtres (IUFM) sont très peu loquaces, lors de la formation initiale des enseignants, sur la manière de collaborer avec les parents. Si on se fie aux contenus de formation figurant dans les recueils de cours des universités, il n'existe que très peu (s'il en existe) de facultés d'éducation qui offrent aux futurs enseignants un cours spécifique sur la façon de travailler avec les parents d'élèves. La collaboration avec les parents continue donc à être un vœu pieux, une forme de pensée magique qui se doit d'être présente dans tous les textes officiels et toutes les prises de parole des gestionnaires et des politiciens qui se préoccupent d'éducation. Encore ici, nous sommes en présence d'une forme de sagesse conventionnelle, d'incantation : dire fait apparaître.

Un des problèmes de l'intégration en classe ordinaire de ces élèves est l'ignorance des directions d'école et des enseignants en ce qui concerne la manière de répondre aux besoins qu'ils présentent. Savoir comment collaborer avec les parents des jeunes en difficulté de comportement est une habileté encore plus « ésotérique ». On se retrouve donc très souvent avec des enseignants à court de moyens qui discutent avec des parents qui, de leur côté, ne savent pas quoi faire avec leur jeune<sup>3</sup>. Ces parents se demandent

1. DESLANDES, R., ROYER, É., TURCOTTE, D. & BERTRAND, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 32(3), 191-207. Voir également DESLANDES, R., & ROYER, É. (1997). Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level. *Behavioural Disorders*, 23, 18-28; ROYER, É., & DESLANDES, R. (1996). L'école, la famille et les difficultés de comportement : perspectives d'intervention. *Scientia Pedagogica Experimentalis*, 33(2), 203-226.

2. PATTERSON, G. R., REID, J. B., & DISHION, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR : Castalia.

3. WALKER, H. M., RAMSEY, E., & GRESHAM, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices*. (2<sup>nd</sup> ed.). Belmont, CA : Thomson-Wadsworth, p. 281.



surtout comment travailler efficacement avec une école qui leur fait voir fréquemment qu'ils sont responsables du comportement de leur enfant en classe, dans la cour de récréation ou dans l'autobus scolaire. Il s'agit pourtant de trois endroits sur lesquels ils n'ont aucun contrôle.

Il faut clairement affirmer que la sagesse conventionnelle qui consiste à demander aux parents de changer quelque chose à la maison (voire dans leur vie conjugale) pour améliorer le comportement du jeune à l'école est une entreprise habituellement vouée à l'échec. Le tout véhicule le message que l'école, l'enseignant et les pairs n'ont aucun rôle dans le développement ou le maintien des comportements qui posent problème dans leur classe ou dans la cour de récréation. Le tout relève du jeune et de ses parents.

Un certain nombre de composantes sont essentielles pour éviter ce cul-de-sac et favoriser une relation étroite avec les parents :

- a) développer une attitude positive envers les parents;
- b) maintenir des communications régulières avec eux (notes, appels téléphoniques);
- c) intervenir en utilisant une approche de résolution de problèmes;
- d) favoriser les interventions sur mesure et concertées entre l'école et les parents (ex. : contingence de contrat);
- e) donner des occasions aux parents d'échanger et de développer leurs habiletés sur la manière de mieux gérer le comportement de leur enfant à la maison (entre autres, concernant la façon de composer avec la désobéissance).

Il faut également que l'école soit en mesure d'intervenir le plus rapidement

possible auprès des jeunes et des familles à risque, tout particulièrement au préscolaire et dans les premières années du primaire. Il est fondamental, entre autres, que la participation active des parents soit favorisée dans toute intervention visant à prévenir les conduites agressives des jeunes de la maternelle et du début du primaire et à composer avec ces comportements. Même s'il est possible d'intervenir sans cette participation parentale, la puissance de l'intervention, son maintien et sa généralisation sont fortement associés à la qualité du partenariat avec les parents.

Plusieurs raisons viennent appuyer un partenariat étroit avec les parents des jeunes en difficulté de comportement, et tout particulièrement de ceux qui présentent des comportements agressifs :

- a) Plusieurs des problèmes d'adaptation de ces jeunes (agressifs) prennent naissance à la maison.
- b) Plus on implante une intervention dans plusieurs milieux, meilleures sont les chances qu'elle ait un impact important dans la vie d'un jeune<sup>4</sup>.
- c) Le soutien parental, lorsque vient le temps de coordonner les composantes familiales et scolaires d'une intervention (renforcement social, utilisation des renforçateurs, etc.), peuvent améliorer, de manière significative, l'efficacité d'une intervention implantée par l'école.
- d) Enfin, ce type de collaboration permet souvent d'offrir une forme d'éducation parentale sur la manière d'élever des enfants et d'encadrer leurs comportements qui peut avoir un effet bénéfique pour toute la famille.

