

COLLECTION DE
L'UMR SYNERGIA



Questions de l'heure

SOUS LA LOUPE DE L'UMR SYNERGIA

VOL.1, NO.2




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

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
Quelles pratiques privilégier et éviter auprès des élèves qui présentent de l'anxiété à l'école?	6
Le développement de l'anxiété au primaire : importance des pratiques parentales et enseignantes	12
Les mesures d'apaisement en milieux scolaires : attention ou distraction?	16
Comment bien arrimer le déploiement des programmes reconnus efficaces par la recherche au préscolaire et au 1 ^{er} cycle du primaire pour favoriser la réussite scolaire des élèves, notamment ceux identifiés à risque?	20
Y a-t-il des modèles d'organisation scolaire qui permettent d'avoir une meilleure répartition des élèves dans les groupes afin d'éviter d'avoir une école publique à deux vitesses?	26

Mot de la directrice



Voici le deuxième numéro du premier volume de notre journal Questions de l'heure de l'UMR Synergia. Cette publication a été réalisée en complément à la 2^e journée Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia qui a eu lieu le 30 janvier 2024 à l'Université Laval. En cette occasion, cinq questions soumises par le personnel scolaire des centres de services scolaires partenaires ont été traitées par des chercheuses expertes dans le domaine. L'anxiété chez les élèves, les mesures d'apaisement à l'école, l'arrimage de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire ainsi que les modèles d'organisation scolaire qui permettent d'éviter de création d'une école à deux vitesses sont abordés dans ce numéro.

Cette publication est constituée de deux parties. La première comporte cinq articles rédigés par des personnes étudiantes de 2^e et 3^e 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



Quelles pratiques privilégier et éviter auprès des élèves qui présentent de l'anxiété à l'école ?



Rosalie Garneau

B. Éd., étudiante à la maîtrise
en psychoéducation, 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



Julie Beaulieu

Ph. D., professeure-chercheuse,
Université du Québec à Rimouski,
campus de Lévis

Introduction

La majorité des jeunes fréquentant l'école primaire et secondaire vivront à un moment ou à un autre de leur parcours de l'anxiété. Afin de bien répondre à leurs besoins, il importe que les intervenants scolaires comprennent le concept d'anxiété et ses conséquences sur les jeunes. Cet article définira d'abord l'anxiété et présentera ensuite les différentes stratégies pouvant être mises en place dans la classe et auprès des élèves manifestant des signes d'anxiété. Enfin, il abordera quelques pratiques à éviter auprès des élèves anxieux.

Qu'est-ce que l'anxiété ?

L'anxiété constitue une émotion basée sur la peur plus ou moins consciente pour les enfants et les adolescents. L'anxiété renvoie à une anticipation et à une appréhension concernant de possibles événements futurs ainsi qu'à des perceptions et à des interprétations qui se révèlent erronées résultant d'une mauvaise lecture de l'environnement (Lupien, 2019). Les élèves présentant des signes d'anxiété sont souvent plus vigilants à l'égard de leur environnement et ont tendance à percevoir les situations de façon plus menaçante plutôt que comme des défis à surmonter, voire des problèmes à résoudre (Houle, 2017; McIntosh, 2017).

Selon le modèle tripartite de l'anxiété, trois composantes en interaction influencent l'anxiété des jeunes. Les signes cognitifs (pensées anxiogènes), les comportements (évitement, crise, opposition) ainsi que les sensations physiologiques et les émotions sont au cœur de ce modèle (Lang 1978; Servant, 2005; Spielberger, 1966; Zinbarg et Barlow, 1966). Mieux comprendre les interactions entre les pensées, les comportements et les aspects physiques et affectifs de l'anxiété permettra aux intervenants du milieu scolaire d'intervenir adéquatement auprès des jeunes et d'agir sur ces composantes, et ce, pour favoriser leur bien-être (Beaulieu, 2024).



Pistes d'actions pour amorcer un changement

QUELLES SONT LES PRATIQUES À PRIVILÉGIER AUPRÈS DES ÉLÈVES QUI PRÉSENTENT DES SIGNES D'ANXIÉTÉ À L'ÉCOLE ?

L'analogie du rôle de l'agent de bord illustre bien de quelle manière les intervenants peuvent accompagner les élèves anxieux (Berthiaume, 2017). La professeure-chercheuse Julie Beaulieu explique que l'agent de bord doit veiller à la sécurité des passagers tout au long du vol. Lors de turbulences, il s'assure que les passagers sont en sécurité et continue ses tâches et son travail tout en demeurant à proximité, car il sait que les turbulences sont passagères et sans danger (Berthiaume, 2017). Cette analogie permet de mieux comprendre le rôle de l'intervenant scolaire. En effet, celui-ci doit adopter une posture sécurisante envers l'élève anxieux, demeurer calme, offrir une présence rassurante et lui expliquer que l'anxiété ressentie n'est pas dangereuse (Berthiaume, 2017).

En adoptant cette posture, il est possible de mettre en place des interventions soutenant le bien-être des jeunes dans la classe et auprès des élèves.

DANS LA CLASSE

La création d'un **climat de classe accueillant, positif et sécurisant** favoriserait une meilleure adaptation chez les élèves sensibles à l'anxiété. Pour ce faire, l'enseignant doit être constant et cohérent dans ses interventions, définir des attentes claires, promouvoir une relation positive et chaleureuse avec les élèves en adoptant une attitude calme, rassurante et bienveillante, tout en restant à l'écoute de leurs besoins (Bredenkamp et Copple, 1997; Gaudreau, 2011; Leininger et al., 2010; Liu, 2012). Bien que les routines soient sécurisantes pour les élèves anxieux, il est avantageux d'y déroger par moment afin de favoriser le développement de la capacité d'adaptation des élèves, tout en les soutenant dans ce processus (Beaulieu, 2024).

Par la suite, l'utilisation de l'**évaluation formative** permettrait de réduire le stress vécu par les élèves anxieux puisque l'accent est mis sur la progression des apprentissages plutôt que sur les résultats (Rossé, 2018). L'objectif de cette pratique est d'amener graduellement les élèves vers les évaluations sommatives (Beaulieu, 2024). Afin d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages, le **renforcement positif** peut être utilisé. Plus précisément, les efforts, les comportements courageux ou les prises d'initiative des élèves méritent d'être soulignés (Taylor et Fraser, 2013). L'**autoreinforcement** représente également une stratégie à encourager chez les élèves anxieux afin de les aider à cultiver un langage intérieur positif (Taylor et Fraser, 2013), ce qui permettra de diminuer les pensées anxiogènes propres à l'anxiété et d'augmenter leur confiance.

L'**éducation des élèves** sur ce qu'est l'anxiété normale, l'anxiété problématique (considérée davantage comme une résolution de problème) et les manifestations y étant associées est également une pratique recommandée (Jamieson et al., 2016). En effet, plusieurs élèves anxieux ne sont pas conscients qu'ils vivent de l'anxiété et peuvent considérer leur vécu comme étant anormal (Beaulieu, 2024). Cet enseignement peut être réalisé de façon individuelle ou encore en groupe en utilisant le triangle des manifestations (le modèle tripartite). Des sujets comme l'exploration des sources d'inquiétude (Johns et al., 2005), la compréhension des besoins sous-jacents à l'anxiété (O'Neill et al., 2014), l'identification des pensées erronées en vue de les remplacer par des pensées réalistes et concrètes ainsi que l'identification des aspects sur lesquels l'élève a du contrôle (Massé, 2014) peuvent être abordés avec les élèves.

Enfin, différentes stratégies de gestion de l'anxiété peuvent être mises en place en classe. Celles-ci sont résumées dans le tableau suivant (Beaulieu, 2024).

AUPRÈS DES ÉLÈVES

Différentes compétences et habiletés doivent également être développées chez les jeunes anxieux. Par exemple, les compétences socioémotionnelles permettent une meilleure gestion des émotions associées à l'anxiété (Beaumont, 2019). De plus, le développement de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle des élèves anxieux doit également être travaillé (Hébert, 2016). En effet, la professeure-chercheuse explique que bien souvent, ces élèves sentent qu'ils n'ont pas les compétences nécessaires pour faire face aux défis quotidiens.

Tableau 1.

Stratégies favorisant la saine gestion de l'anxiété

STRATÉGIES	ACTIVITÉS	EXPLICATIONS
Pratiques cognitives	<ul style="list-style-type: none"> • Visualisation • Renforcement des fonctions exécutives 	<p>La visualisation, par exemple la représentation mentale d'une situation agréable vécue en famille, permet à l'élève de diriger ses pensées ainsi que de ressentir les émotions associées et les apports sensoriels, et ce, dans le but de se réguler et de gagner en confiance.</p> <p>Les stratégies axées sur le renforcement des fonctions exécutives se sont révélées efficaces pour améliorer la régulation émotionnelle et accroître la flexibilité cognitive et la capacité d'inhibition, ce qui favoriserait le fonctionnement global de l'élève anxieux (Visu-Petra et al., 2014).</p>
Pratiques de gestion des sensations physiologiques et pleine conscience	<ul style="list-style-type: none"> • Respiration abdominale, cohérence cardiaque et relaxation musculaire • Technique d'ancrage sensoriel • Yoga et activités variées 	<p>Les pratiques de gestion des sensations physiologiques peuvent être intégrées à l'horaire par l'enseignant lors des transitions. Par exemple, la respiration abdominale, la cohérence cardiaque, la relaxation musculaire, des techniques d'ancrage sensoriel et le yoga font partie de ces pratiques (Hopper et al., 2019). À ce sujet, les activités de pleine conscience aident les élèves anxieux à se centrer sur le moment présent (Lee et al., 2008).</p>
Pratiques comportementales	<ul style="list-style-type: none"> • Exposition graduelle à des situations anxieuses 	<p>L'exposition graduelle vise à diminuer les comportements d'évitement chez les élèves anxieux, tout en leur offrant des opportunités de vivre des réussites (Houle, 2017). Plus spécifiquement, l'élève est amené à franchir, de manière graduelle, à son rythme et avec le soutien d'un adulte, différentes étapes menant vers l'atteinte de son objectif, soit l'affrontement d'une situation anxiogène. Dans le but que l'élève vive des réussites, il est recommandé de débiter cette stratégie avec des situations engendrant un niveau d'anxiété de faible à modéré.</p>
Pratiques éducatives et psychoéducatives	<ul style="list-style-type: none"> • Désensibilisation par la réalité virtuelle • Sensibilisation et implication des parents 	<p>La désensibilisation par la réalité virtuelle permet à l'élève d'affronter ses peurs à plusieurs reprises en présence d'intervenants disponibles pour le soutenir et l'accompagner dans la mise en place des stratégies préalablement identifiées, et ce, dans le but que l'anxiété générée puisse diminuer d'intensité et qu'elle soit plus tolérable pour l'élève.</p> <p>L'implication des parents consiste à les sensibiliser à l'anxiété et à leur fournir des informations et des outils pratiques (Lawrence et al., 2017) afin de soutenir et d'accompagner leur enfant présentant des signes anxieux.</p>

Quelles sont les pratiques à éviter auprès des élèves anxieux ?

Parmi les pratiques à éviter en milieu scolaire auprès des jeunes anxieux, on retrouve le climat de classe négatif et insécurisant, l'utilisation de pratiques contrôlantes, l'encouragement de la compétition entre les élèves, la régulation comportementale par des mesures coercitives, la dramatisation ou la minimisation du vécu de l'élève ou encore le jugement à l'égard des réactions de l'élève (Beaulieu, 2024). De plus, l'évitement des situations anxiogènes n'est pas favorable puisque cette stratégie tend à augmenter l'anxiété vécue par l'élève à plus long terme (Beaulieu, 2024).

Conclusion

Afin de prévenir l'anxiété et de diminuer l'impact de ses conséquences dans différentes sphères de la vie des jeunes, la professeure-chercheuse Julie Beaulieu souligne l'importance d'agir tôt auprès des élèves anxieux dans le but de développer leurs compétences socioémotionnelles et de les outiller en termes de stratégies visant les trois grandes composantes de l'anxiété. À cet effet, les différentes stratégies présentées dans cet article offrent un aperçu des interventions pouvant être mises en place par les intervenants scolaires, qu'ils soient enseignants, psychoéducateurs, psychologues ou techniciens en éducation spécialisée, afin de soutenir et favoriser l'engagement, l'autonomie et le bien-être des élèves (Beaulieu, 2024).

MOTS-CLÉS :

anxiété à l'école, comportements intériorisés, pratiques recommandées

BIBLIOGRAPHIE

- Beaulieu, J. (2024). *L'anxiété à l'école*. [présentation d'un conférencier invité]. Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis).
- Beaumont, C. et García, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherche en éducation*, 41. <http://journals.openedition.org/ree/544>
- Berthiaume, C. (2017). *10 questions sur l'anxiété chez les enfants et les adolescents*. Éditions Midi trente.
- Bredenkamp, S. et Copple, C. (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. NAEYC.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 122–144
- Graziani, P. (2008). *Anxiété et Troubles anxieux*. Armand Colin.
- Hébert, V. (2019). *Mieux comprendre l'exposition en réalité virtuelle et ses mécanismes sur l'anxiété de performance musicale* [essai de troisième cycle]. Gatineau, Université du Québec en Outaouais, Département de psychoéducation et de psychologie.
- Hopper S. I., Murray S. L., Ferrara L. R. et Singleton J. K. (2019). Effectiveness of diaphragmatic breathing for reducing physiological and psychological stress in adults : A quantitative systematic review. *JBI Database of Systematic Reviews and Implementation Reports*, 17(9), 1855–1876.
- Houle, A.-A. (2017). *Recension des programmes de prévention du stress et de l'anxiété*. Centre RBC d'expertise en santé mentale. <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2018/02/Recension-programmes-prevention-stress-et-anxiete-31-janvier-2018.pdf>
- Jamieson, J. P., Peters, B. J., Greenwood, E. J. et Altose, A. J. (2016). Reappraising stress arousal improves performance and reduces evaluation anxiety in classroom exam situations. *Social Psychological and Personality Science*, 7(6), 579–587. <https://doi.org/10.1177/1948550616644656>
- Jones, T. L. et Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment : A review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341–363. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004>
- Lang P.J. (1978). Anxiety : Toward a psychophysiological definition. Dans Akiskal, H.S. et Webb, W. L. (dir.), *Psychiatric Diagnosis : Exploration of Biological Predictors* (p. 365–389). Spectrum.
- Lawrence, P. J., Rooke, S. M. et Creswell, C. (2017). Review : Prevention of anxiety among at-risk children and adolescents – a systematic review and meta-analysis. *Child and Adolescent Mental Health*, 22(3), 118–130.
- Lee, J., Semple, R., Rosa, D. et Miller, L. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy for children : Results of a pilot study. *Journal of Cognitive Psychotherapy : An International Quarterly*, 22(1), 15–28.
- Leininger, M., Dyches, T. T., Prater, M. A. et Heath, M. A. (2010). Teaching students with obsessive-compulsive disorder. *Intervention in Schools and Clinic*, 45(4), 221–231.
- Liu, Y. Y. (2012). Students' perceptions of school climate and trait test anxiety. *Psychological Reports : Sociocultural Issues in Psychology*, 111(3), 761–764.
- Lupien, S. (2019). *À chacun son stress*. Éditions Va Savoir.
- Massé, L. (2014). Les méthodes d'intervention cognitivo-comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd.) (p. 229–246). Gaétan Morin.
- McIntosh, D. (2017). *Anxiety disorders*. Review course in psychiatry. Université d'Ottawa.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Storey, K. et Sprague, J. R. (2014). *Functional assessment and program development for problem behavior : A practical handbook* (3^e éd.). Cengage Learning.
- Rossé, 2018
- Servant, D. (2005). *Gestion du stress et de l'anxiété* (4^e éd.). Elsevier Masson. https://books.google.ca/books?id=g-d91EAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Spielberger, C. D. (1966). *Theory and research on Anxiety*. Dans C. D. Spielberger (dir.), *Anxiety and behavior* (p. 3–20). Academic Press.
- Taylor, B. A. et Fraser, B. J. (2013). Relationships between learning environment and mathematics anxiety. *Learning Environments Research*, 16(2), 297–313. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9134-x>
- Visu-Petra, L., Stanciu, O., Benga, O., Miclea, M. et Cheie, L. (2014). Longitudinal and concurrent links between memory span, anxiety symptoms, and subsequent executive functioning in young children. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00443>
- Zinbarg, R. E. et Barlow, D. H. (1996). Structure of anxiety and the anxiety disorders : A hierarchical model. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(2), 181–193.



