

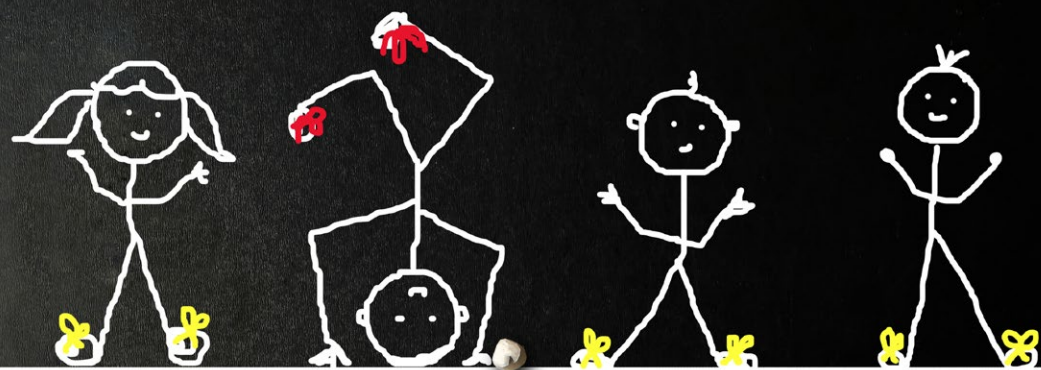
COLLECTION DE  
L'UMR SYNERGIA



# Questions de l'heure

SOUS LA LOUPE DE L'UMR SYNERGIA

VOL.1, NO.1



  
Unité Mixte de Recherche  
**synergia**



UNIVERSITÉ  
**LAVAL**

#### COMITÉ DE RÉDACTION

Marie-Pier Duchaine, révision et rédaction

Aude Gagnon-Tremblay, révision et rédaction

Nancy Gaudreau, révision

Myriam Lapointe-Breton, révision et rédaction

Catherine Mathis, révision linguistique

#### GRAPHISME

Mirally

#### REMERCIEMENTS

Cette publication a été réalisée dans le cadre des activités de mobilisation et de transfert des connaissances de l'Unité mixte de recherche Synergia.

Merci à nos partenaires fondateurs : le Centre de services scolaire de la Capitale, le Centre de services scolaire des Découvreurs, le Centre de services scolaire des Navigateurs et l'Université Laval.

ISSN 2818-2944

Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval, Québec, Canada

## Un mot sur l'Unité mixte de recherche Synergia

L'Unité mixte de recherche (UMR) Synergia a pour mission de favoriser le bien-être des élèves présentant des difficultés d'adaptation à l'école et des personnes qui les accompagnent pour soutenir leur réussite éducative. Au sein de l'UMR, nous travaillons en synergie en partageant nos expertises afin de contribuer à l'avancement et au transfert des connaissances pour favoriser le développement professionnel du personnel scolaire et la mise en œuvre de pratiques éducatives appuyées par la recherche qui répondent aux besoins de ces élèves.

Adaptée à la réalité éducative québécoise, l'UMR Synergia souhaite développer une programmation scientifique qui découle des besoins exprimés par les milieux scolaires partenaires afin de soutenir le développement professionnel continu et la transformation des pratiques en milieu scolaire dans le domaine de l'intervention éducative auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation. C'est donc en concordance avec les plans d'engagement pour la réussite des centres de services scolaires partenaires que cette UMR vise à soutenir le réseau scolaire dans la recherche et le déploiement d'initiatives pour favoriser le bien-être de tous. Pour en savoir davantage sur l'UMR Synergia, ses activités et ses ressources partagées, **visitez son site web.**



Unité Mixte de Recherche  
**synergia**

## Table des matières

Mot de la directrice . . . . .	5
Les pratiques d'éducation inclusive à l'école . . . . .	6
Comment réduire l'écart entre la réussite des garçons et celle des filles en français au primaire comme au secondaire? . . . . .	10
Soutenir la réussite éducative des élèves allophones : services accessibles et conditions de mise en œuvre . . . . .	14
Déployer l'apprentissage socioémotionnel à l'école de manière structurée à partir des résultats probants de la recherche et de la réalité de nos milieux . . . . .	18
Comment expliquer et prévenir les crises à l'éducation préscolaire? . . . . .	22
Quelles sont les conditions d'efficacité d'un accompagnement professionnel de qualité? . . . . .	26

## Mot de la directrice



C'est avec beaucoup de fierté que nous lançons le premier numéro *Questions de l'heure* de l'UMR Synergia. Cette publication a été réalisée en complément à la 1<sup>re</sup> journée *Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia* qui a eu lieu le 15 décembre 2023 à l'Université Laval. En cette occasion, six questions soumises par le personnel scolaire des centres de services scolaires partenaires ont été traitées par des chercheuses expertes dans le domaine. Cette activité a permis d'apporter un éclairage scientifique sur ces questions et de favoriser le dialogue entre les acteurs des milieux scolaires et universitaires tout en suscitant de l'intérêt pour les sciences de l'éducation.

Cette publication est constituée de deux parties. La première comporte six articles rédigés par des personnes étudiantes de 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles intéressées à développer leurs compétences en vulgarisation scientifique. La seconde partie présente les médiagraphies commentées associées aux sujets traités dans les articles. Cette publication permet ainsi de soutenir la formation de la relève en communication scientifique et de favoriser son implication dans des activités de communication scientifique. Enfin, elle vise à faire connaître des résultats de recherche ainsi que des ressources en lien avec des sujets qui préoccupent les acteurs des milieux scolaires afin de les guider dans la mise en oeuvre de pratiques appuyées sur les connaissances issues de la recherche en éducation.

Bonne lecture!

Nancy Gaudreau, Ph. D., directrice de l'UMR Synergia



## Les pratiques d'éducation inclusive à l'école



**Laurie Hébert**

B. Éd., étudiante à la maîtrise  
en psychopédagogie, Faculté des sciences  
de l'éducation, Université Laval



**Aude Gagnon-Tremblay**

M.A., étudiante au doctorat  
en psychopédagogie, Faculté des sciences  
de l'éducation, Université



**Mélanie Paré**

Ph. D, professeure, Département  
de psychopédagogie et d'andragogie,  
Université de Montréal

### Introduction

L'intégration scolaire, l'inclusion scolaire et l'éducation inclusive sont des concepts de plus en plus fréquents en éducation. Parfois utilisés comme des synonymes, ils diffèrent toutefois dans leur définition et dans leurs implications pour le milieu scolaire. Cet article définira d'abord les concepts d'intégration, d'inclusion et d'éducation inclusive. Puis, il présentera certaines pratiques inclusives à mettre en place dans la classe et au service de garde et discutera du rôle de l'enseignant dans l'éducation inclusive.

### Que signifient les concepts d'intégration scolaire, d'inclusion scolaire et d'éducation inclusive ?

L'**intégration scolaire** consiste à intégrer un élève ayant des besoins particuliers à la classe ordinaire. Ce dernier doit s'adapter au milieu scolaire selon les mesures d'aide qui sont mises à sa disposition dans la classe ordinaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Autrement dit, comme le mentionne la professeure-chercheuse Mélanie Paré de l'Université de Montréal, « dans la logique d'intégration, l'élève suit un rythme qui lui est imposé. C'est lui qui doit s'adapter à son milieu » (2023). L'**inclusion scolaire** consiste quant à elle à l'adaptation de l'école et de l'enseignement aux besoins particuliers des élèves afin qu'ils soient en mesure de participer pleinement aux activités d'apprentissage dans la classe ordinaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Les différences et les besoins des élèves sont reconnus par le milieu scolaire et l'enseignant doit adapter sa pratique afin de favoriser la réussite éducative de tous. Toutefois, malgré les visées éducatives de ces paradigmes, Crahay (2013) constate que des inégalités persistent. En effet, malgré les intentions et les politiques d'intégration et d'inclusion, les pratiques peuvent amplifier des différences individuelles, accentuer des écarts entre les élèves et ont parfois des effets ségrégatifs (Bélanger et Duchesne, 2010).



L'éducation inclusive se distingue des deux concepts précédents puisqu'elle adopte une perspective d'équité et fait appel à la mixité sociale (Maxwell et al., 2023). Dans un établissement scolaire, la mixité sociale se définit comme un espace où tous les groupes sociaux sont représentés, notamment la diversité ethnoculturelle et socioéconomique (Conseil supérieur de l'éducation, 2015). Les milieux éducatifs s'inscrivant dans ce paradigme cherchent ainsi à s'adapter à la diversité des élèves en agissant sur les défis qu'ils peuvent rencontrer à l'intérieur et à l'extérieur de l'école afin de favoriser leur engagement, leurs apprentissages et leur réussite éducative.

Plus concrètement, l'équipe-école se questionne afin d'identifier les élèves susceptibles de rencontrer des obstacles durant leur parcours scolaire pour leur offrir le support nécessaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Par exemple, la violence, l'intimidation, le faible taux de réussite scolaire ainsi que l'absentéisme sont des défis pouvant amener le personnel scolaire à se mobiliser et à adapter les services offerts aux élèves, le type de classe (p. ex., classe ordinaire, classe spécialisée, etc.) mis à leur disposition ainsi que le rôle des acteurs scolaires intervenant auprès de ceux-ci (Conseil supérieur de l'éducation, 2017).

## Pistes d'action pour amorcer un changement

### QUELLES PRATIQUES INCLUSIVES PEUVENT ÊTRE MISES EN PLACE DANS LES CLASSES ORDINAIRES ET SPÉCIALES ?

D'abord, au niveau de la classe, la composition de celle-ci doit être similaire à la diversité de personnes rencontrées dans la population. Il est recommandé que la **classe ordinaire** soit composée d'au moins 25 % à 30 % d'élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) (Tremblay, 2023). En plus de favoriser les relations entre des individus ayant des réalités différentes, la mixité scolaire et sociale contribue à l'interdépendance positive du groupe. Ce concept consiste à mobiliser les forces et les défis des élèves comme ressources pour les objectifs communs (Paré, 2023). L'apprentissage coopératif permet aux élèves d'utiliser leurs pairs comme sources d'apprentissage et à leurs enseignants d'éviter la surcharge et l'individualisation du soutien et des activités d'apprentissage (Crahay, 2013).

Les **classes spéciales, d'accueil ou les groupes d'adaptation scolaire** peuvent également s'inspirer de ce concept et prévoir des moments de décloisonnement où les élèves font des activités avec d'autres jeunes de leur âge ou de leur niveau scolaire (Winebrenner et Demers, 2008). Cela favoriserait un climat scolaire positif qui agit contre le rejet, l'indifférence et l'intimidation (Paré, 2023). Le séjour des élèves ayant des besoins particuliers dans ces classes devrait toutefois être de courte durée, explique la professeure-chercheuse. En effet, il est essentiel de prioriser des stratégies d'enseignement alternatives et différenciées qui répondent aux besoins des élèves et qui leur permettront de réintégrer la classe ordinaire. D'ailleurs, la professeure-chercheuse explique que « **l'élève doit avoir des moments authentiques dans la classe ordinaire pour exercer ce qu'il a appris dans la classe spécialisée** » (Paré, 2023).

Les pratiques d'enseignement inclusif ne doivent toutefois pas demeurer dans la classe, explique la professeure-chercheuse. En effet, le service de garde contribue également à l'inclusion des élèves. À ce sujet, le Conseil supérieur de l'éducation (2006) explique que pour assurer la qualité de ce service, le personnel doit être suffisamment formé et contribuer à répondre aux besoins des élèves, notamment de ceux ayant des plans d'intervention. De cette façon, l'école agit avec une plus grande cohérence en créant un environnement inclusif qui facilite le bien-être des jeunes et leur participation scolaire et sociale.

### QUEL RÔLE JOUENT LES ENSEIGNANTS DANS L'ÉDUCATION INCLUSIVE ?

Le référentiel de la formation à l'enseignement du Québec (2001) précise que l'enseignant développe sa compétence à adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves HDAA (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). Or, la professeure-chercheuse Mélanie Paré considère que cette responsabilité n'appartient pas seulement aux enseignants, mais aussi à l'orthopédagogue. Afin de faciliter la réussite éducative des élèves, les enseignants doivent collaborer avec différents professionnels ainsi qu'avec les services complémentaires de leur milieu (Paré, 2023). Ce travail collaboratif permet de faire évoluer les compétences attendues des enseignants vers la mise en place des stratégies de différenciation pédagogique pertinentes et en adéquation avec l'enseignement inclusif axé sur le soutien à la pleine participation et à la réussite des élèves (MÉQ, 2020). Autrement dit, la collaboration doit être priorisée lorsqu'il



est question d'éducation inclusive pour diminuer le recours à l'enseignement indifférencié en classe (Paré, 2023). La création d'une culture, de normes et de directives collectives cohérentes dans les établissements ainsi que l'appui de la direction d'établissement sont également des pratiques gagnantes qui favorisent l'éducation inclusive (Paré, 2023).

## Conclusion

L'éducation inclusive permet d'offrir aux élèves un environnement scolaire équitable qui favorisera leur bien-être. Bien que ce paradigme soulève parfois des préoccupations, notamment en ce qui concerne les moyens et les ressources pour le mettre en œuvre (Norwich, 2019), il a l'avantage de permettre aux élèves et au personnel scolaire de s'adapter à la diversité, sans diminuer les attentes liées aux compétences à développer chez ceux-ci. Les milieux intéressés par l'éducation inclusive sont invités à approfondir leur compréhension des causes de l'échec et du succès scolaire et à développer de nouvelles façons de favoriser l'appartenance à la communauté, et ce, peu importe les caractéristiques des élèves (Thomas et Loxley, 2022). Comme le souligne la professeure-chercheuse, «l'éducation inclusive n'enlève pas les différences, elle favorise la tolérance» (Paré, 2023). En effet, les élèves évoluant dans ce milieu seraient plus sensibles à leurs différences et à celles des autres (Conseil supérieur de l'éducation, 2017).

### MOTS-CLÉS :

Intégration scolaire, inclusion scolaire, éducation inclusive, classe ordinaire, classe spécialisée

## BIBLIOGRAPHIE

- Bélangier, N. et Duchesne, H. (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/services-de-garde-scolaire-50-0452/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2015). *La mixité sociale à l'école*. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/07/Textes-de-soutien-mixite-socioeconomique.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves, s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Crahay, M. (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace ? : de l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck.
- Maxwell, B., Gereluk, D. et Martin, C. (2023). *Le cadre éthique et légal de l'enseignement*. Guide pour les professionnels de l'enseignement. Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation [MÉQ]. (2001). *La formation à l'enseignement*. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Ministère de l'Éducation [MÉQ]. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante*. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_compетенces\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compетенces_professionnelles_profession_enseignante.pdf)
- Norwich, B. (2019). From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission : A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities [Hypothesis and Theory]. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00072>
- Paré, M. (2023, 15 décembre). *Quelles sont les meilleures pratiques d'éducation inclusive à mettre en œuvre dans les milieux scolaires (classes ordinaires et spécialisées, services de garde) ?* Communication présentée lors de la journée Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia (1re éd.), Université Laval, Québec, Canada.
- Tremblay, P. (2023). *Coenseignement*. Éditions Académia.
- Thomas, G. et Loxley, A. (2022). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (3<sup>e</sup> éd.). McGraw-Hill Education.
- Winebrenner, S. et Demers, D. D. (2008). *Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière*. Chenelière Éducation.



# Comment réduire l'écart entre la réussite des garçons et celle des filles en français au primaire comme au secondaire ?



**Elizabeth Picotte**

Étudiante au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



**Marie-Pier Duchaine**

M. A., étudiante au doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



**Isabelle Plante**

Ph. D., professeure titulaire, Département de didactique, Université du Québec à Montréal, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les différences de genre à l'école

## Introduction

Comment favoriser la motivation, l'engagement et la réussite des garçons en français au secondaire? Il s'agit d'une grande question dans l'ère du temps. Si la professeure Isabelle Plante, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les différences de genre à l'école, pouvait y répondre de manière spontanée, elle affirmerait qu'il n'y a pas de stratégies qui assurent spécifiquement la réussite des garçons en français. À défaut de cette réponse quelque peu simpliste dirait-on, la chercheuse nous propose une explication plus étoffée qui passe par quelques rappels statistiques, de fausses bonnes idées et finalement quelques pistes prometteuses pour rendre l'école plus égalitaire.

## Rappels statistiques

Ce n'est pas un mythe, les filles réussissent généralement mieux que les garçons à l'école et les écarts sont d'autant plus marqués en français. Baye et Monseur (2016) ont d'ailleurs démontré que les garçons sont sous-représentés parmi les lecteurs très forts et largement surreprésentés parmi les lecteurs très faibles. Les données issues de la recherche montrent également que les filles sont plus motivées en français, ce qui se traduit par un sentiment de compétence plus élevé, un meilleur engagement et davantage d'intérêt pour ce domaine (Rodríguez et al., 2020).

Ces disparités entre les genres se manifestent dès le primaire, mais s'intensifient au secondaire (Baye et Monseur, 2016). Selon les experts du domaine, c'est le fait que les lacunes initiales empêchent l'acquisition de nouvelles connaissances au fil de la scolarité qui produit cet écart de genre plus marqué au secondaire. Au Québec, on constate aussi qu'une plus grande proportion de garçons fréquente des classes du cheminement régulier au secteur public. Pour quantifier celle-ci, on retrouve de 20 à 30 % plus de garçons que de filles dans ces classes (Plante et al., accepté). Ces groupes sont largement composés d'élèves plus faibles sur le plan scolaire qui sont plus à risque d'abandonner l'école avant l'obtention d'un diplôme de niveau secondaire (Kamanzi et al., 2019).



## Fausses bonnes idées

Au fil des années, différentes hypothèses ont été testées, mais la recherche les a finalement réfutées en raison de leur tendance à perpétuer les stéréotypes de genre. On note par exemple la mise en place de programmes visant à soutenir la réussite des garçons, tels que le cadre de référence « Mieux soutenir nos garçons » avec sa mesure encourageant les jeux de guerre et de bataille (Arm, 2017). Par ailleurs, ces initiatives continuent de promouvoir une vision simpliste et stéréotypée des garçons, occultant les différences individuelles et laissant dans l'ombre tant les filles en difficulté que les garçons performants. À l'inverse, la littérature scientifique préconise de se concentrer sur les similarités entre les genres, car on observe de grandes différences parmi les individus appartenant à un même groupe de genre (Hyde et al., 2019).

Dans le même ordre d'idées, il est crucial de démystifier l'idée d'un retour aux classes non mixtes. Les recherches indiquent généralement les avantages des groupes mixtes en favorisant l'ouverture d'esprit et en réduisant les stéréotypes de genre. De plus, la mixité des groupes n'a généralement pas d'incidence significative sur les performances scolaires.