Cinq pratiques parentales sont critiques pour assurer le développement de comportements adaptés, positifs et



coopératifs chez des enfants et des adolescents<sup>5</sup> : a) une discipline juste et non punitive; b) la supervision et le suivi des activités du jeune, de ses déplacements et des amis qu'il fréquente; c) l'implication des parents dans la vie du jeune et investissement de temps passé avec lui; d) l'utilisation de techniques positives d'encouragement, de soutien et de mise en valeur des réussites du jeune; e) l'habileté à résoudre les conflits entre les membres de la famille et à gérer les crises.

Les parents des jeunes en difficulté de comportement, comme la majorité des parents d'ailleurs, sont parmi les seuls adultes à avoir un lien affectif suffisamment privilégié et durable pour investir de manière importante et significative dans le développement à long terme de ces jeunes. Qu'il s'agisse, pour le moment, de bien retenir que, pour quiconque désire faire œuvre d'éducation de manière durable avec des jeunes difficiles, la vérité suivante devrait être inscrite à un endroit bien en vue dans sa classe ou son bureau : les enseignants, les directions d'école, les psychologues et les psychoéducateurs passent... mais les parents restent.

Égide Royer Ph. D.

L'auteur est professeur titulaire en adaptation scolaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Il vient de publier « Le chuchotement de Galilée : permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école ». ([www.ecolecomportement.com](http://www.ecolecomportement.com))

4 Nous renvoyons de nouveau le lecteur au programme PEC ([www.ecolecomportement.com](http://www.ecolecomportement.com)).

5 WALKER, H. M., RAMSEY, E., & GRESHAM, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices* (2nd ed.). Belmont, CA : Thomson-Wadsworth, p. 281.



# JONATHAN DÉPASSE LES BORNES

« Un matin de mars, il arrive à l'école surexcité. Je le sens pareil à une vague de fond s'apprêtant à déferler sur tout l'entourage. Il n'écoute aucune consigne. Devant son arrogance, je dois intervenir fermement à plusieurs reprises. Au cours d'anglais, il doit présenter un travail à Jacques; or, ce travail est en retard depuis une semaine. Jacques n'accepte plus de retard.

- **« Tu viendras à mon cours quand tu apporterás ton travail comme tous les autres élèves. Retourne dans ta classe et fais-le. »**

Furieux, Jonathan crie et injurie Jacques, le qualifiant de con, de stupide. Il hurle dans le corridor. Heureusement, ma classe est sur le même étage que le local d'anglais. Je m'approche et lui demande de me suivre immédiatement. Loin de se calmer, il entre, renversant les bureaux et les chaises sur son passage.

- **« Ça suffit! Calme-toi! »**

Il me lance un livre qui se trouve sur la table.

- **« T'es pareil aux autres. Tu ne m'aimes pas. J'en ai assez. Je ne peux plus vous supporter. »**

Quand il est dans cet état, c'est-à-dire incontrôlable, je dois enclencher le plan de crise et prévenir le secrétariat. Jean-René est en réunion à la commission scolaire, Johanne est absente et je ne veux surtout pas qu'un autre enseignant le voie dans cet état. Je vais à l'encontre de toutes les règles établies et je décide de l'affronter seul.

Tout en parlant, j'avance vers lui pour essayer de le maîtriser. Il se défend énergiquement et, contre toute attente, se jette sur moi, déchaîné. Le souffle court, il me plaque contre le mur. Je sens son corps tout contre moi. Les muscles tendus, il retient mes bras avec ses mains, de sorte que je suis dans un état.



(mise en scène)

- **« Arrête! Jonathan, lâche-moi! »**

J'ai peur, j'ai la gorge serrée, j'ai de la difficulté à avaler. C'est la première fois que j'éprouve une telle sensation. Je transpire tellement que la sueur me mouille le dos. Pendant quelques secondes, une bagarre s'engage entre nous. Il est encore plus fort que je ne l'avais imaginé. Avant de m'affoler, il faut que je me sorte de ce pétrin dans lequel je me suis enfoncé. Redoublant d'ardeur, je réussis de peine et de misère à le repousser, à l'entourer de mes bras et à l'asseoir sur le plancher.

