

Horaire de la journée

8h30 à 9h00		Accueil des participants
9h00 à 9h15	Nancy Gaudreau Directrice de l'UMR Synergia	Mot de bienvenue
Axe 1- Développement professionnel du personnel scolaire		
9h15 à 9h35	Isabelle Poulin Doctorat en éducation, UQAM	La formation initiale pour l'enseignement de l'éducation à la sexualité au primaire: quelles sont les relations entre l'aisance, les connaissances et l'intention d'enseigner?
9h35 à 9h50		Période de questions et vote
9h50 à 10h10	Daphné Hommery-Boucher Doctorat en éducation, UQAM	Développement d'un protocole pour l'accompagnement de personnes intervenantes scolaires dans la mise en œuvre de mesures soutenant l'autorégulation des élèves
10h10 à 10h25		Période de questions et vote
10h25 à 10h40		Pause et collations
10h40 à 11h00	Janie Lépine Doctorat en psychoéducation, UL	L'insertion professionnelle des psychoéducatrices et psychoéducateurs en milieu scolaire : quels sont leurs besoins de soutien?
11h00 à 11h15		Période de questions et vote
Axe 2- Pratiques et approches d'intervention appuyées sur les connaissances issues de la recherche		
11h15 à 11h35	Julie C. Boissonneault Doctorat en psychopédagogie, UL	Étude des liens entre les programmes d'étude particuliers au secondaire et l'agression entre pairs dans les écoles québécoises
11h35 à 11h50		Période de questions et vote
11h50 à 13h00		Dîner réseautage
13h00 à 13h20	Natacha Bérubé-Deschênes Doctorat en éducation, UQAM	Portrait de l'ennui chez les élèves doués : le rôle de la différenciation pédagogique
13h20 à 13h35		Période de questions et vote

13h35 à 13h55	Laurie Hébert Maîtrise en psychopédagogie, UL	Le SEP des enseignants du préscolaire à gérer la classe et à intervenir auprès des élèves présentant des difficultés de comportement : état des connaissances
13h55 à 14h10		Période de questions et vote
Axe 3- Relations entre l'école, la famille et la communauté		
14h10 à 14h30	Élyse Minville Maîtrise en sciences de l'activité physique, UQAM	Analyse mixte convergente de la participation des personnes enseignantes spécialistes dans la démarche du plan d'intervention en contexte scolaire québécois
14h30 à 14h45		Période de questions et vote
14h45 à 15h05	Eve-Lyne Leclerc Doctorat en éducation, UQAR	Portrait d'élèves ayant transité par la formation générale des adultes
15h05 à 15h20		Période de questions et vote
15h20 à 15h45		Pause et collations
15h45 à 16h00		Remise des prix et clôture

