



Université du Québec en Outaouais

Adaptation et implantation d'un programme socio-émotionnel pour des élèves présentant
une déficience intellectuelle

Mémoire de Maîtrise
Présenté comme exigence partielle
De la Maîtrise en Psychoéducation (Programme 3168 ou 3178)

Par Valérie Comtois-Vidal

Sous la direction de
Christophe Maïano et Sylvain Coutu

06 août 2019

Table des matières

Liste des figures et tableaux	4
Remerciements	5
Résumé	6
Introduction	7
Critères diagnostiques de la déficience intellectuelle	7
Adolescence et déficience intellectuelle	8
Les élèves ayant une déficience intellectuelle.....	8
Habilités sociales et reconnaissances des émotions et troubles intériorisés.....	9
Interventions visant le développement des habiletés socio-émotionnelles	12
Approche cognitivo-comportementale	12
Programme <i>FRIENDS for Life</i>	13
Objectifs du projet de mémoire	14
Méthode	16
Adaptations et résumé du programme.....	16
Procédure et participants	17
Modifications réalisées en cours d'implantation.....	20
Mesures	20
(1) <i>Compréhension des consignes et capacité à réaliser les activités lors des ateliers</i>	21
(2) <i>Niveau d'appréciation des élèves</i>	21
(3) <i>Satisfaction des parents concernant l'information transmise</i>	21
(4) <i>La présence de facteurs ayant pu nuire à la concentration des élèves et au déroulement des activités</i>	22
(5) <i>Implication de l'animateur</i>	22
(6) <i>Nombre d'élèves ayant réussi à utiliser le matériel et le cahier d'activités comme prévu (selon l'appréciation de l'intervenant)</i>	22
Analyse.....	23
Résultats	24
Compréhension des consignes et capacité à réaliser les activités lors des ateliers	24
Niveau d'appréciation des élèves.....	25
Satisfaction des parents d'élèves concernant l'information transmise.....	26
La présence de facteurs ayant pu nuire à la concentration des élèves et au déroulement des activités	27
Implication de l'animateur	29
Utilisation adéquate du matériel et du cahier d'activités	31
Discussion	33
Les six dimensions évaluées	33
<i>La compréhension des consignes et la capacité des élèves à réussir les activités</i>	33
<i>L'appréciation des élèves</i>	34
<i>Satisfaction des parents des élèves concernant l'information transmise</i>	34
<i>La présence de facteurs ayant pu nuire à la concentration des élèves et au déroulement des activités</i>	35

<i>Implication de l'animateur</i>	35
<i>Nombre d'élèves ayant réussi à utiliser le matériel et le cahier d'activités comme prévu</i>	36
Améliorations à effectuer	36
<i>Revoir certains ateliers</i>	36
<i>Distribution de l'information des ateliers aux parents</i>	37
<i>Guide de l'animateur et cahier d'activités</i>	37
Facteurs ayant pu nuire à l'évaluation de l'implantation	37
<i>Faible taux de réponse des parents</i>	37
<i>Échantillon</i>	38
Les facteurs de réussite de l'implantation	39
<i>Difficultés rencontrées lors de l'implantation</i>	40
Recommandations	41
Conclusion	43
Références	44
Annexes 1	48
Annexe 2	55
Annexe 3	62
Annexe 4	67
Annexe 5	73
Annexe 6	82
Annexe 7	98
Annexe 8	101
Annexe 9	109

Liste des figures et tableaux

Tableau 1. <i>Description des groupes d'élèves ayant participé à la recherche</i>	19
Figure 1. <i>Pourcentage de réussite concernant la compréhension consignes par les élèves et la capacité des élèves à réaliser les activités</i>	24
Figure 2. <i>Pourcentage d'appréciation des élèves selon les indicateurs</i>	25
Figure 3. <i>Pourcentage de la satisfaction des parents selon les indicateurs</i>	26
Figure 4. <i>Pourcentage d'activités exemptes de facteurs ayant perturbé la concentration des élèves</i>	28
Figure 5. <i>Pourcentage sur la réussite du déroulement des activités selon les indicateurs</i> ...	29
Figure 6. <i>Pourcentage de l'implication de l'animateur durant les ateliers selon les indicateurs</i>	30
Figure 7. <i>Pourcentage en lien avec l'utilisation du matériel selon les indicateurs</i>	31
Figure 8. <i>Pourcentage sur l'utilisation du cahier d'activités selon l'indicateur</i>	32

