

L'éducation sans CONDITIONS

Des stratégies inclusives pour répondre
aux besoins de tous les élèves

Sous la direction de
Camille Lefebvre
Marie-Hélène Poulin
Marie-Pierre Fortier



DOCUMENTS
REPRODUCTIBLES
OFFERTS SUR
LA PLATEFORME



L'éducation sans CONDITIONS

**Des stratégies inclusives pour répondre
aux besoins de tous les élèves**

Sous la direction de
Camille Lefebvre
Marie-Hélène Poulin
Marie-Pierre Fortier



CHENELIÈRE
ÉDUCATION

Table des matières

Introduction	VI
--------------------	----

Partie 1

Comprendre l'école inclusive pour analyser les situations scolaires

Chapitre 1

Des pistes pour définir une éducation sans conditions

En route vers l'éducation inclusive: une introduction	2
Les différences entre l'intégration scolaire, l'inclusion scolaire et l'éducation inclusive	15
L'éducation inclusive: un processus	19
Des approches pédagogiques et organisationnelles s'inscrivant dans une perspective inclusive	21
En bref: Des pistes pour s'inscrire véritablement dans une perspective inclusive	23
Fiche de synthèse	24

par Marie-Pierre Fortier et Méjije Plante

Chapitre 2

L'adaptation au cœur de l'éducation inclusive

L'adaptation humaine: une introduction	26
Situer la question de l'adaptation dans le milieu scolaire	28
Une présentation des modèles centraux d'analyse de l'adaptation ..	29
Les facteurs individuels et environnementaux	34
En bref: Des pistes pour trouver un équilibre pour viser l'inclusion	37

par Marie-Hélène Poulin, Camille Lefebvre et Jonathan Bluteau

Chapitre 3

Le Processus d'analyse réflexif pour l'inclusion (PARI): de la réflexion à l'intervention

Changer de point de vue: des besoins individuels aux situations scolaires	39
L'analyse des situations scolaires: un inventaire des facteurs à observer	47
La représentation du Processus d'analyse réflexif pour l'inclusion	59
Une illustration du PARI	63
En bref: Des pistes pour répondre aux besoins de tous les élèves	76

par Marie-Pierre Fortier, Marie-Hélène Poulin et Camille Lefebvre

Partie 2

Intervenir en collaboration selon une approche inclusive

Chapitre 4

Les besoins liés à l'attention	78
Mieux comprendre les fonctions attentionnelles et la mémoire de travail	78
Les repères développementaux et contextuels influençant l'attention	83
La réflexion d'abord, l'intervention ensuite: le PARI	87
En bref: Des pistes pour mieux soutenir l'attention de tous	102

par Claudia Verret et Line Massé

Chapitre 5

Les besoins liés à la régulation émotionnelle	103
Mieux comprendre la régulation émotionnelle	103
Les repères développementaux et contextuels	108
La réflexion d'abord, l'intervention ensuite: le PARI	111
En bref: Des pistes pour soutenir la régulation émotionnelle	131

par Marie-Hélène Poulin et Camille Lefebvre

Chapitre 6

Les besoins liés à la motricité	132
Mieux comprendre les habiletés motrices	132
Les repères développementaux et contextuels	137
La réflexion d'abord, l'intervention ensuite: le PARI	140
En bref: Des pistes pour soutenir le développement des habiletés motrices	160

par Camille Lefebvre, Amélie Versailles-Plante et Claudia Verret

Chapitre 7

Les besoins liés au langage et à l'interaction	161
Mieux comprendre l'utilisation du langage et l'interaction en classe	161
Les repères développementaux et contextuels	167
La réflexion d'abord, l'intervention ensuite: le PARI	172
En bref: Des pistes pour soutenir les compétences langagières et interactionnelles	194

par Marie-Eve Boisvert-Hamelin, Andréa Lavigne et Jessica Sauvé-Dupont

Conclusion	195
À propos des collaboratrices et des collaborateurs	196
Bibliographie	198

Introduction

Il ne peut y avoir plus vive révélation de l'âme d'une société que la manière dont elle traite ses enfants.

L'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde.

Nelson Mandela

À l'échelle mondiale et au cours des dernières décennies, les systèmes éducatifs ont été le théâtre de nombreux changements en faveur d'une meilleure reconnaissance et du respect du droit à l'éducation pour tous inscrit dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (ONU, 1948). Il s'agit d'assurer par des encadrements légaux que chacun et chacune, peu importe ses caractéristiques personnelles, reçoive le même traitement, c'est-à-dire le même respect, la même dignité et la même considération (donc sans discrimination), et ce, à toutes les échelles du système scolaire. Bien que le champ de l'éducation inclusive connaisse des développements théoriques et pratiques importants depuis une trentaine d'années, des enjeux organisationnels, conceptuels et politiques semblent toujours faire obstacle à la réalisation de l'inclusion. De nombreux observateurs et observatrices des milieux scolaires en provenance de différentes juridictions s'entendent pour dire que le passage des idées à la mise en pratique est ardu.

Le présent ouvrage s'adresse principalement aux personnes actuellement inscrites en formation initiale qui se destinent à l'enseignement et à l'intervention en milieu scolaire ainsi qu'aux membres du personnel enseignant et non enseignant qui œuvrent déjà auprès d'une population d'élèves aux profils hétérogènes. L'un de nos objectifs consiste à penser l'inclusion pour une pratique dans un esprit de dialogue entre les personnes issues de différents champs professionnels et œuvrant ensemble dans les établissements scolaires. Notre démarche vise donc le développement d'une vision commune de l'inclusion et d'une compréhension mutuelle des apports de différents champs de pratique, cela en vue de nous inscrire dans un processus collaboratif en faveur de l'inclusion.

De nombreuses expériences de collaboration entre collègues de champs disciplinaires différents nous ont permis de constater que ces disciplines et professions utilisent la même terminologie, mais donnent parfois aux termes des sens différents (par exemple, adaptation, modification, différenciation). Il nous semble donc nécessaire de souligner l'importance d'un dialogue ouvert et franc sur les visions de chacun et chacune. Cette collaboration interprofessionnelle rappelle la valeur, au sein de l'équipe-école, d'une communication constante et d'actions cohérentes avec la mission de l'éducation.

Soulignons d'entrée de jeu que nous considérons que l'éducation passe aussi par l'implication active des parents comme partenaires puisqu'ils demeurent les premiers responsables du développement de leur enfant et que leur rôle est crucial pour la mise en œuvre d'une approche inclusive. Bien que différents chapitres de cet ouvrage fassent référence à la collaboration famille-école, notre démarche porte d'abord sur la pratique des enseignants et enseignantes ainsi que des autres intervenants et intervenantes du milieu scolaire. Ce partenariat en filigrane encourage la consultation des familles et la reconnaissance de leur expertise concernant les besoins et les caractéristiques de leur enfant.

Afin de compléter nos propres expériences professionnelles, nos réflexions et nos rencontres avec nos collaborateurs et collaboratrices des milieux scolaires en tant que chercheuses et formatrices, nous avons privilégié, pour la

rédaction des chapitres de ce livre, des alliances entre des professionnelles de l'enseignement, de la psychoéducation et de l'éducation spécialisée ainsi que des chercheuses et chercheurs, et ce, afin que cet ouvrage regroupe des propositions concrètes de mise en pratique de l'éducation inclusive telle que nous l'envisageons et telle qu'elle est explicitée dans les trois premiers chapitres.

Dans le **chapitre 1**, nous souhaitons apporter un éclairage théorique pour accompagner les lectrices et lecteurs dans leur compréhension de ce qui distingue l'éducation inclusive d'autres modèles d'organisation de l'éducation et des services. L'éducation inclusive y est définie en tant que processus continu impliquant de nombreux acteurs et actrices des communautés scolaires pour accroître l'apprentissage et la participation de tous les élèves. Nous présentons les modèles et approches choisis pour leur cohérence avec la perspective inclusive. Dans le respect de cette perspective, l'ouvrage n'aborde pas les besoins des élèves sous l'angle des diagnostics pouvant leur être attribués (par exemple, trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, trouble d'apprentissage, trouble développemental de la coordination, trouble du spectre de l'autisme, trouble du langage, trouble de comportement). Il s'intéresse plutôt aux besoins réels des élèves en contexte scolaire. Les fondements exposés dans le chapitre 1 seront enrichis dans les chapitres 2 et 3, et permettront de situer les propositions de mise en application faites dans les chapitres 4 et suivants, pour illustrer leur portée pratique selon les besoins des élèves.

La notion d'adaptation, que nous abordons au **chapitre 2**, est largement employée en éducation. Même si les praticiennes et praticiens de plusieurs disciplines sont familiers avec ce terme, ils n'en ont pas tous la même compréhension. De plus, la définition de l'adaptation menant souvent, presque inévitablement, à l'évaluation des capacités adaptatives de l'élève, l'adaptation pourrait être envisagée exclusivement dans une visée d'intervention auprès des élèves en difficulté afin qu'ils soient considérés comme adaptés à un environnement plutôt statique. En d'autres mots, l'adaptation soulève plusieurs questions. Qui doit évaluer? Que doit-on évaluer? Comment doit-on évaluer? Pourquoi doit-on évaluer? Ce chapitre propose un tour d'horizon de la notion d'adaptation dans une perspective inclusive qui prend en compte l'interaction entre les contextes, les environnements dans lesquels évolue l'élève et ses caractéristiques personnelles.