Résumé des communications

Étudiant	Résumé
Daphné Hommery-Boucher Doctorat en éducation, UQAM	<p>Plusieurs élèves vivent des difficultés d'autorégulation, dont ceux et celles présentant des problématiques de santé mentale ou étant issu de milieux vulnérables (Nigg, 2017). L'autorégulation réfère à la capacité à observer et ajuster ses pensées, ses émotions et ses comportements pour s'adapter à une situation donnée ou atteindre un but (Berger, 2011). Cette capacité se développe de la naissance jusqu'à l'âge adulte (Berger, 2011); elle est donc en développement tout au long du parcours scolaire de l'élève. Pour répondre aux difficultés d'autorégulation, les personnes intervenantes scolaires ont recours à différentes interventions dont l'utilisation de mesures d'autorégulation (Verret et al., 2020). Celles-ci incluent notamment les mesures d'ancrage, telles que l'usage d'outils offrant des stimulations sensorielles à l'élève (p. ex. stimulation tactile par manipulation d'objets ou stimulation proprioceptive par utilisation d'un toutou lourd) (Verret et al., 2020). Actuellement, les données scientifiques sont mitigées quant aux effets de l'utilisation de ces outils sur l'autorégulation des élèves (Case-Smith et al., 2015; Ouellet et al., 2018). Cependant, les personnes intervenantes scolaires continuent de les utiliser et perçoivent des effets positifs liés à leur utilisation (Benson et al., 2019; Kraiser et al., 2020; Mowell et al., 2023; Mugavero et al., 2024). Elles expriment toutefois un besoin de formation et d'accompagnement pour une utilisation optimale de ces outils (Kraiser et al., 2020; Mugavero et al., 2024). Selon une recension d'écrits sur les modalités de formation continue, State et al. (2019) recommandent d'offrir des ateliers explicites et de l'accompagnement aux personnes enseignantes pour les outiller à intervenir auprès d'élèves présentant des difficultés d'autorégulation. Cette communication présente l'avancement actuel du projet de thèse de l'étudiante-chercheuse, incluant la problématique, le cadre théorique et la méthodologie envisagée. Le projet de thèse proposé consiste en une recherche-développement (RD) inspirée de la démarche de RD de Bergeron et al. (2020). Il vise à répondre à la question : comment accompagner des personnes intervenantes scolaires d'une équipe-école dans la mise en œuvre de mesures visant à soutenir l'autorégulation des élèves ? Les objectifs spécifiques de la recherche sont : 1) évaluer les besoins perçus par les personnes intervenantes scolaires concernant la capacité d'autorégulation des élèves et la mise en œuvre de mesures d'autorégulation; 2) décrire les caractéristiques essentielles et transférables d'un protocole d'accompagnement des personnes intervenantes scolaires pour la mise en œuvre de mesures d'autorégulation tenant compte de leur contexte de pratique et des connaissances issues de la recherche; 3) évaluer le processus d'implantation du protocole d'accompagnement.</p>
Élyse Minville Maîtrise en sciences de l'activité physique, UQAM	<p>À l'instar de la volonté d'inclure tous les acteurs et actrices scolaires dans la réussite des élèves (MELS, 2004), les personnes enseignantes spécialistes, notamment en anglais, en musique, en art et en éducation physique et à la santé (EPS), peuvent apporter des perspectives précieuses dans la démarche du plan d'intervention (PI) pour les élèves présentant des difficultés de comportements, car elles accompagnent ces élèves dans différents contextes d'apprentissage. La démarche du PI comprend quatre phases de mise en œuvre: investigation, collecte et analyse, concertation et réalisation (Gaudreau et al., 2021). Cependant, l'implication des personnes enseignantes spécialistes dans cette démarche demeure inconnue à ce jour. Cette étude mixte vise à mieux comprendre les pratiques rapportées des personnes enseignantes spécialistes dans la démarche du PI afin de soutenir les élèves présentant des</p>