Une autre avenue souvent proposée est que les garçons devraient se faire enseigner par des hommes. Pourtant, la recherche montre que l'« effet enseignant » surpasse son genre (Puhani, 2018). Ce qui importe le plus, c'est d'avoir un enseignant compétent, capable d'établir des relations positives avec les élèves, de maintenir des attentes élevées, etc.

## Pistes d'action pour amorcer un changement

Alors, que peut-on faire pour rendre l'école plus égalitaire et favoriser la réussite des garçons en français? Mme Plante nous propose quatre pistes efficaces pour tous les élèves en difficulté.

### 1. LIMITER LE RECOURS AUX CATÉGORIES SOCIALES DU GENRE

Attribuer les difficultés au genre d'un élève accentue les stéréotypes et minimise les différences individuelles. Dans cet ordre d'idées, il est recommandé d'amener le personnel scolaire à déconstruire ses biais inconscients pour éviter des attentes basées sur le genre, car elles peuvent avoir comme effet d'encourager les élèves à s'y conformer. Par exemple, en surmontant le biais selon lequel les garçons ont plus besoin de bouger que les filles, l'enseignant considérera un élève agité, qu'il soit garçon ou fille, de manière équivalente et interviendra ainsi de manière plus équitable envers un garçon ou une fille agité(e).

### 2. TABLER SUR LES INTÉRÊTS INDIVIDUELS DES ÉLÈVES

Les élèves ont des intérêts qui leur sont propres et qui peuvent susciter leur motivation. La personne enseignante gagne à en tirer profit, car les intérêts constituent un puissant levier (Fréchette-Simard et al., 2019). Concrètement, en français, l'enseignant peut diversifier ses thèmes et offrir des choix de sujets d'écriture et de livres adaptés aux élèves.

### 3. FAIRE VIVRE DES SUCCÈS AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

La motivation est souvent considérée comme précurseur de la réussite. Pourtant, même si la recherche suggère que ces deux construits (la motivation et la réussite) s'influencent mutuellement, les données disponibles soulignent le rôle prépondérant des succès antérieurs dans le développement de la motivation ultérieure (Vu et al., 2022). À contrario, faire vivre des échecs mine la motivation et constitue un moteur vers l'évitement, car l'élève cherche alors à préserver son égo menacé. Comme l'évitement est un autoreforçateur puissant qui apaise l'inconfort de l'élève, il devient très difficile d'inciter l'élève à s'engager dans des tâches scolaires similaires à celles qu'il a échouées. Ainsi, pour permettre aux élèves de vivre des succès, une piste pertinente consiste à séquencer la tâche afin d'en réduire la difficulté pour l'élève. Cette piste est d'autant plus importante pour les élèves du secondaire, pour lesquels les comportements d'évitement sont souvent cristallisés. Pour les élèves en difficulté tout particulièrement, deux stratégies d'enseignement sont à favoriser pour accroître les possibilités de leur faire vivre des succès : l'enseignement explicite (Hughes et al., 2017) et le tutorat par les pairs (Fuchs et al., 2020).

### 4. INTERVENIR SUR DES INDICATEURS CLÉS ET DURANT DES PÉRIODES CIBLÉES

Intervenir en fonction des prédicteurs du décrochage scolaire représente une autre avenue pertinente pour le personnel scolaire. Étant donné que les difficultés en lecture à la fin du primaire (5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> année) occasionnent un retard difficilement récupérable, prioriser l'enseignement de l'écrit aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du primaire est recommandé pour prévenir ces difficultés en lecture et d'éventuels

échecs scolaires. Puis, la manifestation de comportements extériorisés étant un autre prédicteur du décrochage, soutenir le développement d'habiletés socioémotionnelles pendant leur période critique en bas âge représente une autre piste d'action prometteuse. En regard des deux prédicteurs précédents, dépister les difficultés potentielles au préscolaire est une piste à privilégier afin de pouvoir cibler une offre de services d'appoint adaptés aux enfants. Par ailleurs, au secondaire, le personnel scolaire gagnerait à détecter et à anticiper les événements précipitant le décrochage (p. ex. un conflit, une rupture amoureuse, etc.) dans le but de favoriser la persévérance scolaire jusqu'à l'obtention d'un diplôme de niveau secondaire.

En bref, pour favoriser la réussite des garçons, il est essentiel de se concentrer sur des approches inclusives et de reconnaître la diversité au sein des groupes d'élèves. Voici une synthèse des pistes prometteuses pour favoriser la réussite et l'engagement de tous les élèves en difficulté :

1. Miser sur les intérêts des élèves
2. Recourir à l'enseignement explicite
3. Implanter du mentorat
4. Faire du dépistage chez les jeunes
5. S'attarder au développement de la compétence en lecture au primaire
6. Cibler les élèves à risque de décrochage au secondaire

#### MOTS-CLÉS :

Réussite scolaire, similarité des genres, élèves en difficulté, motivation, garçons

#### BIBLIOGRAPHIE

- Arm, J. (2017). *Mieux soutenir nos garçons : cadre de référence*. Partenaires pour la petite enfance de la MRC des Sources. [https://famillaction.org/data/documents/Cadre\\_reference\\_Mieux\\_soutenir\\_nos\\_garcons\\_V-web.pdf](https://famillaction.org/data/documents/Cadre_reference_Mieux_soutenir_nos_garcons_V-web.pdf)
- Baye, A., et Monseur, C. (2016). Gender differences in variability and extreme scores in an international context. *Large-scale Assessments in Education*, 4, 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40536-015-0015-x>
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54 (3), 500-518.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Abramson, R. (2020). Peer-Assisted Learning Strategies (PALS) : A Validated Classwide Program for Improving Reading and Mathematics Performance. Dans A. L. Reschly, A. J. Pohl et S. L. Christenson (dir.) *Student Engagement*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_6)
- Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J., et Benson, S. K. (2017). Explicit Instruction : Historical and Contemporary Contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 140-148. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12142>
- Hyde, J. S., Bigler, R. S., Joel, D., Tate, C. C., et Van Anders, S. M. (2019). The future of sex and gender in psychology : Five challenges to the gender binary. *American Psychologist*, 74(2), 171-193. <https://doi.org/10.1037/amp0000307>
- Kamanzi, P. C., Lessard, C., et Tardif, M. (2019). La satisfaction au travail des enseignants canadiens. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(4), 1121-1153.
- Plante, I., Chaffee, K. E., Gauthier, E., Olivier, E. et Dupéré, V. (accepté). Understanding Boys' Underrepresentation in Private and Enriched Programs During the Transition to Secondary School. *British Journal of Educational Psychology*.
- Puhani, P. (2018). Do boys benefit from male teachers in elementary school? Evidence from administrative panel data. *Labour Economics*, 51, 340-354. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2018.02.008>
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Piñeiro, I., Estévez, I., et Valle, A. (2020). Gender Differences in Mathematics Motivation : Differential Effects on Performance in Primary Education. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03050>
- Vu, T., Magis-Weinberg, L., Jansen, B.R.J. et al. (2022). Motivation achievement cycles in learning : A literature review and research agenda. *Educational Psychology Review*, 34, 39-71. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-7>



# Soutenir la réussite éducative des élèves allophones : services accessibles et conditions de mise en œuvre



**Laurie Hébert**

B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



**Myriam Lapointe-Breton**

Ps. éd., étudiante au doctorat en psychoéducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



**Catherine Maynard**

Ph. D., professeure, Département de langues, linguistique et traduction, Université Laval

## Introduction

Au Québec, les écoles publiques connaissent actuellement une hausse significative du nombre d'élèves ayant besoin de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF). En effet, une augmentation des demandes de service variant de 13 % à 57 % est constatée entre 2023 et 2024 dans plusieurs centres de services scolaires québécois (Dion-Viens, 2024). L'accès aux SASAF est un droit garanti par la Loi sur l'instruction publique (LIP). Ces services « s'adressent à des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et qui, pour la première fois, reçoivent des services éducatifs en français et dont la connaissance de la langue française ne leur permet pas de suivre normalement l'enseignement » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014, p. 3). Les SASAF ont pour objectif de réduire l'écart entre les compétences en français des élèves ciblés et celles des élèves des classes ordinaires. Visant simultanément l'apprentissage de la langue d'enseignement et celui des contenus disciplinaires, ils visent l'inclusion des élèves à l'école et à la société québécoise. Afin de leur offrir des services adaptés à leurs besoins et caractéristiques, conformément à la LIP, il importe de connaître les modèles de services actuellement déployés et leurs conditions de mise en œuvre. À cette fin, cet article présentera d'abord les différents modèles de SASAF et les conditions favorisant la réussite éducative des élèves allophones. Ensuite, il exposera quelques pistes d'action afin d'amorcer un changement dans les milieux scolaires.

## Quels sont les services offerts aux élèves allophones ?

Il existe trois principaux modèles de SASAF : 1) la classe d'accueil fermée ; 2) l'intégration partielle en classe ordinaire ; et 3) l'intégration totale en classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage du français (De Koninck et Armand, 2012). Le premier modèle renvoie à une classe fermée qui offre un environnement d'apprentissage intensif dans lequel l'enseignement du français est priorisé. Les élèves allophones sont alors accompagnés quotidiennement par une personne enseignante spécifiquement formée en didactique du français langue seconde et évoluent auprès d'un même groupe d'élèves issus de l'immigration et en apprentissage du français. Dans

le second modèle, les élèves fréquentent en alternance et dans des proportions diverses les classes ordinaires et une classe dédiée à l'apprentissage du français ; on dit alors qu'ils sont intégrés partiellement en classe ordinaire. Les élèves réalisent donc des apprentissages auprès de leurs pairs des classes ordinaires, tout en recevant un enseignement intensif du français, et ce, afin de faciliter leur intégration dans le système éducatif francophone. Le troisième modèle réfère à l'intégration complète de l'élève en classe ordinaire, avec à l'appui un service de soutien à l'apprentissage du français qui peut être offert en classe ou hors classe (par exemple, en dénombrement flottant). À ce jour, aucun modèle de SASAF ne serait supérieur à un autre en termes d'efficacité (McAndrew et al., 2015). Toutefois, certaines conditions de mise en œuvre de ces services sont à considérer afin de favoriser l'inclusion et la réussite éducative des élèves qui les reçoivent (MELS, 2014).

### Quelles sont les conditions optimales de mise en œuvre des modèles de SASAF ?

D'une part, des retombées positives sont associées à diverses conditions de mise en œuvre des SASAF, telles que l'exposition à des stratégies d'enseignement propres à la didactique de la langue seconde, les interactions fréquentes avec des locuteurs francophones, la disponibilité d'un soutien linguistique d'appoint et une intégration partielle et graduelle de l'élève en classe ordinaire (MELS, 2014). De plus, la concertation au sein de l'équipe-école afin d'instaurer une culture d'équité, impliquant notamment la mise en place d'un protocole d'accueil (Hirsch et al., 2023) et la collaboration entre les enseignantes et les enseignants des classes ordinaires et ceux de langue seconde, est primordiale afin de favoriser le vivre-ensemble par des pratiques collectives et collaboratives (Borri-Anadon et al., 2021). Enfin, deux conditions de mise en œuvre des SASAF apparaissent, de manière plus générale, comme incontournable. Il s'agit d'offrir des SASAF « suffisants en termes de quantité (intensité et fréquence) et nécessaires en termes de qualité et de pertinence » (Hirsch et al., 2023, p. 22) et de favoriser l'ouverture des actrices et acteurs scolaires à adopter une approche éducative répondant aux besoins particuliers des élèves allophones (Querrien, 2017).



D'autre part, Armand (2021, p. 221) souligne que deux écueils sont à éviter dans la mise en œuvre de SASAF, soit « la submersion en classe ordinaire sans soutien suffisant et approprié ainsi que la marginalisation, en classe d'accueil fermée, dans ce qui devient un réseau scolaire parallèle limitant les contacts linguistiques et sociaux avec des locuteurs [...] dont la maîtrise du français est plus avancée ». Afin de bien soutenir la réussite éducative des élèves allophones, il importe donc d'éviter ces écueils tout en considérant les conditions de mise en œuvre précédemment exposées.

## Pistes d'action pour amorcer un changement

Pour mettre en place des SASAF adaptés, il importe de reconnaître la nécessité d'une adaptation de la part des personnes enseignantes et de les soutenir dans l'évolution de leur posture envers les élèves allophones au sein de leur classe. De plus, il est essentiel que la formation initiale et continue considère leurs croyances concernant l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde ainsi que leurs perceptions des élèves, de leurs compétences et de leur propre rôle en tant que personnes enseignantes auprès d'eux (Querrien, 2017). En outre, Maynard (2023) souligne l'importance de privilégier une approche inclusive qui favorise l'engagement de toutes les actrices et tous les acteurs scolaires impliqués, dans une perspective de responsabilité partagée (Ministère de l'Éducation, 1998), pour répondre adéquatement aux besoins spécifiques des élèves.

Par ailleurs, pour intervenir adéquatement auprès des élèves, il est important de connaître le processus d'apprentissage d'une langue seconde, qui se déroule en plusieurs étapes et qui est caractérisé par une progression graduelle de l'élève dans le développement de ses compétences linguistiques (Maynard, 2023). Pour que l'élève emmagasine de l'input et soit amené à produire des énoncés de plus en plus complexes, il est bénéfique qu'il soit entouré de multiples locuteurs francophones et qu'il vive des situations d'interaction riches et nombreuses. Par ailleurs, lors du développement de ses compétences en langue seconde, l'élève effectue des transferts entre sa langue maternelle et la langue seconde, s'appuyant ainsi sur ses acquis linguistiques antérieurs pour apprendre la nouvelle langue. Par exemple, un enfant qui a développé des stratégies de lecture (p. ex. prédire à partir du titre et des illustrations) dans une des langues de son répertoire sera en mesure de transférer ces stratégies lors de la lecture de textes en français langue seconde. Toutefois, un enseignement et un soutien de la personne enseignante sont indispensables pour permettre à l'élève d'effectuer ces transferts (Maynard, 2023).

Ainsi, il est judicieux de miser sur la diversité linguistique et culturelle pour élaborer des contextes d'apprentissage pertinents et significatifs pour les élèves allophones. Par exemple, dans l'activité *Éveil aux langues et grammaire* (Elodil, 2024) a comparaison d'une même structure syntaxique en français et dans différentes langues parlées par les élèves permet l'enseignement d'une notion grammaticale posant souvent problème aux élèves (Maynard, 2020).



En conclusion, afin de mettre en place des SASAF adaptés, les milieux scolaires doivent implanter un ou plusieurs modèles de SASAF répondant aux besoins spécifiques des élèves allophones, et ce, en impliquant l'ensemble de l'équipe-école, dans une perspective de responsabilité partagée (Maynard, 2023). Pour ce faire, il est important de garder en tête les différentes conditions optimales de mise en œuvre des SASAF, notamment l'adoption d'une approche inclusive et collaborative, l'offre de services adéquats en termes de quantité (intensité et fréquence), de qualité et de pertinence, ainsi que l'ouverture des personnes enseignantes à contribuer à la mise en œuvre d'approches adaptées aux besoins des élèves (Hirsch et al., 2022). Enfin, peu importe les modèles de services adoptés, les interventions mises en œuvre par les enseignants gagnent à viser un équilibre entre l'enseignement-apprentissage du français en français et la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle (Armand, 2014).

#### MOTS-CLÉS :

SASAF, francisation, classe d'accueil, langue seconde, conditions de mise en œuvre

#### BIBLIOGRAPHIE

- Armand, F. (2014). *Les enjeux spécifiques de l'éveil aux langues en contexte montréalais québécois*. Dans C. Troncy, J.-F. De Pietro, L. Goletto et M. Kervran (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures : autour de Michel Candelier* (p. 167-173). Presses universitaires de Rennes.
- Armand, F. (2021). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratiques de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 220-233). Fides éducation.
- Borri-Anadon, C., Lemaire, E. et Boisvert, M. (2021). *Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité*. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (Dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2<sup>e</sup> édition) (p. 292-303). Fides Éducation.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones ? *Diversité urbaine*, 12(1), 69-85. <https://doi.org/10.7202/1019212ar>
- Dion-Viens, D. (2024, 22 février). Forte hausse des élèves en francisation dans des écoles publiques à Québec. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2024/02/22/forte-hausse-des-elvees-en-francisation-a-quebec>
- Elodil (2024). *Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue*. Équipe de recherche ÉLODiL, Département de didactique, Université de Montréal. <https://elodil.umontreal.ca/videos/eveil-aux-langues-et-grammaire/>
- Hirsch, S., Borri-Anadon, C., Lemaire, E., Kharchi, Z., Guillot, S. et Maynard, C. (2023). *Pour une meilleure compréhension de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire : guide d'accompagnement des fiches régionales*. LEDIR (UQTR) et ministère de l'Enseignement supérieur du Gouvernement du Québec. [www.uqtr.ca/ledir/guidefiches](http://www.uqtr.ca/ledir/guidefiches)
- Loi sur l'instruction publique*. RLRQ c. I-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3/>
- Maynard, C. (2020). Un dispositif plurilingue pour enseigner l'orthographe grammaticale française en milieu pluriethnique et plurilingue. Dans N. Chapleau et M.-P. Godin (dir.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté. Propositions didactiques et orthodidactiques* (p. 299-324). Presses de l'Université du Québec.
- Maynard, C. (2023, 15 décembre). *Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au Québec : modèles et conditions de mise en œuvre*. Communication présentée dans le cadre de la 2<sup>e</sup> journée annuelle « Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia », Université Laval, Québec, Canada.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Laaroussi, M. V., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : organisation des services*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration\\_2\\_OrganisationServices.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf)
- Querrien, D. (2017). *Accueillir les élèves allophones nouveaux arrivants en milieu régional au Québec : un défi pour tous les enseignants*. *Revue TDFLE*, 71, 1-20. [https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev\\_1275](https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1275)



# Déployer l'apprentissage socioémotionnel à l'école de manière structurée à partir des résultats probants de la recherche et de la réalité de nos milieux



**Elizabeth Picotte**

Étudiante au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



**Myriam Lapointe-Breton**

Ps. éd., étudiante au doctorat en psychoéducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



**Claire Beaumont**

Ph. D., professeure, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval

## Introduction

L'enseignement des compétences sociales et émotionnelles (CSÉ) est devenu un impératif en milieu scolaire, puisqu'il contribue à la socialisation des élèves par le développement des compétences intrapersonnelles et interpersonnelles, conformément à la mission de l'école québécoise qui consiste à instruire, socialiser et qualifier (Boissonneault et al., 2021). Non seulement ceux qui présentent des difficultés socioémotionnelles, mais bien tous les enfants peuvent bénéficier de l'apprentissage socioémotionnel (ASÉ). Comme chacun d'eux est susceptible de vivre des situations difficiles au cours de sa vie, on doit apprendre à tous les enfants à développer des stratégies qui leur permettront de bien s'adapter à leur vie adulte (Beaumont, 2023). Devant ce constat, il importe d'outiller le personnel scolaire afin qu'il soit en mesure de déployer l'ASÉ de manière structurée à l'école primaire et ainsi de soutenir le bien-être de tous les élèves.