Afin d'ancrer les réflexions et les pratiques des acteurs et actrices scolaires dans l'éducation inclusive, le **chapitre 3** fait le point sur ce que sont les besoins éducatifs particuliers et sur la nécessité de considérer la diversité des profils des élèves. Puis, se voulant à visée pratique, il propose de revisiter les facteurs à prendre en compte pour favoriser l'apprentissage et la participation sociale de l'ensemble des élèves. Enfin, il offre aux lectrices et lecteurs des pistes concrètes pour analyser les situations scolaires de manière inclusive, en vue de favoriser l'apprentissage et la participation sociale. Ce Processus d'analyse réflexif pour l'inclusion, ou PARI, est accompagné d'un outil aidant à le mettre en pratique.

Le personnel scolaire peut observer des besoins liés à plusieurs domaines fondamentaux du développement de l'enfant requis pour progresser dans ses apprentissages et pour atteindre la pleine participation sociale. Dans les **chapitres 4 à 7**, nous avons ciblé différentes sphères de besoins pour lesquelles la collaboration entre les personnels intervenant et enseignant peut s'avérer avantageuse:

l'attention, la régulation émotionnelle, la motricité ainsi que la communication et les interactions sociales. Considérées comme compétences essentielles, ces sphères seront abordées d'une part pour permettre d'en dégager une compréhension commune et pertinente, d'autre part pour illustrer par des vignettes leurs manifestations possibles et des pistes d'observation et d'intervention collaborative en contexte scolaire. Dans le respect de l'approche inclusive, les interventions proposées pour chaque sphère de besoins seront graduées selon la logique qui consiste à favoriser d'abord une pédagogie et des interventions dites universelles et adressées à tous et toutes, puis des propositions plus individuelles et relevant de l'adaptation de l'enseignement et des interventions. Ainsi, le diagnostic reçu par l'élève ne justifie pas les services qui doivent plutôt être associés à ses besoins réels, et ce, dans une perspective développementale et écosystémique. Nous considérons donc ces besoins comme en constante évolution, tout comme la pédagogie, les interventions et l'offre de services plus spécialisés. Un suivi des progrès devient donc essentiel pour soutenir le travail collaboratif au service de l'élève.

Nous espérons que cet ouvrage permettra de créer des repères soutenant la pratique de l'éducation inclusive et un rapprochement, du moins quant au langage utilisé et au partage des responsabilités entre les personnels au service de l'éducation et de l'enfance pour former de futures citoyennes et futurs citoyens responsables, bienveillants et empathiques.

Encadrés, orientations, figures et tableaux

Tout au long de l'ouvrage, nous présentons cinq types d'encadrés. Toujours identifiés par la même illustration, ces encadrés ont différentes fonctions que voici :

	Définitions de termes, de concepts
	Partage de références pertinentes pour aller plus loin
	Illustrations de situations concrètes, soit issues de la recherche, soit produites par les autrices et auteurs des différents chapitres sur la base de leur expérience pratique
	Questions ou commentaires adressés aux lectrices et aux lecteurs pour favoriser une pratique réflexive
	Explication de l'utilité de certaines fiches reproductibles. À noter que toutes les fiches reproductibles de cet ouvrage sont téléchargeables à partir de la plateforme <i>i+ Interactif</i> .

De plus, des figures viennent soit soutenir le propos des autrices et des auteurs, soit présenter des modèles ou des approches qui sont ensuite décrits et discutés. Enfin, des tableaux sont présentés là où une synthèse de l'information s'avère pertinente et plus engageante qu'un texte suivi.

Le Processus d'analyse réflexif pour l'inclusion (PARI) : de la réflexion à l'intervention

par Marie-Pierre Fortier, Marie-Hélène Poulin et Camille Lefebvre

Une analyse juste des besoins réels des élèves représente un outil précieux pour prendre des décisions pédagogiques éclairées et choisir des interventions appropriées. Toutefois, la faisabilité d'une analyse exhaustive des besoins de chaque enfant et adolescent peut être remise en doute, compte tenu de la diversité tant des profils des élèves que des contextes scolaires; cette analyse demande temps et ressources¹. C'est d'ailleurs l'un des obstacles les plus fréquemment rapportés par le personnel enseignant (par exemple, Boutin, Bessette et Dridi, 2015) et d'autres personnes intervenant en milieu scolaire (par exemple, Plante, 2018) dont on attend qu'ils répondent aux besoins de chaque élève. Ces considérations quant à la mise en œuvre d'une approche centrée sur les besoins individuels des élèves sont intrinsèquement liées à la notion couramment utilisée de besoins éducatifs particuliers.

Tout en faisant le point sur la définition de la notion de besoins éducatifs particuliers, la première section de ce chapitre présente les principaux enjeux entourant l'application d'une approche par besoins en contexte d'éducation inclusive. Dans une deuxième section, nous proposons une synthèse de facteurs mis en évidence dans des modèles existants pour soutenir la réussite et la participation de tous les élèves. Ce sont ces facteurs qui seront ensuite repris, dans la troisième section, pour proposer une démarche d'analyse de la situation scolaire des élèves réalisée par les acteurs du milieu. Cette démarche invite à prêter attention aux difficultés, aux capacités et aux réussites des élèves, cela après avoir d'abord défini préventivement les composantes de l'environnement éducatif en cause afin que cette démarche soit applicable en contexte scolaire réel et favorise les progrès de tous. Cette démarche que nous nommons le « **Processus d'analyse réflexif pour l'inclusion** » ou PARI servira de guide pour la présentation des chapitres suivants.

1. Il faut ajouter à ces considérations la complexité de l'acquisition des connaissances à propos de laquelle la didactique de chaque discipline nous informe. Cette difficulté supplémentaire relève de l'enseignement à proprement parler et n'est pas l'objet principal de ce chapitre, ni de cet ouvrage s'adressant à un public plus large que les seuls professionnels et professionnelles de l'enseignement.

Changer de point de vue : des besoins individuels aux situations scolaires

Cette première section a d'abord pour but de préciser la notion de besoins éducatifs particuliers, puis d'examiner ses liens avec une approche centrée sur les besoins individuels des élèves en éducation, dans une perspective critique. Cet examen permettra alors d'envisager deux orientations pour guider le travail d'analyse des situations scolaires dans le but ultime de déterminer ce qui favorise ou non l'apprentissage et la participation sociale de tous les élèves.

Les défis présentés par les besoins éducatifs particuliers et les besoins individuels en contexte inclusif

La notion de besoins éducatifs particuliers² est apparue au cours des années 1990 dans les écrits en français, vraisemblablement en tant que traduction de l'expression anglaise *special educational needs* (Benoit, 2003). À l'origine, une telle appellation avait pour but d'éloigner l'organisation de l'éducation et des services éducatifs du modèle biomédical, lequel s'appuie sur des diagnostics ou des catégories de difficultés scolaires pour offrir du soutien ou des ressources à l'élève en difficulté ou à risque de le devenir. Le recours à la notion de besoins éducatifs particuliers aurait alors dû mener à évaluer de manière holistique et contextualisée la situation de chaque élève en difficulté ou handicapé en considérant que ses difficultés peuvent relever autant de facteurs environnementaux qu'individuels. C'est ce que Benoit (2003) nomme « l'approche situationnelle », approche qu'il croit porteuse d'une logique d'accessibilité pour tous et qu'il associe à une visée inclusive. C'est d'ailleurs dans cet esprit qu'a été publiée la politique de l'adaptation scolaire au tournant du XXI^e siècle (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999).

Depuis le début des années 2000, cette vision ne s'est toutefois pas pleinement concrétisée et a même continué de porter la perspective biomédicale. Avant tout, il faut regarder du côté des interprétations de la notion de besoins éducatifs particuliers dans les systèmes éducatifs de plusieurs pays où on l'a le plus souvent confondue avec difficultés ou déficiences (Ebersold et Detraux, 2013; Lavoie et collab., 2013). Ce phénomène s'est produit même dans les systèmes éducatifs se voulant inclusifs et désirant considérer plus globalement la diversité des profils des élèves³. En parlant dorénavant de besoins de tous les élèves sans les faire nécessairement appartenir à une catégorie, leurs politiques éducatives sont construites de telle sorte que le sens attribué à la notion de besoin éducatif particulier a été maintenu. Ainsi, les besoins de chaque élève auxquels se devrait de répondre l'école inclusive restent malheureusement le plus souvent associés à l'idée d'un déficit à combler chez l'élève. Qui plus est, l'approche par besoins reprise par le mouvement de l'école inclusive afin de se sortir de la catégorisation conserve une centration sur l'individu

2. Les autrices tiennent à remercier madame Audrey-Ann Landry qui a réalisé une recension des écrits sur le sujet dans le cadre de ses études de maîtrise.