	<p>difficultés de comportements. L'étude est basée sur un devis mixte convergent. Le volet quantitatif repose sur les données des personnes enseignantes spécialistes du questionnaire du portrait provincial des pratiques de PI (Gaudreau et al., 2024). Il compte 52 items et deux échelles (pratiques pour soi et pratiques pour autrui). Les analyses inférentielles, incluant des ANOVA et des tests t, permettra de comparer les moyennes des personnes enseignantes spécialistes avec la moyenne provinciale des personnes enseignantes titulaires. Les pratiques les plus et moins déclarées seront également identifiées à l'aide de la procédure de Schumm and Vaughn's (1991). Le volet qualitatif, mené en parallèle, repose sur les données collectées auprès de cinq personnes enseignantes d'EPS (n = 5) lors d'entrevues individuelles semi-dirigées en ligne. L'analyse thématique sera réalisée à l'aide du logiciel NVivo. La discussion portera sur une analyse mixte convergente qui imbrique les données quantitatives et les données qualitatives. Cela permettra de faire ressortir la convergence et la divergence des pratiques des personnes enseignantes spécialistes de la démarche du PI. Ce projet aspire à mieux comprendre et soutenir l'engagement des personnes enseignantes spécialistes dans la démarche du PI, améliorant ainsi leur contribution au sein de l'équipe-école et le soutien aux élèves présentant des difficultés de comportement.</p>
Eve-Lyne Leclerc Doctorat en éducation, UQAR	<p>La communication proposée brosse le portrait de jeunes personnes ayant transité par la formation générale des adultes (FGA). Les données utilisées pour faire ce portrait ont été recueillies dans le cadre du Projet Parcours, auprès de 236 jeunes ayant fréquenté une école secondaire défavorisée sur plusieurs années. Certaines variables ont été mesurées durant le passage de ces jeunes au secondaire (vers 16-17 ans), alors que d'autres ont été mesurées après ou durant leur passage à la formation générale des adultes (vers 24-25 ans). Ce portrait permet d'abord de comparer les jeunes qui ont obtenu un diplôme ou une qualification par le biais de la FGA avec ceux qui n'en ont pas obtenu, afin de voir s'il existe des différences significatives entre ces deux groupes. Ainsi, il a été possible de dégager les variables qui sont associées à l'obtention ou non d'un diplôme ou d'une qualification. D'autres analyses ont permis de vérifier si ces variables pouvaient avoir un effet prédictif sur l'obtention ou non d'un diplôme ou d'une qualification par le biais de la FGA.</p>
Isabelle Poulin Doctorat en éducation, UQAM	<p>Depuis 2018, l'éducation à la sexualité (ÉS) est obligatoire dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Or, des études ont montré que les enseignant·es étaient insuffisamment formé·es lors de leurs études universitaires pour enseigner ces notions (Beaulieu, 2010; Faucher, 2008; Martinez, 2012). Au Québec, la formation initiale pour enseigner l'ÉS demeure optionnelle et assez variable selon les universités fréquentées. Cette étude visait à analyser les relations pouvant exister entre la formation initiale reçue pour enseigner l'ÉS, le sentiment d'aisance perçu, le niveau de connaissances perçu et l'intention d'enseigner l'ÉS des étudiant·es en enseignement au primaire. Au printemps 2023, ce sont donc 207 étudiant·es en 3e ou 4e année d'études en enseignement au primaire, issu·es des neuf universités francophones du Québec, qui ont répondu à un questionnaire électronique. Il documentait le sentiment d'aisance perçu et le niveau de connaissances perçu pour chacune des six thématiques du programme d'ÉS, sur une échelle de Likert à 7 niveaux, l'intention d'enseigner l'ÉS à ses futurs élèves mesurée par une échelle de Likert à 7 niveaux ainsi que la quantité de formation initiale reçue en nombre d'heures ainsi qu'en nombre de thématiques abordées. L'analyse des données a été menée avec le logiciel SPSS (version 29) dans lequel des analyses univariées et bivariées ont été effectuées. Les résultats ainsi obtenus ont montré que parmi les neuf universités, seulement trois d'entre elles offraient des cours d'ÉS, bien que ceux-ci étaient optionnels dans le</p>

	<p>cheminement des personnes étudiantes. De plus, seulement 7% des répondant-es avaient reçu une formation initiale d'une durée de 30 à 45 heures quant à l'enseignement de l'ÉS. Une analyse de corrélations de Pearson a montré que le niveau de connaissances perçu était positivement corrélé avec le sentiment d'aisance perçu ($R=0,602$, $p<0,001$) et l'intention d'enseigner l'ÉS ($R=0,197$, $p<0,01$). Le sentiment d'aisance perçu était quant à lui positivement corrélé avec le niveau de connaissance perçu ($R=0,602$, $p<0,001$) et l'intention d'enseigner l'ÉS ($R=0,390$, $p<0,001$). Quant à l'intention d'enseigner l'ÉS, elle était positivement corrélée avec le sentiment d'aisance perçu ($R=0,390$, $p<0,001$) et le niveau de connaissances perçu ($R=0,197$, $p<0,01$). Ainsi, ces trois variables étaient toutes corrélées entre elles. De plus, une formation initiale abordant plusieurs thématiques du programme d'ÉS était corrélée positivement avec le sentiment d'aisance perçu ($R=0,144$, $p<0,05$) et l'intention d'enseigner l'ÉS ($R=0,177$, $p<0,05$) à ses futur-es élèves. Les résultats de cette étude témoignent donc de l'importance d'offrir une formation initiale de qualité au plus grand nombre d'étudiant-es en enseignement, abordant l'ensemble des thématiques du programme d'ÉS afin de contribuer à la préparation adéquate des futur-es enseignant-es au primaire. Une telle bonification de la formation initiale pour l'enseignement de l'ÉS aiderait les futur-es enseignant-es à être prêt-es à enseigner de telles notions, à connaître le programme en vigueur, à être l'aise et à avoir l'intention d'enseigner l'ÉS à leurs futur-es élèves.</p>
<p>Janie Lépine Doctorat en psychoéducation, UL</p>	<p>La psychoéducation en milieu scolaire a connu une expansion marquée au cours des dernières années, alors que près de 31 % des membres de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec exercent dans ce milieu de pratique à ce jour. Cependant, une complexification de la pratique psychoéducative est observée, notamment en raison des changements législatifs ainsi que de la diversité des attentes et des mandats qui lui sont attribués. Dans ce contexte, l'insertion professionnelle des psychoéducatrices et psychoéducateurs novices peut s'avérer exigeante et marquée par des enjeux importants : stress, sentiment d'imposteur et difficultés de conciliation travail-vie personnelle. De plus, notre recension des écrits a permis d'identifier cinq défis auxquels sont confrontés les psychoéducatrices et psychoéducateurs novices en milieu scolaire qui amplifient les défis d'insertion professionnelle: le choc de la réalité, la charge de travail, les tâches administratives, la complexité des interventions et l'intégration dans les équipes. Bien que des mesures de soutien existent pour soutenir l'insertion professionnelle des membres du personnel novices en milieu scolaire, celles-ci ne sont pas uniformément déployées à travers la province. Qui plus est, nous en savons encore très peu sur la concordance entre ces mesures de soutien et les réels besoins rencontrés par les psychoéducatrices et psychoéducateurs novices, alors que cette adéquation s'avère essentielle pour assurer la pertinence des mesures. Cette communication vise à présenter l'état d'avancement de notre projet de recherche doctoral ayant pour but de comprendre comment mieux soutenir l'insertion professionnelle des psychoéducatrices et psychoéducateurs novices en milieu scolaire, en prenant en compte leurs besoins et les mesures de soutien offertes par les centres de services scolaires.</p>
<p>Julie C. Boissonneault Doctorat en psychopédagogie, UL</p>	<p>Sachant que certaines pratiques éducatives peuvent influencer le niveau de violence entre élèves dans une école (Benbenishty & Astor, 2019), les programmes d'étude particuliers (PEP; i.e. programmes pédagogiques particuliers, programme régulier et programmes d'adaptation scolaire) ont retenu notre attention en raison de leur potentiel ségrégatif (Marcotte-Fournier et al. 2016). Comme la théorie de la dominance sociale stipule qu'une certaine hiérarchie au sein d'un groupe peut donner lieu à des luttes de pouvoir et</p>