- **« Laisse-moi! Tu n'as pas le droit de me toucher!**

- **Dès que tu seras calmé, je te lâcherai. »**

Il continue à se débattre vigoureusement. Dans le feu de l'action, je ne vois pas venir le coup; impossible de l'esquiver. Son coude m'ayant atteint en plein visage, une douleur intense me fait lâcher prise. Je suis furieux, humilié et désarçonné. Je ne peux imaginer que son geste était prémédité. Je le sais capable de tout sous la pression, mais de là à m'agresser, je ne peux l'accepter. »

(extrait tiré de Sanfaçon (2005) p. 120-121.)

**C**e récit raconte une situation qui se répète de plus en plus souvent dans nos écoles. Les intervenants du milieu scolaire sont confrontés à des jeunes qui éprouvent de grandes difficultés à contrôler leur souffrance, leur agressivité et qui ont un faible seuil de tolérance à la frustration. Le recours à la violence pour solutionner leur problème est courant.

Je constate le peu de formation donné au personnel pour faire face à ces crises; le manque de connaissance des lois régissant les interventions en situation de crise; l'absence de plan de crise.

Dans certains milieux, le personnel est seul et sans appui : direction d'école absente, non par choix, mais à cause des nombreuses responsabilités héritées des compressions budgétaires, peu de professionnels présents. C'est le lot des petites écoles. Des éducatrices en milieu de garde qui se retrouvent seules dans leur service en fin de journée, parfois obligées d'effectuer un maintien physique sans connaître les conséquences pour elles et pour les enfants.

Les interventions physiques doivent être encadrées afin d'éviter de compromettre la sécurité des enfants et du personnel. Le recours à la force et au maintien physique est une mesure d'exception. Le seul motif pouvant justifier cette intervention c'est que le jeune est en danger ou son comportement met les autres en danger. C'est une mesure de dernier recours. Lors d'un maintien physique, quand les autres moyens ont échoué, il faut user de son jugement et n'employer que la force nécessaire. Cette action doit se dérouler en ne perdant pas de vue que nous agissons avec un enfant. Nous devons protéger sa dignité et sa sécurité.

Le directeur d'école et le conseil d'établissement sont imputables de la décision de recourir au maintien physique dans leur établissement. C'est à eux de donner des balises claires au personnel quant à l'utilisation de ces mesures. Il ne peut être question d'improviser dans ces situations si délicates.

**J'encourage toutes les commissions scolaires à outiller leur personnel. Leur sécurité et celle des enfants qui leurs sont confiés ne sont pas négociables.**



**« Plus je serai sensible aux signes précurseurs de la crise, plus j'augmenterai l'efficacité de mon intervention. ».**

Le personnel doit recevoir l'autorisation d'effectuer un maintien physique, si cela s'avère indispensable. Est-il nécessaire d'ajouter que la formation du personnel est incontournable? Il y va de la responsabilité de la direction de l'école de bien outiller son équipe à agir dans de telles éventualités.

Je recommande que chaque école se dote d'un protocole d'intervention ou ce qu'on appelle un plan d'action en situation de crise. Ce plan doit prévoir des mesures de protection pour les élèves et le personnel. Il doit baliser les actions à entreprendre, avant, pendant et après une crise. Il est primordial de procéder à son évaluation régulièrement. La loi sur l'instruction publique : articles 18, 208 et 209 impose un mandat de surveillance aux commissions scolaires qui doivent s'assurer que toute personne âgée de 6 à 16 ans (jusqu'à 21 ans pour les

*élèves handicapés) qui lui est confiée reçoit les services éducatifs auxquels elle a droit. Et j'ajouterais, dans le plus grand respect.*

Il est bon de se rappeler que toute personne à qui l'on confie la garde, la surveillance ou l'éducation d'un enfant ne pourra agir physiquement que dans un but de protection. Les autres employés d'une commission scolaire ne peuvent intervenir qu'à titre de bons samaritains au sens du Code civil. (article 1471)

J'encourage toutes les commissions scolaires à outiller leur personnel. Leur sécurité et celle des enfants qui leurs sont confiés ne sont pas négociables.

*Camil Sanfaçon  
Consultant en éducation*

Références :

SANFAÇON, C. (2005). Il n'était pas comme les autres. Récit didactique sur les comportements d'opposition. Chenelière. P. 120, 121.

TESSIER, M. (2004). Réflexion sur les dimensions juridiques des interventions physiques lors de situations de crise en milieu scolaire pouvant compromettre la sécurité physique des individus.