Remerciements

J'aimerais remercier les élèves, les intervenants, les enseignants et les parents qui ont rendu ce projet possible, ainsi que mes deux accompagnateurs de stage. J'aimerais aussi remercier tous ceux qui m'ont soutenu pour ce projet, en commençant par ma famille, mes amis et, surtout, mon amoureux qui m'a beaucoup aidé. Merci de m'avoir encouragée et poussée à continuer même dans mes moments les plus difficiles. Finalement, je tiens à remercier mes deux directeurs de mémoire qui m'ont offert le plus complet des accompagnements pour ce projet et sans qui je ne crois pas que j'aurais pu mener à terme ce mémoire. Merci pour votre aide continue ainsi que pour vos conseils.

Résumé

Ce mémoire rapporte les résultats d'une étude d'implantation effectuée après l'adaptation et la mise en œuvre d'un programme socio-émotionnel auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle. Les thèmes suivants sont d'abord présentés : les critères de la déficience intellectuelle, ses enjeux en lien avec les habiletés socio-émotionnelles et une courte présentation du programme ayant été adapté pour ce mémoire. Les adaptations effectuées sont ensuite expliquées, en plus des outils de consentement et de mesure utilisés pour évaluer l'implantation du programme. Les mesures utilisées sont : (1) la compréhension des consignes et la capacité à réaliser les activités lors des ateliers ; (2) le niveau d'appréciation des élèves ; (3) la satisfaction des parents concernant l'information transmise ; (4) la présence de facteurs ayant pu nuire à la concentration des élèves et au déroulement des activités ; (5) l'implication de l'animateur ; et (6) le nombre d'élèves ayant réussi à utiliser le matériel et le cahier d'activités comme prévu. Les résultats de ces mesures sont ensuite rapportés et discutés. Finalement, des recommandations et des pistes d'amélioration en lien avec l'implantation des programmes de promotion des habiletés socio-émotionnelles auprès de la clientèle DI sont proposées.

Introduction

Le présent mémoire s'intéresse à l'adaptation et à l'implantation d'un programme visant à développer les habiletés socio-émotionnelles d'élèves présentant une déficience intellectuelle scolarisés dans les classes spécialisées des écoles secondaires du Québec. Cet intérêt est motivé par le fait qu'il existe peu de programmes de ce type offerts pour cette clientèle en milieu scolaire. En tout, 10 ateliers ont été adaptés et mis en place dans le but de favoriser l'apprentissage de certaines connaissances et habiletés (en lien avec les émotions, la relaxation, les pensées et leur influence sur les comportements, l'exploration de solutions et le réseau de soutien). Pour l'évaluation de l'implantation du programme, six dimensions ont été considérées : (1) la compréhension des consignes et la capacité à réaliser les activités lors des ateliers ; (2) le niveau d'appréciation des élèves ; (3) la satisfaction des parents concernant l'information transmise ; (4) la présence de facteurs ayant pu nuire à la concentration des élèves et au déroulement des activités ; (5) l'implication de l'animateur ; et (6) le nombre d'élèves ayant réussi à utiliser le matériel et le cahier d'activités comme prévu. Dans les sections qui suivent, une synthèse des données théoriques permettant de mettre en contexte l'étude et ses résultats sera présentée.

Critères diagnostiques de la déficience intellectuelle

Selon la cinquième version du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5), les individus ayant une déficience intellectuelle (DI) vivent, en plus de leur DI, des déficits adaptatifs dans les domaines conceptuels, sociaux et pratiques (Brisson, 2014). Ceux-ci doivent aussi présenter des déficits « ... des fonctions intellectuelles, - telles que le raisonnement, la résolution de problèmes, la planification, la pensée abstraite, le jugement, l'apprentissage académique et l'apprentissage par l'expérience » (Brisson, 2014, p. 8). Pour diagnostiquer ce trouble, des instruments standardisés servant à évaluer le quotient intellectuel sont préconisés (Brisson, 2014). Aussi, une personne ayant une DI doit avoir un quotient intellectuel (QI) inférieur ou se situant proche de 65-70 (Brisson, 2014). Les difficultés mentionnées précédemment doivent apparaître durant la petite enfance et l'enfance (Brisson, 2014). Il existe quatre

niveaux de DI (Brisson, 2014) : légère (QI entre 55 et 75), moyenne (QI entre 35 et 54), sévère (QI entre 20 et 34) et profonde (QI inférieur à 20).