	<p>engendrer de la violence entre les individus (Sidanius & Pratto, 1999), et qu'à l'adolescence le statut social est particulièrement important, le but de cette étude est de vérifier les liens entre les PEP et l'agression entre pairs au secondaire. Un portrait des pratiques de PEP a d'abord été dressé auprès de 52 écoles secondaires en précisant leur nature, leurs critères sélectifs et la manière dont ils se distribuent au sein du système éducatif québécois (public/privé). Suivant une approche qualitative/interprétative, un comité d'experts du milieu de l'éducation a ensuite isolé trois principaux critères pour identifier les PEP les plus ségrégatifs dans nos écoles, soit la sélectivité (ex., résultats scolaires, talents), la distanciation physique (ex., localiser les classes d'adaptation scolaire en retrait des autres classes) et l'exclusivité (créer des groupes d'élèves qui se suivent dans presque tous leurs cours). Enfin, à l'aide de deux questionnaires standardisés (QSVE/directions et QSVE/élèves de Beaumont et al., 2019) remplis par 130 directions et 30 290 élèves provenant de ces 52 écoles, nos résultats ont révélé que certains PEP, principalement utilisés dans les écoles publiques, s'avèrent liés à un plus haut taux de victimisation par les pairs au sein d'un même établissement. Cette communication vise à réfléchir à différentes manières de continuer à offrir ces PEP aux élèves sans nuire aux efforts faits pour prévenir la violence à l'école.</p>
<p>Laurie Hébert Maitrise en psychopédagogie, UL</p>	<p>Dans le contexte de l'avènement de l'éducation inclusive, la diversité des profils d'élèves se retrouve désormais dans les classes ordinaires (Ministère de l'éducation, 1999). Cette réalité complexifie le cadre éducatif préscolaire, car ces jeunes élèves âgés de quatre à cinq ans se trouvent aux prémices de leur développement cognitif et socio-affectif (Coutu et Bouchard, 2019). Cette phase développementale peut engendrer des manifestations émotionnelles intenses (p. ex., des crises) qui nécessitent de la part de l'enseignant une maîtrise des dynamiques de classe afin d'instaurer et de maintenir un climat d'apprentissage positif. Par ailleurs, l'augmentation récente du nombre de classes d'éducation préscolaire (Ministère de l'éducation, 2023), conjuguée à la pénurie de personnel professionnel (Fortier-Moreau, 2021), justifie que notre attention se porte sur les enseignants de l'éducation préscolaire et les défis de gestion de classe auxquels ils font face. Or, à notre connaissance, aucune recherche québécoise n'a évalué le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants de l'éducation préscolaire à gérer leur classe. En effet, force est de constater que la littérature existante émane principalement de contextes internationaux - américain, africain et asiatique – dont les contextes éducatifs divergent du modèle québécois, caractérisé par son approche du programme-cycle. Ainsi, une investigation plus approfondie du SEP à gérer la classe des enseignants d'éducation préscolaire est nécessaire afin de mieux comprendre leur réalité pédagogique spécifique. Ce mémoire de maîtrise vise ainsi à répondre à la question générale suivante: Quel est le SEP des enseignants du préscolaire à gérer la classe et ses relations avec les pratiques privilégiées pour prévenir et réduire les comportements difficiles des élèves ? Cette présentation fera état des connaissances existantes sur le SEP des enseignants du préscolaire et abordera brièvement la méthodologie envisagée dans ce projet.</p>
<p>Natacha Bérubé-Deschênes Doctorat en éducation, UQAM</p>	<p>Les élèves doués scolarisés en classe ordinaire soulignent vivre régulièrement de l'ennui (Massé et al., 2021), une émotion négative susceptible d'engendrer démotivation et désengagement scolaires (Camacho-Morles et al., 2021; Tze et al., 2016). Selon ces élèves, cet ennui proviendrait d'un rythme d'enseignement trop lent, de la présence de trop de répétition, de même que de tâches inadaptées à leurs besoins (Kanevsky, 2011; Massé et al., 2021). La différenciation pédagogique, recommandée en classe ordinaire pour répondre aux besoins de tous les élèves et pour favoriser l'inclusion scolaire (Bondie et al., 2019; Ministère de l'Éducation du Québec, 2021), devrait pourtant amener</p>