Le développement de l'anxiété au primaire : importance des pratiques parentales et enseignantes



Laurie Gagné
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



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

Introduction

L'anxiété est un phénomène universel auquel nul n'échappe, y compris les enfants. Cela est particulièrement vrai en contexte scolaire, notamment à l'école primaire. Certains élèves présentent toutefois des facteurs de risque les prédisposant à vivre de l'anxiété qui impactera leur bien-être et leur réussite éducative (Huberty, 2012). Il importe donc de connaître des interventions qui répondront à leurs besoins afin de prévenir le développement d'un trouble anxieux plus tard (Turgeon et Gosselin, 2015). À cet égard, les résultats de recherches démontrent la plus-value de la collaboration entre les parents et l'équipe-école lors de la mise en place de programme préventifs (McLoone et Rapee, 2012). Quels sont les programmes reconnus par la recherche produisant des effets positifs sur les pratiques parentales et sur les pratiques enseignantes au regard de la prévention de l'anxiété chez les élèves au primaire ?

Cet article exposera d'abord certaines distinctions entre le stress, l'anxiété et les troubles anxieux ainsi que les facteurs de risque associés au développement de l'anxiété chez l'enfant. Puis, les forces et les défis relatifs à la collaboration entre les parents et l'équipe-école ainsi que les types d'interventions reconnus en milieu scolaire seront détaillés. Enfin, la présentation de programmes de prévention de l'anxiété ayant démontré des effets chez les élèves anxieux et leurs parents conclura l'article.



Quelles sont les distinctions entre le stress, l'anxiété et les troubles anxieux ?

Afin d'être en mesure d'intervenir efficacement auprès des élèves anxieux, la doctorante Aude Gagnon-Tremblay de l'Université Laval souligne l'importance de distinguer les termes *stress*, *anxiété* et *troubles anxieux*. Le **stress** désigne une réaction naturelle qu'éprouve un individu lorsqu'il fait face à une menace physique ou psychologique (CESH, 2019). Par exemple, ressentir des maux de ventre avant de réaliser une présentation orale devant la classe. Pour sa part, l'**anxiété** est définie comme un processus cognitif qui se manifeste sous forme de pensées négatives ou envahissantes face à l'anticipation d'une menace réelle, perçue ou future (Huberty, 2012). Quant à eux, les **troubles anxieux** renvoient à de l'anxiété extrême, incontrôlable et persistante qui se manifeste en l'absence de stressseurs (CAMH, 2014). Ils affecteraient le fonctionnement de l'enfant, son bien-être et son adaptation psychosociale et scolaire.

Quels sont les facteurs de risque familiaux influençant le développement de l'anxiété ?

Les caractéristiques des parents et les pratiques parentales influenceraient le développement de l'anxiété chez les élèves du primaire, explique Aude Gagnon-Tremblay. Parmi les facteurs rattachés aux **caractéristiques parentales**, les antécédents de trouble anxieux chez les parents, une situation socioéconomique faible ou précaire et le stress parental sont fréquemment mentionnés dans la littérature (Crocetti et al., 2009). Quant à ceux liés aux **pratiques parentales**, la difficulté du parent à réguler soi-même son anxiété, le manque de connaissances au sujet de l'anxiété et le contrôle parental impacteraient la qualité du soutien offert à l'enfant anxieux et limiteraient les opportunités d'apprentissage de stratégies de saine gestion du stress (Bouffard et al., 2015). Dans ce contexte, la participation du parent dans les interventions mises en place auprès des élèves anxieux s'avère une condition essentielle à leur succès.

Quelles sont les conditions gagnantes pour prévenir l'anxiété chez les élèves du primaire ?

L'implication parentale représente une condition gagnante permettant de réduire l'anxiété vécue chez l'élève. En effet, les parents sont les experts de l'enfant et connaissent ses forces, ses défis, ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas. Leur implication dans l'intervention favoriserait l'adhésion au traitement et permettrait de rallier leur expertise à celle de l'équipe-école (Turgeon et Gosselin, 2015). À ce sujet, l'implication de l'équipe-école permettrait d'agir positivement sur l'anxiété des élèves (McLoone et Rapee, 2012). En effet, la participation d'une variété d'acteurs scolaires assure la cohérence des interventions prodiguées, en plus de favoriser la création d'un environnement scolaire sain qui facilite la gestion du stress et de l'anxiété des élèves et du personnel.

Cependant, des défis liés à la collaboration-école-famille persistent. Par exemple, le faible taux de participation des parents aux rencontres d'intervention, une difficulté à établir un partenariat étroit avec l'équipe-école et à mobiliser les élèves, l'incompréhension du phénomène de l'anxiété ainsi que le manque de temps et de ressources alloués à la formation du personnel font partie des défis fréquemment mentionnés dans la littérature (McLoone et Rapee, 2012).

Pistes d'action pour amorcer un changement

Afin de pallier ces difficultés, différentes interventions préventives impliquant à la fois l'élève, les parents et l'équipe-école ont été développées dans les dernières années. **Les interventions universelles**, offertes à tous les élèves, permettent de réduire la réponse au stress et d'enseigner des stratégies favorisant la gestion de l'anxiété. **Les interventions sélectives** sont destinées aux enfants présentant des facteurs de risque liés à l'anxiété. Enfin, **les interventions ciblées** s'adressent aux élèves présentant des symptômes anxieux (Turgeon et Gosselin, 2015). Les interventions universelles sont principalement offertes en milieu scolaire, car elles peuvent être animées par différents acteurs scolaires, qu'ils aient une formation en santé mentale ou non, et ont des objectifs généraux en adéquation avec les orientations ministérielles (p. ex. PFEQ, ÉKIP).

Le Tableau 1 décrit quatre programmes préventifs ayant démontré des effets intéressants chez les élèves du primaire. Ce tableau est un outil pour les milieux scolaires souhaitant prévenir les troubles anxieux des jeunes et pour les parents qui souhaitent s'impliquer davantage dans l'intervention.

Conclusion

Bien que l'anxiété survient tôt dans la vie des jeunes, elle peut être prévenue par la mise en place d'interventions universelles en milieu scolaire. Afin d'assurer l'efficacité de l'intervention, les milieux scolaires sont invités à collaborer avec les parents, car ceux-ci jouent un rôle important dans le développement de l'anxiété. En effet, la collaboration entre l'école, responsable de l'éducation de l'enfant, et les parents, responsables du développement de celui-ci, s'avère une condition essentielle au succès des programmes préventifs (Turgeon et Gosselin, 2015).

Tableau 1.

Programmes permettant une saine gestion du stress ou une diminution des symptômes anxieux

PROGRAMME	OBJECTIFS	ÂGE	DURÉE/ FRÉQUENCE	MODALITÉ D'ANIMATION/ ANIMATEURS	VOLET ÉLÈVES	VOLET PARENT	VOLET ÉCOLE
Dé-stresse et Progrès (Lupien et al., 2013)	Gestion du stress	10 à 12 ans	40-50 minutes Hebdomadaire	Groupe Personnel scolaire	5 rencontres	Non	Formation de 6 heures
Hors-Piste (Centre RBC, 2023)	Prévention de l'anxiété et développement des compétences socioémotionnelles	4 à 12 ans	40-60 minutes Bimensuelle	Groupe Personnel scolaire	5 à 10 rencontres	1 atelier	Formation de 3 heures + 3 ateliers
Les trucs de Dominique (Gervais et al., 2013)	Gestion du stress et de l'anxiété	8 à 12 ans	75 minutes Hebdomadaire	Groupe Personnel scolaire	10 rencontres	3 rencontres	Guide d'animation
Friends (Barret et al., 2006)	Diminution des symptômes anxieux et prévention des troubles anxieux	4 à 17 ans	60 minutes Hebdomadaire	Groupe Personnel professionnel	10 à 12 rencontres	4 rencontres	Guide d'animation (anglais seulement)

MOTS-CLÉS :

anxiété, troubles anxieux, pratiques parentales, programmes de prévention, primaire

BIBLIOGRAPHIE

- Barrett, P. M., Farrell, L. J., Ollendick, T. H., et Dadds, M. (2006). Long-Term Outcomes of an Australian Universal Prevention Trial of Anxiety and Depression Symptoms in Children and Youth: An Evaluation of the Friends Program. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(3), 403-411. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3503_5
- Bouffard, T., Marquis-Trudeau, A. et Vezeau, C. (2015). Étude longitudinale du rôle de soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève. *Éducation et francophonie*, 43(2), 113-134. <https://doi.org/10.7202/1034488ar>
- Centre de toxicomanie et de santé mentale [CAMH]. (2014). *Troubles anxieux*. <https://www.camh.ca/fr/info-sante/index-sur-la-sante-mentale-et-la-dependance/troubles-anxieux>
- Centre d'études sur le stress humain [CESH]. (2019). *Stress aigu VS stress chronique*. <https://www.stresshumain.ca/le-stress/comprendre-son-stress/stress-aigu-vs-stress-chronique/>
- Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale (2023). *Hors-Piste préscolaire primaire*. <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/hors-piste/programme-primaire/>
- Crocetti, E., Klimstra, T., Keijsers, L., Hale, W. W., et Meeus, W. (2009). Anxiety trajectories and identity development in adolescence: a five-wave longitudinal study. *Journal of youth and adolescence*, 38(6), 839-849. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9302-y>
- Gervais, J., Bouchard, S., Guilbert, S. et Gagnier, N. (2013). Les Trucs de Dominique : regard sur un programme d'apprentissage des techniques de gestion de l'anxiété destiné aux enfants. *Revue de psychoéducation*, 42(1), 67-93. <https://www.erudit.org/fr/revues/psyedu/2013-v42-n1-psyedu04724/1061724ar.pdf>
- Huberty, T. J. (2012). *Anxiety and Depression in Children and Adolescents: Assessment, Intervention, and Prevention*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3110-7>
- Lupien, S. J., Ouellet-Morin, I., Trépanier, L., Juster, R. P., Marin, M. F., François, N., Sindi, S., Wan, N., Findlay, H., Durand, N., Cooper, L., Schramek, T., Andrews, J., Corbo, V., Dedovic, K., Lai, B. et Plusquellec, P. (2013). The DeStress for Success Program: effects of a stress education program on cortisol levels and depressive symptomatology in adolescents making the transition to high school. *Neuroscience*, 249, 74-87. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2013.01.057>
- McLoone, J. K. et Rapee, R. M. (2012). Comparison of an Anxiety Management Program for Children Implemented at Home and School: Lessons Learned. *School Mental Health*, 4, 231-242. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9088-7>
- Turgeon, L. et Gosselin, M.-J. (2015). Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété. *Éducation et francophonie*, 43(2), 30-49. <https://doi.org/10.7202/1034484ar>



Les mesures d'apaisement en milieux scolaires : attention ou distraction ?



Rosalie Garneau

B. Éd., étudiante à la maîtrise
en psychoéducation, 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



Claudia Verret

Ph. D., professeure, Département
des sciences de l'activité physique,
Université du Québec à Montréal



Daphné Hommery-Boucher

Erg., étudiante au doctorat en éducation,
Département des sciences de l'activité
physique, Université du Québec à Montréal

Introduction

L'école joue un rôle central en tant que lieu d'apprentissage et de socialisation pour les élèves. Néanmoins, la fréquentation scolaire est ponctuée de défis comme le stress lié à la performance scolaire ou les conflits interpersonnels entre pairs, susceptibles de générer des émotions intenses chez les élèves. Certains d'entre eux éprouvent des difficultés marquées en matière d'autorégulation émotionnelle, se traduisant par des comportements perturbateurs pouvant entraver leur propre disponibilité aux apprentissages, celle de leurs pairs et le bien-être du personnel scolaire (Chesnais, 2022). Dans ce contexte, le personnel scolaire peut parfois recourir à des méthodes disciplinaires coercitives qui ne répondent pas aux besoins d'autorégulation des élèves, contribuant ainsi au maintien et à l'aggravation des difficultés comportementales (Verret et Hommery-Boucher, 2024). Il est donc crucial que le personnel scolaire soit informé des interventions favorisant l'autorégulation afin de soutenir la réussite éducative et le bien-être des élèves. Parmi les multiples interventions pouvant être mises en place dans les milieux scolaires, des recherches révèlent que les mesures d'apaisement encouragent les comportements d'autorégulation (Lebel et al., 2010), en plus de promouvoir une culture de bienveillance favorisant la responsabilisation et la collaboration des élèves (Champagne et Stromberg, 2004).

Qu'est-ce qu'une mesure d'apaisement ?

Les mesures d'apaisement, également connues sous le nom de mesures de régulation ou de modulation, sont issues de divers courants d'intervention basés sur la théorie de l'intégration sensorielle et des approches sensorimotrices (Sutton et al., 2013). Elles ont été initialement mises en œuvre par les ergothérapeutes. Les interventions qui en découlent consistent à modifier les aspects sensoriels de l'environnement social et physique de l'élève, comme les bruits, la température ou les odeurs, afin de prévenir l'agitation et les difficultés d'autorégulation de l'élève (Sutton et al.,



2013). Ces mesures s'inscrivent dans un processus de résolution des problèmes de régulation émotionnelle (Linehan, 2015), offrant ainsi à l'élève les moyens de gérer son agressivité et de retrouver un état de bien-être, de contrôle et de sécurité après avoir éprouvé une émotion intense (Sutton et al., 2013). Ces mesures sont utilisées par l'élève de manière autonome ou encouragée par l'adulte pour aider celui-ci à réguler ses émotions, son attention et ses comportements, en sollicitant généralement les voies tactiles, proprioceptives ou vestibulaires. Notons que certaines mesures visent à stimuler le système sensoriel de l'élève, tandis que d'autres visent à le calmer (Verret et al., 2020). Par conséquent, il est recommandé de proposer une variété de mesures d'apaisement aux élèves afin de répondre de manière optimale à leurs différents besoins (Verret et al., 2020).

Quelles sont les mesures d'apaisement qui peuvent être déployées du préscolaire au secondaire auprès de tous les élèves ?

Il existe quatre principales catégories de mesures d'apaisement : 1) l'aménagement des lieux ; 2) l'apaisement physique ; 3) la diversion de l'attention et les mesures d'ancrage ; et 4) les activités physiques (Verret et al., 2020). **L'aménagement des lieux** consiste à créer un espace propice à l'apaisement et à l'auto-régulation émotionnelle des élèves en ajustant l'intensité et la nature des stimulations sensorielles présentes dans l'environnement (Bodison et Parham, 2018). Quant à elles, **les mesures physiques d'apaisement** renvoient, notamment, au contrôle de la respiration et à la relaxation musculaire. Le contrôle de la respiration envoie des signaux au cerveau physiologique, favorisant ainsi un retour rapide au calme, tandis que les techniques de relaxation musculaire permettent

de réduire les tensions (Verret et al., 2020). Ensuite, **les mesures de diversion de l'attention et d'ancrage**, particulièrement efficaces auprès des élèves anxieux ou confrontés à de fortes émotions, désignent des mesures qui utilisent les fonctions cognitives comme les mesures de résolution de problème ou la négociation (Sutton et al., 2013). D'une part, les mesures de diversion de l'attention, comme la visualisation, permettent de prendre une distance psychologique ou physique par rapport à une situation anxiogène (Verret et al., 2020). D'autre part, les mesures d'ancrage, comme les balles antistress, peuvent être employées seules ou en combinaison avec d'autres mesures d'apaisement. Enfin, **les activités physiques**, favorisant une régulation émotionnelle accrue et une réduction des comportements négatifs avant un effort cognitif (Greenspan et al., 2019), s'inscrivent dans un modèle d'intervention multiniveau (Fedewa et al., 2015). Le premier niveau réfère à des mesures universelles, comme les cours d'éducation physique et les récréations, qui visent à répondre aux besoins de la majorité des élèves d'une école (Fedewa et al., 2015). Le deuxième niveau comprend des mesures ciblées pour certains élèves susceptibles de ne pas s'adapter, telles que des récréations plus longues. Le troisième niveau offre un soutien individualisé aux élèves présentant des difficultés de comportement plus sévères et fréquentes, par exemple en leur proposant des décharges motrices (Verret et Hommery-Boucher, 2024).