Adolescence et déficience intellectuelle

Lorsqu'une personne présentant une DI atteint l'adolescence, elle présente les mêmes besoins que ses pairs sans DI. Ceux-ci se résument à avoir une bonne hygiène de vie, se sentir soutenu et en sécurité, avoir un sentiment d'appartenance avec les pairs, être reconnu et être capable de se réaliser (Carrefour action municipale et famille, 2015). Toutefois, à cet âge, les personnes présentant une DI se retrouvent souvent sans ami (Juhel, 2000). En grandissant, leurs amis d'enfance sans DI ont tendance à les délaisser et les adolescents avec une DI ont de la difficulté à maintenir des liens sociaux à travers les âges (Juhel, 2000). En conséquence, cette solitude peut amener l'apparition de comportements inadaptés et aussi leur renvoyer une image négative d'eux-mêmes qui peut potentiellement affecter leur estime de soi (Juhel, 2000). Pour ces deux raisons, cette tranche d'âge a été retenue pour le présent mémoire.

Les élèves ayant une déficience intellectuelle

Les élèves ayant une DI peuvent fréquenter des écoles spécialisées ou des classes spécialisées dans des écoles régulières. Deux programmes scolaires sont offerts à ces élèves : le programme des habiletés axées sur la participation sociale (CAPS) et le programme de démarche éducative favorisant l'intégration sociale (DÉFIS). Les élèves doivent présenter une DI de moyenne à sévère pour être admissibles à ces deux programmes (Ministère de l'Éducation du Québec, 2015). Le programme CAPS s'adresse aux élèves âgés de 6 à 15 ans (Ministère de l'Éducation du Québec, 2015). CAPS propose des apprentissages en lien avec les matières scolaires suivantes : le français, les mathématiques, les sciences, les technologies de l'information et de la communication, l'éducation physique et la santé et finalement, les arts et la vie en société. Le programme DÉFIS s'adresse quant à lui aux élèves âgés de 16 à 21 ans. Il possède deux volets. Le premier vise l'apprentissage des matières de base, telles que le français et les mathématiques. Le deuxième a pour objectif de favoriser l'intégration sociale et implique une formation personnelle et sociale, ainsi que l'intégration sur le marché du travail. Les programmes CAPS et DÉFIS comprennent également des volets sur les pratiques

d'habiletés sociales ainsi que sur la gestion des émotions (Ministère de l'Éducation du Québec, 2015). Par exemple, dans la section sur l'apprentissage du français, le programme CAPS inclus une partie où l'élève doit apprendre à communiquer ses émotions et ses besoins de façon appropriée. Ce volet lui enseigne aussi à attendre son tour pour parler, à être poli dans ses interactions sociales et à porter attention à son interlocuteur (Ministère de l'Éducation du Québec, 2015). Le volet « vie en société » du programme CAPS continue l'apprentissage d'habiletés sociales avec la section « Relations interpersonnelles et organisation sociale ». Cette section intègre également l'enseignement de techniques de gestion des émotions et de résolution de problèmes avec des apprentissages pour créer et maintenir de bonnes relations sociales (Ministère de l'Éducation du Québec, 2015). De la même façon qu'avec le programme CAPS, le programme DÉFIS implique l'apprentissage de l'expression des émotions dans son volet sur le français. Le programme DÉFIS a aussi un volet portant sur l'enseignement moral et religieux qui aborde les aptitudes à avoir pour favoriser de bonnes relations avec son entourage. Cet apprentissage est repris lors du dernier volet sur l'intégration sociale de même qu'avec la pratique de comportements appropriés en public (Ministère de l'Éducation du Québec, 1996). L'apprentissage d'habiletés sociales et de l'expression des émotions fait partie du curriculum de ces deux programmes. En effet, ces deux types d'habiletés ont été ciblés parce qu'elles correspondent à un besoin d'apprentissage pour les élèves présentant une DI.