3. On peut inclure différentes variables dans cette idée de prise en compte de la diversité. Par exemple, au Québec : les types de familles dont proviennent les élèves, les profils migratoires de ceux issus de l'immigration, les profils socioéconomiques et les habiletés scolaires (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2017a).

(ce qu'Ebersold et Detraux appellent la perspective égocentrée) et elle demeure ainsi associée à la délivrance de services additionnels de nature plus spécialisée (dans une logique que ces mêmes auteurs qualifient de consommatoire).

En outre, il faut jeter un regard sur l'organisation statique de certains systèmes éducatifs autour de l'obligation d'appartenir à une catégorie d'élèves en difficulté ou handicapés pour obtenir des services éducatifs, comme c'est le cas au Québec (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). En effet, une large portion du financement des services éducatifs pour les élèves en difficulté ou handicapés est attribuée à la pièce, c'est-à-dire à chaque élève répondant à des critères prédéfinis selon la catégorie à laquelle il ou elle appartient. Ce phénomène a incontestablement créé une course aux ressources... puis aux diagnostics qui justifient l'attribution de celles-ci (Chouinard, 2015). De plus, et dans cette même logique, la nécessité de répondre aux besoins éducatifs particuliers d'un nombre grandissant d'élèves en difficulté ou handicapés depuis les années 1990-2000 s'est heurtée à la rareté des ressources humaines et matérielles, alors même que l'appartenance à une catégorie devait y donner droit, comme l'a montré une étude conduite pour la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (Ducharme et Magloire, 2018). Il est bien question ici de l'essoufflement d'un système qui procède par solutions à la pièce, de manière à pallier les difficultés des élèves individuellement (des *band-aid solutions* en langue anglaise).

Encadré 3.1

Pratique réflexive : la mise en œuvre de l'analyse des besoins



Œuvrer en milieu scolaire, alors que la notion de besoins éducatifs particuliers est prépondérante dans les politiques éducatives tout en demeurant rattachée à la perspective biomédicale, n'est pas chose simple, particulièrement dans un contexte où la reddition de comptes est forte et où il y a une attente de résultats relativement aux performances académiques des élèves. Il n'en demeure pas moins que chaque élève a le droit d'être traité de manière équitable, selon les principes d'égalité d'accès, de traitement et de résultats (voir l'encadré 1.1, à la page 4).

Avec ces défis en tête, nous proposons les questions suivantes pour guider votre réflexion, tant individuelle qu'en collaboration avec les membres de votre équipe-école.

- Quel sens donne-t-on au mot « besoins » ?
- À quelles fins évalue-t-on les besoins des élèves ?
- Dans quels domaines de leur participation à l'école les besoins des élèves sont-ils évalués ?
- Sur qui peut-on compter pour assurer l'exhaustivité du processus d'analyse ?
- Comment pouvons-nous mettre en place un processus d'analyse exhaustif permettant de déterminer **en tout premier lieu** les facteurs scolaires en cause dans l'émergence, le maintien ou l'aggravation des difficultés des élèves ?

Deux orientations pour changer de perspective

Pour relever les défis décrits précédemment et s'inscrire un peu plus encore dans une perspective inclusive, deux orientations apparaissent fondamentales afin d'effectuer le travail d'analyse qui permettra de déterminer ce qui favorise ou non l'apprentissage et la participation sociale à l'école pour tous les élèves.



Orientation A : prendre d'abord en compte l'environnement scolaire

L'idée d'un changement de cap, du passage du modèle médical à un modèle biopsychosocial des difficultés scolaires, figure parmi les éléments essentiels permettant la mise en œuvre d'une éducation inclusive (Ebersold et Detraux, 2013; Fortier et collab., 2018). C'est cette idée qui fonde l'orientation A. En effet, pour s'inscrire dans une approche inclusive, il importe d'évaluer à la fois les facteurs individuels et les facteurs relevant de l'environnement scolaire en cause dans les difficultés scolaires, comme le proposent les deux modèles présentés au chapitre 2, soit le Modèle de développement humain – Processus de production du handicap (RIPPH, 2019) et le Schéma de compréhension de la conduite adaptative (Renou, 2005).

Toutefois, afin d'éviter de tomber dans le piège d'une réponse à la pièce, **nous appuyons l'idée que cette analyse de l'environnement scolaire soit nécessairement faite en amont de l'analyse des caractéristiques de l'individu.** Procéder dans cet ordre permet de s'inscrire dès le départ dans une perspective inclusive où l'on considère l'enfant ou l'adolescent comme membre d'un groupe d'apprenants, ce qui permet de planifier pour tous et de réduire les adaptations à la pièce pour pallier des problèmes individuels. Il ne s'agit donc pas d'éliminer les facteurs individuels de l'équation mais, comme le proposent Ebersold et Detraux (2013), de considérer l'élève comme un acteur de la situation scolaire dans laquelle il ou elle se retrouve en difficulté; l'élève n'est pas au centre des processus en tant qu'individu sur lequel intervenir, mais bien en interaction dans l'espace et dans le temps avec son environnement (c'est-à-dire les personnes qui l'entourent, l'organisation de la classe, l'offre pédagogique, les politiques éducatives, etc.). D'ailleurs, en ce qui concerne les facteurs individuels, l'orientation A implique aussi de s'attarder aux capacités, forces et réussites de l'élève et de prêter attention aux manières d'exploiter celles-ci pour enrichir l'expérience scolaire de l'élève et celle de ses pairs ainsi que l'expérience des personnes travaillant auprès d'eux. De fait, les facteurs internes à l'individu peuvent agir à la fois comme générateurs de difficultés et comme forces, en fonction du contexte. Par exemple, avoir le français comme troisième langue peut engendrer des difficultés en lecture, écriture et communication dans l'ensemble des matières, mais cette caractéristique de l'élève peut aussi être un atout puisqu'elle expose l'élève à une plus grande variété d'informations et de visions du monde.

Les exemples présentés dans l'encadré 3.2 (*voir les pages suivantes*) illustrent différents facteurs individuels et environnementaux à étudier pour rendre compte de la diversité des profils d'élèves et des situations scolaires. L'ensemble de ces facteurs peuvent contribuer à l'émergence, au maintien ou à l'aggravation des difficultés des élèves ou avoir une influence positive sur l'apprentissage et la participation sociale. C'est ainsi que nous faisons le choix de ne pas parler des besoins des élèves, mais plutôt des **situations scolaires** dans lesquelles ils sont en interaction avec leur environnement.

Encadré 3.2

Des profils d'élèves et des situations scolaires sous le signe de la diversité



Voici trois exemples inspirés de l'expérience pratique des autrices illustrant la diversité des profils d'élèves. Lorsque vous aurez lu ces exemples, nous vous invitons à déterminer les facteurs individuels et environnementaux pouvant entraver ou, au contraire, favoriser l'apprentissage et la participation sociale pour chaque élève.

Léa

Léa a dix ans, elle est en cinquième année du primaire dans la classe de madame Hélène et de monsieur Jean-Simon, les deux enseignants qui se partagent la tâche à 80 et 20 pour cent respectivement. Léa vit avec ses deux parents et est l'aînée d'une famille de quatre enfants. Elle a deux petites sœurs de huit et cinq ans et un petit frère de deux ans. Léa aide beaucoup ses parents en faisant des tâches ou en prenant soin des plus jeunes enfants; c'est une petite fille responsable. La famille de Léa est très soudée, avec la famille élargie également. Léa voit ses grands-parents au moins une fois par semaine. Elle ne fait pas de sport à l'extérieur de l'école, mais elle joue dehors dès qu'elle en a l'occasion, car c'est son activité favorite.

Léa est une petite fille pleine d'énergie qui réussit très bien sur le plan scolaire. C'est une enfant sociable qui a beaucoup d'amis à l'école, dans sa classe et même dans les autres classes. Durant les récréations, elle anime toujours des jeux et apprécie surtout ceux qui nécessitent de courir. Sa matière préférée est l'éducation physique dans laquelle elle a de très bons résultats. En classe, Léa est très serviable et se porte toujours volontaire lorsque l'enseignante le demande. Elle a un grand besoin de bouger dans la classe, se lève souvent sans permission, se balance sur sa chaise et enlève constamment ses souliers. Monsieur Jean-Simon et madame Hélène reprennent souvent Léa, car elle discute avec ses voisins de table. Si Léa réussit sur le plan scolaire, elle ne fait pas toujours les devoirs demandés, car elle oublie son matériel à l'école ou est trop occupée à prendre soin de ses sœurs et de son frère. Il lui arrive de déranger les autres élèves de la classe, car elle fait du bruit. Madame Hélène et monsieur Jean-Simon mettent à la disposition des élèves un gros ballon que ceux-ci peuvent utiliser pour remplacer leur chaise, ce que Léa fait régulièrement. Les enseignants ont aussi mis en place un système de renforcement pour tous les élèves de la classe: une petite montgolfière monte lorsqu'un ou une élève a un bon comportement ou qu'il ou elle fait des efforts. Chaque enfant peut même faire monter lui-même ou elle-même sa montgolfière. Une fois que la montgolfière a atteint le sommet, l'élève reçoit un privilège qu'il ou elle choisit sur la liste établie avec la classe au début de l'année. Léa aime beaucoup faire monter sa montgolfière et choisit souvent d'avoir un atelier d'éducation physique pendant la pause du midi comme privilège. Enfin, ses parents et la psychoéducatrice de l'école, de concert avec l'enseignante d'éducation physique, ont invité Léa à choisir une activité parascolaire correspondant à ses intérêts. Cette année, la petite fille a ainsi choisi de s'inscrire dans la ligue de kinball de son école dans laquelle monsieur Jean-Simon est entraîneur.