Pistes d'actions pour amorcer un changement

Afin de soutenir l'autorégulation émotionnelle de tous les élèves, il faut les accompagner dans le développement de leur autocontrôle (Massé et Verret, 2017, notamment par le recours à diverses mesures d'apaisement accessibles en milieu scolaire. Par ailleurs, il importe que cette mesure d'apaisement ne devienne pas une source de distraction pour l'élève, d'où l'importance pour le milieu scolaire de réfléchir à son utilisation dans cet environnement (Verret et al., 2020). Ces différentes mesures d'apaisement peuvent être mises en œuvre par les différents intervenants scolaires. À cette fin, la professeure-chercheuse Claudia Verret propose des mesures concrètes à implanter auprès des élèves du préscolaire au secondaire, comme présentées dans le Tableau 1.

En bref, il importe de retenir que plusieurs mesures d'apaisement sont accessibles en milieu scolaire afin de soutenir l'autorégulation des élèves. Toutefois, la recherche n'a pas encore démontré lesquelles sont les plus efficaces au regard du profil de l'élève et de l'émotion vécue par ce dernier (Verret et al., 2020). La professeure-chercheuse Claudia Verret souligne néanmoins l'importance d'explorer différentes mesures d'apaisement adaptées à chaque élève, en dressant un inventaire d'objets sensoriels et de mesures qu'il apprécie. En dépit de l'absence de preuves empiriques, ces mesures d'apaisement représentent tout de même des ressources innovantes qui s'inscrivent dans une culture de bienveillance encourageant la responsabilisation et la collaboration des élèves, ce qui limite le recours à des mesures disciplinaires coercitives chez le personnel scolaire (Champagne et Stromberg, 2004; Lebel et al., 2010). Il est donc essentiel que ces mesures soient planifiées dans le cadre d'un plan global de gestion comportementale mis en œuvre par les milieux scolaires (Wan Yunus et al., 2015).

Tableau 1.

Mesures d'apaisement permettant une meilleure autorégulation émotionnelle

CATÉGORIES	EXEMPLES DE MESURES D'APAISEMENT
Aménagement des lieux (Verret et al., 2020)	Création d'espaces intégrant des objets sensoriels, salle du calme, salle zen et coin des vacances.
Apaisement physique (Verret et al., 2020)	Technique de contrôle de la respiration (p. ex. la respiration de la tortue et la respiration abdominale) et technique de relaxation musculaire (p. ex. la technique de l'étirement-relâchement, la technique de l'affaissement et la technique de contraction-relâchement).
Diversion de l'attention et ancrage (Verret et Massé, 2017)	<p>Diversion : imagerie mentale positive (p. ex. imaginer une sensation de chaleur ou de lourdeur se propageant dans le corps, se projeter mentalement dans un endroit apprécié) et opérations mentales (p. ex. répéter les paroles d'une chanson ou compter à rebours).</p> <p>Ancrage : apaisement tactile par pressions profondes (p. ex. automassage, toutou animal lourd, balle antistress), apaisement tactile par manipulation (p. ex. explorer des objets qui présentent une diversité de caractéristiques telles que la texture, les odeurs et la dureté), apaisement auditif (p. ex. écouter de la musique) et activités de contrôle et de concentration (p. ex. assembler une construction en blocs Lego®, dessiner un mandala et démonter un clavier d'ordinateur).</p>
Activités physiques (Verret et Hommery-Boucher, 2024).	Pause active (p. ex. courtes périodes d'activités physiques en classe), activités ludiques (p. ex. lire des histoires en mouvement) et décharge motrice (p. ex. pousser contre le mur et utiliser un ballon lourd).

MOTS-CLÉS :

autorégulation émotionnelle, mesures d'apaisement, mesures de modulation

BIBLIOGRAPHIE

- Bodison, S. C. et Parham, L. D. (2018). Specific Sensory Techniques and Sensory Environmental Modifications for Children and Youth With Sensory Integration Difficulties: A Systematic Review. *The American Journal of Occupational Therapy*, 72(1), 7201190040p1-7201190040p11. <https://doi.org/10.5014/ajot.2018.029413>
- Champagne, T. et Stromberg, N. (2004). Sensory approaches in inpatient psychiatric settings : innovative alternatives to seclusion & restraint. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 42(9), 34-44.
- Chesnais, N. (2022). *Pauses actives à l'école primaire: effets sur l'autorégulation des élèves: focus sur les élèves présentant des difficultés comportementales* [thèse de doctorat, Université de Rennes]. Education. <https://theses.hal.science/tel-03970286>
- Fedewa, A. L., Ahn, S., Erwin, H. et Davis, M. C. (2015). A randomized controlled design investigating the effects of classroom-based physical activity on children's fluid intelligence and achievement. *School Psychology International*, 36(2), 135-153.
- Greenspan, S. B., Fefer, S. A., Whitcomb, S. A. et Kemp, J. M. (2019). Incorporating physical activity-based interventions in school psychology research and practice: a systematic review. *Psychology in the Schools*, 56(6), 907-927. <https://doi.org/10.1002/pits.22246>
- Lebel, J., Champagne, T., Stromberg, N. et Coyle, R. (2010). Integrating sensory and trauma interventions : A Massachusetts State Initiative, Part 1. *American Occupational Therapy Association, Mental Health Special Interest Section*, 33(1), 1-5.
- Linehan, M. (2015). *DBT Skills training manual* (2^e éd.). Guilford Publications.
- Sutton, D., Wilson, M., Van Kessel, K. et Vanderpyl, J. (2013). Optimizing arousal to manage aggression: A pilot study of sensory modulation. *International Journal of Mental Health Nursing*, 22(6), 500-11. <https://doi.org/10.1111/inm.12010>
- Verret, C. et Hommery-Boucher, D. (2024, 30 janvier). *Les mesures d'apaisement en milieu scolaires: attention ou distraction*. Communication présentée dans le cadre de la 1^{re} journée annuelle « Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia », Université Laval, Québec, Canada.
- Verret, C. et Massé, L. (2017). *Gérer ses émotions et s'affirmer positivement*. Collection Multi-Propulsions. Chenelière éducation.
- Verret, C., Massé, L. et Chesnais, N. (2020). Mettre en place des mesures d'apaisement pour favoriser l'autocontrôle des élèves du primaire et du secondaire. Dans N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école: comprendre pour mieux intervenir* (p. 229-248.). Les Presses de l'Université du Québec.
- Wan Yunus, F., Liu, K. P. Y., Bissett, M. et Penkala, S. (2015). Sensory-Based Intervention for Children with Behavioral Problems: A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(11), 3565-3579. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2503-9>



Comment bien arrimer le déploiement des programmes reconnus efficaces par la recherche au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire pour favoriser la réussite scolaire des élèves, notamment ceux identifiés à risque ?



Elizabeth Picotte

Étudiante au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, 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



Stéphanie Duval

Ph. D., professeure, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Introduction

La transition de l'éducation préscolaire vers le 1^{er} cycle du primaire représente un jalon critique dans le parcours éducatif des enfants. En effet, cette transition est marquée par d'importantes transformations sur les plans intrapersonnel, interpersonnel et institutionnel (Harrison et Murray, 2015) et soulève des défis significatifs tant pour les élèves que pour les acteurs du système éducatif. Afin de faciliter le passage de l'éducation préscolaire vers la 1^{re} année du primaire et favoriser les apprentissages et le développement de l'enfant, différents services et actions coordonnés peuvent être mis en place par les différents acteurs qui l'accompagnent. Cet article présentera d'abord les défis associés à cette période de passage, particulièrement sur le plan pédagogique. Ensuite, il abordera des pistes d'actions misant sur la continuité pédagogique afin d'arrimer les programmes éducatifs (éducation préscolaire et 1^{er} cycle du primaire), dans l'optique de pallier les difficultés rencontrées.

Défis associés à la transition de l'éducation préscolaire vers le 1^{er} cycle du primaire

Les perceptions des personnes enseignantes à propos de la transition scolaire sont variées et reflètent une tension entre les besoins développementaux des enfants et les exigences scolaires (Jahreie, 2023). D'une part, les personnes enseignantes au préscolaire reconnaissent l'importance de considérer les différents rythmes développementaux des enfants et de s'y ajuster. Comme le prescrit le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2023), celles-ci prioriseraient une pédagogie axée sur le jeu et l'exploration par les enfants (Jahreie, 2023), soit la manière dont ils apprennent et se développent à cet âge. D'autre part, il semble

que les personnes enseignantes du 1^{er} cycle du primaire souhaitent davantage uniformiser les apprentissages des enfants afin de faciliter l'enseignement en groupe et de respecter les exigences du curriculum scolaire (Jahreie, 2023). L'utilisation d'une approche pédagogique plus traditionnelle et magistrale au primaire met en évidence des différences importantes concernant les environnements éducatifs (éducation préscolaire versus 1^{re} année), telles que l'environnement physique (p. ex. ratio d'élèves par classe, horaire scolaire, type de mobilier), l'environnement social (p. ex. attentes et exigences de la personne enseignante, relations sociales) et l'environnement pédagogique (p. ex. stratégies d'apprentissage, domaines de développement versus contenus disciplinaires, travaux et évaluations, devoirs) (Duval, 2024).

Le passage d'une pédagogie axée sur le jeu (éducation préscolaire) à une approche formelle et axée sur des contenus disciplinaires (1^{er} cycle) est souvent cité comme un défi impactant l'expérience scolaire des élèves et la satisfaction professionnelle des enseignants (OCDE, 2017). Dans les dernières années, de nouvelles attentes et exigences concernant les manières de soutenir les apprentissages à l'éducation préscolaire ont conduit à une réduction des temps de jeu au profit d'activités plus formelles axées sur des contenus disciplinaires (Bassok et al., 2016). Une tendance vers la « primarisation » de l'éducation préscolaire est



d'ailleurs constatée, explique la professeure-chercheuse Stéphanie Duval. Ces changements seraient associés à une augmentation du stress et de la pression chez les enfants (Groeneveld et al., 2020). Pour les personnes enseignantes, cette tendance vers la primarisation engendrerait une pression ressentie, une méconnaissance du potentiel et du développement de l'enfant, ainsi qu'une difficulté à soutenir activement l'apprentissage et le développement des jeunes enfants, en particulier en contexte de jeu (Duval, 2024).

En conséquence, les enfants identifiés à risque (p. ex. ceux rencontrant des difficultés d'attention ou de régulation comportementale) seraient particulièrement affectés par la primarisation de l'éducation préscolaire. En effet, ceux-ci seraient moins susceptibles de s'engager efficacement dans des activités d'apprentissage structurées et plus enclins à développer des perceptions négatives de l'environnement d'apprentissage et d'eux-mêmes en tant qu'apprenants (Bierman et al., 2008). Vis-à-vis de ces défis, il semble nécessaire de réfléchir aux manières d'assurer une continuité pédagogique entre les environnements éducatifs, afin de tenir compte des enfants et de leur rythme développemental.

Miser sur la continuité pédagogique

Comme le décrivent plusieurs auteurs (p. ex. Clerc-Gregory et Kappeler, 2020), assurer la continuité pédagogique des programmes éducatifs (éducation préscolaire et 1^{er} cycle du primaire) augmente les chances de vivre une transition réussie. En effet, la professeure-chercheuse explique que **l'apprentissage par le jeu est d'ailleurs le pivot de cette transition réussie sur les plans social et scolaire, reconnaissant le rôle actif de l'enfant et favorisant l'arrimage des pratiques enseignantes** (Duval, 2024).

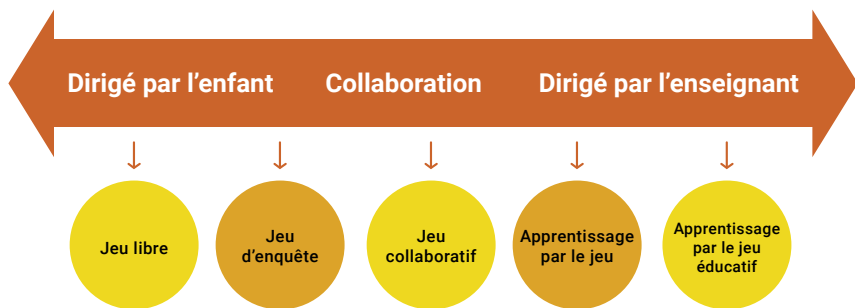
Les bienfaits de l'apprentissage par le jeu en milieu éducatif sont nombreux. D'une part, il soutient les habiletés socioémotionnelles de l'enfant (Duval, 2024). Ces habiletés prédiraient l'engagement scolaire, la réussite éducative, la métacognition ainsi que l'établissement de relations positives avec les pairs (Bierman et al., 2008). D'autre part, l'apprentissage par le jeu faciliterait les apprentissages scolaires. En effet, des recherches indiquent que les programmes basés sur le jeu présentent des avantages sur les plans de la motivation à lire et à écrire, du développement cognitif et langagier, des acquis scolaires, du sentiment d'appartenance et de la capacité d'adaptation (Duval, 2024; Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2011; Marinova, 2020).

Pistes d'action pour amorcer un changement

Pour assurer une transition harmonieuse entre les programmes éducatifs, voire entre les manières de soutenir l'enfant à l'éducation préscolaire et en 1^{re} année, il est recommandé de favoriser le jeu et de le reconnaître comme une pratique pédagogique gagnante. Pour assurer la réussite de ce changement de pratique, la personne enseignante du primaire doit d'abord s'informer sur les bienfaits de cette pratique pédagogique (c.-à-d. les bienfaits du jeu et ses possibilités d'apprentissage et de développement), puis la mettre en place de manière naturelle et progressive. En ce sens, Johnstone et al. (2022) invitent les personnes enseignantes à expérimenter, à leur propre rythme, différents rôles pédagogiques dans le jeu à partir du continuum de Pyle et Danniels (2017). Ainsi, **les premières situations de jeu mises en place au 1^{er} cycle pourraient davantage être dirigées par l'adulte. Au fur et à mesure que celui-ci développe son sentiment de compétence, il pourra alors soutenir de plus en plus les activités initiées par l'enfant.** Afin de faciliter l'utilisation du jeu au primaire, Nguyen (2023) suggère de réorganiser la classe et d'y ajouter des aires de jeu (p. ex. coin de jeu de faire semblant, coin de jeu construction).

Figure 1.

Continuum d'apprentissage par le jeu (Boily et Deshaies, 2021 ; traduit de Pyle et Danniels, 2017)



Par ailleurs, la collaboration entre les personnes enseignantes (éducation préscolaire et 1^{er} cycle du primaire) est cruciale afin de surmonter les discontinuités entre les environnements éducatifs et assurer une transition douce. À ce sujet, **Ahtola et ses collaborateurs (2011) suggèrent que cette collaboration s'actualise par la discussion et la conception en concertation de situations d'apprentissage et de développement. Cette coconstruction favoriserait le changement de perspective et permettrait d'adapter les situations d'apprentissage et de développement aux besoins réels des enfants.**

La professeure-chercheuse Stéphanie Duval invite également les personnes enseignantes au préscolaire à soutenir leurs collègues du primaire lors de la mise en place du jeu dans leurs pratiques (Duval, 2024). Par exemple, l'observation des pratiques mises en place en classe d'éducation préscolaire par les enseignants du primaire permettrait d'assurer une certaine continuité pédagogique entre les différents environnements éducatifs. Enfin, le soutien par la direction d'établissement est un facteur facilitateur important. Des études ont d'ailleurs démontré que le soutien significatif de la direction permet d'assurer l'efficacité de l'harmonisation des pratiques en misant sur une approche centrée sur l'enfant (Blucher et al., 2018).

Conclusion

En conclusion, la transition de l'éducation préscolaire vers la 1^{re} année du primaire est un moment charnière nécessitant une attention particulière pour assurer le bien-être et le développement optimal des enfants. L'adaptation des milieux éducatifs aux besoins variés des enfants facilite une transition scolaire plus douce et progressive. La mise en place d'approches centrées sur l'enfant et misant sur le jeu à l'éducation préscolaire et au primaire représente une stratégie clé pour surmonter les défis et les discontinuités existantes entre les niveaux scolaires, particulièrement sur le plan pédagogique.