Habiletés sociales et reconnaissances des émotions et troubles intériorisés

Les habiletés sociales se définissent par la capacité à établir des interactions sociales harmonieuses, tout en créant des relations positives et durables avec autrui (Baurain & Nader-Grosbois, 2009). Pour les élèves ayant une DI, l'apprentissage d'habiletés sociales représente un défi plus important que pour ceux à développement typique (Ministère de l'Éducation, 1996 ; Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Recherche, 2015).

Des recherches menées auprès d'une population d'enfants et d'adolescents à développement typique ont démontré que la capacité de contrôle et d'autorégulation des émotions influence positivement l'adoption de comportements sociaux positifs (Baurain

& Nader-Grosbois, 2009). Thirion-Marrissiaux et Nader-Grosbois (2008) ont aussi étudié la relation entre la compréhension des émotions et les croyances associées aux émotions chez les enfants et les adolescents avec une DI et voient également une influence positive sur leurs habiletés sociales. Ces auteurs posent comme hypothèse que l'habileté à reconnaître les émotions chez soi et chez les autres personnes pourrait jouer un rôle important dans la maîtrise des habiletés sociales comme, par exemple, la capacité à manifester des comportements prosociaux et à résoudre des conflits interpersonnels.

Toutefois, certaines recherches révèlent que les personnes ayant une DI ont plus de difficultés que celles à développement typique à reconnaître et à contrôler leurs émotions (Baurain & Nader-Grosbois, 2009). De façon plus spécifique, les personnes ayant une DI auraient plus de difficultés à reconnaître leurs propres émotions ainsi que celles de leurs proches, à contrôler leurs émotions, en plus d'avoir de la difficulté à comprendre les conséquences que celles-ci peuvent entraîner dans leurs relations avec autrui (Thirion-Marrissiaux & Nader-Grosbois, 2008). Les personnes ayant une DI éprouveraient notamment de la difficulté à identifier les quatre émotions de base : la joie, la peur, la colère et la tristesse (Baurain & Nader-Grosbois, 2009).

Il est aussi rapporté que les difficultés qu'éprouvent les personnes ayant une DI à comprendre leurs émotions pourrait les amener à avoir des lacunes lorsqu'il est question du contrôle de leurs comportements (Baurain & Nader-Grosbois, 2009). Par conséquent, ces difficultés pourraient expliquer pourquoi les personnes ayant une DI vivent plus de problèmes de comportements que leurs pairs à développement typique (Savoie & Gascon, 2008). Selon Lachavanne et Barisnikov (2013), plusieurs études publiées entre 2001 et 2009 démontrent que cette population présente une prévalence entre 0,01 % et 22,5 % lorsqu'il est question des problèmes de comportements. Une recherche menée par Savoie et Gascon (2008) auprès d'enfants et d'adolescents ayant une DI allant de moyenne à grave démontre que 22,44 % d'entre eux présentaient des comportements d'agressivité envers leurs pairs. Savoie et Gascon (2008) expliquent que ces comportements pourraient avoir comme fonction de permettre l'expression de la colère, de leur malaise, de la tristesse ou encore, que ceux-ci pourraient être utilisés comme tactique d'évitement en situation de stress.

Les comportements agressifs et antisociaux expliqueraient pourquoi les personnes ayant une DI auraient plus de difficulté à établir des liens sociaux positifs (Tassé, Garcin, Sabourin, & Lecavalier, 2010). Ces comportements négatifs sont susceptibles d'entraîner la méfiance, voire le rejet des autres personnes craignant d'en être la cible. Ces difficultés auraient aussi un lien avec leur déficit dans la gestion et la reconnaissance de leurs émotions (Baurain & Nader-Grosbois, 2009). Selon Baurain et Nader-Grosbois (2009), il serait aussi plus ardu pour eux de « mobiliser efficacement leur outillage cognitif, à planifier leur résolution de problèmes tant cognitifs que sociaux dans des contextes variés » (p. 126). Tel que mentionné précédemment, en plus des comportements antisociaux ou inadaptés, il n'est pas rare que les personnes ayant une DI montrent également des difficultés de communication (Savoie & Gascon 2008). Ces difficultés pourraient peut-être aussi expliquer leurs difficultés à créer des liens sociaux. De tels résultats laissent entendre qu'il est essentiel de bien soutenir les personnes ayant une DI dans leur apprentissage des habiletés sociales et émotionnelles.