Liam

Liam, sept ans, est en deuxième année dans la classe de madame Mélanie. Il est enfant unique et vit avec ses deux parents, Kim et Mikaël. Liam et sa famille sont arrivés au Québec l'année dernière. Ils vivaient à Ottawa, en Ontario, et ont déménagé en raison du travail de sa mère. Liam est arrivé dans sa nouvelle école au milieu de l'année scolaire et parlait alors très peu français. L'intégration a été difficile, mais le petit garçon s'est beaucoup investi dans ses apprentissages. L'implication de ses parents, très protecteurs, a été d'une grande aide, ceux-ci collaborant activement avec l'école et s'occupant beaucoup de l'éducation de leur fils. Outre ses parents, Liam n'a

aucune famille proche, car tous les membres de celle-ci vivent en Ontario. Il ne les voit que quelques fois par année.

Cette année, Liam s'est fait de nombreux amis à l'école; il aime beaucoup les jeux extérieurs, et les récréations sont les moments de la journée qu'il préfère. En classe, Liam n'aime pas les périodes d'écriture. Dès qu'il faut écrire, il jette son crayon et se met à pleurer, couché sur sa table. Il se met au travail lorsque la technicienne en éducation spécialisée (TES) qui accompagne les élèves du premier cycle vient l'aider, mais cela prend toujours plusieurs minutes. Avec l'enseignante, la TES a convenu de procéder à des observations plus systématiques des moments où Liam tarde à se mettre à l'écriture. L'orthopédagogue qui vient régulièrement en classe a remarqué que Liam avait des difficultés à tenir son crayon. Elles ont aussi observé que l'enfant appréciait les périodes de lecture et le travail d'équipe. Constatant ces intérêts, madame Mélanie a tout de suite cru bon d'inviter Liam à participer au cercle de lecture qu'elle organise lors des périodes de travail en sous-groupe. Dans cette classe, les élèves ont en effet la possibilité de participer à une activité en sous-groupe de leur choix, à raison de deux fois par semaine. Lorsque Liam arrive le matin, l'enseignante présente la routine et commence directement la première période de la journée. Liam trouve cela difficile et refuse durant plusieurs minutes de se mettre à la tâche.

À la maison, Liam a une bonne relation avec ses parents. Ceux-ci participent aux activités du petit garçon et jouent souvent avec lui. Liam pratique le hockey et a des cours de natation le samedi. Ses parents ont engagé une orthopédagogue qui vient chez eux afin d'aider Liam pour l'écriture. Les rencontres sont difficiles, Liam ne veut pas collaborer et fait des crises lorsque l'orthopédagogue arrive. Les parents de Liam expliquent que ces crises sont fréquentes et surviennent surtout lorsque leur fils refuse de faire quelque chose.

Lucas

Lucas, six ans, est en première année dans la classe de madame Élise. Il vit en famille d'accueil depuis trois mois. Il n'a jamais connu sa mère, qui est partie peu après sa naissance, le laissant avec son père. Daniel, le père de Lucas, est un homme vaillant qui a toujours essayé de pourvoir aux besoins de son fils, mais qui a lui-même besoin d'aide sur certains plans. Il a accepté le placement temporaire de son fils et veut collaborer afin de retrouver la garde de Lucas. Le petit garçon n'a pas de famille proche ni de soutien social. Il vit actuellement chez Alain et Manon, la famille d'accueil, avec leurs deux adolescentes de 13 et 15 ans. Son arrivée dans sa famille d'accueil s'est bien déroulée; Lucas était heureux de voir qu'il y avait un chien et a pris plaisir à jouer avec de nouveaux jouets. Il voit son père deux heures par semaine.

Lucas est un garçon réservé, qui parle très peu et qui a de la difficulté à se faire des amis. Il préfère les activités solitaires. Il aime beaucoup l'école, c'est un garçon curieux qui réussit très bien sur le plan scolaire à l'exception de quelques difficultés en mathématique. Lucas s'entend très bien avec madame Élise qui a su créer une relation chaleureuse avec lui.

Depuis quelques jours cependant, le comportement de Lucas a changé, tant dans sa famille d'accueil qu'à l'école. Manon raconte que son appétit a diminué, qu'il s'isole dans sa chambre et reste assis dans un coin. À l'école, il a commencé à s'accroupir sous sa table et à sortir du local sans permission pour aller se cacher. Il refuse de faire le travail demandé et ne participe pas aux activités. Madame Élise essaie de discuter avec lui pour comprendre ce qui se passe. Elle lui explique que s'il a besoin de tranquillité, il peut aller dans le coin calme plutôt que de quitter la salle de classe. Une TES passe quelques heures par semaine dans la classe pour soutenir les élèves. Lucas aime beaucoup que l'éducatrice vienne l'aider: il se met plus volontiers au travail et termine ses tâches. L'éducatrice encourage Lucas et le félicite pour ses efforts.



Orientation B : faire appel aux acteurs en vue d'une mise en partage des besoins éducatifs

Peu de possibilités de collaboration formelle entre le personnel enseignant et intervenant, des sollicitations insuffisantes de l'élève et de ses parents pour favoriser leur implication, les horaires chargés de tout un chacun... Voilà autant d'obstacles à la mise en place d'une analyse exhaustive des forces et des besoins de chaque élève. Alors qu'il apparaît évident que l'apport de plusieurs acteurs peut contribuer à une bonne définition des besoins tout autant que des forces de chaque élève, et ce, afin d'y adapter l'environnement scolaire, un renversement devient nécessaire en vue d'assurer à tous un meilleur accès aux savoirs et de meilleures possibilités de développer leurs compétences et de participer socialement, tout cela en cessant de mettre l'accent sur les caractéristiques de l'individu. C'est ce que stipulait déjà l'orientation A.

À ce sujet, il devient urgent de repenser la contribution des différents personnels intervenants, de l'élève et de ses parents au processus d'analyse des situations scolaires, car même si ces idées sont présentes depuis de nombreuses années dans les politiques concernant les besoins des élèves (par exemple, la politique de l'adaptation scolaire de 1999), le défi demeure de taille dans les milieux scolaires québécois compte tenu du fait qu'on s'intéresse encore et avant tout aux élèves individuellement. Le changement de perspective dont

il est question dans cette orientation consiste certes à passer d'une perspective biomédicale à une perspective biopsychosociale comme le voulait l'orientation A, mais il invite aussi, en passant de l'individuel au collectif, à mettre en partage les besoins éducatifs comme le proposent Ebersold et Detraux (2013). Il s'agit de comprendre les situations scolaires comme génératrices de besoins éducatifs non seulement chez les élèves, mais aussi chez les autres membres de la communauté éducative. Par exemple, on peut penser au besoin d'apprentissage de la correspondance graphème-phonème chez les élèves de première année qui pourrait également mettre en évidence le besoin de formation et d'information du personnel enseignant travaillant auprès de ces élèves ; ce dernier a besoin de connaître les meilleures approches pédagogiques à adopter pour que les élèves lisent de manière fluide, tandis que de leur côté, les parents des élèves de ces classes ont besoin de se faire conseiller des actions à mettre en place à la maison pour appuyer le développement de la lecture.



Une fiche utile

La fiche reproductible 3.1, *Les acteurs scolaires et les zones d'expertise en contexte québécois*, propose un inventaire des différents acteurs qui côtoient les élèves dans le milieu scolaire en contexte québécois et définit les zones d'expertise qui leur sont communes (voir la plateforme i+ Interactif).