MOTS-CLÉS :

apprentissage par le jeu, transition, continuité pédagogique, éducation préscolaire, première année du primaire

BIBLIOGRAPHIE

- Ahtola, A., Silinskias, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. et Nurmi, J.E. (2011). Transition to formal schooling : Do transition practices matter for academic performance ? *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (3), 295-302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Bassok, D., Latham, S. et Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade ? *AERA Open*, 1(4), 1-31. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Bierman, K.L., Nix, R.L., Greenberg, M.T., Blair, C. et Domitrovich, C.E. (2008). Executive functions and school readiness intervention : impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Dev Psychopathol*, 20(3), 821-843. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000394>
- Blucher, M., Aspden, K. et Jackson, J. (2018). Play-based learning in an Aotearoa New Zealand classroom : Child, parent, teacher and school leader perspectives. *Set : Research Information for Teachers*, (3), 51-59. <https://doi.org/10.18296/set.0118>
- Boily, M. et Deshaies, I. (2021). Comment aborder l'apprentissage des enfants à l'éducation préscolaire ? Dans I. Deshaies et J.-M. Miron (dir.), *Tisserands d'enfance : le développement de l'enfant de 4 et 5 ans* (Tome 2, p. 69-110). Éditions JFD.
- Clerc-Gregory, A. et Kappeler, G. (2020). Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone : vers une didactique des apprentissages fondamentaux. *Revue internationale de communication et de socialisation – RCIS*, 7, 75-90. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4457>
- Duval, S. (2024, 30 janvier). Comment bien arrimer le déploiement des programmes reconnus efficaces par la recherche au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire pour favoriser la réussite scolaire des élèves, notamment ceux identifiés à risque ? Comment déployer ces programmes ou ces stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage par le jeu ? Communication présentée dans le cadre de la 2^e journée annuelle « Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia », Université Laval, Québec, Canada.
- Groeneveld, M. G., Savas, M., van Rossum E. F. C. et Vermeer, H. J. (2020). Children's hair cortisol as a biomarker of stress at school : a follow-up study. *The International Journal on the Biology of Stress*, 23(5), 590-596. <https://doi.org/10.1080/10253890.2020.1725467>
- Harrison, L. et Murray, E. (2015). Stress, Coping and Wellbeing in Kindergarten : Children's Perspectives on Personal, Interpersonal and Institutional Challenges of School. *International Journal of Early Childhood*, 47(1), 79-103. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0127-4>
- Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. M. (2011). The great balancing act optimizing core curricula through playful pedagogy. Dans E. Zigler, W. S. Gilliam et W. S. Barnett (dir.), *The pre-K debates : Current controversies and issues* (p. 110-116). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Jahreie, J. (2023). Early childhood education and care teacher's perceptions of school readiness : A research review. *Teaching and Teacher Education*, 135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104353>
- Johnstone, A., McCrorie, P., Cordovil, R., Fjortoft, I., Iivonen, S., Jidovtseff, B., Lopes, F., Reilly, J.-J., Thomson, H., Wells, V. et Martin, A. (2022). Nature-based early childhood education and children's physical activity, sedentary behavior, motor competence, and other physical health outcomes : a mixed-methods systematic review. *Journal of Physical Activity and Health*, 19(6), 456-472. <https://doi.org/10.1123/jpah.2021-0760>
- Marinova, K. (2020). Le jeu symbolique et l'apprentissage du langage écrit. *Revue préscolaire*, 58(3), 16-20.
- Ministère de l'Éducation. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Nguyen, N.-T. (2023). The Lived Experiences of Preschool Children Ages 3–4 : The Practices of Independence in the Case Some Pre School in Vietnam. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 36(9), 94-103. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2023/v36i91260>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2017). *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-fr>
- Pyle, A. et Daniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning : The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274- 289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>



Y a-t-il des modèles d'organisation scolaire qui permettent d'avoir une meilleure répartition des élèves dans les groupes afin d'éviter d'avoir une école publique à deux vitesses ?



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



Julie C. Boissonneault

Étudiante au doctorat en psychopédagogie, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Introduction

Clivage, iniquité, décalage, élitisme : voilà des mots venant fréquemment à l'esprit des acteurs du milieu de l'éducation lorsqu'on parle de l'école publique à « deux vitesses ». Étant donné la connotation péjorative de ces termes, il est pertinent de se demander quels modèles d'organisation scolaire pourraient permettre une meilleure répartition des élèves afin d'éviter ce phénomène et de favoriser l'inclusion. Julie C. Boissonneault, étudiante au doctorat en psychopédagogie, nous offre une réponse à cette question en dressant un portrait des recommandations issues de la recherche et en présentant divers modèles d'organisation scolaire inclusifs.

Ce que dit la recherche

Selon la recherche, il existe deux façons de regrouper les élèves au sein des classes, soit de manière homogène ou de manière hétérogène.

Le regroupement hétérogène, pour sa part, réunit les élèves de tous les niveaux d'aptitudes en un seul et même groupement (Agrawal et al., 2014). **Le regroupement hétérogène favorise l'inclusion en permettant aux élèves de fréquenter différents groupes de pairs.** À contrario, le regroupement homogène est plus restrictif et exclusif. Bien que certains avantages des groupes homogènes aient été remarqués chez des élèves plus performants (Adams-Byers et al., 2004), l'iniquité reste la principale répercussion documentée par la recherche (Batruch et al., 2023 ; Kamanzi, 2021 ; Marcotte-Fournier et al., 2016 ; Sevilla et Polesel, 2022).



Le regroupement homogène, également connu sous le nom de regroupement par habiletés, rassemble généralement les élèves par aptitudes, intérêts ou besoins, entraînant une séparation entre les élèves qui performant bien et ceux éprouvant des difficultés (Agrawal et al., 2014). Pour Gentry et MacDougall (2009), cette répartition des élèves en groupe plus homogène permet d'adapter le rythme d'enseignement, les méthodes pédagogiques et le programme. Ces groupes au sein des classes, mais surtout entre les classes peuvent être formés à l'aide de critères sélectifs (p. ex., examen d'entrée, moyenne, coût, profil de difficultés, besoins).

Le regroupement homogène peut occasionner une ségrégation entre les élèves des différents groupes basée sur des stigmas, des stéréotypes, voire du clausisme. En effet, il encourage la création de cliques et d'une hiérarchie sociale rigide. Ces conditions nuisent à la motivation et affectent la dynamique sociale, ce qui peut entraîner des répercussions sur les problèmes sociaux des élèves. L'homogénéité, de même que la sélectivité des élèves et l'isolement physique des groupes d'adaptation scolaire et l'exclusivité sont d'ailleurs trois facteurs identifiés par Boissonneault (2024) comme encourageant la ségrégation à l'école. **Somme toute, la littérature maintient que les regroupements homogènes désavantagent la majorité des élèves sur les plans scolaire, social et psychologique (Johnston et Wildy, 2016).** Pour que les regroupements par habiletés soient bénéfiques, ils doivent être flexibles, éviter les étiquettes et varier selon les matières et les sujets.

Quelques modèles d'organisation scolaire

Pour rendre l'école plus inclusive et égalitaire quant à la répartition des élèves, il n'est pas nécessaire de mettre un terme à tous les profils particuliers et les concentrations. Il est possible que tous ces programmes se côtoient à travers un horaire qui favorise la mixité et l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDA). Différents types de classes d'adaptation scolaire au secondaire peuvent être appropriés, mais le choix dépend du contexte.

La classe-répit rassemble de manière temporaire un groupe de six ou sept élèves présentant des difficultés de comportement à raison de deux à quatre périodes par cycle de 10 jours. Elle offre un environnement moins stressant où les élèves peuvent, par exemple, avancer leurs devoirs et participer à des activités de relaxation ou de stimulation.

La classe-ressource réunit de 12 à 15 élèves en difficulté d'apprentissage. Le ratio plus faible permet à l'enseignant-ressource de travailler les matières de base de manière collective ou individuelle. La classe-ressource s'avère également pertinente pour les élèves doués, qui peuvent y travailler de manière autonome sur des matières plus avancées pour maintenir leur motivation scolaire.

La classe spéciale devrait être utilisée uniquement pour les matières de base. Par exemple, elle peut être utile pour un élève suivant le programme de mathématiques de première année du secondaire alors qu'il est en troisième année du secondaire.

Afin de préserver la mixité des groupes, la classe-répit, la classe-ressource et la classe spéciale devraient remplacer dans l'horaire des élèves certaines périodes uniquement. **Par conséquent, comme les élèves qui participent à l'une ou l'autre de ces classes ne s'y trouvent pas à temps plein, ils peuvent côtoyer les autres élèves de l'école. Ces classes sont également temporaires, c'est-à-dire qu'à chaque fin d'étape, les élèves ont la possibilité de réintégrer leur profil à 100 % s'ils ont atteint leurs objectifs d'apprentissage ou comportementaux.**

Le cheminement particulier, qui concerne les élèves de 13 à 15 ans, vise le développement global de ces jeunes, c'est-à-dire leur développement personnel, scolaire et professionnel. Ce type de classe est en général fréquenté par les élèves ayant de graves difficultés d'apprentissage ou de comportement et qui sont à risque de décrocher.

Pistes d'action pour aller plus loin

Examinons le cas d'une école secondaire publique de Québec qui se démarque par son engagement envers l'inclusion des élèves HDAA et les conditions nécessaires pour promouvoir la diversité. Cette école regroupe ses 640 élèves en quatre à cinq groupes par niveau et l'horaire est organisé en cycles de dix jours. Lors de l'élaboration de l'horaire-maître selon les niveaux, la première étape est d'établir quatre périodes réservées pour les profils, toutes placées en début de journée. Cette planification permet aux élèves inscrits dans des profils sportifs de commencer leurs activités plus tôt le matin pour compenser le temps nécessaire aux douches et aux déplacements. Les parents sont aussi encouragés à reconduire leurs enfants lorsque les cours de profil se déroulent à l'extérieur de l'école. En second, pour permettre la fluidité du transfert d'élèves à travers les groupes, les matières de base sont entrées dans l'horaire-maître à des moments opposés. S'ensuivent des périodes d'éducation physique, de danse, d'histoire, de géographie, etc.

Plus le nombre de personnes enseignantes par matière est élevé, plus la répartition des élèves en groupes hétérogènes qui varient selon les matières sera favorisée. Diverses contraintes peuvent cependant rendre plus ardue cette mixité des classes (petite population scolaire, réticence de l'équipe-école, davantage de gestion, etc.). D'ailleurs, dans le cas de cette école, le personnel scolaire avait préalablement été informé des avantages et des inconvénients de cette organisation.

En conclusion, l'école à deux vitesses demeure un défi significatif pour l'école publique québécoise. Les recherches mettent en lumière la nécessité d'adopter des modèles d'organisation scolaire flexibles et inclusifs, tels que les regroupements hétérogènes, afin de renverser l'inégalité des chances et la ségrégation associées aux classes homogènes. Différents types de classe d'adaptation scolaire peuvent être utilisés, mais ces classes doivent demeurer temporaires et n'occuper que quelques périodes de l'horaire. L'expérience de l'école secondaire de la région de Québec illustre avec succès comment une structure bien pensée peut favoriser l'inclusion et la réussite de tous les élèves, en particulier ceux avec des besoins spécifiques. Il est impératif que les systèmes éducatifs continuent de rechercher et d'implémenter de telles pratiques, tout en adaptant leurs approches aux contextes locaux et individuels.

MOTS-CLÉS :

mixité, inclusion, regroupement homogène, regroupement hétérogène, élèves HDAA

BIBLIOGRAPHIE

- Adams-Byers, J., Squikr Whitsell, S. et Moon, S. M. (2004). Gifted Students' Perceptions of the Academic and Social/Emotional Effects of Homogeneous and Heterogeneous Grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 7–20. <https://doi.org/10.1177/001698620404800102>
- Agrawal, R., Golshan, B. et Terzi, E. (2014). Grouping students in educational settings Proceedings of the 20th ACM SIGKDD international conference on Knowledge discovery and data mining, New York, New York, USA. <https://doi.org/10.1145/2623330.2623748>
- Batruch, A., Geven, S., Kessenich, E. et van de Werfhorst, H. G. (2023). Are tracking recommendations biased? A review of teachers' role in the creation of inequalities in tracking decisions. *Teaching and Teacher Education*, 123 (103985). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103985>
- Boissonneault, J. (2024, 30 janvier). Y a-t-il des modèles d'organisation scolaire qui permettent d'avoir une meilleure répartition des élèves dans les groupes pour éviter d'avoir une école à deux vitesses? Communication présentée dans le cadre de la 2^e journée annuelle « Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia », Université Laval, Québec, Canada.
- Gentry, M. et MacDougall, J. (2009). Total school cluster grouping: Model, research, and practice. Dans J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, S. K., McMillens, R. D., Eckert et C. A. Little (dir.), *Systems & models for developing programs for the gifted & talented* (2^e éd., p.211-234). Creative Learning Press.
- Johnston, O. et Wildy, H. (2016). The effects of streaming in the secondary school on learning outcomes for Australian students—A review of the international literature. *Australian Journal of Education*, 60(1), 42–59. <https://doi.org/10.1177/0004944115626522>
- Kamanzi, P. C., Uzenat, M. et St-Onge, M. (2021). Dynamiques sociospatiales du quartier et parcours scolaires. *Revue française de pédagogie*, 210, 113-137. <https://doi.org/10.4000/rfp.10148>
- Marcotte-Fournier, A., Bourdon, S., Lessard, A. et Dionne, P. (2016). Une analyse des effets de composition du groupe-classe au Québec: influence de la ségrégation scolaire et des projets pédagogiques. *Éducation et Sociétés*, (38), 139-155. <https://doi.org/10.3917/es.038.0139>
- Sevilla, M. P. et Polesel, J. (2022). Vocational Education and Social Inequalities in Within-and Between-School Curriculum Tracking. *A Journal of Comparative and International Education*, 52(4), 581–599. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1798214>



MÉDIAGRAPHIES COMMENTÉES

Quelles pratiques privilégier et éviter auprès
des élèves qui présentent de l'anxiété à l'école? 32

L'anxiété au primaire: l'importance
des pratiques parentales et enseignantes 36

Les mesures d'apaisement en milieux scolaires:
attention ou distraction? 40

Comment bien arrimer le déploiement des programmes
reconnus efficaces par la recherche au préscolaire et au
1^{er} cycle du primaire pour favoriser la réussite scolaire
des élèves, notamment ceux identifiés à risque? 44

Y a-t-il des modèles d'organisation scolaire
qui permettent d'avoir une meilleure répartition
des élèves dans les groupes afin d'éviter d'avoir
une école publique à deux vitesses? 48

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

Quelles pratiques privilégier et éviter auprès des élèves qui présentent de l'anxiété à l'école ?

Rosalie Garneau¹, Laurie Hébert², Aude Gagnon-Tremblay³ et Julie Beaulieu⁴

Articles scientifiques et professionnels

Beaulieu, J. et Bachand, M.E. (2020). Le TDAH: quand l'anxiété s'en mêle. *La foucade*, 21(1), 72-75. https://cqjdc.org/files/La_foucade/CQJDC_La_foucade_21_1.pdf

Il est fréquent que les élèves présentent à la fois des manifestations anxieuses et un TDAH, avec une prévalence d'environ 25 % des cas. Les auteures mentionnent que l'anxiété est normale et qu'elle a une fonction d'adaptation. Cependant, chez certaines personnes, elle peut être vécue de manière excessive et devenir problématique. Les élèves qui présentent un TDAH avec une prédominance de l'inattention et des manifestations anxieuses sont plus enclins à obtenir de moins bons résultats à l'école. L'article propose des pistes de prévention et d'intervention pour aider ces élèves qui vivent avec un TDAH et des manifestations anxieuses.

Flamand, H. (2023, 11 mai). L'augmentation de la prévalence des troubles anxieux chez les enfants et leur traitement. *TA@l'école*. <https://www.taalecole.ca/troubles-anxieux/>

Cet article, s'adressant aux parents et aux enseignants, présente le phénomène d'augmentation de l'anxiété chez les enfants et les adolescents depuis les dernières années. L'auteure présente ensuite quelques méthodes afin d'aider les jeunes à mieux gérer leur anxiété, notamment le yoga et la méditation pleine conscience. Ces méthodes permettent entre autres d'apprendre à réguler ses émotions et de se rappeler de vivre le moment présent sans anticiper le futur. Des références sont aussi proposées pour aider les intervenants à intégrer la méditation pleine conscience.