## Comprendre l'ASÉ

Bien que l'enseignement des habiletés sociales en milieu scolaire soit une pratique courante depuis plusieurs années, la considération des émotions dans l'enseignement et l'apprentissage est une approche plus récente (Beaumont et Boissonneault, 2023). L'ajout d'un volet intrapersonnel (identifier les émotions, apprendre des stratégies d'autorégulation, etc.) à la socialisation a d'ailleurs démontré de meilleurs résultats quant à la généralisation des apprentissages sociaux en contextes réels. Ainsi, l'ASÉ, qui est un processus d'apprentissage continu, permet d'acquérir une conscience de soi et une conscience sociale accrues, en plus de développer les habiletés nécessaires pour comprendre et réguler les émotions et construire des relations positives avec les pairs (CASEL, 2020).

Par ailleurs, l'ASÉ s'est taillé une place d'importance dans les milieux scolaires compte tenu des bienfaits qu'il procure. Pour les élèves, des effets positifs comme une augmentation de l'estime de soi, de meilleures relations interpersonnelles et l'augmentation des résultats scolaires ont été constatés (Durlak et al., 2011). Quant au personnel enseignant, plusieurs auteurs rapportent une confiance accrue en leurs interventions, une meilleure relation élève-enseignant et une capa-

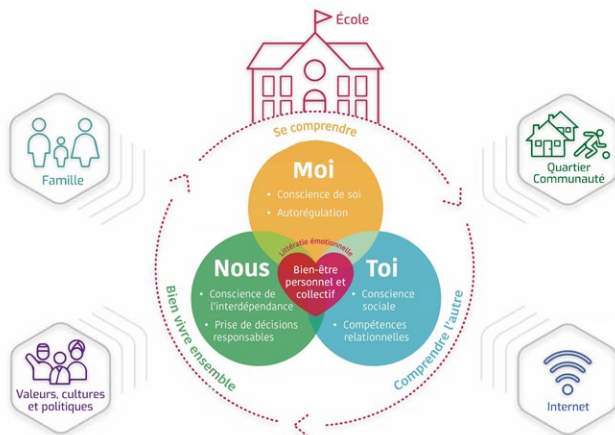
cité d'autorégulation émotionnelle bonifiée (Jennings et al., 2017). Enfin, des études rapportent aussi des bienfaits sur le climat scolaire comme une réduction de la violence à l' cole (Hough et al., 2017). Toutefois, notons que le respect de certaines conditions est à considérer afin d'obtenir et de maintenir les effets positifs de l'AS .

## Conditions gagnantes de la mise en œuvre de l'AS 

Afin de favoriser un AS  optimal, trois conditions gagnantes sont nécessaires. D'abord, il importe de se munir d'un cadre de référence, c'est-à-dire d'un ensemble de concepts, de méthodes et de règles qui permettent l'élaboration et l'implantation d'interventions plus stratégiques. On dénombre plusieurs modèles théoriques dans la littérature qui définissent les CS  et guident les actions du personnel enseignant, dont le modèle écosystémique de l'apprentissage socioémotionnel pour le bienêtre individuel et collectif à l' cole (Beaumont et al., 2021). Il illustre la synergie et la complémentarité des trois domaines de CS    développer, soit les domaines du moi, du toi et du nous, tout en soulignant l'importance accordée aux différents systèmes dans lesquels évoluent l'enfant, soit la famille, la communauté, l' cole et l'internet (Beaumont et Boissonneault, 2023). Puis, les interventions doivent être intentionnelles.   cet égard, plusieurs actions quotidiennes du personnel enseignant favorisent l'AS , par exemple l'accompagnement des élèves lors de résolution de conflits. En effet, attribuer une intention précise à ses actions professionnelles encourage l'intégration des CS  aux interventions scolaires (Beaumont, 2023). Finalement, dans une visée d'efficacité, les interventions doivent être fondamentalement collaboratives, soit soutenir la concertation entre les élèves, les collègues, les parents et les organismes communautaires (Beaumont, 2023).

**Figure 1.**

*Modèle écosystémique de l'apprentissage socioémotionnel pour le bienêtre individuel et collectif à l' cole (Beaumont et al., 2021)*



## Soutenir concrètement l'ASÉ

En plus des trois conditions énumérées précédemment, Beaumont et Boissonneault (2023) proposent trois clés d'action pour soutenir l'ASÉ. D'abord, le personnel éducatif doit bonifier ses propres CSÉ. L'adulte occupe un rôle de modélisation auprès des élèves qui sont appelés à l'imiter sur le plan des compétences intrapersonnelles, comme réguler ses émotions, et interpersonnelles, comme collaborer avec autrui. Afin de donner un bon modèle aux élèves, le personnel enseignant peut, par exemple, mettre en exergue sa collaboration positive avec ses collègues. Ensuite, les CSÉ doivent faire l'objet d'un enseignement explicite. À l'instar des matières scolaires, les CSÉ sont bonifiées par l'enseignement, la modélisation et la pratique guidée. De plus, l'intégration des CSÉ aux matières scolaires procure des occasions de réinvestissement aux élèves dans divers contextes. Enfin, il est crucial que les élèves puissent pratiquer consciemment leurs CSÉ au quotidien dans le cadre de situations réelles. Dans ce contexte, la communauté et les parents gagneraient à contribuer à cette démarche puisque les CSÉ sont sollicitées dans tous les milieux de vie.

## Pistes d'action pour amorcer un changement

En réponse au questionnement relatif à la nécessité d'implanter un programme en tant que projet-école, Beaumont (2023) stipule que chaque milieu scolaire

Tableau 1.

*Compétences socioémotionnelles à l'école*

COMPÉTENCES	EXEMPLES D'ACTIVITÉS
<b>Conscience de soi</b>	Causerie sur le rôle des émotions : élaborer collectivement une liste de sentiments et faire des liens entre les émotions, les besoins et les moyens de les satisfaire.
<b>Autorégulation</b>	Utiliser un Thermomètre des émotions. Créer un référentiel personnel de retour au calme.
<b>Conscience sociale</b>	Élaborer collectivement les règles de vie de la classe (p. ex., conseil de coopération). Réaliser des activités thématiques sur les différences, la ségrégation ou l'équité et des jeux de rôles.
<b>Compétences relationnelles</b>	Enseigner des techniques de communication efficaces (écouter, parler au « je », formuler un message clair, etc.) et une méthode de résolution des conflits. Favoriser l'entraide (mots doux, « je félicite » et conseil de coopération).
<b>Conscience de l'interdépendance</b>	Planifier le travail d'équipe en donnant un rôle à chaque membre. Animer des activités écoresponsables.
<b>Prise de décisions responsables</b>	Réaliser des activités afin d'aborder le climat scolaire, l'appartenance et l'engagement scolaire. Utiliser une « balance décisionnelle » pour peser les avantages et les inconvénients.

doit choisir la démarche qui lui convient selon ses ressources accessibles. En effet, comme l'implantation de programmes nécessite la collaboration de toute l'équipe-école, il n'est pas toujours possible de les mettre en œuvre dans l'école entière. Cependant, il est tout à fait envisageable que le personnel éducatif commence l'implantation des stratégies d'ASÉ à l'échelle de la classe sans attendre l'instauration d'un programme dans son école, notamment par l'animation d'activités concrètes comme présentées dans le tableau 1 (Beaumont et Boissonneault, 2023).

En bref, il est à retenir que le déploiement de l'ASÉ nécessite la considération de plusieurs éléments. D'une part, il importe pour le personnel enseignant, conformément aux trois conditions gagnantes énoncées par Beaumont (2023), d'intervenir de manière stratégique, intentionnelle et fondamentalement collaborative afin d'obtenir et de maintenir les effets positifs de l'ASÉ. D'autre part, le développement des CSÉ chez l'élève s'appuie sur trois clés d'action, c'est-à-dire la bonification des CSÉ du personnel enseignant, l'enseignement explicite et intégré des CSÉ aux élèves et l'importance de la pratique consciente et quotidienne des CSÉ. Enfin, eu égard à la présence ou l'absence d'un programme de CSÉ implanté au sein de l'école, il est possible et même souhaitable que le personnel scolaire intervienne dès à présent en déployant l'ASÉ pour le bien-être de tous et de toutes.

#### MOTS-CLÉS :

Compétences socioémotionnelles, apprentissages socioémotionnels, conditions gagnantes, clés de réussite

#### BIBLIOGRAPHIE

- Beaumont, C. (2023, 15 décembre). *Quelles sont les recherches ou données probantes qui peuvent nous guider dans la mise sur pied à l'école d'interventions pour développer les compétences socioémotionnelles?* Communication présentée dans le cadre de la 1<sup>re</sup> journée annuelle « Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia », Université Laval, Québec, Canada.
- Beaumont, C. et Boissonneault, J. C. (2023). *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'adolescence : un guide pour le personnel scolaire*. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence. La collection de la Chaire. [https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site\\_chaire\\_cbeaumont\\_v2/documents/CSE\\_documents\\_et\\_fascicules/CSE\\_769\\_Ado\\_2023\\_webpdf.pdf](https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/CSE_documents_et_fascicules/CSE_769_Ado_2023_webpdf.pdf) et [https://umr-synergia.ulaval.ca/wp-content/uploads/2023/12/CSE\\_Ado\\_2023\\_webpdf.pdf](https://umr-synergia.ulaval.ca/wp-content/uploads/2023/12/CSE_Ado_2023_webpdf.pdf)
- Beaumont, C., Langri, S., Wilkie, T., Marquis, D. et Garcia, N. (2021). Le modèle écosystémique de l'apprentissage socioémotionnel pour le bien-être individuel et collectif à l'école. Matériel pédagogique conçu dans le cadre du Nanoprogramme : Enseigner des compétences sociales et émotionnelles au primaire. Faculté des sciences d'éducation, Université Laval.
- Boissonneault, J. C., Beaumont, C., Pelletier, M. A. et Beaulieu, J. (2021). *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : un guide pour le personnel scolaire*. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence. La collection de la Chaire. [https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site\\_chaire\\_cbeaumont\\_v2/documents/fascicule\\_2021-09-13\\_Personnel\\_ecran\\_2.pdf](https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/fascicule_2021-09-13_Personnel_ecran_2.pdf)
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL'S SEL framework : What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child development*, 82(1), 204–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Hough, H., Kalogrides, D. et Loeb, S. (2017). *Using surveys of students' social-emotional skills and school climate for accountability and continuous improvement*. Policy Analysis for California Education (PACE). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574847.pdf>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Deeese, A., DeMauro, A., Chan, H. et Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers Program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>



# Comment expliquer et prévenir les crises à l'éducation préscolaire ?



**Laurie Hébert**

B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



**Marie-Pier Duchaine**

M. A., étudiante au doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



**Marie-Andrée Pelletier**

Ph. D., professeure, Département d'éducation, Université TÉLUQ


## Introduction

Plusieurs facteurs peuvent influencer le développement et l'augmentation de difficultés comportementales au préscolaire et au primaire. Il est important de bien les comprendre afin de développer des stratégies efficaces pour les prévenir. Alors que plusieurs auteurs soulignent l'importance de la prévention avant l'entrée à l'école, il existe actuellement un manque de recherches spécifiques sur les enfants d'âge préscolaire (Pelletier, 2023). À l'heure actuelle, nous savons qu'au préscolaire, la qualité de la relation entre l'enfant et l'enseignant est un indicateur prédictif de l'adaptation scolaire et sociale des enfants, persistant jusqu'à la fin du primaire (Gaudreau et al., 2012). En moyenne, au Canada, 10 à 15 % des enfants de quatre ans n'ont pas les préalables nécessaires pour commencer l'école, dont les compétences sociales et la maturité socioaffective (Besnard et al., 2013). L'augmentation des difficultés comportementales chez les enfants est due à plusieurs facteurs qui seront énoncés et cela permettra de mieux comprendre les pistes d'intervention possibles. En ayant conscience des différents facteurs influençant l'apparition des difficultés comportementales, l'intervenant peut les prévenir en réfléchissant à sa pratique afin de mieux intervenir.

## Comment expliquer le phénomène lié à l'augmentation des difficultés de comportement chez les enfants ?

Pour comprendre pourquoi les difficultés comportementales émergent, il est essentiel d'explorer les différents facteurs qui exercent une influence à cet égard. Ceux-ci sont nombreux et peuvent être classés en plusieurs catégories, notamment les facteurs intrapersonnels, contextuels, environnementaux et familiaux (Besnard et al., 2013 ; Stefan et Miclea, 2010).

Les facteurs **intrapersonnels** font référence, par exemple, à la régulation des émotions, aux difficultés langagières et aux difficultés sociales (Stefan et Miclea, 2010) qui ont un effet sur les comportements de l'enfant et peuvent contribuer à l'augmentation de difficultés. Le tempérament de l'enfant exerce aussi une influence sur les difficultés comportementales (Fitzpatrick et al., 2023). Plus précisément, les enfants calmes et persévérants seraient plus disposés aux apprentissages en arrivant à l'école (Fitzpatrick et al., 2023).



Ensuite, en ce qui concerne les facteurs **familiaux**, les pratiques parentales, d'une part, comme une discipline hostile, inconstante, laxiste ou excessive ainsi qu'une faible supervision (Besnard et al., 2013; Stefan et Miclea, 2010), peuvent aussi avoir un effet sur les difficultés de comportement chez l'enfant. D'autre part, les parents doivent servir de modèle dans leurs interactions. Ainsi, un parent qui est à l'aise avec ses propres émotions, capable de les reconnaître et de les gérer, influencera positivement son enfant (Boissonneault et al., 2021). En revanche, un parent qui éprouve des difficultés à reconnaître ses émotions peut avoir du mal à les gérer, ce qui risque de le rendre moins sensible aux émotions vécues par son enfant (Pelletier, 2023).

Pour ce qui est des facteurs **contextuels**, la qualité des environnements éducatifs est importante. En effet, l'organisation et la gestion des groupes d'enfants (p. ex. compressions budgétaires, ratio enfants/enseignant, etc.), le manque de stabilité (Caprara et al., 2000), la gestion des émotions désagréables de l'intervenant (Shewark et al., 2018), les difficultés de collaboration et de partenariat (Besnard et al., 2013) ainsi que le rejet par les pairs (Stefan et Miclea, 2010) exercent une influence sur le développement de difficultés comportementales chez les enfants.

Finalement, les facteurs **environnementaux**, tels que le niveau socioéconomique, la cohésion familiale, les vulnérabilités parentales (Besnard et al., 2023; Stefan et Miclea, 2010), l'augmentation du stress chez les jeunes et les parents (Lacoursière, 2019) et la pression des parents contribuent aussi à l'apparition des difficultés.

## Comment prévenir les difficultés de comportement chez les enfants ?

Pour atteindre cet objectif, il est essentiel de mettre en place des actions préventives, en mettant particulièrement l'accent sur la sensibilisation des parents. Pour ce faire, l'école doit partager des informations de manière bidirectionnelle avec les parents, en abordant des sujets tels que la santé, l'alimentation, le sommeil, le temps d'écran, la sécurité, la culture, le tempérament et les intérêts de l'enfant (Fitzpatrick et al., 2023). Il est impératif d'impliquer les parents dans les activités de la classe ou de l'école et de les engager dans les solutions. De plus, il importe de comprendre leurs attentes et leurs préoccupations, afin de prévenir les difficultés comportementales. Il est important de noter que les parents d'enfants ayant des problèmes de comportement peuvent être moins enclins à participer aux activités scolaires (Kocyigit, 2015).

Par ailleurs, **la prévention des difficultés de comportement au regard du développement des compétences socioémotionnelles consiste à faire réfléchir TOUS les enfants au regard des émotions dites plus désagréables, qu'elles soient vécues par eux ou par leurs pairs, mais aussi aux manifestations de comportements violents** (Pelletier, 2023). En d'autres mots, il ne faut pas seulement conscientiser l'enfant ayant des difficultés de comportement. Par ailleurs, plusieurs bienfaits reliés aux jeux extérieurs, comme apprendre à catalyser son stress, développer sa résilience et son initiative et avoir des interactions sociales positives (Child and Nature Alliance of Canada, 2000) permettent de prévenir les difficultés de comportement. Accorder une place importante à la littérature jeunesse s'avère également bénéfique pour prévenir les difficultés comportementales. Cela permet non seulement de développer le langage des enfants, mais aussi de les immerger dans des expériences vécues par les personnages littéraires en réfléchissant à leurs sensations physiques et en créant des liens entre les histoires et leur vécu personnel (Pelletier, 2023).

## Pistes d'action pour amorcer un changement

Afin d'intervenir efficacement auprès d'un enfant en crise, il est souhaitable de **laisser l'enfant vivre son émotion jusqu'au bout**, tout en demeurant à proximité pour rassurer l'enfant (Gueguen, 2014). Une fois le calme revenu, l'intervenant pourra revenir sur la situation avec l'enfant tout en parlant de ses propres émotions et limites (Massé et al., 2012). Il est également crucial pour l'intervenant de se poser des questions introspectives afin de comprendre qui est réellement dérangé par la situation et d'identifier ce que cela suscite chez lui-même (Pelletier, 2023). Cette prise de conscience personnelle contribue à une intervention plus éclairée. La gestion de soi est une compétence clé dans ces situations, impliquant la reconnaissance de son état émotionnel, la prise de conscience de sa vulnérabilité et une attention particulière au vocabulaire utilisé lors de l'interaction avec l'enfant (Gueguen, 2014).



Il est à retenir que plusieurs éléments peuvent déclencher une crise chez l'enfant, tels que des besoins frustrés, un sentiment de contrôle diminué, des menaces à la personnalité, l'imprévisibilité ou la nouveauté d'une situation (Massé et al., 2012). Cependant, il est important de reconnaître que l'intervenant ne peut pas contrôler tous ces aspects (Pelletier, 2023). Par conséquent, l'accent doit être mis sur la prévention, en énonçant des consignes claires et positives tout en précisant les comportements attendus (Gaudreau et al., 2012) et en privilégiant une communication non violente (Gueguen, 2014). Cette approche proactive vise à créer un environnement propice à la gestion des situations difficiles avant qu'elles ne se transforment en crises. Ensuite, il est à retenir que le développement professionnel des intervenants est essentiel afin d'améliorer leurs compétences dans la gestion des comportements difficiles et d'avoir une meilleure compréhension de leurs propres compétences socioémotionnelles.