Fiche 3.1 Les acteurs scolaires et les zones d'expertise en contexte québécois		
Intervenant	Zones partagées	Zones d'expertise – Compétences
Enseignante ou enseignant	<ul style="list-style-type: none"> Agir avec respect, confidentialité et considération, en toute collaboration. 	<ul style="list-style-type: none"> Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture. Maîtriser la langue d'enseignement. Planifier et mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage. Évaluer les apprentissages. Gérer le fonctionnement du groupe-classe. Soutenir, encadrer et mettre en place un climat de classe propice aux apprentissages. Tenir compte de l'hétérogénéité de la classe. Soutenir le plaisir d'apprendre. Mobiliser le numérique.
Orthopédagogue	<ul style="list-style-type: none"> Collaborer avec le personnel intervenant, le personnel enseignant, la famille et les partenaires de la communauté. Collaborer ou contribuer au dépistage des élèves HDA. Participer avec l'équipe multidisciplinaire à l'élaboration, à l'application et au suivi des plans d'intervention. 	<ul style="list-style-type: none"> Évaluer les difficultés qui font obstacle aux apprentissages et les capacités qui favorisent la réussite de qualité. Intervenir de manière spécifique sur les difficultés qui font obstacle aux apprentissages, en se servant des capacités qui favorisent la réussite de qualité. Contribuer aux modalités favorisant la réussite de qualité des apprenants en collaboration avec les acteurs concernés. Soutenir les acteurs concernés dans l'opérationnalisation des modalités favorisant la réussite de qualité des apprenants.
Technicienne ou technicien en éducation spécialisée		<ul style="list-style-type: none"> Intervenir auprès de personnes ou de groupes de personnes de tout âge connaissant ou étant susceptibles de connaître des difficultés d'adaptation variées dans le domaine de la santé mentale, des services sociaux et de l'éducation. Évaluer et accompagner l'élève dans les situations de la vie quotidienne, de la relation éducative, de la relation aidante ainsi que des techniques d'intervention. Cibler des objectifs d'intégration sociale et d'épanouissement personnel dans les domaines de la prévention, de l'éducation ou de la réadaptation.

Chapitre

5

Les besoins liés à la régulation émotionnelle

par Marie-Hélène Poulin et Camille Lefebvre¹

La régulation émotionnelle, ou autorégulation des émotions, est un processus qui requiert un ensemble d'habiletés. Elle vise le repérage, la reconnaissance et la modulation des émotions et permet à un enfant d'agir et de réagir de manière adaptée dans différents contextes (Cicchetti, Ganiban et Barnett, 1991). Cet ensemble d'habiletés est essentiel pour vivre en société de façon harmonieuse. Pourtant, même une fois acquises, ces habiletés ne sont pas statiques et elles sont influencées par des facteurs environnementaux. Le manque d'habiletés peut nuire au climat scolaire et à l'apprentissage. Des stratégies peuvent favoriser leur émergence en temps opportun chez les élèves.

Le développement de la régulation émotionnelle se décompose en trois étapes, soit : 1) la situation qui déclenche le processus de régulation, 2) l'activation du processus et 3) le comportement émis. Dans le présent chapitre, nous présentons les facteurs contextuels et individuels qui influencent le développement et l'expression de la régulation, de même que l'influence de celle-ci sur la réussite scolaire. La partie plus pratique présente des enjeux et des stratégies à mettre en place, dont des activités, des règles, l'enseignement explicite de comportements et la proximité physique. Nous utilisons le processus d'analyse réflexif pour l'inclusion, ou PARI, présenté au chapitre 3, pour illustrer des stratégies possibles dans deux études de cas : celle consacrée à la classe de madame Sarah présente des stratégies universelles, alors que le cas de Simon présente des interventions plus ciblées selon les besoins de cet élève, suivies d'une réflexion sur le réinvestissement de ces interventions pour l'ensemble de ses pairs.

Mieux comprendre la régulation émotionnelle

La régulation émotionnelle peut être un défi pour tous, enfants comme adultes. Cette capacité n'est pas innée, l'entourage doit favoriser son développement.

1. Martin Blouin a contribué à l'écriture de ce chapitre en tant que consultant, partageant son expertise acquise sur la régulation émotionnelle alors qu'il était professeur en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Il s'agit donc d'une habileté à acquérir et cet apprentissage peut se faire et se parfaire tout au long de la vie. Bien que la perfection ne soit pas une visée, il importe de développer un minimum de cette compétence pour vivre en société et réussir à l'école. Dans le contexte scolaire actuel, le développement de cette compétence par les enfants peut sembler un grand défi, mais les observations quotidiennes renforcent sa nécessité. Des situations comme : « Pourquoi Emmet refuse-t-il systématiquement d'utiliser son agenda ? Qu'est-ce qui a déclenché la crise de larmes de Laura lorsque sa camarade de classe lui a demandé de lui rendre son livre de bibliothèque ? Pourquoi Thomas a-t-il frappé Paul lorsque celui-ci a gagné au jeu de société ? », impliquent souvent un besoin sur le plan de la régulation émotionnelle chez l'élève. En général néanmoins, les comportements indésirables sont également associés à des facteurs de l'environnement scolaire sur lesquels il est possible d'agir. Par exemple, comme personne n'a appris à Emmet à utiliser son agenda, il ne sait pas comment s'y prendre. En ce qui concerne le prêt de livres de bibliothèque, les élèves n'ont pas reçu d'instructions et ont besoin d'explications. Dans le cas de Thomas, il se peut que les règles du jeu ne lui aient pas été bien expliquées avant la partie ou que la tricherie ne soit pas ouvertement interdite et dénoncée dans la classe.

La régulation émotionnelle

Historiquement, le lien entre le développement cognitif et la régulation émotionnelle a été confirmé lors d'un tragique accident de travail qui s'est produit au milieu du XIX^e siècle (*voir l'encadré 5.1*).

Encadré 5.1

Un cas historique de manque de régulation émotionnelle



Phineas Gage, un contremaître de la construction du chemin de fer, subit en 1848 un grave accident lors d'une explosion : une tige de métal entre par sa joue gauche et ressort au-dessus de son front. Après une convalescence de quelques mois pour prévenir et traiter les infections, l'homme semble guéri et n'a en apparence aucune séquelle physique. Par contre, tout le monde dans son entourage s'entend pour dire que ce n'est plus la même personne. Il est dorénavant impulsif, imprévisible, d'humeur changeante et irritable. Il jouissait d'une bonne renommée comme contremaître de chantier avant l'accident, mais il lui est désormais difficile de terminer les projets qu'il entreprend. Les scientifiques ont dès lors la preuve que le contrôle émotionnel et la zone frontale du cerveau sont liés.

Bien que le résultat de la régulation émotionnelle soit observable dans le comportement de la personne, cette réponse finale découle d'un processus intrinsèque invisible. Nous pouvons définir cette compétence selon son processus ou son but (*voir l'encadré 5.2*).

L'analyse de la capacité de l'élève et des personnes qui l'entourent (y compris les adultes) à réguler leurs émotions peut être faite par le personnel enseignant, par le personnel de soutien (en éducation, psychoéducation, orthopédagogie, etc.)

Encadré 5.2

Deux définitions de la régulation émotionnelle



Selon Gagné, Leblanc et Rousseau (2009, p. 164), le processus se définit ainsi : « La régulation émotionnelle a lieu lors du délai entre l'évènement déclencheur de l'émotion et la réponse comportementale. La capacité d'inhibition permet de prendre le temps de s'engager dans un discours interne et d'anticiper la réaction la mieux adaptée à la situation. Cette gestion permet de prendre du recul et, par la suite, de saisir la perspective de l'autre. »

Selon Cicchetti, Ganiban et Barnett (1991), le but se définit ainsi : la régulation émotionnelle est une habileté impliquant un ensemble de facteurs internes et externes à l'organisme responsables du repérage, de la reconnaissance et de la modulation des émotions et qui permet à un enfant d'agir et de réagir de manière adaptée dans différents contextes.

et par l'élève ou l'adulte lui-même (auto-observation). Il va de soi que, selon la personne, le langage utilisé pour parler de cet ensemble de compétences peut varier. Par exemple, lorsqu'on s'adresse aux enfants, il est possible de parler de leur habileté à gérer leurs émotions ou de leurs réactions émotionnelles.

Avant de proposer des pratiques pour soutenir le développement des habiletés assurant l'épanouissement de la régulation émotionnelle, il importe de bien comprendre l'évolution développementale de celle-ci, tout en gardant en tête qu'il ne s'agit pas d'un processus linéaire et que des évènements peuvent venir retarder ou même réduire ces habiletés momentanément. De la même manière, une compréhension fine des liens que la régulation émotionnelle entretient avec les éléments de l'environnement de l'élève apparaît essentielle. Par exemple, un changement d'enseignante en cours d'année scolaire, une naissance dans la famille ou le fait que le père ait une nouvelle conjointe, un manque de sommeil, un tournoi de hockey, un examen mal préparé, un conflit pendant la récréation, des rénovations dans l'école sont tous des évènements pouvant provoquer des difficultés de régulation émotionnelle chez les élèves. L'étude du continuum du développement de la régulation émotionnelle montre qu'il est pertinent de mettre en place un environnement scolaire soutenant le développement de ces habiletés pour tous les élèves.