# Comment compenser les déficits d'attention des élèves présentant un TDAH

**L**es élèves qui présentent un trouble de déficit d'attention/hyperactivité (TDAH) peuvent être un véritable défi pour leurs enseignants. Ils donnent souvent l'impression de ne pas écouter ce qu'on leur dit, ils ont du mal à suivre les règles ou les consignes données et semblent souvent perdus ou sur la mauvaise voie, ce qui peut leur occasionner des difficultés d'apprentissage. Les déficits d'attention sont variés et causent un grand impact au plan de leur vie scolaire. Massé, Lanaris et Couture (2006) relèvent les principales difficultés liées à ces élèves.

**Difficulté à se mettre au travail (ou en action) :** difficulté à mobiliser leur énergie pour se mettre au travail, surtout lorsque cela ne les intéresse pas.

**Difficulté à s'organiser :** jouent souvent à la devinette ou se concentrent seulement sur un aspect du problème; difficulté à suivre des étapes; oublis fréquents, pertes ou détériorations de biens personnels ou d'instruments de travail.

**Difficulté à soutenir l'attention ou à maintenir leur concentration :** plus de distractivité interne (se laisser distraire par ses pensées ou ses états internes) ou externe (se laisser distraire par ce qui se passe autour de soi); erreurs d'étourderie; coq à l'âne dans les conversations; plus de difficultés que les autres à être productifs lorsque le rythme de présentation est lent.

**Difficulté à maintenir un effort ou à centrer leur énergie sur une tâche :** manque de persévérance dans l'accomplissement des tâches, surtout les tâches routinières ou exigeantes sur le plan intellectuel; tendance à se fatiguer vite ou à perdre de l'intérêt; remise de travaux bâclés.



(mise en scène)

**Difficulté à partager l'attention :** par exemple, écouter l'enseignant tout en écrivant peut s'avérer difficile pour eux.

**Difficulté à s'ajuster en cours d'action :** difficulté à ajuster leurs ressources attentionnelles entre deux tâches ou à profiter d'un commentaire pour améliorer leur performance à la suite d'une erreur.

**Mauvaise mémoire de travail :** difficulté à maintenir à court terme une représentation mentale d'un événement ou d'une situation et à agir en conséquence (oublie ce qu'ils doivent faire même si on vient juste de leur dire ou qu'ils viennent de le lire); difficulté à porter attention à plusieurs éléments d'un problème en même temps.

**Mauvaise perception du temps et de l'espace :** difficulté à respecter les échéances ou à fonctionner à l'intérieur de limites de temps; gêne à se situer dans le temps ou à voir à long terme; organisation ardue de l'espace (présentation des travaux non soignée; désordre dans leur bureau, dans leur sac ou dans leur chambre; difficulté à écrire sur les lignes ou à aligner des chiffres, etc.).

Comment un enseignant peut-il aider un élève à être plus attentif en classe? Comment peut-il compenser ses déficits attentionnels? Voici quelques moyens qui se sont révélés efficaces pour aider les élèves à être plus attentifs.



(mise en scène)

## Aider l'élève à chasser les distractions

La plupart de ces enfants éprouvent beaucoup de difficultés à se concentrer dans le bruit et se fatiguent plus facilement. Pour les aider à se concentrer lors des périodes de travail, on pourra utiliser différents moyens pour réduire le bruit à l'école (tapis, balle de tennis sous les chaises, plafond acoustique, rideaux aux fenêtres, feutres sous le panneau du pupitre, etc.). Si ce n'est pas possible, on peut inciter l'enfant à s'éloigner de ces sources de bruits en l'invitant, par exemple, à aller travailler dans un endroit plus calme ou à changer de place quand il est assis près de voisins qui parlent ou qui le dérangent. L'utilisation d'écouteurs ou de baladeur facilite aussi la concentration. Mettre une musique de fond douce aide à maintenir une ambiance paisible favorisant le travail. La musique peut alors contribuer à masquer les distrac-

tions auditives. Au plan visuel, il faudra d'abord s'assurer que le niveau de luminosité est bien dosé : une forte luminosité peut déranger un enfant alors qu'un autre peut se concentrer plus facilement grâce à cet apport sensoriel. Dans son espace de travail, on ne conservera à proximité que ce qui est nécessaire à l'activité en cours. Les isolements portatifs pourront également faciliter sa concentration lors de travail individuel. L'enseignant devra éviter de placer l'élève près des fenêtres, du corridor, de l'aiguiseur, des espaces de rangement ou du bureau de l'enseignante si celle-ci procède souvent à de la correction à son bureau. Il sera préférable de distancer les pupitres et de s'abstenir de placer l'élève dans de grosses équipes de travail (plus de trois). L'enseignant pourra aussi effacer du tableau ce qui n'est pas nécessaire au fur et à mesure. Enfin, pour l'élève qui erre dans la lune, un simple geste, une tape sur l'épaule ou un claquement des