#### MOTS-CLÉS :

Prévention, difficultés comportementales, compétences socioémotionnelles, éducation préscolaire

#### BIBLIOGRAPHIE

- Besnard, T., Houle, A.-A., Letarte, M.-J. et Blackburn Maltais, A.-P. (2013). La prévention des difficultés de comportement chez les enfants du préscolaire : une recension des caractéristiques des programmes probants. *Enfance en difficulté*, 2, 111–142. <https://doi.org/10.7202/1016249ar>
- Boissonneault J. C., Beaumont, C., Pelletier, M.-A. et Beaulieu, J. (2021). *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à la maison : un guide pour les parents d'enfants d'âge primaire*. Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). La Collection de la Chaire. [www.cqjdc.org](http://www.cqjdc.org) et [www.violence-ecole.ulaval.ca](http://www.violence-ecole.ulaval.ca)
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). *Prosocial Foundations of Children's Academic Achievement*. *Psychological Science*, 11(4), 302-306. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260>
- Child and Nature Alliance of Canada. (2000). *Apprentissage en plein air : Guide de l'enseignant*. [https://childnature.ca/wp-content/uploads/2021/01/Apprentissage-en-plein-air\\_-Guide-de-l'enseignant.pdf](https://childnature.ca/wp-content/uploads/2021/01/Apprentissage-en-plein-air_-Guide-de-l'enseignant.pdf)
- Fitzpatrick, C., Binet, M. A., Harvey, E., Barr, R., Couture, M., et Garon-Carrier, G. (2023). Preschooler screen time and temperamental anger/frustration during the COVID-19 pandemic. *Pediatric Research*, 1-6. <https://doi.org/10.1038/s41390-023-02485-6>
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85–115. <https://doi.org/10.7202/1012124ar>
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. ROBERT LAFONT.
- Kocycigit, S. (2015). Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 141-157. <https://10.12738/estp.2015.1.2474>
- Laccoursière, A. (2019). Les psychiatres du Québec réclament un cours d'éducation à la santé mentale, 25 octobre, *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/sante/2019-10-25/les-psychiatres-du-quebec-reclament-un-cours-d-education-a-la-sante-mentale>
- Massé, L., Verret, C. et Boudreault, F. (2012). *Mieux gérer sa colère et sa frustration*.
- Pelletier, M.-A. (2023, 15 décembre). *Comment expliquer le phénomène lié à l'augmentation des difficultés de comportement chez les enfants? Comment prévenir?* Communication présentée dans le cadre de la 2<sup>e</sup> journée annuelle « Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia », Université Laval, Québec, Canada.
- Shewark, E. A., Zinsser, K. M., et Denham, S. A. (2018). Teachers' perspectives on the consequences of managing classroom climate. *Child & Youth Care Forum*, 47(6), 787–802. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9461-2>
- Stefan, C., et Miclea, M. (2010). Prevention programs targeting emotional and social development in preschoolers: Current status and future directions. *Early Child Development and Care*, 180(8), 1103-1128. <https://doi.org/10.1080/03004430902830263>



# Quelles sont les conditions d'efficacité d'un accompagnement professionnel de qualité ?



**Laurie Gagné**

B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



**Aude Gagnon-Tremblay**

M. A., étudiante au doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



**Line Massé**

Ph. D., professeure, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

## Introduction

Le milieu de l'éducation doit s'adapter de plus en plus aux besoins multiples et variés des élèves qu'il accueille. Dès leur entrée sur le marché du travail, les enseignants sont ainsi invités à s'impliquer dans une démarche de développement professionnel puisque celle-ci peut influencer positivement leur engagement dans la profession et leur relation avec les élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2014). L'accompagnement professionnel vise justement à aider une personne afin qu'elle intègre différents savoirs nécessaires à la réalisation de son travail et qu'elle s'épanouisse dans celui-ci (Rondeau et Jutras, 2019). Dans le contexte actuel de pénurie de main-d'œuvre, comment assurer l'efficacité des dispositifs d'accompagnement professionnel mis en place en milieu scolaire afin de favoriser le bien-être du personnel scolaire ?

Cet article décrira d'abord les principaux dispositifs d'accompagnement professionnel selon leur cible, soit les élèves en difficulté ou les membres de l'équipe-école. Puis, il présentera certaines conditions de mise en œuvre, et enfin, il exposera leurs conditions d'efficacité. Un tableau synthèse présentant les principaux dispositifs d'accompagnement professionnel conclura l'article.

## Quels sont les différents dispositifs d'accompagnement professionnel ?

L'accompagnement professionnel peut être centré sur l'élève en difficulté, ou encore, sur l'enseignant et les membres de l'équipe-école.

### LES DISPOSITIFS CENTRÉS SUR L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ

Parmi les dispositifs centrés sur l'élève, tous se basent sur la résolution collaborative de problème. Trois principaux modèles sont retrouvés. La consultation comportementale se base sur l'approche comportementale. L'accompagnateur aide la personne qui consulte à identifier ce qui influence l'apparition et le maintien des comportements problématiques d'un élève, puis à trouver des moyens pour prévenir leur apparition (interventions proactives), diminuer leur fréquence et leur intensité (interventions réactives) ou les remplacer par des comportements plus appropriés (Massé et al., 2021).

Enfin, la consultation comportementale conjointe s'apparente au dispositif précédemment présenté, mais implique la participation d'un accompagnateur, de l'enseignant et des parents de l'élève. Ainsi, elle vise l'identification du problème ou des comportements problématiques selon plusieurs points de vue. Pour ce faire, une analyse conjointe du contexte d'apparition, des facteurs prédisposants et des facteurs précipitants est réalisée dans le but de mettre en place des interventions qui soutiendront l'élève. Une évaluation conjointe de l'intervention est également réalisée par toutes les personnes impliquées (Massé et al., 2021).

Ensuite, la consultation issue de la santé mentale permet une meilleure compréhension des différents facteurs de risque et de protection impliqués dans la problématique que rencontre un élève. Ce dispositif améliorerait aussi l'objectivité de l'enseignant. Pour ce faire, les rencontres de consultation utilisent différentes techniques: discussions, transmission d'informations, observation et coaching (Massé et al., 2021).

#### LES DISPOSITIFS CENTRÉS SUR L'ENSEIGNANT ET L'ÉQUIPE-ÉCOLE

Parmi les dispositifs centrés sur l'enseignant et l'équipe-école, on retrouve la consultation multidisciplinaire et l'équipe de soutien. Ces dispositifs impliquent généralement un enseignant qui demande le soutien de professionnels, de paraprofessionnels et d'au moins un administrateur scolaire. Ceux-ci participent à une étude de cas par résolution de problème et planifient ensuite du soutien pour l'enseignant et la famille. Un intervenant pivot supervise ce processus.

Afin d'augmenter les connaissances, l'utilisation des pratiques ciblées, le sentiment d'efficacité personnelle ou encore les attitudes des enseignants à l'égard de la profession, il est également possible de mettre en place un dispositif d'accompagnement et de formation (Massé et al., 2021). Afin d'être pertinent pour le milieu, celui-ci doit impliquer de l'apprentissage actif, des exercices d'intégration ainsi que de la rétroaction.

Enfin, de nombreux milieux scolaires utilisent également le tutorat, le coaching et le mentorat comme dispositifs d'accompagnement (Gagnon et al., 2021). Ces dispositifs peuvent être mis en place de façon formelle et organisée ou de façon spontanée et informelle entre des individus partageant des préoccupations similaires. Le tutorat se définit comme une relation d'aide entre deux pairs qui implique des échanges. Le coaching inclut quant à lui un expert qui cible un objectif précis pour la personne souhaitant développer différentes compétences. Enfin, le mentorat se définit comme l'accompagnement d'une personne débutante par une personne plus expérimentée.

### Quels sont les effets de l'accompagnement professionnel sur les élèves et le personnel scolaire ?

Du côté des élèves, on constate une meilleure adaptation socioaffective, de meilleures attitudes et une augmentation du rendement scolaire (Massé et al., 2021). Du côté des enseignants ou du personnel scolaire, on observe une meilleure connaissance de la problématique rencontrée par le jeune, une meilleure collaboration au sein de l'équipe-école, l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle, une diminution du stress et du sentiment d'isolement de la personne ou du groupe de personnes accompagnées ainsi qu'une diminution du nombre de références à différents services spécialisés (Massé et al., 2021). D'autres

auteurs soulignent aussi que l'accompagnement professionnel favoriserait une meilleure insertion professionnelle, une meilleure rétention du personnel, un plus grand sentiment d'appartenance, une meilleure réflexion sur les pratiques ainsi que de meilleures attitudes par rapport à l'école et l'inclusion (Gagnon et al., 2021 ; Massé et al., 2021).

## Pistes d'action pour amorcer un changement

### QUELLES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE ASSURENT LEUR EFFICACITÉ ?

Afin d'assurer l'efficacité des dispositifs d'accompagnement professionnel mis en place par les enseignants et les membres de l'équipe-école, certaines conditions de mise en œuvre doivent être respectées. D'abord, il importe que le dispositif d'accompagnement professionnel choisi soit cohérent avec les besoins de l'enseignant et de l'équipe-école. Pour ce faire, une analyse des besoins du milieu doit être réalisée à priori afin de déterminer des objectifs pertinents. À ce sujet, la professeure-chercheuse Line Massé de l'Université du Québec à Trois-Rivières souligne l'importance de collaborer avec les différentes personnes impliquées

Tableau 1.

*Principaux dispositifs d'accompagnement*

CENTRÉS SUR L'ÉLÈVE	
<b>Consultation comportementale</b>	L'enseignant et l'accompagnateur repèrent des comportements problématiques et les analysent afin de mieux comprendre leurs fonctions. Ils planifient et mettent enfin en œuvre des interventions proactives et réactives.
<b>Consultation issue de la santé mentale</b>	L'accompagnateur guide l'enseignant afin de développer ses connaissances (p. ex. discussion de cas), ses habiletés et sa confiance (p. ex. observations, coaching) ou encore son objectivité (p. ex. évaluation fonctionnelle des comportements) par rapport à une problématique de santé mentale.
<b>Consultation comportementale conjointe</b>	Variante du modèle de consultation comportementale qui implique trois parties : accompagnateur, parents et enseignants.
CENTRÉS SUR L'ENSEIGNANT ET LES MEMBRES DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE	
<b>Consultation multidisciplinaire et équipe de soutien</b>	L'enseignant qui demande du soutien est accompagné par un autre professionnel, des membres du personnel scolaire (p. ex. TES), au moins un administrateur scolaire, l'élève concerné ainsi que ses parents. Un intervenant pivot effectue un suivi régulier avec l'enseignant.
<b>Accompagnement et formation</b>	Un formateur favorise un apprentissage actif par l'entremise d'exercices d'intégration, de capsules de formation et de rétroaction.
<b>Tutorat</b>	Relation d'entraide mutuelle entre deux pairs dans laquelle un tuteur aide un tutoré moins expérimenté de même niveau.
<b>Coaching</b>	Un expert, le coach, définit des objectifs de développement ciblés pour un individu.
<b>Mentorat</b>	Une personne plus expérimentée, le mentor, guide et soutient une personne accompagnée, le débutant. Elle vise le développement de la personne sur le plan du savoir-être (attitudes et comportements), des savoirs et du savoir-faire.

dans la démarche d'accompagnement. Plus précisément, les rôles et les mandats de l'accompagnateur et de la personne accompagnée doivent être clarifiés avant la mise en place du dispositif et être réévalués durant celui-ci. Au sujet de l'accompagnateur, il doit détenir une expertise de contenu, autant sur la problématique vécue par l'enseignant que sur les interventions probantes en éducation ou en santé mentale, ainsi qu'une bonne connaissance du milieu scolaire dans lequel il exercera son rôle (Massé et al., 2021). Enfin, une formation en accompagnement, en rôle-conseil ou en préparation au rôle à jouer (tuteur ou mentor) s'avère également un atout.

Enfin, la professeure-chercheuse Line Massé souligne l'importance de la participation volontaire des participants et de la promotion du dispositif d'accompagnement par la direction. De même, une démarche flexible axée sur les besoins des acteurs scolaires, la possibilité de participer à des dispositifs d'accompagnement avant l'apparition de difficultés ainsi que la libération de tâches afin de participer aux rencontres d'accompagnement sont des éléments incontournables à la mise en place et au succès des dispositifs d'accompagnement professionnel (Massé et al., 2021).

## Conclusion

En somme, l'accompagnement professionnel permet de répondre à des besoins professionnels particuliers et de favoriser ainsi la réussite éducative des jeunes. Qu'il soit mis en place de façon formelle et structurée ou qu'il se développe de façon spontanée et informelle entre les individus, l'accompagnement professionnel favoriserait le bien-être et l'engagement des enseignants dans leur profession.

Afin d'outiller les milieux scolaires intéressés par l'accompagnement professionnel et faciliter le choix du dispositif répondant le mieux à leurs besoins, un tableau synthèse regroupant les différents mandats et dispositifs d'accompagnement professionnel présentés dans cet article est disponible en annexe.

### MOTS-CLÉS :

Accompagnement professionnel, enseignant, dispositifs, conditions d'efficacité, conditions de mise en œuvre

## BIBLIOGRAPHIE

- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>
- Gagnon, C., Desmarais, M-É, Trépanier, M. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). Le tutorat, le coaching et le mentorat : les dispositifs de développement professionnels s'appuyant sur l'assistance par un pair. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 199-231). Presses de l'Université du Québec. [https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271\\_9782760555532.pdf](https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271_9782760555532.pdf)
- Rondeau, K. et Jutras, F. (2019). *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.2307/j.ctvggx4d4>
- Massé, L., Daigle, S., Trépanier, N. S., Grenier, C. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). *Dispositifs basés sur l'assistance professionnelle*. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 166-198). Presses de l'Université du Québec. [https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271\\_9782760555532.pdf](https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271_9782760555532.pdf)



## MÉDIAGRAPHIES COMMENTÉES

Les pratiques d'éducation inclusive à l'école . . . . .	32
Comment réduire l'écart entre la réussite des garçons et celle des filles en français au primaire comme au secondaire ? . . . . .	36
Soutenir la réussite éducative des élèves allophones : services accessibles et conditions de mise en œuvre . . . . .	40
L'apprentissage socioémotionnel à l'école . . . . .	44
Comment expliquer et prévenir les crises à l'éducation préscolaire ? . . . . .	48
Quelles sont les conditions d'efficacité d'un accompagnement professionnel de qualité ? . . . . .	52

# MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

## Les pratiques d'éducation inclusive à l'école

Laurie Hébert<sup>1</sup>, Aude Gagnon-Tremblay<sup>2</sup> et Mélanie Paré<sup>3</sup>

### Articles scientifiques et professionnels

Andrys-Top, M. (2024). La posture de l'« entre-deux » des éducateurs de jeunes enfants pour l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. *Phronesis*, 13(1), 19–29. <https://doi.org/10.7202/1108893ar>

Cet article s'intéresse à l'éducation inclusive dans les lieux d'accueil de la petite enfance, en France. L'auteur identifie comment l'éducation inclusive peut être mise en œuvre dans ces milieux et illustre à l'aide d'exemples des points de rupture et des points de rencontre entre les éducateurs et les familles. L'auteur explique aussi les composantes de la posture professionnelle des éducateurs qui sont favorables à l'éducation inclusive.

Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12–39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>

Cet article fait une métasynthèse de résultats de recherches effectuées en Suisse, au Québec et en Nouvelle-Zélande. Des enseignants identifient ce que sont l'intégration scolaire et l'éducation inclusive selon différentes étapes du développement professionnel et selon différents contextes. Les auteurs proposent des leviers pour la formation initiale et l'accompagnement, qui est nécessaire à la construction de communautés éducatives inclusives.

Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Stecker, P. M. (2010). The blurring of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional children*, 76(3), 301-323.

Cet article présente deux perspectives sur l'éducation inclusive. L'article propose une analyse du modèle de réponse à l'intervention (RAI) et identifie des pistes d'action pour sa mise en œuvre en milieu éducatif. Un parallèle entre l'éducation inclusive et l'éducation spéciale est aussi présenté.

Girouard-Gagné, M. et Paré, M. (2015, hors-série août). Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité : une question de compétence en gestion de classe ? *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 10-19. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30650>

Les auteurs de cet article s'intéressent au contexte éducatif montréalais et présentent une recherche mettant en évidence les relations existantes entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et l'utilisation de pratiques différenciées. Les auteurs discutent du rôle essentiel que joue le développement de compétences professionnelles pour favoriser la réussite des élèves présents dans les classes hétérogènes.

Norwich, B. (2019). From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities [Hypothesis and Theory]. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feeduc.2019.00072>

Cet article illustre l'importance de considérer les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) dans l'élaboration des politiques éducatives. L'auteur illustre la relation entre l'inclusion et les élèves HDAA et démontre comment le système éducatif peut être influencé par la société.

1. B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

2. M.A, étudiante au doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

3. Ph. D, professeure, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal



## Livres et chapitres de livre

Magnan, M.-O. et Vidal, M. (2015). *Le tri social et ses conséquences sur le parcours scolaire des élèves*. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Fondements de l'éducation* (p. 217-247). Éditions MultiMondes.

Dans ce chapitre de livre, on présente les différents enjeux envers la lutte entre les établissements scolaires pour avoir les « bons élèves ». Les auteurs répondent aux questions suivantes : « À quoi servent les divers programmes spéciaux mis de l'avant par les écoles publiques ? Quels problèmes pose la diversification de l'offre scolaire ? Quels impacts sociaux les frais de scolarité ont-ils au Québec ? » (p. 216). Ils présentent la vision d'égalité associée au tri social ainsi que la vision d'équité contribuant à l'inclusion scolaire, à partir de résultats de recherches empiriques.

Crahay, M. (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace ? : de l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck.

Cet ouvrage s'adresse aux pratiques pour gérer l'hétérogénéité des élèves, comme la pédagogie de la maîtrise et l'apprentissage coopératif. Il décrit les enjeux d'équité et d'égalité en éducation et l'importance des occasions d'apprendre offertes par l'école pour diminuer la discrimination négative. Il se base sur un bilan des recherches sociologiques et pédagogiques.

Maxwell, B., Gereluk, D. et Martin, C. (2023). *Le cadre éthique et légal de l'enseignement*. Guide pour les professionnels de l'enseignement. Presses de l'Université du Québec.

Cet ouvrage s'adresse au personnel enseignant et présente différents cadres éthiques et légaux. Plusieurs sujets variés sont abordés, notamment l'exercice du jugement professionnel, la sécurité et le bien-être des élèves, le devoir d'équité et de respect envers tous les élèves (notamment ceux qui rencontrent des difficultés), les touchers physiques à l'école ainsi que les responsabilités envers les collègues et la profession. Des études de cas, des exercices de réflexion et des questions de discussion sont présentés dans l'ouvrage afin d'aider le développement des compétences professionnelles.

Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.

Cet ouvrage vise à mieux comprendre la pédagogie inclusive en se basant sur ses fondements et sur les changements organisationnels et pédagogiques qu'elle implique. L'objectif est de comprendre l'inclusion scolaire et ses effets, de répartir les rôles et les responsabilités de chacun (p. ex. attitudes des acteurs scolaires, ressources de l'enseignant, collaboration école-famille-communauté, etc.), de donner un cadre de référence pour mieux intervenir, de donner des moyens pour faciliter les transitions ainsi que de s'approprier certaines voies d'action.

Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429486869>

Cet ouvrage identifie l'éducation inclusive comme un domaine de recherche et de pratique. L'auteur illustre comment l'éducation inclusive s'inscrit dans l'école moderne en s'appuyant sur des expériences et des observations de la vie réelle. Il rejette aussi l'idée d'un retour à la ségrégation scolaire et présente des arguments en faveur d'une éducation inclusive qui représente un monde de communautés authentiques et non divisées.

Slee, R. et Tait, G. (2022). *Ethics and inclusive education : disability, schooling and justice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-97435-0>

Cet ouvrage présente les liens entre l'éthique, les droits et la justice en éducation. L'objectif est de développer une philosophie permettant de guider les choix qui favorisent l'école comme un lieu de vie pour tous. Les auteurs proposent des approches éthiques permettant l'éducation inclusive aidant à mener à une société équitable.

Thomas, G. et Loxley, A. (2022). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (3<sup>e</sup> éd.). McGraw-Hill Education.

Cet ouvrage s'adresse à ceux travaillant dans le domaine de l'adaptation scolaire et de l'enseignement général. C'est une édition révisée qui montre une vue d'ensemble de l'éducation spécialisée en étudiant ses fondements et ses pratiques ayant des conséquences négatives sur les élèves qui rencontrent des difficultés. Le livre offre des pistes de réflexion pour construire l'éducation inclusive tout en délaissant les approches défavorables à l'inclusion des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage et de comportement.

Tremblay, P. (2023). *Coenseignement*. Éditions Académia.

Cet ouvrage s'adresse aux enseignants qui souhaitent faire du coenseignement ou qui en font déjà, aux étudiants ainsi qu'aux formateurs. Il s'appuie sur des recherches récentes et sur des expériences terrain. L'auteur démontre l'impact du coenseignement sur plusieurs facteurs, comme les attitudes des enseignants, la réussite des élèves et le développement professionnel. Il donne des pistes pour comprendre et s'approprier le coenseignement et institutionnaliser cette pratique inclusive reconnue.

## Outils et programmes variés

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves, s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>

Cet avis fait un état de la situation de la diversité des élèves au Québec en exposant les réalités et les enjeux des difficultés scolaires. Il présente ensuite des initiatives inspirantes concernant la diversité des élèves en donnant des exemples de la transformation vers des pratiques inclusives et mieux adaptées aux besoins des jeunes. Finalement, il discute des principes d'éducation inclusive et offre des orientations et des recommandations.

Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/50-0508.pdf>

Ce rapport sur l'état et les besoins de l'éducation en 2016-2018 explique pourquoi et comment évaluer les élèves en impliquant l'inclusion scolaire et le point de vue des parents. Il situe ces propos selon le contexte scolaire et l'ordre d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire, formation générale des adultes, formation professionnelle, collégiale, universitaire) et présente plusieurs constats sur l'évaluation. Il propose enfin quelques orientations afin de mieux évaluer les élèves.

Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/services-de-garde-scolaire-50-0452/>

Cet avis présente les caractéristiques des services de garde en faisant un état des lieux en 2006. Il aborde notamment la qualité globale des services de garde et situe leur mission par rapport à celle de l'école. Il présente quelques défis à relever afin de favoriser une bonne qualité des services de garde en milieu scolaire, ainsi que six leviers pour pallier les défis.

## Ressources multimédias

Duchaine, M.-P., et Paré, M. (2023). Comment soutenir l'éducation inclusive en milieu scolaire? (no 3) [épisode d'un balado audio]. Dans *L'éducation sous la loupe* de l'UMR Synergia. Balado Québec. <https://baladoquebec.ca/leducation-sous-la-loupe-de-lumr-synergia/episode-003-comment-soutenir-leducation-inclusive-en-milieu-scolaire>

Cet épisode de balado accueille Mélanie Paré, professeure et chercheure à l'Université de Montréal, et aborde l'éducation inclusive en présentant ses principales critiques. L'invitée distingue les approches d'intégration et d'inclusion scolaires et suggère des pratiques inclusives à mettre en œuvre en classe au Québec.

Paré, M. et Girard, V. (2024, 5 février). Inclusion scolaire, défis d'une nouvelle façon d'enseigner [entrevue radiophonique]. Dans *Première heure*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/premiere-heure/segments/entrevue/475440/education-inclusion-integration-enseignement>

Cette entrevue radio présente les points de vue de Mélanie Paré, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et de Valérie Girard, psychoéducatrice aux services régionaux d'expertise du Centre de services scolaire des Découvreurs, sur les défis reliés à l'augmentation du nombre d'élèves en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes. Les invitées distinguent les différences entre l'intégration et l'inclusion scolaire.

# MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

## Comment réduire l'écart entre la réussite des garçons et celle des filles en français au primaire comme au secondaire ?

Élizabeth Picotte<sup>1</sup>, Marie-Pier Duchaine<sup>2</sup> et Isabelle Plante<sup>3</sup>

### Articles scientifiques et professionnels

Baye, A., et Monseur, C. (2016). Gender differences in variability and extreme scores in an international context. *Large-scale Assessments in Education*, 4, 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40536-015-0015-x>

Cette étude se penche sur les différences dans la variabilité des performances d'élèves en lecture, en mathématiques et en science dans une perspective internationale. Les résultats d'une douzaine de bases de données de 1995 à 2015 ont été utilisés. Cette recherche visait trois objectifs: 1) étudier la distribution des scores; 2) déterminer si le domaine d'étude et le niveau d'éducation sont des facteurs influençant l'écart entre les genres; 3) vérifier si une plus grande variabilité masculine est toujours observée dans les études récentes.

Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles: une recension théorique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54 (3), 500-518.

Cet article a pour objectifs de décrire trois théories déterminantes de la motivation scolaire, soit la théorie attentes-valeurs, la théorie des buts d'accomplissement et la théorie de l'autodétermination; de relever les similarités entre ces théories; et d'offrir un modèle intégrateur clarifiant le concept de motivation scolaire. La lecture de cet article est pertinente pour tout acteur scolaire.

Gagnon, V., Dupéré, V., Dion, E., Léveillé, F., St-Pierre, M., Archambault, I. et Janosz, M. (2015). Dépistage du décrochage scolaire à l'aide d'informations administratives ou autorapportées. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 47 (3), 236-240. <https://doi.org/10.1037/cbs0000014>

Cet article entend démontrer la validité prédictive et discriminante des indices de risques de décrochage scolaire d'élèves de 14 à 18 ans en se basant sur des données administratives et des indices basés sur les données autorapportées, d'une part, et comparer la validité de ces deux types d'indices, d'autre part. Cet article discute également des avantages et inconvénients de chacune de ces méthodes de dépistage. La lecture de cet article est pertinente pour les acteurs scolaires du secondaire: directions d'établissement, enseignants, etc.

Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J. et Benson, S. K. (2017). Explicit Instruction: Historical and Contemporary Contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 140-148. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12142>

Cet article a pour cible de clarifier l'expression « enseignement explicite » et de rendre plus cohérente son utilisation dans la recherche et dans la pratique. Cette stratégie d'enseignement est prouvée efficace pour les élèves en difficulté d'apprentissage, mais elle est souvent mal perçue ou décrite différemment selon les ouvrages. L'article aborde également l'évolution de l'enseignement explicite dans une perspective historique. Cet article se révèle pertinent pour les enseignants, orthopédagogues et conseillers pédagogiques intervenant auprès d'élèves en difficultés d'apprentissage.

1. Étudiante au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval  
2. M. A., étudiante au doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval  
3. Ph. D., professeure titulaire, Département de didactique, Université du Québec à Montréal, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les différences de genre à l'école

Hyde, J. S., Bigler, R. S., Joel, D., Tate, C. C. et Van Anders, S. M. (2019). The future of sex and gender in psychology: Five challenges to the gender binary. *American Psychologist*, 74(2), 171–193. <https://doi.org/10.1037/amp0000307>

Cet article a pour cible de présenter cinq découvertes remettant en question la binarité des genres. Parmi celles-ci se trouvent les découvertes psychologiques qui soulignent les similitudes entre hommes et femmes avec la thèse de la similarité des genres. Des effets associés à l'appui sur la binarité des genres, vus comme culturellement définis dans cette publication, sont également énoncés. Cet article est pertinent pour toutes les personnes souhaitant déconstruire leur vision binaire de l'identité de genre, à l'école et en dehors.

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 171–190. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>

Cette étude a pour cible d'établir une typologie pour étudier et prévenir le décrochage scolaire, c'est-à-dire d'identifier des profils de décrocheurs basés sur l'expérience scolaire individuelle. Les résultats ont conduit à une typologie à quatre types: les décrocheurs silencieux, désengagés, à faibles performances et inadaptés. La lecture de cette publication s'adresse aux acteurs scolaires, principalement du secondaire, œuvrant directement ou indirectement auprès d'élèves à risque de décrochage.

Kamanzi, P. C. (2019). School Market in Quebec and the Reproduction of Social Inequalities in Higher Education. *Social Inclusion*, 7 (1), 18-27. <https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1613>

Cette étude vise à dépeindre que la stratification présente dans les écoles secondaires québécoises, communément appelée l'école à « trois vitesses », est reproductrice des inégalités sociales aux cycles supérieurs. Cette recherche prouve que les élèves ayant fréquenté l'école privée ou l'école publique proposant des programmes enrichis ont significativement plus de chances de bénéficier d'une éducation collégiale ou universitaire. L'étude montre aussi une corrélation entre l'origine sociale et le type d'école secondaire fréquentée. Cet article est pertinent pour les directions scolaires au secondaire et tout personnel des centres de services ayant un impact sur les programmes proposés et la composition des classes au secondaire.

Martella, A.M., Klahr, D. et Li, W. (2020). The relative effectiveness of different active learning implementations in teaching elementary school students how to design simple experiments. *Journal of Educational Psychology*, 112, 1582–1596. <https://doi.org/10.1037/edu0000449>

Cette étude a pour cible de comparer quatre méthodes d'apprentissage actif basées sur des stratégies d'enseignement différentes. Les résultats montrent que toutes les méthodes évaluées ont mené à des apprentissages significatifs, mais que les formes d'apprentissage actif plus directes/explicites engendraient de meilleurs résultats que les formes basées sur l'investigation. La lecture de cet article est pertinente pour les personnes enseignantes souhaitant bonifier leurs pratiques d'apprentissage actif ou en instaurer.

Plante, I., O'Keefe, P. A. et Théorêt, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A Test of four theoretical conceptions. *Motivation & Emotion*, 37(1), 65–78, <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9282-9>

Cet article vise à clarifier les liens entre la théorie des buts d'accomplissement et la théorie des attentes-valeurs dans la prédiction des comportements liés à la réussite. Pour atteindre ce but, l'étude a vérifié la validité empirique de quatre conceptions théoriques. Les résultats suggèrent un rôle complémentaire à ces deux théories dans la prédiction de comportements de réussite. Cet article s'adresse à ceux souhaitant s'informer sur les théories motivationnelles.

Plante, I., O'Keefe, P. A., Aronson, J., Fréchette-Simard, C. et Goulet, M. (2019). The interest gap: How gender stereotype endorsement about abilities predicts differences in academic interests. *Social Psychology of Education*, 22(1), 227–245. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9472-8>

Cette étude a pour but d'examiner le lien entre l'adhésion aux stéréotypes de genre et les intérêts scolaires d'élèves de la fin du primaire et du début du secondaire. L'approche est novatrice, car les chercheurs considèrent à la fois les stéréotypes liés à la supériorité d'un genre dans un domaine (les filles sont meilleures que les garçons en français) et entre deux domaines (les garçons sont meilleurs en mathématiques qu'en français). La lecture de cet article s'adresse à tous les acteurs du milieu de l'éducation pouvant véhiculer, consciemment ou non, des stéréotypes genrés.

Plante, I., Lecours, V., Lapointe, R., Chaffee, K. E. et Fréchette-Simard, C. (2022). Relations between prior school performance and later test anxiety during the transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 1068–1085. <https://doi.org/10.1111/bjep.12488>

Cette étude vise à examiner les relations entre le rendement antérieur en mathématiques ou en français et l'anxiété liée aux évaluations développée ultérieurement et à examiner les différences de genre dans ces relations. L'échantillon est constitué d'élèves canadiens francophones qui ont été suivis lors de la transition du primaire vers le secondaire, une période marquante pour le développement de l'anxiété liée aux examens. La lecture de cet article se révèle pertinente pour tous les acteurs qui interviennent auprès des élèves s'appêtant à vivre ou qui ont récemment vécu la transition au secondaire.

Rodríguez, S., Regueiro, B., Piñeiro, I., Estévez, I., et Valle, A. (2020). Gender Differences in Mathematics Motivation: Differential Effects on Performance in Primary Education. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03050>

Cette étude cherche à expliquer les effets que peuvent avoir les attitudes (motivation, perception de compétence, taux d'anxiété) des filles et des garçons à l'égard des mathématiques sur leur performance scolaire. En plus de renforcer l'impact positif connu de l'auto-efficacité perçue sur la performance académique, les résultats ouvrent la discussion sur les effets des émotions sur cette performance. L'étude montre aussi qu'une fois les variables motivationnelles prises en compte, l'anxiété prédit de moins bonnes notes uniquement chez les garçons. La lecture de cet article est pertinente pour les personnes enseignant les mathématiques et les conseillers ou conseillères pédagogiques en cette matière.

Voyer, D. et Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140 (4), 1174–1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>

Cette méta-analyse propose de quantifier l'ampleur des différences de genre dans les résultats scolaires d'élèves du primaire jusqu'à l'université. L'étude visait également à identifier des variables modératrices des tailles d'effets, comme la source des notes, la nationalité et la composition raciale et de genre des échantillons. Les résultats révèlent que les filles obtiennent généralement de meilleurs résultats scolaires dans la grande majorité des matières scolaires, même celles qui sont stéréotypées en faveur des hommes, comme les mathématiques et les sciences. L'ampleur des différences de genre est particulièrement marquée dans le domaine des langues. Cet article s'adresse à toute personne s'intéressant aux différences de genre à l'école.

Vu, T., Magis-Weinberg, L., Jansen, B.R.J. et al. (2022). Motivation achievement cycles in learning: A literature review and research agenda. *Educational Psychology Review*, 34, 39–71. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-7>

Cet article vise à présenter la manière dont les théories motivationnelles ont conceptualisé la réciprocité entre motivation et réussite en rapportant diverses preuves issues de la littérature scientifique. L'article propose également un programme de recherche détaillant les enjeux théoriques et méthodologiques permettant d'approfondir notre compréhension de cette réciprocité et d'orienter les futures interventions. Cette publication est pertinente pour les personnes s'intéressant aux théories motivationnelles et au rendement scolaire.

## Chapitres de livre

Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Abramson, R. (2020). Peer-Assisted Learning Strategies (PALS): A Validated Classwide Program for Improving Reading and Mathematics Performance. Dans A. L. Reschly, A. J. Pohl et S. L. Christenson (dir.) *Student Engagement*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_6)

Ce chapitre aborde les «Peer-Assisted Learning Strategies (PALS)», mieux connues en français sous les termes de *tutorat par les pairs*. Il a pour objectifs de décrire le but, la structure, les objectifs et les composantes essentielles de cette stratégie d'enseignement, de révéler ses effets prouvés par la recherche en lecture, en mathématiques et sur le statut social, ainsi que de proposer des suggestions pour la mise en œuvre du tutorat. Cette publication est pertinente pour les personnes enseignantes souhaitant inclure le tutorat par les pairs dans leurs pratiques.

## Avis et rapports de recherche

Charron, H., et Steben-Chabot, J. (2016). *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire: résumé de l'avis*. Conseil du statut de la femme. [https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/resume\\_egalite\\_entre\\_sexes\\_milieu-scolaire.pdf](https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/resume_egalite_entre_sexes_milieu-scolaire.pdf)

Cet avis comporte deux sections principales : les contenus éducatifs dans les écoles, en particulier ceux des cours d'histoire et d'éthique et culture religieuse, ainsi que les croyances et pratiques éducatives du corps enseignant. Pour chacune de ces sections, cette ressource expose différents constats pour brosser un portrait de l'état actuel et fournit différentes recommandations pour rendre l'école plus égalitaire. Cette ressource s'adresse à tous les acteurs du milieu de l'éducation pouvant véhiculer, consciemment ou non, des stéréotypes genrés.

## Outils et programmes variés

Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (s.d.). *Déconstruire les stéréotypes de genre en éducation*. Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE). <https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/sites/2/2022/02/b169aad7f8542df3c552459fb89cc27.pdf>

Ce dossier thématique vise à informer les acteurs de l'éducation sur les écarts entre les genres, les stéréotypes et biais inconscients ainsi que des moyens pour déconstruire ces stéréotypes. Le dossier propose une variété d'articles du RIRE, d'articles vulgarisés ou scientifiques, de même que plusieurs ressources et pistes de réflexion. Ce dossier contient des ressources pertinentes pour chacun des corps de métiers du milieu de l'éducation pouvant véhiculer, consciemment ou non, des stéréotypes genrés.

## Ressources multimédias

CRC-DiGÉ UQAM. (2020, 24 novembre). *Stéréotypes de genre à l'école – Motivation et réussite scolaire en mathématiques et en français* [vidéo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=UwZmt86JpM0&ab\\_channel=CRC-DiG%C3%89UQ%C3%80M](https://www.youtube.com/watch?v=UwZmt86JpM0&ab_channel=CRC-DiG%C3%89UQ%C3%80M)

Cette courte vidéo vulgarise une étude menée par une équipe incluant Isabelle Plante, Annie Du-beau et Frédéric Guay et portant sur les différences de genre concernant la motivation et la réussite scolaire en mathématiques et en français des élèves vivant la transition du primaire vers le secondaire. La vidéo résume le cadre théorique, la méthodologie ainsi que les résultats de la recherche et énonce finalement deux recommandations afin d'atteindre l'égalité des genres à l'école. Cette ressource s'adresse principalement aux acteurs intervenant directement ou indirectement auprès d'élèves débutant le secondaire.

## Sites Web

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2023). *Résultats du PISA 2022*. <https://www.oecd.org/publication/resultats-du-pisa-2022/>

Cette page vise à résumer les données du PISA 2022 et à présenter certains constats issus de ces données en matière d'éducation. PISA est une évaluation internationale visant à évaluer dans quelle mesure les élèves près de la fin de leur scolarité obligatoire (15 ans) ont acquis les connaissances et compétences essentielles pour une participation pleine et entière dans la société. La compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences sont évaluées. On retrouve également sur cette page l'accès au rapport complet du PISA.

# MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

## Soutenir la réussite éducative des élèves allophones : services accessibles et conditions de mise en œuvre

Laurie Hébert<sup>1</sup>, Myriam Lapointe-Breton<sup>2</sup> et Catherine Maynard<sup>3</sup>

### Articles scientifiques et professionnels

Amireault, V. et Lampron-de Souza, S. (2022). « J'ai appris que c'était plus dur que je pensais de venir dans un autre pays et d'apprendre une nouvelle langue » : rencontres entre élèves du secteur régulier et élèves de classe d'accueil dans une école secondaire de Montréal. *Alterstice*, 11(1), 45-55. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.7202/1091894ar>

Cet article présente un projet de recherche dans lequel 28 élèves d'une classe ordinaire ont rencontré 14 élèves d'une classe d'accueil issue d'une école secondaire montréalaise afin de discuter de leurs perceptions respectives par rapport à l'inclusion des élèves allophones. Les résultats illustrent l'importance de l'interaction entre les élèves des classes ordinaires et des classes d'accueil afin de sensibiliser les élèves à la différence culturelle. Ils soulignent la nécessité de la sensibilisation du personnel enseignant et des élèves aux réalités de l'immigration pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves allophones.

Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société et Solidarité*, 4(1), 141-152. <http://dx.doi.org/10.3406/oss.2005.1035>

Cet article dépeint un portrait de la population scolaire québécoise et il examine comment les écoles, en particulier celles de Montréal, ont évolué à la suite de l'arrivée d'élèves immigrants. L'auteure analyse les caractéristiques des élèves immigrants, les services qui leur sont offerts, les documents officiels pertinents et les pratiques éducatives en vigueur. Une attention particulière est accordée aux élèves en situation de grand retard scolaire. L'auteure souligne l'importance de faire des élèves en grand retard scolaire une priorité pour toutes les personnes intervenantes du système éducatif afin de garantir que la triple mission de l'école québécoise soit respectée.

Armand, F., Lê, T. H., Combes, É., Saboundjian, R. et Thamin, N. (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde : synthèse de connaissances soumise au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Université de Montréal. <https://elodil.umontreal.ca/files/sites/249/2024/01/synthese-connaissances-ecriture-langue-seconde-copie2.pdf>

Cette synthèse de connaissances explore le contexte éducatif québécois, marqué par la présence d'élèves allophones, ainsi qu'un cadre conceptuel sur l'enseignement de l'écriture en langue seconde. Les auteures exposent ensuite les éléments clés pour encourager l'apprentissage de l'écriture dans une langue seconde, notamment la création de contextes significatifs et motivants, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, le soutien par les pairs et les interactions sociales, les stratégies d'enseignement de l'écriture, la rétroaction correctrice et l'élargissement du vocabulaire.

Armand, F., Combes, É., Boyadjéva, G., Petreus, M. et Vatz-Laaroussi, M. (2014). Écrire en langue seconde : les textes identitaires plurilingues. *Québec français*, (173), 25-27.

L'article présente des stratégies pour engager les élèves dans la lecture et l'écriture dès leur arrivée dans le pays d'accueil. Il relate des exercices d'apprentissage concrets, comme la production de textes identitaires, qui peuvent être rédigés dans les langues du choix des élèves, par exemple leur langue maternelle et le français. Les élèves peuvent utiliser des moyens multimodaux pour produire leurs textes, ce qui stimule leur créativité et leur motivation. Les auteurs soulignent le fait qu'un tel projet constitue un moyen pour les élèves d'intégrer le français à leur répertoire plurilingue.

1. B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

2. Ps. éd., étudiante au doctorat en psychoéducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

3. Ph. D., professeure, Département de langues, linguistique et traduction, Université Laval



Armand, F., Maynard, C., Saboundjian, R. et Venne, É. (2014). Accueillir les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire: tout un défi! *Québec français*, (171), 24-25.

Cet article expose deux approches innovantes visant à promouvoir la réussite éducative des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire. La première approche renvoie à des ateliers d'expression théâtrale plurilingues qui offrent aux élèves un espace où ils peuvent s'exprimer en français et dans l'ensemble de leurs langues de manière moins stressante. La seconde approche, l'enseignement réciproque de la lecture, vise à améliorer la compréhension en lecture de ces élèves.

Armand, F. et Saboundjian, R. (2016). Enseigner les stratégies cognitives de lecture au moyen de l'enseignement réciproque auprès d'élèves allophones. *Revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, 33, 133-147.

Cet article expose une approche pédagogique d'enseignement explicite des stratégies de compréhension de texte, l'enseignement réciproque, tout en spécifiant des adaptations possibles pour les élèves allophones. Les auteures concluent que l'enseignement réciproque adapté aux élèves allophones présente plusieurs avantages. Par exemple, cette approche favorise le développement de plusieurs facettes de la compétence langagière en langue seconde, à l'oral et à l'écrit. Donner à cette approche un aspect plurilingue permet aussi de favoriser l'engagement des élèves.

Bauer, S., Borri-Anadon, C. et Laffranchini Ngoenha, M. (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17-38. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.855>

Cet article explore les défis et les bénéfices liés à la prise en compte de la diversité culturelle dans une perspective d'inclusion scolaire. Les auteures se penchent sur les élèves présentant des besoins éducatifs spécifiques, en examinant les questions conceptuelles et pratiques relatives à l'inclusion des élèves issus de l'immigration. Elles proposent des pistes de réflexion pour orienter le personnel scolaire vers des ressources éducatives adaptées aux élèves issus de l'immigration. Cela implique de reconnaître, de valoriser et de tirer parti de la diversité dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique.

De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones? *Diversité urbaine*, 12(1), 69-85. <https://doi.org/10.7202/1019212ar>

Cet article expose les conclusions d'une enquête portant sur les divers modèles de services de soutien à l'intégration mis en œuvre au sein des écoles publiques québécoises. L'enquête a été menée dans 33 centres de services scolaires, et les résultats sont étayés par des entretiens auprès de 292 actrices et acteurs scolaires. Les auteures décrivent comment ces résultats soutiennent le choix de modèles de services, comme les classes d'accueil fermées ou l'intégration directe dans les classes ordinaires, avec soutien linguistique, afin de favoriser la réussite de l'inclusion des élèves allophones.

Kharchi, Z. et Koubeissy, R. (2023). Regard sur des défis scolaires en contexte de diversité ethnoculturelle et perspectives de développement. *Enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108078ar>

Cet article examine les perspectives de développement professionnel pour le personnel enseignant confronté à des défis dans le contexte de l'inclusion des élèves allophones. Ces défis sont notamment liés à la formation initiale et continue, à l'adoption de pratiques pédagogiques et de ressources adaptées, ainsi qu'à la collaboration avec les familles.

Maynard, C. et Armand, F. (2015). Rapport à l'écrit et engagement dans la littératie en contexte de langue seconde. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6(2), 72-80.

Cet article examine les facteurs susceptibles de promouvoir l'apprentissage de l'écriture en langue seconde chez les élèves immigrants allophones récemment arrivés au Québec. Les auteures discutent de deux concepts, le rapport à l'écrit et l'engagement, afin d'apporter un éclairage plus adapté sur la recherche en didactique de l'écriture en français langue seconde dans des contextes scolaires multiculturels et multilingues.

Proulx, J.-P. (2013). Lumière sur le soutien linguistique. *Québec français*, (168), 54-55.

Cet article offre un aperçu du soutien linguistique accessible en classe au Québec, en examinant ses objectifs et la population d'élèves ciblée. Il souligne l'importance de la collaboration entre les enseignantes et enseignants de langue seconde et les autres membres du personnel scolaire, tout en mettant en évidence les ressources disponibles, comme l'orthopédagogie. Il aborde également les limitations associées aux services de soutien linguistique offerts dans les milieux scolaires, notamment les budgets alloués aux services destinés aux élèves allophones.

Querrien, D. (2017). Accueillir les élèves allophones nouveaux arrivants en milieu régional au Québec: un défi pour tous les enseignants. *Revue TDFLE*, 71, 1-20.

Cette étude cherche à analyser l'impact d'un programme de formation continue sur le personnel enseignant et les personnes conseillères pédagogiques quant à leurs attitudes envers l'apprentissage du français chez les élèves allophones. Les résultats révèlent que cette formation a notamment permis aux personnes participantes de réexaminer leurs croyances sur les modèles d'intégration des élèves allophones et leur rôle à leur égard. Après avoir suivi le programme, le personnel enseignant a revu ses croyances concernant la durée nécessaire à l'apprentissage d'une langue seconde et il a pris conscience de la nécessité de lier davantage ces apprentissages aux disciplines scolaires.

Rousseau, P. et Maynard, C. (2023). Enseigner le vocabulaire scolaire en soutien linguistique au secondaire: regard sur trois activités plurilingues. *Revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, 36(1). 1-13. <https://doi.org/10.7202/1108564ar>

Cette recherche-action vise à examiner une manière de promouvoir l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire scolaire en soutien linguistique au secondaire, en exploitant le répertoire plurilingue des élèves. Pour ce faire, une évaluation des besoins des personnes enseignantes dans ce domaine a d'abord été réalisée. En fonction des besoins identifiés, trois activités ont été développées et mises à l'essai avec trois groupes d'élèves différents: la Carte conceptuelle, le Grimoire et la Fleur plurilingue. Des entretiens semi-structurés avec les trois personnes enseignantes des groupes d'élèves participant à l'expérimentation ont permis de mettre en évidence le potentiel des activités testées ainsi que des suggestions pour les améliorer.

Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15(1), 69-85. <https://doi.org/10.7202/1037872ar>

Cette étude longitudinale examine les trajectoires scolaires des adolescents issus de l'immigration dans une région du Québec, en détaillant leur intégration linguistique, scolaire et sociale dans les classes ordinaires ou spécialisées. L'auteure explore la perspective des élèves immigrants ainsi que les défis auxquels ils sont confrontés, tant au niveau individuel que systémique, et souligne l'importance des facteurs socioaffectifs dans leur processus d'intégration. En outre, elle met en évidence le besoin de formation en éducation interculturelle pour l'ensemble des actrices et acteurs du milieu scolaire.

## Livres et chapitres de livre

Maynard, C. (2020). *Un dispositif plurilingue pour enseigner l'orthographe grammaticale française en milieu pluriethnique et plurilingue*. Dans N. Chapleau et M.-P. Godin (dir.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté. Propositions didactiques et orthodidactiques* (p. 299-324). Presses de l'Université du Québec.

Dans ce chapitre, l'auteure décrit les défis liés à l'apprentissage et à l'enseignement de l'orthographe grammaticale (OG) française en classe ordinaire. Ensuite, elle aborde l'adaptation de l'enseignement de l'OG française dans un environnement pluriethnique et plurilingue. Enfin, elle détaille un dispositif plurilingue pour enseigner l'OG française dans ce contexte spécifique.

## Outils et programmes variés

Armand, F. (2014, 28 octobre). *Éducation inclusive: enseigner et intervenir en milieu pluriethnique et plurilingue* [vidéo]. ÉLODiL. <https://elodil.umontreal.ca/videos/conference-education-inclusive-et-diversite-l/>

Cette formation en ligne traite de l'éducation inclusive et de la diversité linguistique, en mettant en lumière une réflexion sur la rencontre avec « l'Autre » et sa langue. Les différentes étapes, processus et concepts clés liés à l'apprentissage et à l'enseignement d'une langue seconde sont ensuite expliqués et illustrés par des exemples concrets de pratiques pédagogiques.

Hirsch, S., Borri-Anadon, C., Lemaire, E., Kharchi, Z., Guillot, S. et Maynard, C. (2023). *Pour une meilleure compréhension de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire: guide d'accompagnement des fiches régionales*. LEDIR (UQTR) et ministère de l'Enseignement supérieur du Gouvernement du Québec. [www.uqtr.ca/ledir/guidefiches](http://www.uqtr.ca/ledir/guidefiches)

Ce guide pédagogique s'adresse à tous les membres de la communauté scolaire et propose des ressources complémentaires aux fiches régionales intitulées « Des clés pour mieux appréhender la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire ». Ces fiches offrent un aperçu de la diversité au sein des établissements scolaires dans différentes régions du Québec. Le guide vise ainsi à soutenir l'utilisation des fiches, à approfondir les sujets qui y sont abordés et à clarifier les principes théoriques et conceptuels sous-jacents.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec: organisation des services*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration\\_2\\_OrganisationServices.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf)

Ce fascicule vise à décrire les services offerts aux élèves issus de l'immigration et à apporter un soutien aux centres de services scolaires ainsi qu'aux établissements scolaires dans leurs décisions organisationnelles relatives à l'intégration de ces élèves. Il présente les ressources humaines disponibles, les services d'accueil et d'accompagnement à l'apprentissage du français, les services de soutien destinés aux élèves issus de l'immigration, ainsi que les services complémentaires accessibles.

## Sites Web

Dulala. (2024). *Nous soutenir*. Dulala. <https://dulala.fr/>

Ce site Web, développé par l'association D'une Langue à l'Autre (DULALA), présente diverses ressources comme des ateliers, des jeux pour enfants plurilingues et des activités pour les familles plurilingues. Une section dédiée aux personnes professionnelles propose aussi des ressources pédagogiques, notamment en lien avec l'utilisation de la littérature jeunesse.

Université de Montréal. (2024). *Accueil*. ÉLODiL. <https://elodil.umontreal.ca/>

Ce site Internet offre une variété de ressources destinées à soutenir le personnel enseignant travaillant dans des environnements pluriethniques et plurilingues. Son objectif est d'aider à développer les compétences interculturelles et linguistiques des élèves. Il propose des vidéos pédagogiques adaptées au préscolaire, au primaire et au secondaire. Ces vidéos portent sur le développement des compétences linguistiques à l'oral, en lecture, en écriture et en vocabulaire. Elles présentent également des activités d'éveil aux langues. De plus, le site ÉLODiL offre une variété de documents pédagogiques pour le primaire et le secondaire afin de soutenir le personnel enseignant dans la mise en place d'activités favorisant l'inclusion des élèves plurilingues issus de l'immigration et, plus largement, le vivre-ensemble.

# MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

## L'apprentissage socioémotionnel à l'école

Élizabeth Picotte<sup>1</sup>, Myriam Lapointe-Breton<sup>2</sup> et Claire Beaumont<sup>3</sup>

### Articles scientifiques et professionnels

Breton, N. et Bouchard C. (2020). Dynamiques interactionnelles: liens entre le soutien émotionnel et l'engagement de l'enfant à l'éducation préscolaire cinq ans. *Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence. Les carnets de la Chaire*, 5(1), 1-8. [https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site\\_chaire\\_cbeaumont\\_v2/documents/Carnet\\_de\\_la\\_Chaire/Volume\\_5\\_no\\_1\\_2020.pdf](https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/Carnet_de_la_Chaire/Volume_5_no_1_2020.pdf)

Cet article s'adresse au personnel enseignant du préscolaire et aux étudiants de la formation initiale en enseignement. L'étude documente le lien entre le soutien émotionnel offert par le personnel enseignant et l'engagement scolaire de l'élève ou envers ses pairs. Les résultats mettent en exergue le lien favorable entre l'offre d'un soutien émotionnel de qualité de la part du personnel enseignant et un meilleur engagement scolaire de l'élève ainsi qu'envers ses pairs.

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C. et Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

Cet article présente une méta-analyse regroupant 424 études. Les données ont été recueillies entre 2008 et 2020 auprès de 575361 élèves d'âge primaire et secondaire dans 53 pays. L'analyse démontre les retombées positives de l'ASÉ en contexte scolaire, dont une augmentation des comportements prosociaux, une amélioration du climat scolaire, des relations entre pairs plus positives ainsi qu'une meilleure réussite éducative.

Collie, R. J., Shapka, J. D. et Perry, N. E. (2012). School Climate and Social-Emotional Learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029356>

Cette étude, réalisée auprès de 664 personnes enseignantes au primaire et au secondaire, s'intéresse aux liens entre la perception du climat scolaire et les croyances du personnel enseignant quant à l'ASÉ ainsi que son niveau de stress, son sentiment d'efficacité personnelle et sa satisfaction au travail. Les résultats attestent que les variables ayant le plus d'influence positive sont le niveau de confort du personnel enseignant pour la mise en œuvre de l'ASÉ et sa perception de la motivation et des comportements des élèves.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child development*, 82(1), 204-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Cet article présente une méta-analyse de 213 programmes d'ASÉ adressés à près de 270 000 élèves de la maternelle à la fin du secondaire. Les résultats démontrent des effets positifs d'une majorité des programmes sur le développement des habiletés sociales et émotionnelles ainsi qu'une amélioration de la performance scolaire.

1. Étudiante au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval  
2. Ps. éd., étudiante au doctorat en psychoéducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval  
3. Ph. D., professeure, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval

Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85-115. <https://doi.org/10.7202/1012124ar>

Cet article présente le programme de formation à la gestion positive des situations de classe (GPS). Il a pour cible le développement du sentiment d'efficacité personnelle du personnel enseignant quant à la gestion de la classe et des comportements difficiles (Gaudreau et al., 2012). Ce programme est conçu pour le personnel enseignant du premier cycle du primaire et il s'appuie sur les données probantes issues de la recherche dans le domaine de l'éducation.

Hadchiti, R., et Frenette, E. (2021). Le mentorat : dispositif d'accompagnement visant le développement des compétences émotionnelles et du leadership des directions d'établissement scolaire. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence. *Les carnets de la Chaire*, 6(2). [https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site\\_chaire\\_cbeaumont\\_v2/documents/Carnet\\_de\\_la\\_Chaires/Volume\\_6\\_no\\_2\\_2021.pdf](https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/Carnet_de_la_Chaires/Volume_6_no_2_2021.pdf)

Cet article souligne l'influence positive des programmes de mentorat pour soutenir les directions d'établissements scolaires dans le développement d'un style de leadership efficace et de leurs CSÉ. Les résultats illustrent que l'interaction entre le mentorat, les CSÉ et le leadership prend deux formes : le « counseling » et la supervision. La lecture de cet article est pertinente pour le personnel des centres de services scolaires travaillant auprès des directions d'établissement.

Jones, S. M. et Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools : From programs to strategies. *Society for Research in Child Development Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540203.pdf>

Cet article a pour objectif de proposer des stratégies alternatives aux programmes d'ASÉ. Il suggère des stratégies pour intégrer l'enseignement et le renforcement des CSÉ aux situations quotidiennes de la vie de classe et aux matières scolaires. Il s'agit d'un article pertinent pour tous les acteurs scolaires souhaitant intervenir pour soutenir l'ASÉ des élèves (personnel enseignant, professionnel ou de soutien, membre de la direction, etc.).

## Livres et chapitres de livre

Pellegrino, J. W. et Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21<sup>st</sup> century*. National Academies Press.

Ce rapport du National Research Council offre une analyse des compétences cruciales pour réussir au 21<sup>e</sup> siècle. Il souligne l'importance des compétences cognitives, interpersonnelles et intrapersonnelles, comme l'esprit critique, la résolution de problèmes, la collaboration et la communication. Ce livre est pertinent pour les décideurs politiques et le personnel scolaire cherchant à comprendre et à intégrer ces compétences aux programmes éducatifs.