Ainsi, dans une perspective inclusive, il faut s'assurer de bien observer les facteurs contextuels pouvant influencer l'expression de la régulation émotionnelle et les facteurs individuels qui soutiennent son développement. Il faut également garder en tête que les émotions sont étroitement liées aux comportements et donc, que le comportement ne peut pas être compris ni modifié de façon constructive et durable sans identifier l'émotion sous-jacente et le contexte dans lequel elle s'exprime. Pour ce faire, il est proposé que le personnel scolaire mette en place des outils d'observation et d'intervention accessibles et simples d'utilisation pour tous les élèves. En adéquation avec le PARI présenté au chapitre 3, il est alors de mise de répondre par des pratiques inclusives aux besoins repérés, que ces besoins soient partagés par tous ou par certains seulement.

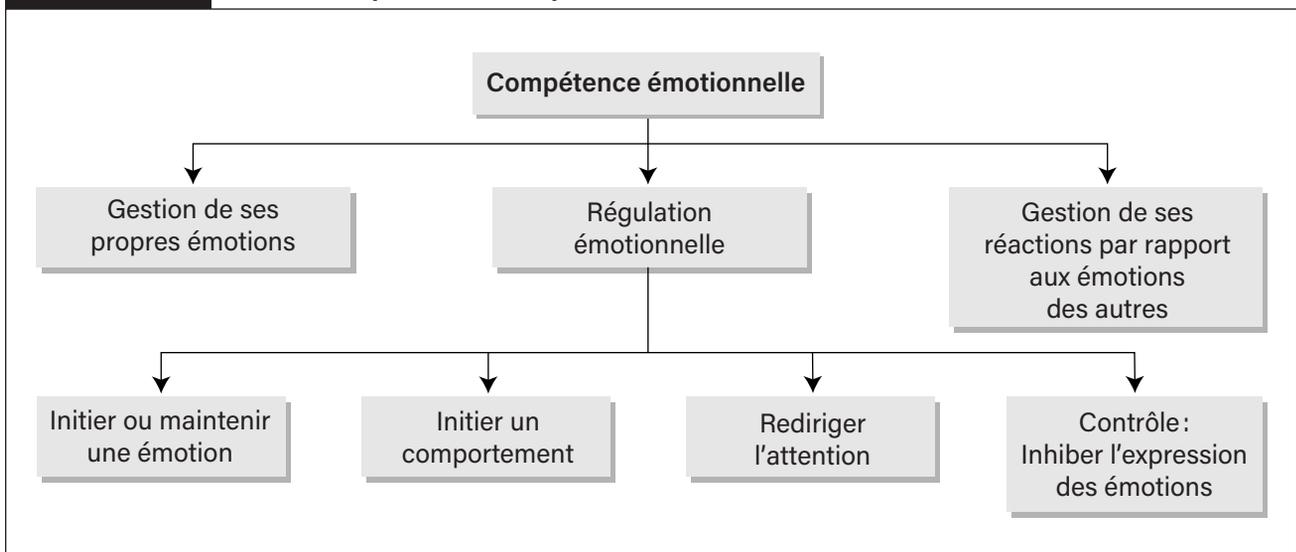
La régulation émotionnelle et la réussite éducative

Sur le plan du fonctionnement et de l'adaptation sociale, la régulation des émotions constitue une composante essentielle de la compétence émotionnelle (voir la figure 5.1) : elle est nécessaire à des interactions efficaces avec les pairs lors de situations stressantes. Selon Eisenberg et Spinrad (2004), les enfants apprennent à faire face aux interactions négatives et stressantes non seulement en gérant leurs propres émotions de détresse et de colère, mais aussi en gérant leurs réactions aux émotions négatives des autres. Cet aspect est essentiel au développement et au maintien des relations sociales dans le milieu scolaire, autant avec les pairs qu'avec les figures d'autorité.

La régulation émotionnelle joue également un rôle dans la réussite scolaire, et ce, dès l'entrée à la maternelle. Les enfants, qui découvrent à ce moment-là de nouveaux concepts, tels que ceux de la littératie et de la numératie, évoluent alors dans un environnement qui est moins supervisé en raison du nombre d'élèves, ce qui nécessite l'acquisition de compétences sociales et une plus grande autonomie. Certaines études ont démontré que les enfants qui ont de la difficulté à réguler leurs émotions peuvent éprouver des émotions telles que l'anxiété et la colère lorsqu'ils abordent de nouvelles notions, ce qui les empêche de réussir les tâches demandées (Posner et Rothbart, 2000 ; Laveault, 2012). De plus, les enfants qui ont acquis de bonnes habiletés de régulation émotionnelle sont plus susceptibles d'avoir des relations agréables avec leur enseignante ou enseignant et d'éviter les problèmes de comportement que les enfants qui ont de la difficulté à réguler leurs émotions.

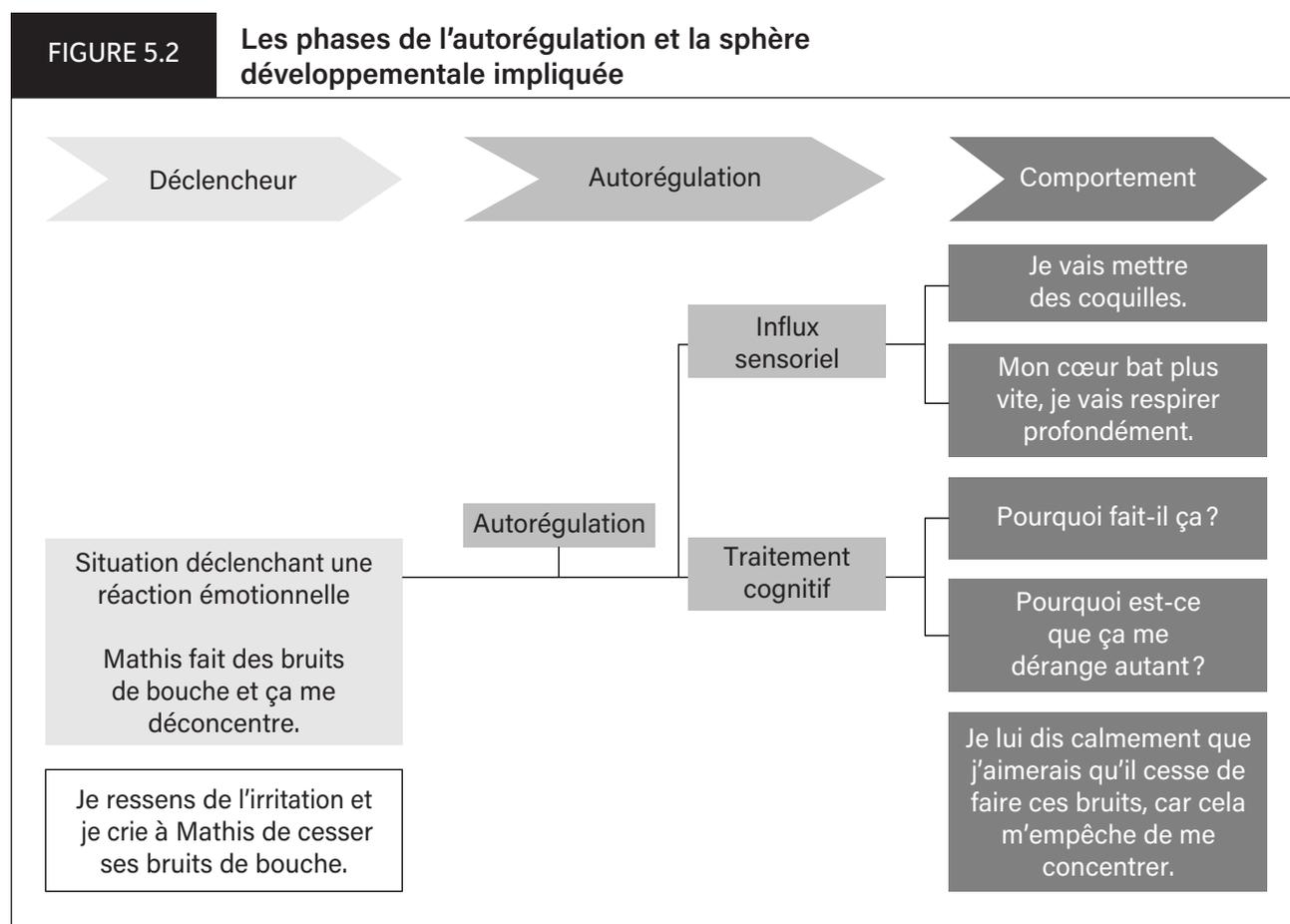
Le concept de régulation émotionnelle aide également à comprendre que les émotions sont essentielles à l'adaptation du comportement dans diverses circonstances. La façon dont les émotions sont régulées peut en effet compromettre le fonctionnement émotionnel qui est nécessaire pour établir et maintenir de bonnes relations avec les autres (Cicchetti et Rogosch, 2002) et pour être apte à apprendre. Bien sûr, un enfant qui se laisse constamment submerger par ses émotions ne peut pas apprendre.