En plus des difficultés déjà évoquées, il semble que les personnes ayant une DI sont particulièrement vulnérables à éprouver des troubles intériorisés de santé mentale (Baurain & Nader-Grosbois, 2009). Dans une recension des écrits sur le sujet, Rojahn et Meier (2009) mettent en évidence une prévalence de troubles internalisés (incluant tous les niveaux de déficiences, le sexe et les âges de cette population) allant entre 16 % et 54 %. Selon l'étude d'Hermans et Evenhuis (2012), portant sur des adultes âgés de 50 ans et plus avec une DI allant de modérée à profonde, le peu de contrôle que ces personnes auraient sur leur vie pourrait aussi augmenter la probabilité de vivre des événements de vie négatifs (par exemple, le placement en ressource) et avoir des conséquences sur leur santé mentale. Murphy (2017) rapporte également que les personnes présentant à la fois une DI et des troubles intériorisés (tels que la dépression ou l'anxiété), seraient plus à risque que celles à développement typique de développer des difficultés à créer des liens sociaux et à développer leurs habiletés sociales.

Parmi les troubles intériorisés touchant plus particulièrement les individus avec une DI, on retrouverait les troubles anxieux (Tessa, Reardon, Whitaker, & Read, 2006) et la dépression (Morin, Cobigo, Rivard, & Lépine, 2010). D'après Murphy (2017), la dépression et l'anxiété chez les enfants et les adolescents à développement typique

seraient des prédicteurs de dépression grave à l'âge adulte ainsi que d'autres troubles de l'humeur. Ces deux problématiques à l'enfance et à l'adolescence peuvent avoir des répercussions négatives pour ce qui est du bien-être à l'âge adulte et de leur réseau social (Murphy, 2017). Lorsqu'il est question des enfants, des adolescents et des adultes ayant une DI, peu d'études ont été effectuées pour déterminer la prévalence de ces deux troubles, même si cette prévalence est plus grande que dans la population dite normale (Murphy, 2017).

Interventions visant le développement des habiletés socio-émotionnelles

Puisque les individus ayant une DI éprouvent de la difficulté à acquérir et à maîtriser leurs habiletés sociales et que cette difficulté entraînerait des conséquences pouvant mener à des troubles de santé mentale, il semble important de développer les habiletés socio-émotionnelle de ces individus. Lachavanne et Barisnikov (2013) ont porté leur attention sur les habiletés liées à la reconnaissance des émotions qui pourraient améliorer les habiletés socio-émotionnelles chez des adultes âgés entre 18 et 42 ans ayant une DI. Selon une autre étude menée par Cheng et Chen (2010) avec des adultes présentant une DI, une personne sur trois ayant une DI a rapporté une amélioration dans la reconnaissance des contextes sociaux après avoir été entraînée à reconnaître ses émotions. Toutefois, même si les effets d'interventions visant le développement des habiletés socio-émotionnelles auprès de cette population ont été mesurés, la majorité de ces interventions se limitent à l'apprentissage et à la reconnaissance faciale des émotions (Winter & Franck, 2009). De ce fait, pour développer les habiletés socio-émotionnelles, il serait important d'apprendre aux personnes ayant une DI la signification des émotions et pas seulement à les identifier (Lachavanne & Barisnikov, 2013). Aussi, il serait important de leur permettre de pratiquer, en groupe, leurs habiletés sociales avec leurs pairs (Lachavanne & Barisnikov, 2013).

Approche cognitivo-comportementale

De ce fait, puisque les individus ayant une DI ont tendance à présenter des comportements défis, qu'ils ont de la difficulté à identifier leurs émotions et celles d'autrui et qu'ils sont plus à risque de vivre des troubles intériorisés, notre intérêt s'est porté vers les programmes de type cognitivo-comportemental. L'intervention cognitivo-