doigts, pourra le ramener sur terre. Souvent, l'enfant n'est pas conscient qu'il « part ». Pour chaque moment d'inattention, il peut inscrire une petite marque sur une feuille déposée sur son bureau de travail. Ainsi, il pourra prendre conscience de la fréquence des moments de distraction et se donner un objectif de diminution de ces comportements. On peut aussi utiliser un signal non verbal permettant d'indiquer à l'élève qu'il n'est pas attentif. Par exemple, l'enseignant s'entend avec l'élève que lorsqu'il lui met la main sur l'épaule, c'est pour lui dire qu'il doit se remettre à la tâche. L'enseignant peut également utiliser l'image d'un signe d'arrêt (dessiné et découpé dans un carton rigide de couleur) afin de signifier à l'élève qu'il n'est pas concentré. On peut aussi utiliser des messages humoristiques non verbaux, afin d'aider l'élève à prendre conscience qu'il est décon-



(mise en scène)

### Références

Drouin, C., et Huppé, A. (2005). *Plan d'intervention pour les élèves en difficulté d'attention*. Montréal, Québec: Chenelière/McGrawHill.

Lanaris, C., Massé, L., et Couture, C. (En préparation). *Enseigner aux élèves présentant un trouble de déficit d'attention/hyperactivité*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Massé, L., Lanaris, C. et Couture, C. (2006). *Le trouble de déficit d'attention/hyperactivité*. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Sous la dir. de), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*, (p. 5-16). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Ministère de l'Éducation, et Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2003). *Le trouble de déficit d'attention/hyperactivité. Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes, Document de soutien à la formation: connaissances et interventions*. Québec : Gouvernement du Québec.

Pelletier, E. (2000). *Déficit d'attention sans hyperactivité: compréhension et interventions*. Outremont, Québec: Québecor.

Armstrong, T. (2001). *Déficit d'attention et hyperactivité, Stratégies pour mieux intervenir en classe*. (Traduction et adaptation de Gervais Sirois). Montréal, Québec: Chenelière/McGrawHill.



centré (ex. : « Oups ! Tu es dans la lune ! »). Pour les tous petits, il peut être utile de mettre un rappel visuel sur son bureau (par exemple un objet ou une image représentant l'attention comme un éléphant avec ses grandes oreilles). Ce rappel visuel est choisi par le jeune pour lui faire penser à rester attentif. Il doit être placé à l'intérieur du champ de balayage visuel régulier de l'élève.