Fréchette-Simard, C., Bluteau, J. et Plante, I. (2019). Évaluation de la mise en œuvre du programme d'intervention In vivo chez les jeunes de 11–12 ans d'une école primaire québécoise présentant un problème de comportements intériorisés. *Revue canadienne d'évaluation de programme*, 34(2), 235–254. <http://dx.doi.org/10.3138/CJPE.52185>.

Cet article scientifique concerne le programme In vivo auprès d'élèves du primaire. Quatre enfants âgés de 11 ou 12 ans, leurs parents et sept intervenants scolaires ont participé à l'étude. Les résultats révèlent qu'il est pertinent et réaliste d'implanter le programme à l'école primaire, puisque les troubles intériorisés sont les plus présents chez les enfants âgés de 10 à 17 ans.

Lacombe, N. (2019). Aider et accompagner les élèves du primaire dans la gestion de leur stress. *La foucade*, 20(1), 28-29.

Dans cet article, l'auteure présente les différentes situations stressantes vécues par les élèves (évaluations, exposés oraux, récréation). Ensuite, elle expose le modèle d'intervention à trois niveaux, plus spécifiquement la manière dont les psychoéducateurs peuvent accompagner les élèves dans les deux premiers niveaux quant à la gestion du stress. Au premier niveau, le psychoéducateur peut animer des ateliers en classe selon les besoins et les inquiétudes de l'ensemble des élèves. Au deuxième niveau, il peut accompagner et soutenir de manière individualisée les élèves qui ont de la difficulté à gérer leur stress en s'inspirant de l'approche cognitivo-comportementale.

1. B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychoéducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
2. B. Éd. Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Université Laval
3. M. A., étudiante au doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
4. Ph. D., professeure-chercheuse, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Lagacé-Leblanc, J., Martineau-Crête, I et Massé, L. (2020). La pleine conscience : un moyen pour t'aider à te calmer. *La foucade*, 27(1), 28-30. https://cqjdc.org/files/La_foucade/CQJDC_La_foucade_20_1.pdf

Dans cet article, les auteures définissent la pleine conscience et expliquent comment elle peut apaiser le jeune et entraîner des bienfaits. Elles présentent quelques stratégies pour pratiquer la pleine conscience, autant à l'école qu'à la maison, ainsi que des techniques de relaxation, de respiration, de cohérence cardiaque et de yoga. Ensuite, des techniques centrées sur les pensées comme la visualisation et la méditation sont décrites. Finalement, les auteures offrent également des conseils pratiques pour la mise en œuvre au quotidien.

Lambert-Samson, V. et Beaumont, C. (2017). L'anxiété des élèves en milieu scolaire telle que perçue par des enseignants du primaire. *Enfance en difficulté*, 5, 101-129. <https://doi.org/10.7202/1043356ar>

Cet article scientifique présente une étude réalisée auprès de douze enseignants du primaire qui avait comme objectif de vérifier leurs connaissances théoriques et leurs pratiques concernant l'anxiété des élèves. Les résultats illustrent que les connaissances des enseignants sont limitées et qu'elles proviennent de leurs expériences personnelles et professionnelles plutôt que de leur formation. Des pistes d'intervention (connaissance des facteurs de risque, modèle cognitivo-comportemental, etc.) sont proposées pour améliorer la formation et contribuer à l'amélioration de leur compétence pour intervenir auprès d'élèves vivant avec de l'anxiété.

Piché, G., Cournoyer, M., Bergeron, L., Clément, M.-È. et Smolla, N. (2017). Épidémiologie des troubles dépressifs et anxieux chez les enfants et les adolescents québécois. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 19-42. <https://doi.org/10.7202/1040242ar>

L'article examine la prévalence des troubles anxieux et dépressifs chez les enfants et les adolescents, ainsi que les facteurs de risque associés. Les auteurs soulignent les défis particuliers de l'évaluation de ces troubles chez les jeunes en raison de leurs enjeux développementaux, tels que leur capacité à comprendre certaines questions posées lors des tests standardisés. Ils notent également que chez les filles, peu importe l'âge, la prévalence des troubles anxieux est plus grande comparativement à celle chez les garçons.

Turgeon, L. et Gosselin, M.-J. (2015). Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété. *Éducation et francophonie*, 43(2), 30-49. <https://doi.org/10.7202/1034484ar>

Cet article scientifique a comme objectif de décrire les programmes de prévention de l'anxiété en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents. Les auteures font la différence entre les programmes de prévention en milieu scolaire universels, sélectifs et indiqués. Les principales caractéristiques et effets des programmes francophones et anglophones sont présentés.

Livres et chapitres de livre

Berthiaume, C. (2017). *10 questions sur l'anxiété chez les enfants et les adolescents*. Éditions Midi trente.

Ce livre aborde dix questions fréquemment posées par les enseignants, les parents et les intervenants concernant l'anxiété. Il vise à mieux accompagner les élèves anxieux, qu'ils soient au primaire ou au secondaire. Parmi les sujets traités, l'auteure explique ce qu'est l'anxiété, les différents troubles anxieux, les facteurs de risque liés à l'anxiété, ainsi que des stratégies concrètes pour y faire face.

Couture, N. et Marcotte, G. (2011). *Incredible moi maîtrise son anxiété*. Éditions Midi trente.

Ce manuel est un guide d'intervention conçu pour accompagner les enfants anxieux âgés de 6 à 12 ans. Il permet un approfondissement des manifestations physiologiques, cognitives et émotionnelles liées à l'anxiété. Les activités se trouvant dans ce livre reposent sur l'approche cognitivo-comportementale. Ce livre permet aussi aux parents de mieux comprendre différents concepts associés à l'anxiété, telle que l'anxiété normale, pathologique, généralisée, de séparation, sociale, le trouble obsessionnel compulsif, le trouble panique avec ou sans agoraphobie, la phobie spécifique et l'état de stress post-traumatique.

Hébert, A. (2023). *Anxiété: La boîte à outils (Éditions revue et augmentée)*. Éditions de Mortagne.

Ce livre est une ressource incontournable pour toute personne souhaitant approfondir sa compréhension de l'anxiété, du stress, de la peur et des troubles anxieux chez les enfants et les adolescents, dans le but de mieux les accompagner. Il peut être une ressource utile pour les parents en attente de services pour leur enfant anxieux. L'auteure propose des stratégies d'intervention basées sur les meilleures pratiques pour aider les jeunes anxieux, ainsi que des conseils pour prévenir l'anxiété. Ponctué de cas cliniques, de questions réflexives et d'illustrations, ce livre offre des stratégies concrètes et faciles à mettre en pratique dans le but d'aider les adultes dans leurs interventions.

Halloran, J. (2019). *75 trucs et stratégies d'adaptation pour composer avec le stress, l'anxiété et la colère*. Éditions Midi trente.

Cet ouvrage s'adresse aux intervenants psychosociaux, aux enseignants et aux parents souhaitant accompagner les jeunes dans leur apprentissage de la gestion du stress, de l'anxiété et de la colère. L'auteure offre des approches sous forme de 75 stratégies clés en main afin d'aider les élèves au quotidien. Parmi celles-ci, on retrouve des méthodes permettant un retour au calme, des techniques de distraction, des exercices visant la libération de l'excès d'énergie et des stratégies d'adaptation centrées sur la prise de conscience.

Lupien, S. (2019). *À chacun son stress*. Édition Va Savoir.

Dans ce livre, la chercheuse explore les effets du stress sur le développement du cerveau des enfants, ainsi que les facteurs de protection pour contrer le stress. La chercheuse présente les différents types de stress vécus et les effets positifs d'un stress modéré dans notre vie. Finalement, elle décrit les symptômes du stress, la réponse physiologique de stress et souligne l'importance du sport dans la régulation du stress.

Outils et programmes variés

Beaulieu, J. et Kirouac, S. (2020a). *L'anxiété chez les enfants et les adolescents : mieux comprendre pour mieux gérer*. Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement. https://cqjdc.org/files/Modules_de_formation/CQJDC_Lanxiete_chez_les_enfants_et_les_adolescents_Mieux_comprendre_pour_mieux_les_soutenir.pdf

Ce module de formation propose huit capsules destinées aux enseignants, aux intervenants et aux parents qui cherchent à mieux comprendre et à accompagner les enfants et les adolescents souffrant d'anxiété. Les capsules abordent la distinction entre la peur, le stress et l'anxiété, décrivent le triangle de l'anxiété, identifient les déclencheurs liés au stress et à l'anxiété, soulignent l'importance de l'estime de soi pour prévenir l'anxiété, présentent des stratégies cognitives pour apaiser les pensées et finalement des techniques de relaxation.

Beaulieu, J. et Kirouac, S. (2020b). *L'anxiété chez les enfants et les adolescents : mieux comprendre pour mieux gérer*. https://cqjdc.org/files/Coffre_a_outils/CQJDC_Lanxiete_chez_les_enfants_et_les_adolescents_mieux_comprendre_pour_mieux_gerer.pdf

Ce coffre à outils sur le stress et l'anxiété peut être utilisé par les parents, les enseignants et les intervenants du milieu scolaire. Ces outils favorisent une meilleure compréhension de différents concepts tels que l'anxiété, la peur et le stress. Il peut être utilisé auprès d'enfants anxieux, mais il peut également servir à titre de prévention dans le milieu scolaire.

Le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). (s.d.). Émotions et anxiété : parcours de formation au service des tout-petits. CQJDC. <https://cjqdc.org/mon-parcours-de-formation-emotions-et-anxiete-participants>

Cette formation autonome gratuite s'adresse aux personnes intervenant en petite enfance. La formation comprend des capsules vidéo visant à comprendre les compétences socioémotionnelles chez les intervenants et chez les tout-petits. Ensuite, des capsules vidéo sont disponibles dans le but de comprendre l'anxiété chez les tout-petits pour mieux prévenir, soutenir et intervenir auprès d'eux. Finalement, un document visant à conserver des traces des apprentissages, à les mettre en pratique et à noter les questionnements émergents est disponible pour l'impression.

Fondation de Psychologie du Canada. (2012). Leçons sur le stress : Trousse à outils. <https://www.morethanmedication.ca/sites/default/files/EducatorsGuide-fr.pdf>

Il s'agit d'un guide qui s'adresse aux parents et aux enseignants d'élèves de la quatrième à la sixième année du primaire. Le guide offre sept leçons sur le stress qui peuvent être animées directement par l'enseignant dans la classe ou par un intervenant du milieu scolaire. Ce programme permet de mieux outiller les élèves dans la gestion de leur stress avant l'arrivée à l'adolescence.

Parent, N. (s. d). Les mini-guides : l'anxiété des ados, spécial familles. *Fondation Jeunes En Tête*. Guidefamille_AnxieteAdos.pdf (fondationjeunesentete.org)

Ce mini-guide, créé par une psychologue, vise à aider les parents à mieux outiller leur adolescent anxieux. Il comprend des liens vers des outils utiles pour aider la déconstruction du stress chez l'adolescent. De plus, un tableau sur les niveaux de stress et d'anxiété est présenté pour aider à identifier les moments où le stress et l'anxiété sont optimaux ou problématiques. Le mini-guide propose également quelques suggestions d'ouvrages en plus des conseils aux parents sur les attitudes à adopter pour réduire l'anxiété chez l'adolescent.

Sites Web

Lupien S. (2019). *Centre d'études sur le stress humain*. <https://www.stresshumain.ca>

Ce site a comme objectif d'augmenter le niveau de connaissance actuel qu'ont les individus sur les effets du stress sur le corps et le cerveau. Il offre plusieurs éléments intéressants en lien avec le stress, comme des informations sur des programmes de formation (*Mon Fantastique Cerveau, Dé-stress et progresse*®), des magazines et des vidéos pour mieux comprendre le stress. Des capsules vidéo telles que « Surfe ton stress » peuvent être utilisées par le milieu scolaire pour les adolescents âgés de 12 à 17 ans afin de les aider à mieux comprendre l'utilité du stress et à l'apprivoiser.

Articles de presse

Harvey, R. (2017, 25 février). Tendre la main aux enfants anxieux. *Le Devoir*, <https://www.ledevoir.com/societe/education/492363/tendre-la-main-aux-enfants-anxieux>

Cet article présente une entrevue avec la professeure-chercheuse Julie Beaulieu. Elle explique à quel moment l'anxiété devient problématique dans le milieu scolaire et mentionne sur quels signes les intervenants peuvent porter leur attention afin de cibler adéquatement les enfants vivant avec l'anxiété, notamment des rougeurs, des tremblements, du bégaiement, des pleurs et des crises de colère. L'article se termine par la présentation de pistes d'intervention pouvant être utilisées par les enseignants, comme adopter une attitude calme et un encadrement sécurisant.

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

L'anxiété au primaire : l'importance des pratiques parentales et enseignantes

Laurie Gagné¹, Myriam Lapointe-Breton² et Aude Gagnon-Tremblay³

Articles scientifiques et professionnels

Barrett, P. M., Farrell, L. J., Ollendick, T. H. et Dadds, M. (2006). Long-Term Outcomes of an Australian Universal Prevention Trial of Anxiety and Depression Symptoms in Children and Youth: An Evaluation of the Friends Program. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(3), 403-411. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3503_5

Cet article aborde les retombées du programme *Friends* auprès d'élèves australiens de la 6^e à la 9^e année. L'objectif de cette étude est d'évaluer le niveau d'anxiété et de dépression ressenti à la suite de l'implantation à long terme du programme, comparativement à un groupe témoin. Les résultats rapportent une baisse de l'anxiété ressentie par les élèves.

Bastounis, A., Callaghan, P., Lykomitrou, F., Aubeeluck, A. et Michail, M. (2017). Exploring Students' Participation in Universal Depression and Anxiety, Prevention Programmes at School: A Meta-aggregation. *School Mental Health*, 9, 372-385. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9230-7>

Cet article explore les programmes scolaires permettant de réduire la dépression et l'anxiété chez les élèves âgés de 8 à 17 ans. Il cible les perceptions et les expériences des élèves ayant pris part à des programmes de prévention universelle dispensés à l'école. Les résultats illustrent l'importance de l'implication des élèves dans le développement des stratégies promouvant une bonne santé mentale, cette dernière favorisant les changements dans l'application des programmes à l'école et augmentant les impacts positifs ressentis par les élèves.

Belon, J.-P. (2019). L'anxiété et les troubles anxieux. *Actualités Pharmaceutiques*, 58(590), 18-22. <https://doi.org/10.1016/j.actpha.2019.09.005>

Cet article distingue les notions d'anxiété et de troubles anxieux. Il explicite la notion de troubles anxieux en énumérant les différents troubles qui y sont associés, en plus de faire état des facteurs de risques qui leur sont liés. De plus, il aborde les manifestations cliniques de l'anxiété, ses causes et les circonstances durant lesquelles celle-ci peut surgir.

Bouffard, T., Marquis-Trudeau, A. et Vezeau, C. (2015). Étude longitudinale du rôle de soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève. *Éducation et francophonie*, 43(2), 113-134. <https://doi.org/10.7202/1034488ar>

Cet article traite du développement de l'anxiété en contexte scolaire et explore la perception des élèves au sujet du soutien conditionnel offert par leurs parents. Les résultats révèlent que chez les garçons, l'esprit de compétition envers les pairs influence la perception de leurs compétences, tandis que chez les filles, c'est le perfectionnisme orienté vers la satisfaction des attentes parentales et l'adéquation à leurs standards qui joue ce rôle modérateur.

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

Connolly, S. D., Suarez, L. et Sylvester, C. (2011). Assessment and Treatment of Anxiety Disorders in Children and Adolescents. *Current Psychiatry Reports*, 13, 99-110. <https://doi.org/10.1007/s11920-010-0173-z>

Cet article s'adresse aux cliniciens et explore les différents troubles anxieux vécus par les enfants et les adolescents. Il aborde différents outils d'évaluation, en plus des interventions pouvant être mises en place pour faire face aux troubles anxieux. Les résultats avancent qu'un dépistage précoce de l'anxiété, ainsi qu'une combinaison des approches cognitivo-comportementale et pharmacologique sont souhaitables afin d'améliorer le fonctionnement adaptatif des enfants présentant des troubles anxieux.