comportementale agit sur le comportement et ce qui l'influence dans l'environnement, en fonction des besoins de l'individu, mais aussi sur le processus cognitif qui en retourne et vice-versa (Bondolfi & Bizzini, 2006). Cette approche nous a intéressés puisqu'elle est démontrée efficace pour intervenir et prévenir les troubles intériorisés et favoriser l'apprentissage d'habiletés sociales (Mignot, Vande, & Haelewyck, 2011 ; Stott, Charlesworth, & Scior, 2017). Néanmoins, cette approche peut être un défi lorsqu'il s'agit d'intervenir avec une clientèle ayant une DI (Stott et al., 2017). En effet, un des aspects plus difficiles avec l'approche cognitivo-comportementale est qu'elle mise sur des discussions et sur les réflexions qu'une personne peut avoir sur ses pensées et ses actions. Les personnes ayant une DI ont souvent des difficultés liées au langage, ce qui complique quelque peu la mise en œuvre de ce type d'interventions (Stott et al., 2017). Puisque cette approche mise aussi sur la compréhension et la réflexion, les personnes doivent également être capables de réfléchir sur leurs pensées et leurs actions (Stott et al., 2017), ce qui pourrait s'avérer plus difficile pour cette clientèle qui éprouve des difficultés de compréhension. Certains programmes démontrés efficaces apparaissent prometteurs pour la prévention des difficultés socio-émotionnelles des enfants et des adolescents avec une approche de type cognitivo-comportemental. C'est le cas du programme *FRIENDS for Life* qui a fait l'objet d'adaptations pour des populations plus vulnérables.

Programme *FRIENDS for Life*

Le programme *FRIENDS* a été développé en Australie par Paula Barrett, une chercheuse reconnue pour sa contribution à l'avancement des connaissances en psychologie de l'enfance. Les travaux de cette chercheuse ont surtout porté sur la prévention de l'anxiété et le développement des capacités de résilience des enfants, des adolescents et des adultes (Barrett, 2015). Ce programme a d'abord été testé par de nombreuses études, puis traduit et utilisé dans plusieurs pays (Barrett, 2015). Son efficacité à réduire l'anxiété chez les enfants et adolescents et son universalité lui ont valu d'être cité par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), comme programme prouvé efficace (Barrett, 2015). Son approche est principalement de type cognitivo-comportemental séparé en trois composantes : apprentissages/comportements, cognitions et physiologie (Barrett, 2015). La première composante permet aux élèves de créer un réseau social d'aide, de trouver des modèles à suivre et de leur apprendre à faire des plans de

résolution de problèmes (Barrett, 2015). La deuxième composante comprend l'utilisation de pensées positives s'opposant aux pensées négatives, l'évaluation réaliste de soi et l'auto-récompense (Barrett, 2015). La dernière partie permet finalement aux enfants et adolescents de comprendre les indices que leur envoie leur corps et d'apprendre plusieurs techniques de relaxation et d'autorégulation (Barrett, 2015). L'acronyme *FRIENDS* signifie "*Feeling – Relax – I can try – Encourage-Nurture – Don't forget – Stay happy*" (Barrett, 2015). Aussi, ce programme nécessite une formation et peut être présenté autant dans un milieu clinique que scolaire (Barrett, 2015).

FRIENDS for Life présente également des versions adaptées à toutes les tranches d'âge, allant de l'âge préscolaire à l'âge adulte (Friends Resilience, 2017). Néanmoins, une nouvelle version a récemment été développée pour adapter ce programme à une clientèle adolescente ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) sans DI (Barrett, 2015). De plus, des recherches ont aussi déjà été effectuées pour adapter ce programme à une clientèle d'enfants ayant des troubles de l'apprentissage dont certains qui présentaient une DI (Davies & Rossiter, 2016). Ce programme a donc été retenu comme modèle pour ce mémoire. Pour que ce type d'intervention soit efficace avec la clientèle DI, il est toutefois nécessaire de l'adapter en fonction des besoins et des caractéristiques de ces personnes (Stott et al., 2017).

Objectifs du projet de mémoire

Le programme *FRIENDS for Life* a été retenu pour ce mémoire, car il utilise un modèle ayant démontré son efficacité pour favoriser l'apprentissage d'habiletés socio-émotionnelles et pour prévenir les troubles intériorisés. Néanmoins, la version originale du programme ne peut pas être utilisée dans la cadre de ce projet, car elle ne s'adresse pas directement à des jeunes ayant un diagnostic de DI qui sont intégrés dans des écoles régulières. Pour cette raison, deux défis doivent être relevés : (1) l'adaptation du programme *FRIENDS for Life* pour une clientèle d'élèves ayant une DI ; et (2) l'implantation et l'évaluation de l'implantation de ce programme dans le milieu scolaire. Ce mémoire abordera l'adaptation du programme *FRIENDS* pour une clientèle ayant une DI ainsi que les résultats de son implantation auprès d'élèves ayant une DI qui sont scolarisés dans une classe spécialisée.