FIGURE 5.1 Les concepts de la compétence émotionnelle



Les forces des élèves peuvent être mises à profit lorsque vient le temps de développer la régulation des émotions. Par exemple, l'empathie permettra d'anticiper les réactions des autres et d'adapter son propre comportement pour éviter de blesser quelqu'un, verbalement ou physiquement. Heureusement, cette capacité est accessible à tous et est même parfois très développée chez les élèves qui éprouvent des difficultés. Le tableau 5.1 propose une liste des principales forces individuelles qui permettent aux élèves de développer les cinq composantes de la régulation émotionnelle (voir la page 110).

De façon très simplifiée, le processus de la régulation émotionnelle se décompose en trois phases. D'abord, une situation déclenche une émotion. Ensuite, la personne utilise ou non ses compétences pour réguler cette émotion. Enfin, un comportement est choisi et adopté (voir la figure 5.2).



Source : Inspiré de Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009.

Les défis rencontrés sont souvent l'envers des forces : il convient alors de tenter de transformer ces défis en forces. Par exemple, un enfant ayant des difficultés langagières pourrait vivre des frustrations liées à la communication et éviter les interactions sociales ou cacher ses émotions en raison de sa difficulté à les exprimer par des mots. Un enfant autiste aura peut-être du mal à développer la compétence permettant d'anticiper les conséquences d'une réaction émotionnelle s'il n'a pas lui-même vécu une situation identique et sa propre réaction passée pourra ne pas être adaptée au nouveau contexte.

Les repères développementaux et contextuels

La régulation émotionnelle est constituée d'un ensemble de compétences pouvant être associées à plusieurs autres et elle influence directement la disponibilité à l'apprentissage. Par exemple, elle est liée à la régulation de la motivation que nous associons aisément à la réussite scolaire. La motivation doit aussi être régulée selon un processus semblable au processus de régulation des émotions. Viau (1994) précise que l'élève doit apprendre à se récompenser à la suite de la réalisation d'une tâche ou à choisir une phrase à se dire lorsque des difficultés se présentent (par exemple, «Je peux y arriver», «J'ai déjà réussi», «Je suis capable»). Ainsi, le discours interne peut servir à la fois à la régulation des émotions et de la motivation. Ces deux habiletés ont aussi en commun de pouvoir être contrôlées de l'intérieur ou de l'extérieur.

En effet, comme le montre la figure 5.2, la phase d'autorégulation des émotions implique surtout des facteurs individuels, mais les déclencheurs et les comportements possibles peuvent impliquer des facteurs contextuels. De plus, les connaissances acquises par l'élève ou les outils mis à sa disposition sont des facteurs contextuels qui peuvent donner lieu par la suite à des comportements autonomes. Par exemple, madame Nancy a expliqué à la classe que Mathis a un diagnostic de syndrome de Gilles de la Tourette qui lui fait faire des bruits de bouche et qu'il faut lui rappeler calmement de cesser ou bien demander de l'aide. Certains outils (comme des coquilles, une affiche des règles de la classe) permettront à l'élève de ne plus avoir besoin de l'adulte pour lui rappeler d'utiliser les coquilles, il ira les chercher spontanément.

Les facteurs individuels

Avant de mettre en œuvre sa régulation émotionnelle, l'enfant doit d'abord être en mesure de reconnaître l'émotion et de la nommer. L'élève doit ensuite pouvoir lier cette émotion à une situation l'ayant déclenchée pour ensuite anticiper les conséquences de sa réaction dans le but ultime de faire correspondre celle-ci aux attentes sociales et à ses propres besoins (*voir la figure 5.3*).

La maturité affective est un processus développemental évolutif dont le rythme d'évolution dépend des ressources de chaque élève et du soutien que l'enfant reçoit dans ses milieux de vie. Ainsi, les attentes doivent être modulées selon l'âge de l'enfant et selon ses capacités. Par exemple, le bébé de moins d'un an apprend à manipuler des objets stimulants pour se distraire, tandis que le développement de la maîtrise de soi commence vers trois ans, avec l'acquisition du langage.

Même si les concepts de régulation et de maîtrise de soi semblent apparentés, il est important de bien les distinguer. La maîtrise de soi peut contribuer à la régulation en permettant d'inhiber l'expression des émotions, mais la régulation ne se limite pas à cette maîtrise, puisqu'elle comprend également la capacité de rediriger l'attention, d'avoir ou de maintenir une émotion et d'adopter un comportement (Cole, Michel et Teti, 1994). Par exemple, l'impulsivité entraîne des difficultés à se maîtriser (délai de gratification plus court, réponse

trop rapide, jugement spontané) qui nuiront à l'expression des émotions (bons moments, choix des mots, intensité de la réaction). L'environnement (vocabulaire, objet stimulant, socialisation) doit fournir à l'enfant la possibilité de développer ces capacités. Il va de soi que la régulation émotionnelle sous-tend les compétences sociales en facilitant la réciprocité dans la communication, entre autres choses.



Une fiche utile

Cette figure se trouve en format reproductible modifiable sur la plateforme *i+ Interactif* (voir la fiche 5.1).

FIGURE 5.3 Les cinq étapes de la régulation émotionnelle



Source: Inspiré de Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009.

Les facteurs contextuels

Des événements de la vie peuvent venir perturber la régulation des émotions chez un enfant, comme la naissance d'un frère ou d'une sœur, un déménagement, une séparation des parents, un parent en déplacement pour son travail, un décès ou la maladie d'un proche. Tous les enfants traverseront un jour ou l'autre un épisode d'anxiété sans jamais recevoir de diagnostic de troubles anxieux, ou auront un comportement impulsif sans avoir un diagnostic de TDAH, par exemple. Il ne faut pas rendre pathologiques toutes les

manifestations réactives émotionnelles négatives, mais plutôt soutenir l'enfant dans le développement et l'adoption de stratégies de gestion de ses émotions. Ces événements négatifs passagers peuvent influencer son engagement dans la tâche par moment ou augmenter sa réactivité (sensibilité accrue, impatience, irritabilité, etc.). De plus, le risque que le personnel enseignant n'ait pas connaissance que l'enfant vit ces situations justifie l'importance de mettre en place un environnement favorisant la régulation émotionnelle de tous. D'un autre côté, le personnel enseignant et les autres adultes significatifs jouent un rôle majeur comme modèles et sources d'accompagnement pour l'enfant qui apprend à réguler ses émotions. Par ailleurs, il est fréquent que des situations vécues dans l'environnement scolaire, comme un changement (départ de l'enseignante pour une raison quelconque, place dans la classe, déménagement d'un ami), des difficultés relationnelles (conflits pendant la récréation, nouvel élève en classe, relation avec son enseignante ou enseignant) ou des situations scolaires (mauvaise note, difficultés dans certaines matières) puissent provoquer aussi des réactions émotives. Une bonne communication entre les membres du personnel scolaire permettra d'observer les réactions des enfants pour en comprendre la fonction et ainsi proposer des stratégies efficaces permettant de réguler les – inévitables – émotions.

Comme illustré dans le tableau 5.1, l'environnement physique et humain peut apporter des aides efficaces aux élèves et leur permettre une meilleure participation sociale et un bien-être à l'école. Il s'agit ici de combiner les facteurs individuels et contextuels pour favoriser le développement de la régulation des émotions.

TABEAU 5.1

Les forces en lien avec la régulation émotionnelle

Composante de la régulation émotionnelle	Forces individuelles	Stratégies pour développer ces forces
Reconnaître	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bonnes habiletés en lecture ▪ Bon vocabulaire ▪ Bonne mémoire ▪ Capacité d'introspection 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Développer la lecture ou offrir des images (émoticônes). ▪ Exposer l'enfant à des mots variés permettant de décrire les émotions avec nuances. ▪ Aider l'enfant à lier les sensations physiques aux émotions. ▪ Offrir des soutiens visuels (image et mot) (<i>voir la fiche 5.2</i>).
Nommer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bonne affirmation de soi ▪ Préférence pour la communication verbale 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Offrir un temps dans la routine ou un outil pour encourager l'expression. ▪ Valoriser l'affirmation de ses émotions et les modèles à suivre. ▪ Offrir à l'enfant d'autres moyens de s'exprimer (dire ou écrire).
Expliquer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacité de faire des liens 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proposer des mises en situation et des jeux de rôles afin que l'enfant puisse anticiper les émotions et les associer à des situations. ▪ Utiliser des expériences partagées avec l'enfant et lui proposer des liens entre les émotions et l'évènement déclencheur afin de lui permettre de reconnaître ces liens dans d'autres situations semblables.