Crocetti, E., Hale, W. W., Dimitrova, R., Abubakar, A., Gao, C.-H. et Pesigan, A. J. A. (2015). Generalized Anxiety Symptoms and Identity Processes in Cross-Cultural Samples of Adolescents from the General Population. *Child and Youth Care Forum*, 44, 159-174. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9275-9>

Cet article aborde les symptômes de l'anxiété généralisée par le biais d'une analyse interculturelle d'adolescents de six pays répartis sur trois continents afin d'examiner les différences culturelles et de genres dans le développement du trouble de l'anxiété généralisée. Il en ressort que les filles démontrent davantage de symptômes anxieux que les garçons, que le processus identitaire accentue l'anxiété ressentie et que le niveau d'anxiété généralisé des adolescents varie grandement d'un pays à l'autre.

Gervais, J., Bouchard, S., Guilbert, S. et Gagnier, N. (2013). Les Trucs de Dominique: regard sur un programme d'apprentissage des techniques de gestion de l'anxiété destiné aux enfants. *Revue de psychoéducation*, 42(1), 67-93. <https://doi.org/10.7202/1061724ar>

Cet article aborde l'approche utilisée dans le programme *Les trucs de Dominique*. Il préconise la bibliothérapie pour normaliser et enseigner des techniques de gestion de l'anxiété aux enfants. Il propose une description approfondie du programme et du contenu, ainsi qu'une synthèse de dix ateliers basés sur des résumés d'histoires utilisées dans le cadre du programme. Cet article est pertinent pour le personnel scolaire qui souhaite soutenir les élèves anxieux.

Lupien, S. J., Ouellet-Morin, I., Trépanier, L., Juster, R. P., Marin, M. F., François, N., Sindi, S., Wan, N., Findlay, H., Durand, N., Cooper, L., Schramek, T., Andrews, J., Corbo, V., Dedovic, K., Lai, B. et Plusquellec, P. (2013). The *DeStress for Success Program*: Effects of a stress education program on cortisol levels and depressive symptomatology in adolescents making the transition to high school. *Neuroscience*, 249, 74-87. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2013.01.057>

Cette recherche s'adresse principalement aux personnes enseignantes et elle vise à évaluer les retombées de l'exposition d'élèves adolescents au programme *Dé-stresse et Progrès*. Les résultats rapportent que le programme s'avère efficace pour diminuer l'anxiété vécue par les élèves avant la transition primaire-secondaire, en plus de diminuer la symptomatologie dépressive.

McLoone, J. K. et Rapee, R. M. (2012). Comparison of an Anxiety Management Program for Children Implemented at Home and School: Lessons Learned. *School Mental Health*, 4, 231-242. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9088-7>

Cet article expose les effets de l'implication de l'équipe-école et des parents dans la gestion de l'anxiété des enfants. Les auteurs documentent l'anxiété des élèves à la suite de l'implantation d'un programme à l'école ou à la maison. L'article met en exergue les défis que peuvent rencontrer les parents dans l'accompagnement de leur enfant anxieux, en plus d'explicitier des recommandations de pratiques qui soutiennent la gestion saine de l'anxiété.

Moisan, M.-P. et Le Moal, M. (2012). Le stress dans tous ses états. *Médecine/Science*, 28, 612-617. <https://doi.org/10.1051/medsci/2012286014>

Cet article définit le stress chronique et le stress aigu. Il expose les réactions naturelles du corps qui s'enclenchent lorsqu'une réponse au stress est détectée dans l'organisme. De plus, il décrit les désadaptations reliées au stress, comme la sécrétion excessive ou prolongée de cortisol, une hormone de stress, afin d'expliquer les conséquences du stress sur la santé de l'individu.

Rodgers, A. et Dunsmuir, S. (2015). A controlled evaluation of the 'FRIENDS for Life' emotional resiliency programme on overall anxiety levels, anxiety subtype levels and school adjustment. *Child & Adolescent Mental Health, 20*(1), 13-19. <https://doi.org/10.1111/camh.12030>

Cette recherche s'adresse principalement au personnel scolaire. Elle évalue les effets du programme *Friends* quant à l'anxiété globale, les sous-types d'anxiété et l'adaptation scolaire d'élèves âgés de 12 à 13 ans. Les résultats démontrent que l'anxiété globale des adolescents a diminué au cours des quatre premiers mois de l'animation du programme.

Therriault, D., Lane, J., Houle, A. A., Dupuis, A., Gosselin, P., Thibault, I., Dionne, P., Morin, P. et Dufour, M. (2023). Effects of the HORS-PISTE universal anxiety prevention program measured according to initial level of student problems. *Psychology in the Schools, 60*(4), 1299-1318. <https://doi.org/10.1002/pits.22836>

Cet article s'adresse principalement au personnel scolaire. Il aborde les effets du programme universel *Hors-Piste* sur les symptômes anxieux des élèves du secondaire de 16 écoles du Québec. Les résultats démontrent une diminution des symptômes anxieux, de la peur d'être jugé par les autres, du perfectionnisme, de la dépendance à Internet, de l'intolérance à l'inconnu et de l'interférence de l'anxiété dans le quotidien des élèves, et ce, notamment chez ceux dont les symptômes anxieux sont les plus sévères.

Turgeon, L. et Gosselin, M.-J. (2015). Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété. *Éducation et francophonie, 43*(2), 30-49. <https://doi.org/10.7202/1034484ar>

Cet article s'adresse au personnel scolaire et aux parents. Il aborde les programmes de prévention de l'anxiété en milieu scolaire auprès des élèves. Il décrit aussi les différents niveaux d'intervention, soit universel, sélectif ou ciblé. Il conclut que les interventions sélectives et ciblées ont davantage d'impact auprès des élèves présentant des troubles anxieux, notamment lorsqu'elles sont animées par un professionnel en santé mentale.

Watkins, N. K., Salafia, C. et Ohannessian, C. C. (2022). Family Functioning and Anxiety Symptoms in Adolescents : The Moderating Role of Mindfulness. *Journal of Child and Family Studies, 31*, 1474-1488. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02219-4>

Cet article s'adresse principalement aux parents et analyse les liens entre le fonctionnement familial et les symptômes anxieux chez les adolescents âgés de 11 à 15 ans. Il aborde également le rôle de modérateur de la pleine conscience. Il en résulte que le fonctionnement familial et la pleine conscience sont des facteurs de prévention de l'anxiété.

Livres et chapitres de livre

Huberty, T. J. (2012). *Anxiety and Depression in Children and Adolescents: Assessment, Intervention, and Prevention*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3110-7>

Ce livre aborde l'anxiété et la dépression chez les enfants et les adolescents, d'une part, pour comprendre ces deux troubles, et, d'autre part, pour identifier les traitements efficaces. Il décline les facteurs liés à l'environnement scolaire, à la biologie, à la génétique, aux structures sociales et à la famille. Il propose des techniques de dépistage, des techniques d'intervention et des stratégies de prévention face à l'anxiété.

American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5: manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (traduit par J.-D. Guelfi et M.-A. Crocq; 5^e éd.). <https://ebookcentral.proquest.com>

Cet ouvrage est un livre de référence utilisé en psychologie qui expose les informations cliniques et statistiques de tous les troubles mentaux. Plus précisément, il aborde les critères diagnostiques, la prévalence, les facteurs de risque et le pronostic.

Outils et programmes variés (en ligne)

Centre RCB d'expertise universitaire en santé mentale et ses partenaires. (2021). *Parler d'anxiété sans stress: introduction au programme*. https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2021/10/guide_intervention_HP_expedition.pdf

Ce guide s'adresse au personnel scolaire et explique les principes fondateurs du programme *Hors-Piste*. Il aborde ses objectifs, ses approches théoriques et des stratégies d'interventions à privilégier auprès d'élèves anxieux. Il décrit également la cohérence entre ses visées et les orientations ministérielles, en plus d'explicitier les facteurs de risques et de protection à considérer dans le soutien aux élèves anxieux.

Centre d'études sur le stress humain. (2019). *Programme Dé-stresse et Progrès*. <https://www.stresshumain.ca/programmes/de-stresse-et-progresse/>

Ce site Internet s'adresse au personnel scolaire et décrit le programme *Dé-stresse et Progrès* ainsi que ses objectifs. De plus, il expose l'historique du développement du programme et cite des témoignages d'animateurs et d'élèves ayant participé à celui-ci.

Friends Resilience. (2019). *Friends Resilience*. <https://friendsresilience.org>

Ce site Internet s'adresse aux personnes enseignantes et expose les fondements du programme *Friends*. Il explique notamment les différents volets du programme selon l'âge des enfants présentant de l'anxiété et fournit des ressources en ligne sous forme d'articles.

La fondation de psychologie du Canada. (2022). *Leçons sur le stress: acquérir des stratégies d'adaptation saines*. <https://www.espritsainsenfantssains.org/PublicFR/Teens/Teens.aspx>

Ce site Internet présente le programme *Leçons sur le stress*. Il propose des conseils et des stratégies à propos de la gestion du stress à l'intention des parents et enseignants qui souhaitent accompagner l'enfant et développer leurs connaissances au sujet du stress.

Ressources multimédias

Fiset, A. (2024, 8 janvier). L'anxiété: mythes et réalités (no 3) [épisode de balado]. *Nuance*. <https://www.youtube.com/watch?v=q25pw87aRdk>

Cet épisode de balado accueille Aude Gagnon-Tremblay, doctorante de l'Université Laval en psychopédagogie, et aborde les mythes et les réalités liés à l'anxiété afin de mieux comprendre ce trouble. L'invitée démystifie le stress, l'anxiété et les troubles anxieux, en plus d'aborder leurs conséquences sur les individus. Elle aborde enfin des solutions et trucs à mettre en place afin de prévenir l'anxiété.

Fiset, A. (2024, 15 janvier). L'anxiété: trucs et astuces pour prendre soin de soi (no 4) [épisode de balado]. *Nuance*. <https://www.youtube.com/watch?v=cekMrN-w5GU>

Cet épisode de balado accueille Aude Gagnon-Tremblay, doctorante de l'Université Laval en psychopédagogie, et fait suite à l'épisode de balado précédent sur les mythes et les réalités liés à l'anxiété. L'invitée discute de sport, de la pleine conscience et d'activités artistiques et cible des activités ayant des effets protecteurs contre le stress et l'anxiété.

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

Les mesures d'apaisement en milieux scolaires : attention ou distraction ?

Rosalie Garneau¹, Myriam Lapointe-Breton², Claudia Verret³ et Daphné Hommey-Boucher⁴

Articles scientifiques

Chesnais, N. (2022). *Pauses actives à l'école primaire : effets sur l'autorégulation des élèves : focus sur les élèves présentant des difficultés comportementales* [thèse de doctorat, Université de Rennes]. Education. <https://theses.hal.science/tel-03970286>

Cette thèse explore les défis comportementaux et émotionnels rencontrés par certains élèves du primaire, mettant en lumière leur impact potentiel sur leur apprentissage, leurs interactions sociales et le bien-être des enseignants. L'étude vise à évaluer l'efficacité des pauses actives dans le soutien de l'autorégulation des élèves. Les résultats suggèrent que l'intégration de pauses actives dans les programmes d'intervention peut être bénéfique pour favoriser l'autorégulation des élèves. Cette recherche est pertinente pour le personnel des centres de services scolaires intervenant auprès d'élèves confrontés à des difficultés comportementales.

Fedewa, A. L., Ahn, S., Erwin, H. et Davis, M. C. (2015). A randomized controlled design investigating the effects of classroom-based physical activity on children's fluid intelligence and achievement. *School Psychology International*, 36(2), 135-153.

Cet essai contrôlé randomisé examine les effets de l'ajout de sessions d'activité physique sur la fluidité de l'intelligence et les résultats scolaires des élèves du primaire. Outre les bienfaits déjà reconnus de l'exercice physique sur la santé physique et mentale, l'inclusion de ces séances de sport s'est avérée bénéfique pour les performances scolaires en mathématiques et en lecture des élèves, comparativement au groupe contrôle.

Graziano, P. A., Garcia, A. M. et Landis, T. D. (2020). To Fidget or Not to Fidget, That Is the Question: A Systematic Classroom Evaluation of Fidget Spinners Among Young Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 24(1), 163-171. <https://doi.org/10.1177/1087054718770009>

Cette étude examine les effets associés à l'utilisation des *spinners* en classe sur la concentration des élèves qui présentent un TDAH et leur comportement en classe pendant un traitement comportemental intensif. Les résultats de l'étude indiquent que l'utilisation des *spinners* a un impact négatif sur le niveau d'attention de ces élèves. Cette recherche est pertinente pour le personnel scolaire cherchant à comprendre et à intégrer cet outil en classe ordinaire.

Sutton, D., Wilson, M., Van Kessel, K. et Vanderpyl, J. (2013). Optimizing arousal to manage aggression: A pilot study of sensory modulation. *International Journal of Mental Health Nursing*, 22(6), 500-511. <https://doi.org/10.1111/inm.12010>

L'étude examine l'efficacité des interventions sensorielles pour les patients hospitalisés dans quatre unités de santé mentale en Nouvelle-Zélande. Ces interventions visent à modifier les aspects sensoriels de l'environnement pour prévenir leur agitation et améliorer la capacité d'autorégulation émotionnelle des patients. Elles offrent une alternative prometteuse à la contention et à l'isolement en proposant des approches adaptées à la gestion des émotions. Les résultats de l'étude indiquent que ces interventions ont un effet apaisant sur les patients, favorisent un meilleur lien thérapeutique entre le personnel et les usagers et renforcent la capacité d'autorégulation des patients.

1. B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychoéducation, 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 des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal

4. Erg., étudiante au doctorat en éducation, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal

Verret, C., Massé, L., Lagacé-Leblanc, J., Delisle, G. et Doyon, J. (2019). The impact of a schoolwide de-escalation intervention plan on the use of seclusion and restraint in a special education school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(4), 357–373. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1628375>

Cet article met en évidence l'utilisation répandue des pratiques d'isolement et de contention dans les écoles, principalement dans les classes spécialisées du primaire, pour les élèves aux prises avec des difficultés comportementales ou émotionnelles. L'étude décrite a évalué l'effet d'un plan d'intervention de désescalade à l'échelle de l'école sur l'utilisation de ces pratiques tout au long de l'année scolaire, et a cherché à identifier les facteurs prédictifs de leur utilisation. Les résultats soulignent l'importance d'un plan de soutien comportemental pour diminuer le recours à ces mesures, en particulier chez les élèves les plus jeunes et ceux présentant des comportements agressifs.

Wan Yunus, F., Liu, K. P. Y., Bissett, M. et Penkala, S. (2015). Sensory-Based Intervention for Children with Behavioral Problems: A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(11), 3565–3579. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2503-9>

Cette revue systématique de la littérature explore l'intervention sensorielle auprès des jeunes âgés de deux à 19 ans présentant des problèmes de comportement. Quatorze articles ont été recensés afin d'évaluer l'efficacité de l'intervention sensorielle, notamment les interventions tactiles, vestibulaires et proprioceptives. Il a été constaté que les interventions de type tactile étaient les plus efficaces pour réduire les comportements perturbateurs. Cependant, les auteurs soulignent la nécessité de recherches supplémentaires pour mieux comprendre les interventions efficaces pour cette population spécifique.

Articles professionnels

Doyon, J. (2013). Relever le défi d'une intervention systémique cohérente et concertée dans les milieux éducatifs spécialisés pour les élèves présentant des troubles du comportement. *La Foucade*, 14(1), 3-9. https://cqjdc.org/files/La_foucade/CQJDC_La_foucade_14_1.pdf

L'article décrit un modèle d'intervention systémique déployé dans plusieurs établissements scolaires pour soutenir les élèves présentant des troubles de comportement. Il détaille neuf axes d'intervention qui reposent sur divers aspects de l'organisation scolaire, notamment les plans conceptuels, structurels, communicationnels, fonctionnels et pédagogiques. Ces axes sont conçus pour favoriser l'adoption d'interventions appuyées sur les meilleures pratiques. De plus, le document propose une grille d'analyse multifactorielle pour évaluer le fonctionnement global des élèves présentant des troubles de comportement. Enfin, il offre des recommandations pour réduire les comportements perturbateurs de ces élèves en mettant en œuvre des interventions conformes aux meilleures pratiques dans le milieu scolaire.