les enseignants à répondre aux besoins des élèves doués en leur proposant des tâches suffisamment flexibles pour qu'elles soient adaptées à ces besoins, limitant ainsi l'ennui vécu. Malheureusement, un manque de formation enseignante sur la façon mettre en place une approche efficace de différenciation et sur les besoins éducatifs des élèves doués, additionné aux biais de genre et relatifs à la douance qui persistent chez les personnes enseignantes, entraveraient un recours adéquat à la différenciation pédagogique pour les élèves doués (Sternberg et Kaufman, 2018), et plus spécialement pour les filles qui manifestent des comportements plus adaptés (Petersen, 2013). L'ennui vécu en classe par ces élèves pourrait alors être accru par ce manque d'adaptation à leurs besoins. Cette étude vise donc à étudier le rôle des pratiques de différenciation pédagogique et de caractéristiques individuelles des élèves dans le portrait de l'ennui scolaire vécu par les élèves doués québécois en 6^e année du primaire, un âge où l'ennui vécu en classe s'accroît significativement (p. ex. Mata et al., 2022). Pour ce faire, un devis mixte séquentiel explicatif sera mis en place, lequel permettra d'abord de cibler quels facteurs parmi les pratiques de différenciation pédagogiques et certaines caractéristiques individuelles, soit les perceptions de contrôle et de valeur qu'ont les élèves des tâches qu'ils réalisent en classe, leurs capacités cognitives et leur genre, modulent l'ennui vécu par ces élèves et les stratégies qu'ils mobilisent pour y faire face (n = 400 élèves). Grâce à la répétition de ces mesures à deux moments de la même année scolaire, l'évolution de l'ennui et des stratégies mobilisées sera intégrée au portrait établi. Ce portrait sera ensuite comparé selon la présence d'une douance et selon le genre des élèves, puis affiné par la mise en œuvre d'un volet qualitatif qui permettra de documenter les caractéristiques propres aux élèves doués, sur la base de leurs perceptions et témoignages (n = 20 élèves). Dans le cadre de cette communication, des résultats préliminaires du premier temps de collecte réalisé à l'automne 2024 seront présentés, soit un portrait provisoire de l'ennui et des stratégies mobilisées au regard des caractéristiques individuelles et pratiques de différenciation pédagogique mises en place pendant l'automne.