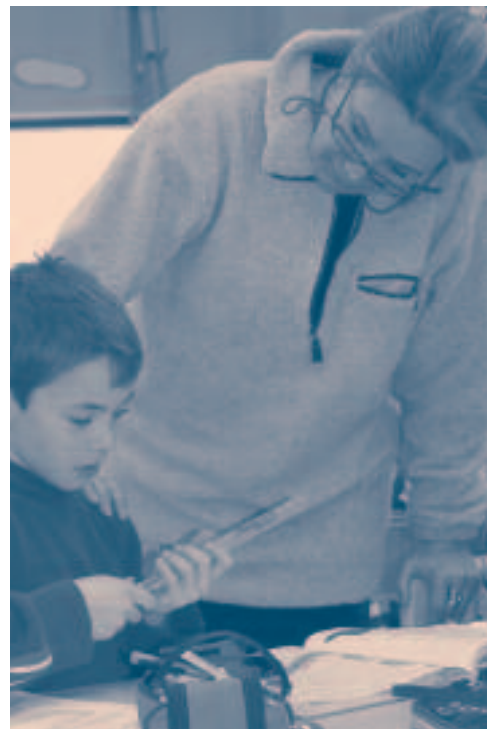
## Favoriser l'écoute

L'enseignant doit s'assurer d'obtenir l'attention de tous avant de donner une consigne, en changeant le ton de voix, en fermant la porte de la classe, en frappant sur le tableau avec la craie, en faisant lever la main de ceux qui vous écoutent ou en demandant simplement le silence. Il ne faut jamais parler dans le bruit. Pour l'enfant ayant un TDAH, il faut aussi s'assurer que l'enfant regarde l'enseignant lorsque celui-ci donne une consigne. On peut aussi leur demander de prendre la position d'écoute : « Je m'assois sur ma chaise le dos droit bien appuyé sur le dossier. Je dépose les objets que je manipule. Je pose mes mains sur mes cuisses ou sur mon pupitre. Je regarde l'enseignante et je l'écoute en silence. ». Pour favoriser le rappel des consignes, il faut utiliser des directives courtes, claires et allant droit au but et dont le vocabulaire est au niveau de l'élève. On doit éviter de donner des informations superflues qui risqueraient de mêler l'élève. L'organisation des consignes dans un ordre logique, en insistant sur le nombre d'étapes à suivre, favorise leur mémorisation et leur exécution. On peut aussi écrire les points essentiels au tableau en employant une craie de couleur pour faire ressortir les informations les plus importantes. Se rapprocher de l'enfant ayant un TDAH lorsque l'on donne des explications ou se servir de son matériel scolaire pour donner des exemples favorise aussi

son écoute. Afin de ne pas mettre mal à l'aise l'élève qui souvent ne sait pas les réponses, l'enseignant peut faire une entente secrète avec celui-ci. S'il ne connaît pas la réponse, il lève la main le poing fermé, s'il la connaît, il ouvre la main au complet.

## Favoriser la réalisation d'un travail

Pour favoriser la réalisation d'un travail, l'enseignant peut d'abord adapter le matériel présenté à l'élève. On peut épurer le matériel offert afin d'éliminer les éléments visuels pouvant être distrayants, ou encore, simplifier ou aérer la présentation, espacer les points ou les questions sur les feuilles d'exercice, ne mettre qu'une question par page ou plier la page pour que l'élève ne voie qu'un problème à la fois. On peut utiliser un surligneur pour mettre en évidence les consignes du travail ou le contenu à traiter ou demander à l'élève de souligner les mots importants dans les problèmes écrits. Pour les feuilles d'exercices, l'utilisation de caractères faciles à lire ou surdimensionnés (soulignés, en caractères gras, avec une police plus grosse) facilitera la lecture. Comme plusieurs élèves ayant un TDAH éprouvent des difficultés à se situer dans l'espace, on pourra leur fournir du papier quadrillé pour faire des calculs ou des feuilles avec des interlignes plus marquées pour l'écriture. Comme ces élèves ont de la difficulté à s'ajuster en cours d'action, il sera préférable de vérifier le plus tôt possible s'ils sont bien partis dans un travail ou de la réalisation d'un exercice. Jumeler l'élève avec un pair qui jouera le rôle de tuteur ou de parrain peut aussi être utile. Ce tuteur pourra en début d'activité vérifier si l'élève aidé a bien compris les consignes en lui demandant de répéter dans ses propres mots les informations reçues, il pourra en cours de route fournir des explications au besoin ou lorsque le



(mise en scène)

travail est terminé, corriger le travail réalisé.

Il existe une foule de moyens simples qui facilitent grandement la vie de ces élèves. Nous n'avons présenté ici que quelques exemples. En compensant leurs déficits, on prévient l'apparition de problèmes de comportement plus importants ou de difficultés d'apprentissage. Il ne faut pas oublier, qu'il vaut mieux prévenir que guérir.

*Line Massé, Ph. D.  
Département de psychoéducation  
Université du Québec à Trois-Rivières*

*Catherine Lanaris, Ph. D.  
Département des sciences  
de l'éducation  
Université du Québec en Outaouais*

Note de l'auteur

La correspondance concernant cet article doit être adressée au premier auteur, à l'adresse postale suivante : Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada, G9A 5H7, ou par courriel : [line.masse@uqtr.ca](mailto:line.masse@uqtr.ca).



# Un rendez-vous réussi : le 1<sup>er</sup> congrès biennal du CQJDC

**D**u 2 au 4 novembre dernier se tenait à l'Université Laval le 1<sup>er</sup> congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement. Placé sous le thème « *Des pratiques renouvelées, un défi passionnant!* » ce congrès hybride par ses intérêts professionnels et scientifiques, a permis de rassembler dans un seul forum plus de 300 participants intéressés à la question des jeunes manifestant des difficultés de comportement en milieu familial, social ou scolaire.