Drew, N. (2020). *Apprendre à bien vivre ensemble : 120 activités pour enseigner des habiletés socioémotionnelles et prévenir l'intimidation* (adapté par C. Beaumont). Chenelière Éducation.

Cet ouvrage suggère une variété d'activités visant le développement d'habiletés socioémotionnelles, comme l'entraide, la bienveillance, l'empathie et l'acceptation des différences, ainsi que la prévention de l'intimidation auprès des élèves de sept à 12 ans. Ces activités de 20 minutes ou moins s'actualisent de manière isolée ou s'intègrent au plan déjà en vigueur dans l'établissement scolaire. Cette ressource est pertinente pour le personnel enseignant au primaire.

## Outils et programmes variés

Beaulieu, J. et Kirouac, S. (2020). *L'anxiété chez les enfants et les adolescents : mieux comprendre pour mieux gérer*. Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). <https://fondationjasminroy.com/wp-content/uploads/2020/09/FJRS-D-COFFRE-a-CC%80-OU-TIL-Anxie%CC%81te%CC%81-C5.pdf>

Ce guide vise trois objectifs : reconnaître les manifestations anxieuses chez l'enfant et l'adolescent, comprendre les facteurs influençant l'anxiété chez l'enfant et l'adolescent et l'accompagner dans la saine gestion de son anxiété. Cette ressource présente bon nombre d'informations et d'outils pour les parents, le personnel enseignant et tous les intervenants scolaires afin d'aider les élèves d'âge préscolaire, primaire et secondaire à gérer sainement leur anxiété.

Beaumont, C. et Boissonneault, J. C. (2023). *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'adolescence: un guide pour le personnel scolaire*. Chaire de recherche Bienêtre à l'école et prévention de la violence. La Collection de la Chaire. [https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site\\_chaire\\_cbeaumont\\_v2/documents/CSE\\_documents\\_et\\_fascicules/CSE\\_769\\_Ado\\_2023\\_we.pdf](https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/CSE_documents_et_fascicules/CSE_769_Ado_2023_we.pdf)

D'une part, ce guide s'adressant au personnel scolaire des écoles secondaires vise à expliquer l'ASÉ et à énoncer ses bienfaits chez les adolescents. D'autre part, cette ressource offre des pistes de réflexion et d'intervention pour appliquer efficacement les principes de l'ASÉ. Ce guide s'adresse aussi plus largement aux parents et aux éducateurs d'autres milieux d'intervention qui accompagnent des adolescents.

Beaumont, C., Pelletier, M. et Garcia, N. (2023). *Trousse d'intervention pour le bienêtre à l'école des jeunes élèves: Un guide pour le personnel scolaire qui intervient en 1re, 2e et 3e année* (2e éd.). Chaire de recherche Bienêtre à l'école et prévention de la violence. La Collection de la Chaire. [https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site\\_chaire\\_cbeaumont\\_v2/documents/Trousse\\_d\\_intervention\\_pour\\_le\\_bien-e\\_770\\_tre\\_a\\_768\\_l\\_e\\_769\\_cole\\_2e\\_edition\\_26\\_janvier\\_2023.pdf](https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/Trousse_d_intervention_pour_le_bien-e_770_tre_a_768_l_e_769_cole_2e_edition_26_janvier_2023.pdf)

Cette trousse s'adresse au personnel scolaire des 1re, 2e et 3e années du primaire. Elle a pour objectif la promotion de pratiques éducatives positives auprès de l'ensemble du personnel éducatif. Cette ressource appuie également l'élaboration par ces intervenants d'un plan d'action pour créer un climat scolaire positif.

Boissonneault, J. C, Beaumont, C., Pelletier, M. A. et Beaulieu, J. (2021). *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire: un guide pour le personnel scolaire*. Chaire de recherche Bienêtre à l'école et prévention de la violence. La Collection de la Chaire. [https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site\\_chaire\\_cbeaumont\\_v2/documents/fascicule\\_2021-09-13\\_Personnel\\_ecran\\_2.pdf](https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/fascicule_2021-09-13_Personnel_ecran_2.pdf)

Ce guide s'adressant au personnel scolaire des écoles primaires vise, d'une part, à expliquer l'ASÉ et à énoncer ses bienfaits sur les élèves, le personnel enseignant et le climat scolaire. D'autre part, cette ressource offre des pistes de réflexion et d'intervention pour appliquer efficacement les principes de l'ASÉ. Ce guide s'adresse aussi plus largement aux parents et aux éducateurs d'autres milieux d'intervention auprès des enfants.

Cohen, J., Brown, P. M. et Ward-Seidel, A. R. (2022). *Des écoles prospères: Guide à l'intention des directions d'établissements scolaires de la maternelle à la 12e année. Promouvoir le développement émotionnel, social, civique et scolaire, un climat scolaire sain et prévenir la violence* (traduit par C. Beaumont et J. Boissonneault). [https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site\\_chaire\\_cbeaumont\\_v2/documents/RECHERCHE/2022\\_Version\\_franc\\_807\\_aise\\_Thriving\\_schools\\_.pdf](https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/RECHERCHE/2022_Version_franc_807_aise_Thriving_schools_.pdf)

Ce guide, s'adressant principalement aux directions d'établissements scolaires, vise à soutenir le leadership de ces acteurs pour renforcer les climats de sécurité et de soutien au personnel scolaire dans les écoles. Il fournit d'abord un cadre conceptuel et pratique pour la planification stratégique d'un processus d'amélioration continue dans les écoles et les districts scolaires. Il promeut aussi des ressources actuelles et fondées sur la recherche.

Massé, L., Lagacé-Leblanc, J. et Verret, C. (2020). *Recueil de programmes d'intervention sur la gestion émotionnelle adressés aux enfants*. Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). <https://fondationjasminroy.com/wp-content/uploads/2020/09/FJRS-D-COFFRE-a%CC%80-OUTIL-Prog.Intervention.Gestion-E%CC%81mo-Enfant-C.pdf>

Cette ressource s'adressant au personnel enseignant, professionnel et de soutien des niveaux préscolaire et primaire propose une liste de programmes de prévention et d'intervention sur la gestion émotionnelle validés par la recherche et ayant pour public cible les élèves du préscolaire et du primaire. Les programmes Passeport: s'équiper pour la vie, Les amis de Zippy et Gérer ses émotions et s'affirmer positivement sont entre autres cités.

## Ressources multimédias

Duchaine, M.-P. (animatrice). (2024, 8 janvier). Comment déployer l'apprentissage socioémotionnel au primaire? (épisode 004) [épisode de balado]. Dans *L'éducation sous la loupe de l'UMR Synergia*. UMR Synergia. <https://baladoquebec.ca/leducation-sous-la-loupe-de-lumr-synergia>

Dans cet épisode du balado de l'UMR Synergia, Claire Beaumont résume les faits saillants de sa présentation lors de la journée *Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia*, qui visait à fournir aux intervenants les moyens nécessaires pour mettre en œuvre l'ASÉ au primaire de manière structurée en considérant les spécificités des milieux scolaires et les résultats de la recherche. Cet épisode d'une trentaine de minutes est pertinent pour le personnel scolaire du primaire.

Beaumont, C. (2023, 2 juin). *Webinaire: Enseigner des compétences sociales et émotionnelles à l'école... pour le bien-être individuel et collectif à l'école!* [webinaire]. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence. La Collection de la Chaire. [https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site\\_chaire\\_cbeaumont\\_v2/documents/Webinaire2\\_CSE\\_769\\_31\\_mai\\_-Beaumont.mp4](https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/Webinaire2_CSE_769_31_mai_-Beaumont.mp4)

Ce webinaire animé par Claire Beaumont, professeure et titulaire de la *Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence*, conseille d'inclure l'enseignement et la pratique de diverses CSÉ dans les routines à l'école. Il s'agit d'une ressource pertinente pour toutes les personnes intervenantes souhaitant soutenir l'ASÉ des élèves et du personnel scolaire.

## Sites Web

Bourgeois, S., Forget, K. et Corbin, A.-C. (s.d.). *Les ASÉ au cœur de la réussite éducative: des outils pour la vie*. Guide ASÉ. <https://sites.google.com/csrndn.qc.ca/guide-ase/accueil>

Ce site vise à accompagner le personnel enseignant dans le développement de ses CSÉ. Cette ressource présente des concepts, des connaissances, des outils et des références s'appuyant sur différents cadres théoriques, des résultats de recherches ainsi que sur le vécu du personnel enseignant. Ce site se révèle pertinent pour tous les actrices et acteurs de la communauté éducative.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL'S SEL framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020>

Le CASEL présente un cadre de référence pour le déploiement de l'ASÉ à l'école selon un modèle comprenant cinq compétences: la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décisions responsable. Ce cadre permet d'expliquer ce qu'est l'ASÉ, d'énoncer son importance et de suggérer des moyens pour le déployer efficacement. Il est pertinent pour le personnel scolaire souhaitant soutenir l'ASÉ des élèves et de l'équipe-école.

Langri, S. et Wilkie, T. V. (s.d.). *Our mission & vision*. Institute of Social Emotional Education. <https://me-you-us.org/our-mission.html>

Ce site présente un autre cadre de référence pour le déploiement de l'ASÉ en milieu scolaire. Ce modèle s'articule autour de trois sphères: le *moi*, le *toi* et le *nous*. Cette structure fournit un moyen de comprendre ce que signifie l'ASÉ, d'apprécier son importance et de proposer des stratégies pour son application efficace. Cette ressource est pertinente pour le personnel scolaire souhaitant faire la promotion de l'ASÉ pour les élèves et l'équipe-école.

# MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

## Comment expliquer et prévenir les crises à l'éducation préscolaire ?

Laurie Hébert<sup>1</sup>, Marie-Pier Duchaine<sup>2</sup> et Marie-Andrée Pelletier<sup>3</sup>

### Articles scientifiques et professionnels

Besnard, T., Houle, A.-A., Letarte, M.-J. et Blackburn Maltais, A.-P. (2013). La prévention des difficultés de comportement chez les enfants du préscolaire: une recension des caractéristiques des programmes probants. *Enfance en difficulté*, 2, 111–142. <https://doi.org/10.7202/1016249ar>

Cet article est une recension synthétisant des critères d'efficacité des programmes probants visant la réduction des difficultés de comportement de type extériorisé au préscolaire. L'analyse montre les effets des programmes qui ciblent les parents, les enfants en contexte éducatif ou plus d'un groupe à la fois. Bien que peu d'études s'intéressent spécifiquement au préscolaire, les résultats montrent que les programmes ayant une composante parentale sont les plus efficaces pour les enfants de ce niveau.

Fitzpatrick, C., Binet, M. A., Harvey, E., Barr, R., Couture, M., et Garon-Carrier, G. (2023). Preschooler screen time and temperamental anger/frustration during the COVID-19 pandemic. *Pediatric Research*, 1-6. <https://doi.org/10.1038/s41390-023-02485-6>

Cette étude s'intéresse aux liens entre le temps d'écran des enfants entre trois ans et demi et quatre ans et demi et leur tempérament, la colère et la frustration pendant la pandémie. Les résultats montrent qu'un temps d'écran élevé chez les enfants de trois ans et demi influence négativement les capacités à réguler les émotions de frustration à l'âge de quatre ans et demi. Il est donc recommandé de développer une relation saine avec les médias avant l'entrée à l'école.

Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe: un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85–115. <https://doi.org/10.7202/1012124ar>

Cet article présente le programme de formation à la gestion positive des situations de classe (GPS), spécialement conçu pour les enseignants du premier cycle du primaire à partir des données probantes de recherches dans le domaine. Le programme a pour but de développer les compétences professionnelles des enseignants sur la gestion de la classe et des comportements difficiles en plus de soutenir le développement des croyances d'efficacité personnelle.

Kocyyigit, S. (2015). Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 141-157. <https://10.12738/estp.2015.1.2474>

Cette étude, réalisée en Turquie, s'intéresse au point de vue des enseignants, du personnel administratif et des parents concernant les problèmes qui surviennent lors de l'implication parentale à la garderie et à la maternelle. Les résultats montrent que l'implication des parents dans les activités scolaires est affectée par plusieurs facteurs comme le temps, le coût, les interactions, la technologie, etc. Les résultats montrent aussi que les enseignants, le personnel administratif ainsi que les parents préfèrent la communication verbale, même si tous les moyens de communication sont utilisés par les enseignants.

1. B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval  
2. M. A., étudiante au doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval  
3. Ph. D., professeure, Département d'éducation, Université TÉLUQ



Pons, F., Harris, P. et De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>

Cet article présente une recherche effectuée auprès d'enfants âgés de 3 à 11 ans. L'objectif était de déterminer si les différentes périodes développementales peuvent être associées à la compréhension des composantes et de l'émergence des émotions. Le second objectif de l'étude était de vérifier la relation entre les différentes composantes des émotions. La recherche a d'ailleurs permis d'identifier l'amélioration de la compréhension des émotions selon leur âge ainsi que la relation de corrélation entre la compréhension et les phases de développement de l'enfant.

## Livres et chapitres de livre

Massé, L., Verret, C. et Boudreault, F. (2012). *Mieux gérer sa colère et sa frustration*. Chenelière Éducation.

Cet ouvrage propose un programme pour aider l'enfant à gérer sa colère. Il propose des outils et des activités qui peuvent être utilisés en milieu scolaire afin d'aider l'élève à utiliser des stratégies pour exprimer sa colère constructivement. L'ouvrage propose aussi un guide pour l'animateur ainsi qu'un recueil d'activités à faire avec l'élève.

Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Presses de l'Université du Québec.

Cet ouvrage s'adresse aux étudiants, chercheurs et praticiens qui souhaitent en apprendre sur la prévention auprès des jeunes. Il permet de « cerner les facteurs de risque et de protection associés à une variété de problèmes d'adaptation chez les jeunes et, surtout, [de] décrire les programmes de prévention disponibles en insistant sur ceux qui se sont révélés efficaces ». Il aborde des thèmes tels que l'échec scolaire, l'hyperactivité, la violence et l'intimidation, le trouble des conduites, la délinquance, la consommation abusive ou précoce de psychotropes, la violence dans les relations amoureuses et les maladies transmissibles sexuellement.

## Outils et programmes variés

Boissonneault J. C., Beaumont, C., Pelletier, M.-A. et Beaulieu, J. (2021a). *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à la maison : un guide pour les parents d'enfants d'âge primaire*. Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). La Collection de la Chaire. [www.cqjdc.org](http://www.cqjdc.org) et [www.violence-ecole.ulaval.ca](http://www.violence-ecole.ulaval.ca)

Ce guide explique comment un parent peut contribuer au développement socioémotionnel de son enfant. Il explique en quoi consistent l'apprentissage socioémotionnel et ses bienfaits sur l'enfant. Il présente aussi des pistes de réflexion et d'intervention et propose des ressources pour en apprendre davantage.

Boissonneault, J. C., Beaumont, C., Pelletier, M.-A. et Beaulieu, J. (2021b). *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : un guide pour le personnel scolaire*. Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Québec : La Collection de la Chaire. [www.cqjdc.org](http://www.cqjdc.org) et [www.violence-ecole.ulaval.ca](http://www.violence-ecole.ulaval.ca)

Ce guide explique comment le personnel scolaire peut contribuer au développement socioémotionnel des élèves. Il explique en quoi consistent l'apprentissage socioémotionnel et ses bienfaits sur les élèves, sur le personnel et sur le climat scolaire. Il propose aussi des pistes de réflexion et d'intervention ainsi que des ressources pour en apprendre davantage.

Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (2008). *Réflexion sur l'utilisation de mesures contraignantes: de la prévention à l'intervention*. [https://www.sepi.qc.ca/wp-content/uploads/ehdaa/Cadre\\_mesures\\_contraignantes\\_CSPI.pdf](https://www.sepi.qc.ca/wp-content/uploads/ehdaa/Cadre_mesures_contraignantes_CSPI.pdf)

Ce cadre de référence a pour but de donner des balises au milieu scolaire concernant les interventions en situation de crise ou d'urgence. Il permet aussi d'aider les milieux scolaires à agir en prévention afin de réduire l'utilisation de mesures contraignantes et de soutenir les interventions éducatives. On explique aussi le contexte légal dans lequel les interventions s'inscrivent.

Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien être de l'enfant à l'école: faisons nos devoirs*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>

Dans cet avis, le Conseil supérieur de l'éducation s'attarde au bien-être de l'enfant du préscolaire et du primaire ainsi qu'au développement de son plein potentiel afin de favoriser sa réussite. Il fait des constats quant au quotidien, aux besoins et aux caractéristiques de l'enfant en montrant les enjeux et en proposant des recommandations. Il montre aussi les leviers présents dans les milieux scolaires qui peuvent favoriser une école bienveillante, en considérant le niveau socioéconomique.

Massé, L., Lagacé-Leblanc, J. et Verret, C. (2020). *Recueil de littérature jeunesse pour aider les enfants du préscolaire à mieux gérer leur colère*. Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). [https://cqjdc.org/files/Coffre\\_a\\_ouils/CQJDC\\_Recueil\\_de\\_litterature\\_jeunesse\\_pour\\_aider\\_les\\_enfants\\_du\\_prescolaire\\_a\\_mieux\\_gerer\\_leur\\_colere.pdf](https://cqjdc.org/files/Coffre_a_ouils/CQJDC_Recueil_de_litterature_jeunesse_pour_aider_les_enfants_du_prescolaire_a_mieux_gerer_leur_colere.pdf)

Ce recueil contient plusieurs suggestions de littérature jeunesse. C'est un outil pour les adultes intervenant auprès des enfants d'âge préscolaire qui ont de la difficulté à gérer leur frustration et leur colère.

Réseau Enfants-Retour. (2016). *Ensemble pour la vigilance Directives générales aux parents d'enfants âgés de 0 - 6 ans*. <https://www.reseauenfantsretour.org/wp-content/uploads/2016/12/RER-Operation-Vigilance-0-6-fr-web.pdf>

Ce fascicule s'adresse principalement aux parents d'enfants âgés de 0 à 6 ans et aborde la sécurité personnelle de l'enfant. Il donne des exemples sur la favorisation de l'estime de soi chez l'enfant, sur les choses à faire concernant la surveillance de l'enfant selon son âge et si le parent est séparé de son enfant dans un lieu public.