Le présent mémoire a donc pour objectif d'adapter et d'implanter le programme *FRIENDS for Life* (Barrett, 2015) auprès d'adolescents ayant une DI fréquentant un milieu scolaire régulier. Au regard de la rareté des interventions visant le développement des habiletés socio-émotionnelles chez les personnes ayant une DI, il a été décidé d'adapter et d'implanter ce programme conçu initialement pour les personnes à développement typique. L'auteure de ce mémoire a choisi d'effectuer une étude d'implantation suite à l'adaptation du programme, parce qu'avant d'étudier les effets du programme sur les habiletés socio-émotionnelle des élèves avec une DI, il était important de vérifier si le programme (les activités et le contenu) était adapté aux adolescents présentant une déficience intellectuelle et au milieu scolaire. De ce fait, six dimensions seront évaluées en lien avec l'implantation du programme : (1) la compréhension des consignes et la capacité à réaliser les activités lors des ateliers ; (2) le niveau d'appréciation des élèves ; (3) la satisfaction des parents concernant l'information transmise ; (4) la présence de facteurs ayant pu nuire à la concentration des élèves et au déroulement des activités ; (5) l'implication de l'animateur ; et (6) le nombre d'élèves ayant réussi à utiliser le matériel et le cahier d'activités comme prévu. La dimension relative à la compréhension des élèves présentant une DI en lien avec les consignes et leur capacité à réaliser les activités de même que l'utilisation du matériel évaluera directement l'adaptation des activités. La capacité des élèves présentant une DI à réaliser les activités inclura aussi le temps à respecter de chaque atelier. Considérant que la dimension temporelle joue un rôle important en milieu scolaire, cette dimension sera évaluée. La satisfaction des élèves présentant une DI sera aussi évaluée. Celle-ci permettra de savoir si les activités ont été appréciées par les élèves pour favoriser l'apprentissage d'habiletés socio-émotionnelles. La dimension relative à la satisfaction des parents évaluera à quel point les parents ont apprécié le programme. L'animation sera également évaluée pour vérifier quels seraient les points à préciser dans le manuel de l'animateur. Finalement, la mesure des facteurs ayant pu nuire au déroulement des activités permettra d'obtenir des informations sur l'implantation en milieu scolaire et sur la mise en place des activités.

Méthode

Adaptations et résumé du programme

Pour mettre en place ce projet, une série d'adaptations ont été effectuées sur le programme *FRIENDS* original. L'adaptation des programmes *FRIENDS for Life – Learning Disabilities* (Rossiter, Davies, Woodrow, Mackay, Lewis, 2013) ainsi que *Special FRIENDS* (Barrett 2015) restaient les plus intéressants lorsqu'il était question d'un programme visant une clientèle présentant une DI. Tout d'abord, ces derniers, contrairement aux autres programmes affiliés à *FRIENDS*, visent une clientèle présentant des besoins particuliers, *FRIENDS for Life – Learning Disabilities* cherchait à rejoindre les individus présentant des difficultés d'apprentissage (Rossiter et al., 2013), alors que *Special FRIENDS* visait une clientèle présentant un trouble du spectre de l'autisme (Barrett, 2015). Ces deux clientèles sont toutes deux liées aux individus présentant une DI puisque ces derniers présentent souvent des difficultés d'apprentissage (Juhel, 2000) et qu'une étude menée aux États-Unis par le *Center for Disease Control* (2007) a démontré qu'entre 33 et 59 % des individus présentant un trouble du spectre de l'autisme présentent aussi une DI (cité par Fondation Miriam, 2008). Considérant leur clientèle cible, *Special FRIENDS* et *FRIENDS for Life – Learning Disabilities* ont donc été choisis comme programmes à adapter. Ces deux programmes présentent quelques différences au niveau de leur organisation, notamment dans les moyens de mise en interaction lors des activités, puisque *Special FRIENDS* mise surtout sur les choix et les jeux de rôle, alors que *FRIENDS for Life – Learning Disabilities* utilise une plus grande quantité de matériel visuel tel que des marionnettes ou des peluches (Barrett, 2015 ; Rossiter et al., 2013). Au niveau de l'organisation des sessions, *Special FRIENDS* passe plus de temps sur les étapes de résolutions de problèmes et les façons d'atteindre un but, alors que *FRIENDS for Life – Learning Disabilities* se concentre sur l'apprentissage des émotions et le concept des pensées positives et négatives (Barrett, 2015 ; Rossiter et al., 2013). En considérant ces aspects, les adaptations ayant elles-mêmes été retenues lors de l'adaptation de ces deux programmes ont été identifiées. De ce fait, pour adapter le présent programme, des éléments visuels ont été intégrés, tels que des pictogrammes ou des marionnettes. De plus, une simplification des concepts complexes tels que les pensées positives et négatives a été effectuée. Plus de temps a donc été consacré sur la