Au cours de ces deux journées, plus d'une trentaine d'ateliers ont été offerts par des chercheurs et des



*Des ateliers ont été offerts par des chercheurs et des professionnels venant du Québec, du Canada et de l'étranger.*

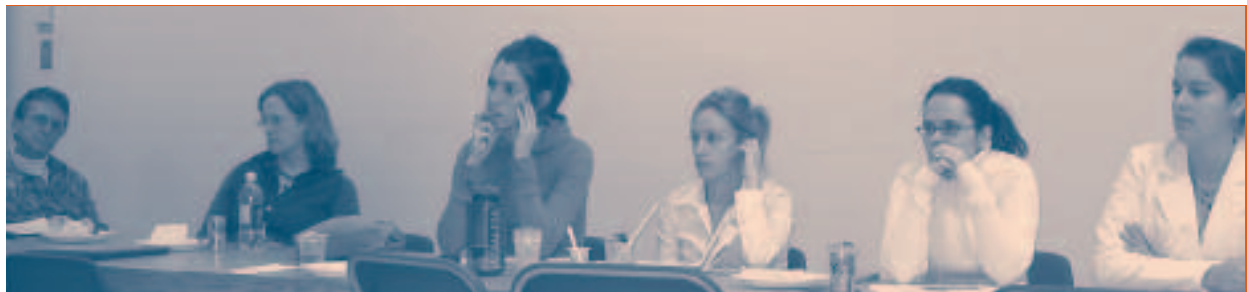
professionnels venant du Québec, du Canada et de l'étranger. Expériences concrètes, résultats de projets de recherche, modèles d'intervention ont fait l'objet d'ateliers livrés par des chercheurs et des intervenants impliqués auprès des jeunes en difficulté dans les secteurs scolaire et social. Une série de grandes conférences a également permis aux participants de profiter de l'expertise de chercheurs et d'intervenants réputés. Le coup d'envoi de ces conférences a été assuré par le Dr Gilles Julien, pédiatre social qui œuvre depuis de nombreuses années dans la région de Montréal auprès des jeunes et des familles ayant besoin d'assistance, et s'est poursuivi les jours suivants avec plusieurs invités notamment, Éric Debarbieux, directeur de l'Observatoire International de la violence à l'école, le Dr Nicole Poliquin, psychiatre et professeure à l'Université de Californie du Sud, le professeur et chercheur Pierre-André Doudin de l'Institut de psychologie de l'Université de Lausanne en Suisse, Garine Zohrabian, directrice de l'institut d'éducateurs de l'Université St-Joseph de Beyrouth au Liban et Catherine Blaya, de l'observatoire européen sur la violence à l'école.

Sous l'angle de la recherche, de bonnes pratiques, d'innovation et d'échanges d'expériences, chercheurs, décideurs, enseignants, directions d'école, intervenants sociaux et professionnels ont ainsi pu



*Éric Debarbieux, directeur de l'Observatoire International de la violence à l'école.*

profiter de l'opportunité d'un ressourcement professionnel grâce à ce congrès. La participation de personnes issues de domaines et de milieux professionnels diversifiés a constitué une véritable source d'enrichissement des perspectives d'intervention et des connaissances. Malgré quelques difficultés techniques qui sont malheureusement souvent le lot de ce genre d'événement, le CQJDC est fier de la réalisation de cette rencontre et surtout de la qualité des interventions qui se sont déroulées au cours du congrès. Les nombreux commentaires positifs reçus de part et d'autres portent à croire que ce premier congrès biennal fût une



*Une activité organisée pour et par des étudiants gradués lors du congrès biennal.*

# Les prix : « Une pratique remarquable » remarquée!



réussite et confirment l'importance de tenir régulièrement ce type d'événement pour promouvoir des pratiques professionnelles de qualité auprès des jeunes ayant des difficultés comportementales. L'annonce de la tenue du congrès à tous les deux ans a en effet suscité une réaction extrêmement favorable autant dans le milieu de la recherche que dans celui de la formation et de l'intervention. Nous remercions tous ceux et celles qui nous ont fait parvenir leur fiche d'évaluation du congrès. Nous avons pris bonnes notes de vos commentaires pour bonifier le prochain congrès.

C'est donc avec enthousiasme que déjà, notre organisation se prépare à renouveler l'événement dans deux ans, tel que le nom « biennal » l'indique. Nous vous invitons dès maintenant à inscrire à votre agenda de l'an 2008 le 2<sup>e</sup> congrès biennal du CQJDC.

Au plaisir de vous y revoir en grand nombre

*Nadia Desbiens,  
présidente du 1<sup>er</sup> congrès biennal  
du CQJDC*

*Claire Beaumont,  
présidente du CQJDC.*



**L**es prix « Une pratique remarquable » du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC) visent à reconnaître les efforts des intervenants oeuvrant auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement et à encourager et récompenser ces personnes pour leur pratique professionnelle et leur implication remarquables auprès de ces jeunes.