## Ressources multimédias

Pelletier, M.-A. (2023b, mars). *Les compétences socioémotionnelles des intervenantes et intervenants en petite enfance: Des situations pour mieux comprendre* (Capsule 2). Capsule réalisée dans le cadre du projet Bell Cause pour la cause « Anxiété en petite enfance (services de garde éducatifs) » en collaboration avec le Comité québécois pour les jeunes en difficultés de comportement (CQJDC). <https://youtu.be/-l7DFCyCKkQ>

Cette capsule de formation montre plusieurs exemples où l'intervenant peut intervenir en lien avec les compétences socioémotionnelles de l'enfant. Elle explique plusieurs situations et montre plusieurs interventions qui sont efficaces. On parle de 3 principes qui permettent à l'intervenant de réfléchir à ses paroles et à ses gestes. D'ailleurs, la capsule provient d'une formation autonome gratuite qui contient 9 capsules vidéo, des ressources complémentaires et un cahier d'accompagnement permettant de réfléchir à sa pratique pour mieux accompagner les tout-petits dans la gestion de leurs émotions et de l'anxiété (<https://cqjdc.org/mon-parcours-de-formation-emotions-et-anxiete>).

Pelletier, M.-A. (2023c, mars). *Les compétences socioémotionnelles des intervenantes et intervenants en petite enfance: La socialisation des émotions: réflexion sur soi* (Capsule 3). Capsule réalisée dans le cadre du projet Bell Cause pour la cause: « Anxiété en petite enfance (services de garde éducatifs) » en collaboration avec le Comité québécois pour les jeunes en difficultés de comportement (CQJDC). <https://youtu.be/Kqd9x4TWmf8>

Cette capsule de formation explique l'importance des agents de socialisation (parents et intervenants) qui agissent comme modèles pour les enfants. À l'aide d'exemples de situation, cette capsule permet de comprendre comment les réactions des intervenants peuvent être répétées par l'enfant par la suite dans d'autres contextes.

Pelletier, M.-A. (2022a). *Les compétences sociales et émotionnelles: mieux comprendre* (Capsule 1). Capsule réalisée dans le cadre du projet « Stratégies d'entraide éducative et bien-être à l'école » du Ministère de l'Éducation du Québec en collaboration avec le Comité québécois pour les jeunes en difficultés comportementales. [https://www.youtube.com/watch?v=hxd-WU\\_S01hE](https://www.youtube.com/watch?v=hxd-WU_S01hE)

Cette capsule de formation explique ce que sont les compétences sociales et émotionnelles. On définit la conscience de soi, la régulation des émotions, la conscience sociale, les habiletés relationnelles et la prise de décision responsable. On parle principalement des compétences sociales et émotionnelles de l'intervenant. Comment l'adulte peut-il apprendre à se connaître et à être un bon modèle pour les enfants ?

Pelletier, M.-A. (2022b). *Les compétences sociales et émotionnelles: mieux intervenir* (Capsule 2). Capsule réalisée dans le cadre du projet « Stratégies d'entraide éducative et bien-être à l'école » du Ministère de l'Éducation du Québec en collaboration avec le Comité québécois pour les jeunes en difficultés comportementales. <https://www.youtube.com/watch?v=TbJJ8snSSU>

Cette capsule de formation permet de comprendre comment les compétences socioémotionnelles de l'adulte peuvent être développées, tout en permettant de développer celles de l'enfant. Comment réfléchir à l'importance des mots, réguler ses émotions et transmettre l'exemple à l'enfant ?

## Sites Web

Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement. [CQJDC]. (2023a). Ressources informatives. <https://cqjdc.org/ressources-informatives>

Cette page Web propose plusieurs ressources de formation et d'information sur des sujets variés (l'apprentissage socioémotionnel, l'autodétermination, l'intimidation, les troubles du sommeil, les émotions, l'anxiété, etc.). Elle propose différents balados, des capsules vidéo et des lectures. L'information présente est utile pour les parents et pour le personnel scolaire qui est en contact avec des enfants de la petite enfance jusqu'à l'âge secondaire.

FormÉ Présco. <https://formepresco.uqar.ca>

Ce site Web est tenu par une équipe interuniversitaire constituée de professeurs-chercheurs du réseau de l'Université du Québec. L'objectif est de soutenir la formation initiale et continue de tous les acteurs qui travaillent à l'éducation préscolaire. On y retrouve plusieurs ressources sur des sujets variés comme la diversité de genre, ethnoculturelle et linguistique et les enfants autochtones. On présente aussi plusieurs livres et sites Web (activités psychomotrices, éducation par la nature, blocs de construction, « loose parts », arts plastiques, etc.) afin de contribuer à la formation initiale et continue.

## Articles de presse

Lacoursière, A. (2019). Les psychiatres du Québec réclament un cours d'éducation à la santé mentale, 25 octobre, *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/sante/2019-10-25/les-psychiatres-du-quebec-reclament-un-cours-d-education-a-la-sante-mentale>

Cet article montre la hausse de la détresse chez les jeunes ainsi que la prévalence des troubles anxieux, particulièrement liés à l'exposition constante aux écrans. L'Association des médecins psychiatres du Québec affirme que la demande de services augmente sans cesse et qu'à ce rythme, il sera bientôt impossible d'aider tous ceux qui en ont besoin. Elle propose un mouvement de réflexion quant à l'utilisation des écrans ainsi qu'un cours d'éducation à la santé mentale qui serait offert de la maternelle jusqu'au secondaire.

# MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

## Quelles sont les conditions d'efficacité d'un accompagnement professionnel de qualité ?

Laurie Gagné<sup>1</sup>, Aude Gagnon-Tremblay<sup>2</sup> et Line Massé<sup>3</sup>

### Articles scientifiques et professionnels

Ben-Peretz, M., Gottlieb, E. et Gideon, I. (2018). Coaching between experts opportunities for teachers' professional development. *Teacher Development*, 22(3), 303-313. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1438310>

Cet article aborde le coaching dans la perspective du développement professionnel des enseignants. Il présente l'étude de cas de deux enseignants dans le procédé et le contenu du coaching par les pairs par l'entremise de deux concepts : la délibération et la métapédagogie.

Berghmans, I., Neckebroek, F., Dochy, F. et Struyven, K. (2013). A typology of approaches to peer tutoring. Unravelling peer tutor's behavioural strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 703-723. <http://www.jstor.org/stable/23581518>

Cet article aborde le tutorat par les pairs. Notamment, il explore les différentes approches possibles du tutorat ainsi que les difficultés rencontrées par les pairs lors des moments dédiés à celui-ci. Il fait état de trois types de tuteurs, soit les questionneurs, les informateurs et les organisateurs motivationnels.

Bernatchez, P.-A., Cartier, S. C., Bélisle, M. et Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carrière : retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement*, 26(1), 1-17. <https://doi.org/10.4000/ripes.374>

Cet article aborde le développement professionnel des jeunes enseignants par le mentorat. Par la documentation des conditions de mise en œuvre, il est fait mention que le mentorat joue un rôle positif dans le développement des enseignants. En effet, c'est notamment en traitant des retombées positives du mentorat, soit des expériences, des modalités d'implantation et du fonctionnement que le modèle présenté connaît du succès.

Billet, S. (2003). Workplace mentors : Demands and benefits. *Journal of Workplace Learning*, 15(3), 105-113. <https://doi.org/10.1108/13665620310468441>

Cet article traite du mentorat en contexte de travail, notamment de l'impact que peut avoir ce rôle sur les mentors. L'étude présentée dans cet article recense huit mentors ayant participé au projet sur une durée d'un an. Le manque de temps à consacrer à la tâche, le peu d'appui offert par les directions ainsi que la quantité d'énergie à consacrer sont des constats de cette étude.

Ermeling, B. A., Tatsui, T. T. et Young, K. R. (2015). Virtual coaching for instructional leaders : A multi-method investigation of technology-enabled external assistance, *Teachers College Record*, 117(11), 1-48. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1177/016146811511701108>

Cet article porte sur l'apport des technologies dans le coaching des directions et des équipes directrices des milieux scolaires. L'étude démontre les limitations des interactions humaines dans le contexte virtuel, tout en analysant les facteurs ayant eu des effets positifs dans les milieux scolaires.

1. B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval  
2. M. A., étudiante au doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval  
3. Ph.D., professeure, Département de psychopédagogie, Université du Québec à Trois-Rivières

Martineau, S. et Mukamura, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62. <https://doi.org/10.7202/1009059ar>

Cet article traite des dispositifs ainsi que des programmes d'insertion professionnelle offerts aux enseignants débutants. Le mentorat, les groupes collectifs de soutien à l'insertion professionnelle et les réseaux d'entraide à distance sont définis et analysés en présentant leurs avantages et leurs limites.

Gaudreau, N. et Nadeau, M-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 27-46. <https://doi.org/10.3917/nras.072.0027>

Cet article aborde le développement des compétences professionnelles des enseignants lorsqu'il est question d'inclure les élèves en difficulté comportementale dans les classes ordinaires. Il décrit notamment les principes et les dispositifs nécessaires au développement professionnel, tout en faisant mention du sentiment d'efficacité personnelle.

Massé, L., Couture, C., Levesque, V. et Bégin, J-Y. (2013). Impact of a school consulting program aimed at helping teachers integrate students with behavioral difficulties into secondary school: actor's points of view. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 18(2), 327-434. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.775719>

Cet article aborde un programme de consultation offert aux enseignants du secondaire sous deux modalités : individuelle ou en petits groupes. L'objectif de ce programme repose sur la facilitation de l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales (DPC) dans les classes ordinaires. De ce programme ressort une perception positive des élèves PDC par les enseignants (Massé et al., 2013).

Massé, L., Couture, C., Levesque, V. et Bégin, J.-Y. (2016). Analyse de l'implantation d'un programme d'accompagnement des enseignants pour favoriser l'inclusion des adolescents présentant des troubles du comportement. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 4-30. <https://doi.org/10.7202/1036892ar>

Cet article porte sur les résultats d'une recherche traitant de l'évaluation d'un programme collaboratif des enseignants du secondaire permettant d'inclure les élèves présentant des troubles du comportement dans les classes ordinaires. Les résultats de ce programme se sont avérés concluants grâce à des activités de résolution de problème (Massé et al., 2016).

Massé, L., Couture, C., Bégin, J.-Y., Rousseau, M. et Plouffe-Leboeuf, T. (2019). Effets auprès d'enseignants du secondaire d'un modèle de consultation pour soutenir l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 89-116. <https://doi.org/10.7202/1060008ar>

Cet article présente les effets d'un programme d'accompagnement collaboratif pour les enseignants du secondaire qui gravitent auprès d'élèves présentant des difficultés comportementales, en particulier sur leur niveau de stress, la qualité de leur relation avec les élèves, leur attitude envers l'intégration des élèves et leur sentiment d'efficacité (Massé et al., 2019).

Papazian-Zohrabian, G., Rousseau, C., Roy, D., Arauz, M. J. et Laurin-Lamothe, A. (2015). La santé mentale à l'école : évaluation d'une formation-accompagnement. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-24. [https://link-gale-com.acces.bibl.ualval.ca/apps/doc/A419763587/CPI?u=crcpuq\\_ualval&sid=bookmark-CPI&xid=8b6584\\*1](https://link-gale-com.acces.bibl.ualval.ca/apps/doc/A419763587/CPI?u=crcpuq_ualval&sid=bookmark-CPI&xid=8b6584*1)

Cet article présente les résultats d'un projet interdisciplinaire reliant la collaboration entre le milieu scolaire et le milieu de la santé, et ce, afin de permettre à des enseignants et à des professionnels un programme de formation continue en santé mentale. L'objectif est d'augmenter leur sentiment d'efficacité face à la situation (Papazian-Zohrabian et al., 2015).

Sheridan, S. M., Witte, A. L., Wheeler, L. A., Eastberg, S. R. A, Dizona, P. J. et Gormley, M.J. (2019). Conjoint behavioral consultation in rural schools: Do students effects maintain after 1 year? *School Psychology*, 34(4), 410-420. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602535>

Cet article présente les effets d'un programme de consultation comportementale conjointe entre l'école et la famille dans les interventions. Celui-ci permet notamment de réduire les problèmes comportementaux et d'augmenter les comportements d'adaptation ainsi que les compétences sociales chez les enfants en difficulté de comportement (Sheridan et al., 2019).

## Livres et chapitres de livre

Caplan, G. et Caplan-Moskovich, R. B. (2011). *Recent advances in mental health consultation and mental health collaboration*. Dans N. M. Lambert, J. Sandoval et I. Hylander (dir.), *Consultee-centered consultation: Improving the quality of professional services in schools and community organizations* (p. 21-35). Routledge. <https://doi-org/10.4324/9781410610355>

Ce chapitre traite du modèle de consultation issu de la santé mentale. Il fait référence au rôle clé que joue le professionnel sur le terrain dans la détection des problèmes. En agissant avec les enseignants et l'équipe de soutien sur le terrain, les spécialistes en santé mentale sont davantage en mesure d'avoir un impact sur l'élève ciblé (Caplan et Caplan-Moskovich, 2011).

Frank, J. L. et Kratochwill, T. R. (2014). School-based problem-solving consultation: Plotting a new course for evidenced based research and practice in consultation. Dans W.P. Erchul et S. M. Sheridan (dir.), *Handbook of research in school consultation* (2<sup>e</sup> éd, p. 18-39). Routledge. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.4324/9780203133170>

Ce chapitre aborde les composantes des interventions basées sur la résolution de problèmes. En ce sens, il décrit la consultation avec les parents et les professionnels, l'identification du problème et son analyse, l'implantation des interventions et l'évaluation du programme comme étant essentielles (Frank et Kratochwill, 2014).

Gagnon, C., Desmarais, M.-É., Trépanier, M. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). Le tutorat, le coaching et le mentorat: les dispositifs de développement professionnels s'appuyant sur l'assistance par un pair. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 199-231). Presses de l'Université du Québec. [https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271\\_9782760555532.pdf](https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271_9782760555532.pdf)

Ce chapitre traite de l'accompagnement par le tutorat, le coaching et le mentorat dans le cadre du développement professionnel. Il aborde les dispositifs de l'assistance par les pairs tout en présentant les avantages et les limites de ceux-ci. L'analyse des besoins et des objectifs permet de déterminer le dispositif à privilégier, en plus de faire mention de la durée, de la fréquence des rencontres, de la collaboration et de la cohérence du dispositif mis en place (Gagnon et al., 2021).

Martens, B., DiGennaro, F. D. et Magnuson, J. D. (2014). Behavioral consultation: Contemporary research and emerging challenges. Dans W. P. Erchul et S. M. Sheridan (dir.), *Handbook of research in school consultation* (2<sup>e</sup> éd, p. 189-209). Routledge. <https://doi-org/10.4324/9780203133170>

Ce chapitre traite du modèle de consultation comportementale. Il propose une approche basée sur trois participants, soit le consultant, le médiateur et la personne ciblée ainsi que les étapes à suivre dans la mise en place de la démarche (Martens et al., 2014).

Massé, L., Daigle, S., Trépanier, N. S., Grenier, C. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). *Dispositifs basés sur l'assistance professionnelle*. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 166-198). Presses de l'Université du Québec. [https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271\\_9782760555532.pdf](https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271_9782760555532.pdf)

Ce chapitre aborde les pratiques et les attitudes du personnel scolaire à l'égard de l'éducation inclusive. Notamment, il vise les dispositifs d'assistance professionnelle ciblant et soutenant les pratiques d'éducation inclusive pour le bien-être des élèves et des enseignants (Massé et al., 2021).

Knotek, S. E. et Hylander, I. (2014). Research issues in mental health consultation and consultee-centered approach. Dans W. P. Erchul et S. M. Sheridan (dir.), *Handbook of research in school consultation* (2<sup>e</sup> éd., p. 153-179). Routledge.

Ce chapitre propose un modèle de consultation issue de la santé mentale regroupant les parents et les enseignants afin de définir les problèmes comportementaux et les interventions possibles auprès de l'enfant. Il propose les avantages et les désavantages de la consultation de groupe, la préparation nécessaire et les modalités (Knotek et Hylander, 2014).

Rondeau, K. et Jutras, F. (2019). *Introduction*. Dans F. Jutras et K. Rondeau (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation* (p. 1-6). Presses de l'Université du Québec. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.2307/j.ctvggx4d4>

Ce chapitre aborde la définition de l'accompagnement professionnel dans le milieu de l'éducation. Il met les assises sur la pédagogie de l'accompagnement en plus de poser un contexte sur la pertinence d'aborder celle-ci (Rondeau et Jutras, 2019).

Trépanier, N. S. et Paré, M. (2010). Le modèle d'équipe de soutien à l'enseignant et à l'élève dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 131-159). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgjrj2.10>

Ce chapitre traite du modèle de soutien à l'enseignant afin de venir en aide aux enseignants d'une classe ordinaire en ce qui a trait aux adaptations de ses services pédagogiques. Il présente les conditions de mise en œuvre ainsi que les caractéristiques de celui-ci (Trépanier et Paré, 2010).

## Outils et programmes variés

Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>

Cet avis du Conseil supérieur de l'éducation aborde les nécessités pour le développement professionnel, propose un état des lieux et une analyse de la situation, en plus d'expliquer ses orientations et ses recommandations pour le développement professionnel des enseignants (Conseil supérieur de l'éducation, 2014).

Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2022). *Développement professionnel, collaboration et accompagnement en enseignement*. [https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/sites/2/2016/10/dev-prof\\_15371132.pdf](https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/sites/2/2016/10/dev-prof_15371132.pdf)

Cet outil propose différentes définitions sur le développement professionnel, sur la formation continue, sur la collaboration et sur l'accompagnement, en plus de proposer des suggestions de lectures en lien avec ceux-ci (Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2022).

Université TELUQ. (2014). *L'enseignement efficace, volet accompagnement*. <https://www.teluq.ca/site/etudes/formation-continue/enseignement-efficace.php>

Cette formation offerte par l'Université TELUQ aborde les effets de l'accompagnement sur les pratiques enseignantes. Elle cible les fondements et les pratiques de gestion de classe et de gestion de l'enseignement-apprentissage en accompagnement, en plus d'effectuer une démarche d'accompagnement pédagogique à l'aide d'outils qui seront proposés (Université TELUQ, 2014).

## Sites Web

Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement. (2024). Pour une culture d'insertion professionnelle en enseignement au Québec. <https://cnipe.ca/fr>

Ce site internet propose différentes ressources portant sur l'insertion professionnelle des enseignants. Des articles à consulter, des capsules vidéo, des aide-mémoires et des formations sont disponibles tant pour les enseignants en insertion professionnelle que ceux les accompagnant, en plus d'offrir des ressources pour les étudiants, les responsables et ceux s'intéressant au sujet (Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement, 2024).

Virtu\_Ose Éducation. (2022). *Pour cultiver ensemble le plaisir d'apprendre... tout au long de la vie*. <https://virtuoseeducation.com/>

Ce site internet propose des ressources éducatives en ligne et des formations, soit des troupes pédagogiques, des ateliers pratiques et des projets d'innovation en lien avec le développement professionnel en éducation (Virtu\_Ose Éducation, 2022).

Merci à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval  
pour son soutien financier.



UNIVERSITÉ  
**LAVAL**



**Questions  
de l'heure**

SOUS LA LOUPE DE L'UMR SYNERGIA