TABLEAU 5.1

Les forces en lien avec la régulation émotionnelle (*suite*)

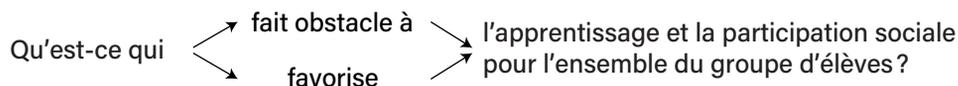
Composante de la régulation émotionnelle	Forces individuelles	Stratégies pour développer ces forces
Anticiper	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacité de se référer aux expériences passées ▪ Empathie ▪ Bonne conscience de l'environnement, des réactions d'autrui et de ses propres réactions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliser des expériences passées de l'enfant pour comprendre une nouvelle situation. ▪ Proposer des activités de sensibilisation et des dilemmes moraux afin de développer le jugement moral et l'empathie des enfants. ▪ Soutenir le développement d'habiletés pour décoder les intentions des autres et connaître les émotions plus difficiles à maîtriser ou les situations qui déclenchent de vives réactions.
Adapter	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bonne maîtrise de soi ▪ Capacité d'inhiber son comportement ▪ Ouverture à modifier son comportement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseigner des techniques qui permettent de réduire l'impulsivité (respiration consciente, s'éloigner, aller vers l'adulte). ▪ Enseigner la résolution de problèmes et fournir des soutiens visuels (processus et répertoire de solutions). ▪ Animer des discussions avec les élèves sur le droit à l'erreur et valoriser l'apprentissage par l'essai.

Source: Inspiré de Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009.

La réflexion d'abord, l'intervention ensuite : le PARI

Selon le PARI, présenté au chapitre 3, il convient d'abord de se questionner sur les obstacles à l'apprentissage et les facilitateurs de l'apprentissage et de la participation sociale pour l'ensemble du groupe d'élèves, et ce, concernant la régulation émotionnelle. Cette étape préalable est nécessaire au choix, à la sélection et à la mise en place des stratégies d'intervention.

Le PARI, étape 1 : considérer les enjeux et choisir les stratégies pour tous



Accompagner les élèves par la mise en œuvre de pratiques efficaces

Massé et ses collaboratrices (2015; dans Massé et collab., 2016) ont conçu une échelle d'évaluation des pratiques enseignantes, l'inventaire des pratiques de gestion des comportements ou IPGC. Cette échelle est composée de plusieurs sous-échelles dont une sur les pratiques soutenant l'autorégulation des élèves qui inclut la gestion des émotions (*voir l'encadré 5.3, à la page suivante*). L'élaboration et la validation de cet inventaire ont débuté par une recension des pratiques considérées comme efficaces pour gérer les comportements difficiles en classe; les chercheuses ont validé les items en collaboration avec le personnel enseignant (Nadeau et collab., sous presse).

À propos des collaboratrices et des collaborateurs

Jonathan Bluteau est professeur agrégé au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et professeur associé au département de psychologie de l'éducation de Cergy Paris Université. Il se spécialise en évaluation de programme, en prévention des problèmes de santé mentale chez les jeunes et en impacts de l'aménagement de l'environnement scolaire sur le bien-être des élèves et du personnel enseignant. Il est chercheur régulier à la Chaire UNESCO de développement curriculaire et au Centre d'études sur l'apprentissage et la performance UQAM.

Marie-Eve Boisvert-Hamelin est professeure adjointe au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Elle s'intéresse à l'enseignement aux élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme ou une déficience intellectuelle. Plus précisément, ses travaux portent sur l'enseignement et l'apprentissage de la littératie chez ces élèves, sur les liens qu'il est possible d'établir entre leurs activités scolaires et extrascolaires, ainsi que sur les différents facteurs contextuels qui peuvent soutenir leur participation et leur apprentissage dans une perspective d'éducation inclusive.

Andréa Lavigne est chargée de cours à l'UQAM depuis 2016 et chercheuse postdoctorale à l'Université de Montréal. Enseignante en adaptation scolaire et sociale de formation, elle consacre ses recherches principalement aux interactions en classe pour des élèves présentant des difficultés importantes sur le plan du langage et des interactions.

Line Massé détient un doctorat en psychologie de l'éducation et est professeure titulaire au département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Orthopédagogue et psychoéducatrice, elle dirige le Groupe de recherche sur l'inclusion scolaire et les difficultés comportementales, et est membre du Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire. Ses travaux portent principalement sur l'intervention multidimensionnelle auprès des jeunes présentant des difficultés comportementales, en particulier le TDAH et le trouble oppositionnel avec provocation, ainsi que sur l'éducation des élèves doués.

Méjlie Plante est technicienne en éducation spécialisée (TES) en milieu scolaire depuis 2008. Titulaire d'une maîtrise en éducation et formation spécialisées de l'UQAM, elle s'intéresse particulièrement à la collaboration entre les TES et le personnel enseignant dans l'accompagnement des élèves ayant des difficultés d'adaptation. Stimulée par la recherche, investie dans sa pratique et passionnée par l'enseignement, elle est également chargée de cours à l'UQAM depuis 2018.

Jessica Sauvé-Dupont est titulaire d'une maîtrise professionnelle en orthophonie (M.P.O.) et est membre de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec depuis 2009. Depuis l'obtention de son diplôme, elle exerce sa profession d'orthophoniste scolaire principalement au Centre de services scolaire de Montréal. De plus, depuis, 2017, elle est chargée de cours et superviseuse à l'École d'orthophonie et d'audiologie de l'Université de Montréal.

Claudia Verret, Ph. D., est professeure titulaire au département des sciences de l'activité physique de l'UQAM. Elle a enseigné aux enfants ayant des difficultés comportementales en pédopsychiatrie pendant plus de 10 ans. Dans ses recherches, elle porte un grand intérêt à l'inclusion scolaire en éducation physique et à la santé ainsi qu'aux interventions en activités physiques adaptées pour soutenir l'adaptation sociale et émotionnelle des élèves ayant des besoins particuliers. Elle s'intéresse notamment aux élèves présentant des difficultés de comportement et à ceux ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité.

Amélie Versailles-Plante est titulaire d'un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale de l'UQAM, ainsi que d'un diplôme d'études supérieures spécialisées en intervention éducative auprès des élèves ayant un trouble du développement. Depuis le début de sa carrière d'enseignante, elle travaille au sein de l'équipe du service de soutien pédagogique à l'intégration des élèves ayant des troubles moteurs ou organiques du Centre de services scolaire de Montréal.



Chaque élève, peu importe ses caractéristiques personnelles, a droit au même respect, à la même dignité et à la même considération : il importe de s'assurer que cette exigence est respectée à tous les niveaux du système scolaire. Toutefois, le passage de la théorie à la pratique est souvent ardu puisque la sphère des besoins est vaste chez les élèves.

En se basant sur les plus récentes recherches, les autrices Camille Lefebvre, Marie-Hélène Poulin et Marie-Pierre Fortier souhaitent aider tout le personnel scolaire qui travaille auprès des élèves de 6 à 12 ans à avoir une compréhension commune de ce qu'est l'inclusion en milieu scolaire et à mettre celle-ci en place dans un processus de collaboration interprofessionnelle.

Dans la première partie de l'ouvrage, les autrices définissent tout d'abord ce qu'est l'éducation inclusive avant de proposer un tour d'horizon de la notion d'adaptation. Elles font ensuite le point sur les besoins éducatifs particuliers et sur la nécessité de considérer la diversité des profils des élèves. Elles examinent alors les facteurs à prendre en compte pour favoriser l'apprentissage et la participation de l'ensemble des élèves, avant de finalement fournir des pistes concrètes pour analyser les situations scolaires sous l'angle de l'inclusion.

La deuxième partie propose des stratégies à mettre en place pour répondre aux besoins des élèves en ce qui a trait à l'attention, à la régulation émotionnelle, à la motricité, à la communication et aux interactions sociales. Pour chaque sphère de besoins, les autrices présentent des manifestations possibles ainsi que des pistes d'observation et d'intervention à privilégier, d'abord pour l'ensemble de la classe, puis pour certains élèves.

Psychoéducatrice en milieu scolaire, **Camille Lefebvre** exerce au primaire et au secondaire. Elle a été éducatrice spécialisée durant plusieurs années, également en milieu scolaire. Elle poursuit actuellement ses études doctorales en éducation ; son projet porte sur l'intervention, dans une perspective d'éducation inclusive, auprès des élèves d'âge primaire ayant des besoins sur le plan moteur.

Marie-Hélène Poulin est professeure au Département des sciences du développement humain et social de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue depuis 2006. Elle y donne surtout des cours de formation pratique en psychoéducation. Elle est chercheuse régulière à l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme, cofondatrice du Groupe de recherche pour les adolescents et les adultes autistes (GRAADA) et membre de l'Équipe de recherche pour l'inclusion sociale en autisme (ÉRISA). Ses recherches portent principalement sur la participation sociale des jeunes adultes autistes et sur la trajectoire développementale des comportements autodéterminés.

Marie-Pierre Fortier est professeure au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal depuis 2013, où elle exerce en formation initiale et continue dans plusieurs programmes d'enseignement. Elle a enseigné à des élèves du secondaire présentant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. Membre du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire, elle s'intéresse au développement de l'école inclusive, aux processus d'exclusion et à l'expérience scolaire des élèves marginalisés. Elle a, entre autres, exploré ces champs d'expertise en Nouvelle-Zélande, où elle a terminé ses études doctorales.