Lors du 1<sup>er</sup> Congrès biennal du CQJDC, deux intervenants scolaires se sont vu remettre un prix d'une valeur de 200 \$ ainsi qu'un certificat attestant de leur performance remarquable. Louis Deschênes, surveillant éducateur dans une école secondaire de Québec, a vu ses efforts auprès des jeunes récompensés. Ses collègues le décrivent comme un être empathique, calme et ayant un « sens développé de l'éducation dans ce qu'il a de plus noble ». Il est le tisseur de liens entre les élèves, les enseignants, la direction et les parents. Agissant avec grande discrétion et respect, M. Deschênes sait faire valoir les droits des jeunes tout en leur faisant assumer leurs responsabilités. Nourrissant leur réflexion, il sait être à l'écoute et gagner la confiance des élèves éprouvant des difficultés comportementales. Quelle source d'inspiration!

Dominique Haineault s'est, pour sa part, démarqué dans le cadre de ses fonctions de superviseur du projet l'*Allié*, une intervention multimodale auprès d'élèves en difficulté de comportement, de leurs pairs, leurs parents et leurs enseignants. Utilisant une approche basée sur la collaboration école-famille-communauté, M. Haineault se préoccupe des



*M. Louis Deschênes reçoit de M. Gendron le prix qu'il s'est mérité.*

intérêts de chaque enfant afin de s'assurer de la cohérence, de la pertinence et de l'efficacité des interventions à mettre en place auprès de ces jeunes. Aux dires de ses collègues, ses qualités personnelles (humour, engagement, disponibilité et créativité) font de cet homme un intervenant exceptionnel. Il est apprécié des élèves, enseignants, parents et membres du personnel. L'utilisation de la magie constitue pour M. Haineault un très bon renforcement ainsi qu'une manière d'établir et de maintenir des relations avec les élèves. Quelle implication!

Félicitations à vous chers intervenants pour votre dévouement, votre implication et votre engagement auprès des élèves en difficulté de comportement et continuez d'oeuvrer auprès de nos jeunes comme vous savez si bien le faire!

**Est-ce que l'un de vos collègues pourrait mériter ce prix l'an prochain? Consultez notre site web pour connaître les détails qui devraient être affichés au printemps prochain.**

*Julie Beaulieu, responsable du comité des prix du CQJDC*





# CQJDC

COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES  
EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

1835, rue de Montauban  
Québec (Québec) G1G 2K2  
Téléphone (418) 628-7666  
Télécopieur : (418) 628-8903  
Site internet : [www.cqjdc.org](http://www.cqjdc.org)  
Courriel : [adm@cqjdc.org](mailto:adm@cqjdc.org)

## Les prix « Je suis capable, j'ai réussi! »

Le CQJDC vous invite à participer en grand nombre aux **prix «Je suis capable, j'ai réussi !»** en posant la candidature d'un élève s'étant illustré au cours de l'année par l'amélioration de son comportement et de ses attitudes envers ses pairs, les enseignants, la direction et les professionnels du milieu scolaire. Ces prix visent particulièrement à reconnaître les efforts des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental et à encourager et récompenser ces jeunes pour leur persévérance et leur implication dans un processus de changement. La date limite de soumission des candidatures est le **16 MARS 2007**. Dix élèves du primaire et secondaire se verront remettre un prix d'une valeur approximative de 200 \$ ainsi qu'un certificat témoignant de leur réussite.



**Veillez consulter le site web  
du CQJDC pour obtenir tous les détails concernant ces prix.  
[www.cqjdc.org](http://www.cqjdc.org)**

*Julie Beaulieu  
Responsable du comité des prix du CQJDC*

**Devenez  
membre  
du CQJDC**  
[www.cqjdc.org](http://www.cqjdc.org)

**Vous êtes intéressé à devenir membre du CQJDC  
ou vous connaissez quelqu'un qui souhaite le faire?**

**Remplissez la fiche d'inscription et retournez le tout au CQJDC :  
1835, rue de Montauban, Québec (Québec) Canada G1G 2K2.  
Les frais annuels sont de 35 \$ et de 20 \$ pour les étudiants (preuve exigée).**

### Fiche d'inscription

Nom : ..... Prénom : .....

Adresse : .....

Ville

Province

Pays

Code postal

Courriel : .....

Téléphone : ..... Télécopieur : .....

Vous vous inscrivez à titre de :  parent  enseignant  éducateur  directeur  
 étudiant (cégep, université)  autre (préciser) : .....