Massé, L., Verret, C. et Verreault, M. (2019). Comment limiter l'agitation des jeunes ayant un TDAH tout en répondant à leur besoin de bouger ? *La Foucade, Numéro spécial sur le TDAH*, 19(2), 50-55. https://cqjdc.org/files/La_foucade/CQJDC_La_foucade_19_2.pdf

Afin de répondre aux besoins des élèves atteints de TDAH présentant des comportements d'agitation en classe, qui peuvent se répercuter négativement sur le climat de la classe, l'article propose plusieurs stratégies que le personnel scolaire peut adopter. Parmi celles-ci, on trouve la possibilité pour ces élèves de travailler debout, de leur confier des responsabilités actives telles que la distribution de feuilles, l'octroi de pauses motrices avant une tâche cognitive, ainsi que l'augmentation du temps consacré à l'activité physique quotidienne.

Verret, C. et Massé, L. (2019). Comment utiliser des stratégies d'apaisement pour favoriser l'autocontrôle des jeunes ayant un TDAH ? *La Foucade, Numéro spécial sur le TDAH*, 19(2), 114-116. https://cqjdc.org/files/La_foucade/CQJDC_La_foucade_19_2.pdf

Les élèves atteints de trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) peuvent rencontrer des difficultés d'autorégulation, se traduisant par des problèmes émotionnels et comportementaux. Cet article examine ces difficultés et propose diverses stratégies d'intervention basées sur l'intégration sensorielle afin de favoriser l'adaptation de ces élèves dans leurs environnements respectifs. Il présente des exemples de mesures apaisantes telles que l'aménagement des espaces, la diversion de l'attention, les techniques d'ancrage, le contrôle de la respiration et la relaxation musculaire, ainsi que des routines de décharge motrice.

Outils et programmes variés

Massé, L., Verret, C. et Lagacé-Leblanc, J. (s. d.). *Mon thermomètre des émotions. Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement*. https://cqjdc.org/files/Coffre_a_ouils/CQJDC_Mon_thermometre_des_emotions.pdf

Cet outil constitue une ressource de prévention et d'intervention destinée aux élèves du préscolaire et du primaire, dans le but de les accompagner dans la gestion de leurs émotions en leur proposant des stratégies concrètes adaptées à chaque émotion négative rencontrée. Il est conçu pour être utilisé facilement par les parents, les enfants et les intervenants scolaires.

Verret, C. et Massé, L. (2017). *Gérer ses émotions et s'affirmer positivement*. Collection Multi-Propulsions. Chenelière éducation.

Ce programme est destiné aux enfants âgés de huit à 12 ans. Bien qu'il soit spécialement conçu pour les enfants ayant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ou présentant des difficultés d'autocontrôle et de régulation émotionnelle, les 23 ateliers proposés peuvent être bénéfiques pour tout enfant rencontrant des difficultés liées aux compétences abordées. Ce manuel constitue le deuxième volume du volet d'entraînement aux habiletés sociales intitulé « Mieux vivre avec les autres » du programme Multi-Propulsions. Le premier volume traite des comportements d'approche et des comportements affiliatifs favorisant l'établissement de relations harmonieuses avec autrui. Le deuxième volume aborde la régulation émotionnelle et l'affirmation de soi.

Verret, C. et Massé, L. (s. d.). *Comment reconnaître les difficultés de régulation émotionnelle de l'enfant ?* https://cqjdc.org/files/Coffre_a_ouils/CQJDC_Comment_reconnaitre_les_difficultes_de_regulation_emotionnelle_de_enfant.pdf

Cet outil de prévention est destiné aux parents et aux intervenants scolaires afin de mieux appréhender les défis rencontrés par les élèves dans la régulation émotionnelle au quotidien. En identifiant les difficultés spécifiques de l'enfant liées à l'identification, à la modulation ou à l'expression des émotions, cet outil permet de mettre en place des interventions adaptées pour favoriser une autorégulation plus efficace.

Verret, C. et Massé, L. (s. d.). *Comment aider l'enfant à mieux gérer ses émotions ?* https://cqjdc.org/files/Coffre_a_ouils/CQJDC_Comment_aider_l'enfant_a_mieux_gerer_ses_emotions.pdf

Cet outil de prévention est conçu pour aider les parents et les professionnels de l'éducation à soutenir les élèves dans la régulation de leurs émotions. Les auteurs recommandent l'utilisation d'un thermomètre des émotions pour aider les jeunes à évaluer l'intensité de leurs émotions, puis de leur fournir des stratégies adaptées en fonction de leurs états émotionnels afin de rétablir leur équilibre adaptatif. Une autre approche pour aider les enfants à réguler leurs émotions consiste à identifier les déclencheurs de leur perte de contrôle et à rechercher des solutions préventives. En outre, l'outil propose diverses stratégies pour aider à apaiser l'enfant, notamment la création d'un coin de relaxation, le contrôle de la respiration, la relaxation musculaire, la libération d'énergie motrice, ainsi que des techniques d'ancrage et de diversion de l'attention.

Sites Web

Chesnais, N., Verret, C. et Cabagno, G. (2022, 29 août). *Les pauses actives à l'école primaire: outil soutenant l'autorégulation d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage?* TA@l'école. <https://www.taalecole.ca/pauses-actives>

Les auteurs mettent en exergue l'importance des pauses actives chez les élèves du primaire, en proposant divers exemples concrets pour les intégrer dans l'emploi du temps des enseignants. Ils soulignent les bienfaits des pauses actives sur la santé physique et mentale des élèves, ainsi que sur leur niveau d'activité physique, ce qui peut améliorer leur concentration en classe. Le contenu explique également la manière de mettre en place ces pauses actives et met en évidence les avantages qui en découlent après une utilisation régulière et soutenue, nécessitant une implication accrue de la part des enseignants. Les pauses actives se révèlent particulièrement bénéfiques pour les élèves moins motivés par les apprentissages scolaires et favorisent leur capacité d'autorégulation. Enfin, un outil sous forme de tableau est présenté pour faciliter la mise en œuvre de cette stratégie.

Verret, C. (2021, 5 octobre). *Les outils d'apaisement en classe: soutien à l'autorégulation ou source de distraction?* TA@l'école. <https://www.taalecole.ca/outils-apaisement>

La chercheuse propose une définition de l'autorégulation qui englobe les dimensions émotionnelles, comportementales et d'inhibition comportementale. Elle aborde les défis que rencontrent les élèves en difficulté d'apprentissage en matière d'autorégulation, ainsi que les mesures d'apaisement pouvant être mises en place par l'établissement scolaire pour les aider à améliorer leur autorégulation. De plus, elle met en évidence le rôle crucial des intervenants scolaires dans la mise en œuvre de ces mesures d'apaisement pour en garantir l'efficacité.

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

Comment bien arrimer le déploiement des programmes reconnus efficaces par la recherche au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire pour favoriser la réussite scolaire des élèves, notamment ceux identifiés à risque ?

Elizabeth Picotte¹, Aude Gagnon-Tremblay² et Stéphanie Duval³

Articles scientifiques et professionnels

Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. et Nurmi, J.E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>

Cette étude explore l'influence des pratiques de transition de l'éducation préscolaire vers le primaire sur les apprentissages et le développement de près de 400 enfants finlandais. Les résultats montrent que bien que ce soient les pratiques les moins utilisées, les meilleurs prédicteurs du développement des compétences en lecture, en écriture et en mathématiques sont l'arrimage des programmes et le transfert d'informations écrites sur les enfants. La lecture de cet article est pertinente pour les personnes enseignantes au préscolaire et à la première année du primaire.

Bassok, D., Latham, S. et Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 1(4), 1-31. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>

Cette étude vise à comparer des classes de maternelle d'écoles publiques entre 1998 et 2010. Cet article suggère que, de nos jours, les personnes enseignantes ont des attentes scolaires plus élevées, consacrent plus de temps à des activités dirigées axées sur la littératie et les mathématiques et aux évaluations, et consacrent nettement moins de temps aux arts, aux sciences, et aux activités dirigées par l'enfant (p. ex. jeu libre). Cet article semble davantage pertinent pour les personnes enseignantes au préscolaire, bien qu'il puisse soutenir la réflexion de celles au 1^{er} cycle.

Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C. et Domitrovich, C.E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development of Psychopathology*, 20(3), 821–843. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000394>

Cette étude, réalisée auprès de 356 enfants de 4 ans (à l'éducation préscolaire), évalue cinq composantes de fonctions exécutives (FE) dans le cadre d'un essai contrôlé randomisé. Les résultats révèlent que les compétences initiales en FE sont prédictives des progrès dans les domaines cognitifs et socioémotionnels. La lecture de cet article est pertinente pour les personnes enseignantes au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire.

Blucher, M., Aspden, K. et Jackson, J. (2018). Play-based learning in an Aotearoa New Zealand classroom: Child, parent, teacher and school leader perspectives. *Set: Research Information for Teachers*, (3), 51–59. <https://doi.org/10.18296/set.0118>

Cette étude de cas examine les perspectives d'enfants, de parents ainsi que de personnes enseignantes et directrices d'école sur une approche d'apprentissage par le jeu dans une classe de nouveaux arrivants. L'étude souligne l'importance d'une compréhension partagée et de l'acceptation des parties prenantes dans la mise en œuvre de l'apprentissage par le jeu. La lecture de cet article est pertinente pour les personnes enseignantes au préscolaire et au primaire ainsi que les directions scolaires.

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

Clerc-Gregory, A. et Kappeler, G. (2020). Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone: vers une didactique des apprentissages fondamentaux. *Revue internationale de communication et de socialisation – RCIS*, 7, 75-90. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4457>

Cet article explore cinq tensions dans les premières années de scolarité d'élèves suisses francophones: enfant et élève; activités dirigées par l'enfant ou l'adulte; jeu et apprentissage; apprentissages fondamentaux et issus des disciplines scolaires; savoirs disciplinaires et protodisciplinaires. L'article propose également une approche didactique visant à accompagner les élèves dans les transitions scolaires. Cette publication est pertinente pour les acteurs scolaires encadrant cette transition.

Duval, S. et Bouchard, C. (2015). Transition de l'élève de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1029145ar>

Cette étude, réalisée auprès de 78 enfants et de cinq personnes enseignantes, explore le lien entre l'ajustement socioscolaire des élèves et l'importance accordée par les personnes enseignantes aux pratiques de transition. Les résultats indiquent un impact positif de ces pratiques sur l'adaptation des élèves, mettant en lumière l'importance de la quantité et de la qualité des pratiques de transition, ainsi que de la cohérence pédagogique entre l'éducation préscolaire et l'éducation du 1^{er} cycle du primaire. Cet article est pertinent pour les personnes enseignantes de ces deux cycles éducatifs.

Einarsdottir, J. (2013). Early childhood teacher education in the Nordic countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 307-310. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814321>

Cet article met en lumière les réformes récentes visant à renforcer la formation des enseignants au préscolaire dans les pays nordiques et à la hisser à un niveau d'éducation supérieur. Les approches et les implications de ces évolutions pour l'intégration des apprentissages, ainsi que pour la préparation des enfants à la société sont discutées, soulignant l'importance de la cohérence entre les programmes de formation des personnes enseignantes et les principes d'éducation de la petite enfance.

Helm, A. F., McCormick, S. A., Deater-Deckard, K., Smith, C. L., Clakins, S. D. et Bell, M. A. (2020). Parenting and children's executive function stability across the transition to school. *Infant Child Development*, 29(1). <https://doi.org/10.1002/icd.2171>

Cette étude s'intéresse au rôle de la parentalité dans le développement des fonctions exécutives (FE) durant l'enfance. Ont pris part à cette étude 151 dyades mères-enfants. Les résultats ont révélé que les enfants présentant des FE élevées à l'âge de 4 ans avaient tendance à maintenir ce niveau à 6 ans, et que des pratiques parentales positives contribuaient à cette continuité. Cet article est pertinent pour sensibiliser les acteurs scolaires au rôle des parents, de même qu'à l'importance des FE dans la réussite éducative.

Jahreie, J. (2023). Early childhood education and care teacher's perceptions of school readiness: A research review. *Teaching and Teacher Education*, 135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104353>

Cet article dresse une revue systématique de 27 études empiriques portant sur la perception des personnes enseignantes de la petite enfance sur la préparation à l'école. Les résultats convergent vers une valorisation des compétences non scolaires par rapport aux compétences scolaires par les personnes enseignantes pour la préparation des enfants à l'école primaire. La lecture de cet article est pertinente pour les personnes enseignantes au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire.

Johnstone, A., McCrorie, P., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Livonen, S., Jidovtseff, B., Lopes, F., Reilly, J.-J., Thomson, H., Wells, V. et Martin, A. (2022). Nature-based early childhood education and children's physical activity, sedentary behaviour, motor competence, and other physical health outcomes: a mixed-methods systematic review. *Journal of Physical Activity and Health*, 19(6), 456-472. <https://doi.org/10.1123/jpah.2021-0760>

Cette étude a pour objectif de synthétiser les résultats de 39 recherches portant sur les associations entre la pédagogie par la nature à l'éducation préscolaire et l'activité physique ainsi que le développement moteur des enfants. Les résultats montrent que la pédagogie par la nature semble réduire le temps sédentaire, améliorer l'équilibre des enfants et augmenter l'activité physique d'intensité élevée et les jeux de risque. La lecture de cet article est particulièrement pertinente pour les personnes enseignantes au préscolaire.

Nguyen, N.-T. (2023). The lived experiences of preschool children ages 3–4: the practices of independence in the case some preschool in Vietnam. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 36(9), 94–103. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2023/v36i91260>

Cette étude menée par le *National College for Education* examine l'indépendance chez des enfants âgés de 3 à 4 ans dans des écoles périurbaines et urbaines du Vietnam. Les résultats indiquent un bon niveau d'indépendance (autonomie) chez les enfants, mais recommandent des recherches plus approfondies s'intéressant aux facteurs influençant l'indépendance à cet âge. La lecture de cet article est pertinente pour les personnes enseignantes au préscolaire.

Pyle, A. et Daniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: the role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>

Cette étude identifie deux profils de personnes enseignantes au préscolaire en fonction de leur intégration du jeu à leurs pratiques pédagogiques: celles qui considèrent que le jeu soutient l'apprentissage et celles qui voient ces deux concepts comme indépendants. Ces constats ont mené à l'élaboration d'un continuum des rôles de l'adulte dans la pédagogie par le jeu, allant du jeu dirigé par l'adulte au jeu dirigé par l'enfant. La lecture de cet article est pertinente pour les personnes enseignantes au préscolaire et au primaire.

Whitlock, B., Eivers, A. et Walker, S. (2023). The state of play-based learning in Queensland schools. *Australasian Journal of Early Childhood*, 48(3), 247–262. <https://doi.org/10.1177/18369391231159672>

Cette étude examine les connaissances, pratiques, croyances et perspectives sur l'apprentissage par le jeu de 334 personnes enseignantes au primaire en Australie. Les résultats révèlent un manque de soutien de la direction et des difficultés liées aux programmes éducatifs. Les personnes enseignantes recommandent une place plus importante à l'apprentissage par le jeu à l'école primaire. Cet article est pertinent pour les personnes enseignantes au primaire et les directions scolaires.

Livres et chapitres de livre

Boström, S. (2013). Play as the main road in children's transition to school. Dans O. F. Lillemyr, S. Dockett et B. Perry (dir.), *Varied perspectives on play and learning. Theory and research on early years education* (37-53). Information Age Publishing.

Ce chapitre examine le rôle du jeu dans la transition des enfants vers l'école. La transition et les difficultés qui y sont associées, notamment le manque de continuité entre l'éducation préscolaire et le primaire, sont abordées dans un premier temps. Selon l'auteur, pour une transition réussie, le jeu doit être considéré comme une activité éducative avec un rôle actif de la personne enseignante. Cette lecture est pertinente pour les personnes enseignantes au préscolaire et au premier cycle du primaire.

Dunlop, A.-W. (2013). Curriculum as a tool for change in transitions practices: transition practices as a tool for changing curriculum. Dans K. Margetts et A. Kienig (dir.), *International Perspectives on Transition to School. Reconceptualizing beliefs, policy and practice* (p.135-145). Routledge.

Ce chapitre s'intéresse aux pratiques de transition et aux programmes scolaires (éducation préscolaire et primaire). Il a pour objectif d'examiner si les programmes éducatifs peuvent être un outil de changement dans les pratiques de transition ou, à l'inverse, si les pratiques de transition peuvent servir d'outil pour modifier les programmes actuels. Cette lecture est pertinente pour tout acteur éducatif encadrant cette transition scolaire.

Outils et programmes variés

April, L., Bélisle, G., Bourdages Simpson, C., Duval, A., Lebeau, J.-F., Marcille, K. et Plamondon, G. (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite.pdf

Ce guide s'adresse aux personnes intervenantes et gestionnaires des centres de services scolaires et des écoles primaires. Il a pour objectif d'informer le milieu scolaire sur ce qu'est une transi-

tion de qualité et de fournir des outils pour évaluer, améliorer et instaurer des pratiques efficaces de transition entre les différents environnements fréquentés par les enfants, assurant ainsi une meilleure continuité et cohérence dans leur parcours éducatif et de développement. Ce guide est pertinent pour tout acteur encadrant cette transition.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2018). *Quatrième dossier: Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/Transitions-scolaires_Savoir.pdf

Ce dossier du projet *Savoir* construit par un ensemble de chercheurs et de professionnels de l'éducation aborde différentes transitions, dont celle de l'éducation préscolaire vers l'école primaire. Cette publication présente les caractéristiques de cette transition; explique comment favoriser une transition de qualité; propose des exemples d'activités facilitant la transition et d'expériences inspirantes; offre quelques outils pour passer à l'action. Ce dossier est pertinent pour tout acteur éducatif encadrant cette transition.

National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). (2016). *Transition from preschool to primary school: Learning from research, policy and practice*. https://ncca.ie/media/1778/transition-from-preschool-to-primary-school-learning-from-research-policy_and_practice.pdf

Cette publication comporte trois parties sur la transition de l'éducation préscolaire vers le primaire: un rapport de recherche, une revue de différentes politiques et une présentation de la documentation de transfert développée en Irlande. La première partie informe notamment sur les habiletés et savoirs clés pour soutenir les enfants dans la transition ainsi que sur les rôles du jeu et des programmes éducatifs lors de cette transition. Des modèles, outils et pratiques pour le transfert d'informations entre les intervenants sont aussi proposés. Ce dossier est pertinent pour tout acteur éducatif encadrant cette transition.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2017). *Regards sur l'éducation 2017: Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-fr>

Cette publication de référence de l'OCDE sur l'état de l'éducation dans le monde exprime que ce sont les milieux qui devraient s'adapter pour accueillir les enfants selon leur niveau et leurs besoins, plutôt que d'attendre des enfants qu'ils se préparent à l'entrée à l'école primaire. Cette publication énonce aussi que les différences entre les programmes de l'éducation préscolaire et du primaire sont souvent citées comme l'un des plus grands défis au moment de la transition. Cette publication est pertinente pour tout acteur éducatif encadrant cette transition.

Sites Web

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2022). *Quand le jeu symbolique élève l'enfant au-dessus de lui-même*. Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE). <https://rire.ctreq.qc.ca/quand-le-jeu-symbolique-eleve-lenfant-au-dessus-lui-meme/>

Ce court article vulgarise une étude de Marinova (2020) portant sur le jeu symbolique et l'apprentissage du langage écrit. L'article rapporte que le jeu symbolique soutient efficacement le développement des conventions propres à l'écrit, de la conscience phonologique et de l'aspect fonctionnel de l'écrit, en plus de construire des apprentissages complexes et abstraits. Cette publication est pertinente pour les personnes enseignantes au préscolaire et au premier cycle du primaire.

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

Y a-t-il des modèles d'organisation scolaire qui permettent d'avoir une meilleure répartition des élèves dans les groupes afin d'éviter d'avoir une école publique à deux vitesses ?

Élizabeth Picotte¹, Marie-Pier Duchaine² et Julie C. Boissonneault³

Articles scientifiques et professionnels

Adams-Byers, J., Squiler Whitsell, S. et Moon, S. M. (2004). Gifted Students' Perceptions of the Academic and Social/Emotional Effects of Homogeneous and Heterogeneous Grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 7–20. <https://doi.org/10.1177/001698620404800102>

Cette étude, réalisée auprès de 44 élèves de 10 à 17 ans, examine les différences sociales et scolaires associées aux regroupements homogènes des élèves doués en opposition aux regroupements hétérogènes. Les résultats montrent que les regroupements homogènes sont perçus de manière plus positive par les élèves quant aux résultats scolaires, mais que les avis sont davantage partagés quant au cadre qui répond le mieux à leurs besoins sociaux. La lecture de cet article est pertinente pour tout acteur participant à la formation de groupes incluant des élèves doués au secondaire.

Batruch, A., Geven, S., Kessenich, E. et van de Werfhorst, H. G. (2023). Are tracking recommendations biased? A review of teachers' role in the creation of inequalities in tracking decisions. *Teaching and Teacher Education*, 123 (103985). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103985>

Cet article éclaire le rôle des personnes enseignantes dans la reproduction des inégalités à l'école par une revue systématique de 27 articles récents abordant les liens entre la répartition des élèves en groupements par aptitudes et l'origine socioéconomique ou ethnique des élèves. L'article constate des préjugés contre les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés dans les recommandations de répartition émises par les personnes enseignantes. La lecture de cet article est pertinente pour déconstruire ces préjugés chez toute personne enseignante.

Avramidis, E. et Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>

Cette étude analyse les attitudes de 155 personnes enseignantes grecques au primaire par rapport à l'inclusion. L'article rapporte une attitude positive envers le concept d'inclusion, mais des avis variables sur la difficulté d'intégrer différents types de handicaps dans les classes ordinaires. L'article propose également des pistes pour entraîner un changement d'attitude chez les personnes enseignantes plus sceptiques. Cette lecture s'adresse à tout acteur éducatif souhaitant mettre en place des pratiques inclusives.

Boissonneault, J. et Beaumont, C. (2019, 26 juin). *Les programmes scolaires particuliers augmenteraient-ils la violence indirecte à l'école ?* Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE). https://rire.ctreq.qc.ca/les-programmes-scolaires-particuliers-augmenteraient-ils-la-violence-indirecte-a-lecole/?fbclid=IwAR2Lu0j5IjMXgbe5R5Jlepne9TDVwClKgdLekhW4t13dfn-mxd_m2nW950FQ

S'appuyant sur la littérature scientifique, ce court article décrit comment les programmes scolaires particuliers constituent des structures hiérarchiques susceptibles d'accroître la violence indirecte

1. Étudiante au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
2. Étudiante au doctorat en psychopédagogie, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
3. Étudiante au doctorat en psychopédagogie, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

à l'école. Cette ressource présente également des pistes d'action permettant aux milieux scolaires de préserver ces programmes sans toutefois accentuer les inégalités sociales. Cette lecture s'adresse à tout acteur des milieux éducatifs secondaires.

Dyches, K. D. et Mayeux, L. (2015). Popularity and resource control goals as predictors of adolescent indirect aggression. *The Journal of Genetic Psychology*, 176 (4), 253–259. <https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1048661>

Cette étude examine les associations possibles entre la violence indirecte et des objectifs liés au statut social, à la popularité et à l'intelligence sociale chez un peu plus d'une centaine d'élèves de 12-13 ans. Les résultats montrent une corrélation positive entre ces objectifs et la violence indirecte. Cet article s'adresse à tout acteur éducatif voulant s'informer sur la violence indirecte à l'école secondaire.

Echols, L. (2015). Social consequences of academic teaming in middle school: The influence of shared course taking on peer victimization. *Journal of Educational Psychology*, 107 (1), 272–283. <https://doi.org/10.1037/a0037440>

Cette étude analyse les liens entre la constitution des groupes, la préférence sociale et la victimisation chez environ 1000 élèves de 11-12 ans. Les résultats montrent que les élèves moins populaires subissent davantage de victimisation dans les classes fermées — lorsque les élèves côtoient toujours les mêmes camarades — particulièrement dans les classes d'élèves performants. La lecture de cet article est pertinente pour tout acteur participant à la formation des groupes au secondaire.

Granger, N. et Dubé, F. (2015). Définir la fonction d'enseignant-ressource dans le secondaire : une recherche-action formation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70 (2), 121-136. https://www.crires.ulaval.ca/full-text/de_nir_la_fonction_denseignant-ressource_dans_le_secondaire_une_recherche-action_formation.pdf

Cet article présente une recherche-action formation menée dans trois équipes-écoles qui cherchaient à améliorer le rôle de l'enseignant-ressource. Ce dossier propose un modèle d'accompagnement tenant compte des besoins des personnes enseignantes et des élèves concernés, ainsi que des spécificités de l'environnement scolaire. Cette ressource est pertinente pour les équipes-écoles des milieux secondaires qui cherchent à implanter des classes-ressources ou à mieux soutenir le personnel enseignant de ces classes.

Johnston, O. et Wildy, H. (2016). The effects of streaming in the secondary school on learning outcomes for Australian students—A review of the international literature. *Australian Journal of Education*, 60(1), 42–59. <https://doi.org/10.1177/0004944115626522>

Cet article discute de la pratique de regroupement par niveau, de ses impacts généralement négatifs sur les résultats scolaires, sociaux et psychologiques des élèves au secondaire en Australie ainsi que des pratiques enseignantes atténuant ces effets. Cette publication examine aussi la conformité entre cette pratique et les recommandations de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). La lecture de cet article est pertinente pour tout acteur participant à la formation des groupes au secondaire.

Kamanzi, P. C. (2019). Marché scolaire et reproduction des inégalités sociales au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 45 (3), 140-165. <https://doi.org/10.7202/1069643ar>

Cette étude vise à dépeindre que la stratification présente dans les écoles secondaires québécoises 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. Cet article est pertinent pour tout acteur ayant un impact sur les programmes proposés et la composition des classes au secondaire.

Kamanzi, P. C., Uzenat, M. et St-Onge, M. (2021). Dynamiques sociospatiales du quartier et parcours scolaires. *Revue française de pédagogie*, 210, 113-137. <https://doi.org/10.4000/rfp.10148>

Cet article présente une synthèse de différentes recherches théoriques et empiriques s'intéressant aux effets du quartier sur les parcours scolaires des élèves. Cette publication désigne les caractéristiques

téristiques du quartier de résidence et la répartition territoriale de l'offre de formation comme des éléments produisant et reproduisant des inégalités scolaires et sociales. La lecture de cet article est pertinente pour les acteurs des centres de services scolaires ayant un pouvoir sur l'offre de formation.

Marcotte-Fournier, A., Bourdon, S., Lessard, A. et Dionne, P. (2016). Une analyse des effets de composition du groupe-classe au Québec : influence de la ségrégation scolaire et des projets pédagogiques. *Éducation et Sociétés*, 38, 139-155. <https://doi.org/10.3917/es.038.0139>

Cet article présente une étude réalisée auprès de 968 élèves québécois vivant la transition de l'école primaire à l'école secondaire. Il s'intéresse à l'influence des projets pédagogiques particuliers (PPP) sur la répartition des élèves et leur performance scolaire. Les résultats montrent que les PPP peuvent intensifier les écarts scolaires et socioéconomiques au sein des classes. La lecture de cet article est pertinente pour tout acteur participant à la formation des groupes au secondaire.

Ojanen, T. et Findley-Van Nostrand, D. (2014). Social goals, aggression, peer preference, and popularity: Longitudinal links during middle school. *Developmental Psychology*, 50(8), 2134–2143. <https://doi.org/10.1037/a0037137>

Cette étude explore les liens entre les objectifs, la violence physique et relationnelle, les préférences sociales et la popularité auprès de 384 élèves de 12 à 14 ans. Les résultats montrent entre autres que les objectifs axés sur le statut et le pouvoir augmentent la violence relationnelle, tandis que ceux centrés sur les buts communs réduisent la violence physique. Ils montrent aussi que les interactions entre la violence et la popularité sont modulées par le désir de popularité des adolescents. Cet article s'adresse à tout acteur éducatif voulant comprendre les buts derrière la violence à l'école chez les adolescents.

Owen, A. (2019). Diversity gain? An exploration of inclusive and exclusive perceptions in early years settings in England. *Early Child Development and Care*, 189 (3), 476–487. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1326108>

Cette étude examine les perceptions des pratiques inclusives et exclusives au sein de sept milieux de la petite enfance en Angleterre. L'article présente trois constats principaux : les professionnels expriment mieux leur compréhension des avantages de la diversité et leur aspiration à l'inclusion comparativement aux parents ; la participation des parents est essentielle pour une inclusion véritable ; un déficit de ressources, telles que le financement, le temps et l'expertise, est ressenti par les professionnels pour appuyer adéquatement l'inclusion.

Tremblay, P. et Servant, M. (2023). Une étude de cas d'école inclusive. *Enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108080ar>

Cet article explore l'implémentation d'un dispositif de coenseignement inclusif dans le cas d'une école secondaire québécoise. Cela a été rendu possible grâce à la concentration des heures d'enseignement ressource, à la fermeture de classes spéciales, à la fin de la co-intervention externe, etc., permettant ainsi une réorientation des élèves HDAA et une réorganisation des ressources. Cet article est pertinent pour tout acteur ayant un impact sur la composition des classes au secondaire.

Livres et chapitres de livre

Gentry, M., Paul, K. A., McIntosh, J., Fugate, C. M. et Jen, E. (2014). *Total School Cluster Grouping & Differentiation: A Comprehensive, Researched-Based Plan for Raising Student Achievement and Improving Teacher Practices* (2^e éd.). Routledge.

Ce livre présente l'approche des regroupements homogènes basés sur les habiletés, intérêts et besoins éducatifs des élèves afin de permettre une différenciation pédagogique plus efficace et une meilleure gestion des ressources. Cette publication détaille les fondements théoriques de cette méthode et expose des études de cas ainsi que des exemples pratiques. Cette ressource propose aussi des stratégies concrètes et des conseils pour les personnes enseignantes et administrateurs scolaires.

Outils et programmes variés

Vigneault, S. (2022). *Plan pour un réseau scolaire commun : Levez la main pour un meilleur système d'éducation*. École ensemble. https://assets.nationbuilder.com/coleensemble/pages/114/attachments/original/1652084926/Plan-re%CC%81seau-commun_2022_FR_web_ecole_ensemble.pdf

Cette publication propose un plan de réseau scolaire commun pour rendre le système scolaire québécois plus inclusif et équitable. Ce plan repose sur quatre piliers : aller à l'école de quartier ; offrir un choix de parcours particuliers à tous ; établir une carte scolaire équitable ; atténuer l'impact de la défavorisation. Cette ressource peut guider une réflexion auprès des acteurs de l'administration des centres de services décidant de l'offre de formation sur leur territoire.

Articles de presse

Chartrand, S. G., Fortier, C. et Elghazi, L. (2019, 18 février). Les programmes particuliers du secondaire public : un regard critique s'impose. *Le Soleil*. https://www.lesoleil.com/2019/02/19/les-programmes-particuliers-du-secondaire-public-un-regard-critique-simpose-b8c377b36af21*3b3f086970d737468/

Cet article dénonce l'inégalité des programmes particuliers au secondaire public en entraînant l'exclusion des élèves moins performants. Cet éditorial invite à la fois les parents, les acteurs scolaires et la société en général à porter un regard critique sur ces programmes et à réfléchir à l'adéquation entre l'instruction publique et nos objectifs sociétaux tels que les valeurs de justice sociale et de valorisation de la culture et de la langue.

Dion-Viens, D. (2019, 25 mars). Vers des programmes d'éducation internationale moins élitistes. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2019/03/25/des-programmes-deducation-internationale-moins-elitistes>

Alors que des voix s'élèvent pour dénoncer la culture élitiste en lien avec les programmes d'éducation internationale (PÉI) au Québec, cet article présente que près de la moitié des centres de services scolaires offrant le PÉI entreprennent des démarches pour rendre ces programmes plus inclusifs en assouplissant les critères de sélection pour ramener ce programme à son essence : un programme basé sur des valeurs humanistes. Cet article vise à susciter la réflexion des acteurs des centres de services scolaires décidant des critères de sélection des programmes particuliers.

Gauvreau, C. (2019, 18 janvier). Un système inégalitaire. *Actualités UQAM*. <https://actualites.uqam.ca/2019/enseignement-secondaire-systeme-inegalitaire/>

Cet article vulgarise une étude menée par le professeur du Département de sociologie de l'UQAM Pierre Doray brochant le portrait du parcours d'une cohorte de plus de 22400 élèves du secondaire sur une période de dix ans. Les résultats montrent un lien fort entre la fréquentation de programmes particuliers et du secteur privé ou public et le capital économique et social des familles. Cet article est pertinent pour tout acteur ayant un impact sur les programmes proposés et la composition des classes au secondaire.

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