compréhension de ces notions. De nouveaux mots sont aussi appris, chaque session, en lien avec les thèmes abordés, pour simplifier les apprentissages. Finalement, des adaptations en fonction du temps et des activités ont aussi été amenées selon les besoins des élèves. Les ateliers peuvent donc être rallongés ou encore, plusieurs activités sont disponibles et laissées au choix de l'animateur, pour chaque atelier (Barrett, 2015 ; Rossiter et al., 2013). Après avoir pris en compte ce qu'il y avait à adapter, le programme a été modifié en conséquence. En tout, 10 ateliers ont été mis en place. Chacun de ces ateliers fait un lien avec une des lettres de l'acronyme *FRIENDS* et comprend en moyenne de trois à quatre activités. Avant chaque session, les thèmes sont présentés aux élèves, avec les nouveaux mots de vocabulaire pour comprendre le sens de chaque activité. Le thème sur l'apprentissage et la compréhension des émotions est abordé du premier au cinquième atelier. Le thème sur l'apprentissage de techniques de relaxation est abordé du troisième au cinquième atelier. Le thème sur « les pensées positives et les pensées négatives » est abordé du cinquième au septième atelier. Le thème concernant la résolution de problème est abordé du septième au neuvième atelier. Le thème sur « les encouragements quotidiens » est abordé au neuvième et au dixième atelier. Les thèmes « pratiquer tous les jours » et « établir un bon réseau de soutien » sont abordés au dixième atelier. Un tableau comprenant un résumé détaillé du programme est disponible à l'annexe 1.

Procédure et participants

Cette étude a été approuvée par le Comité d'éthique à la recherche (CÉR) de l'Université du Québec en Outaouais. Une commission scolaire a été sollicitée pour recruter la population à l'étude. Dans un premier temps, une rencontre a été organisée avec un responsable de la Commission scolaire afin de lui présenter la recherche et d'obtenir son autorisation pour solliciter certaines écoles. Une fois l'autorisation obtenue, la recherche fut présentée à plusieurs directions d'écoles. Suite à cette présentation, trois écoles ont accepté de participer.

Une lettre de présentation, une note d'information ainsi qu'un formulaire de consentement ont par la suite été remis à 22 parents d'élèves ayant une DI scolarisés dans ces écoles. Les parents devaient retourner un formulaire de consentement signé pour que

les élèves puissent participer à la recherche (voir l'annexe 2). En tout, 18 formulaires ont été retournés.

Une fois le consentement des parents reçu, les 18 élèves ont été appelés à donner leur consentement. Pour ce faire, un document explicatif visuel construit à l'aide de pictogrammes a été utilisé afin d'expliquer la note d'information et du formulaire de consentement (voir l'annexe 3).

Une fois les autorisations des parents et des élèves obtenues, les intervenants ou les enseignants des élèves étaient invités à participer. Une lettre de présentation, une note d'informations et un formulaire de consentement leur ont été transmis (voir l'annexe 4). Ces derniers devaient participer à tous les ateliers et s'engager à répondre à des questionnaires.

La population choisie pour étudier l'adaptation du programme était composée d'adolescents ayant une DI. Les critères d'inclusion pour participer à cette recherche étaient les suivants : avoir entre 12 et 22 ans ; être scolarisé dans une classe spécialisée d'une école régulière ; présenter une DI allant de légère à modérée-sévère, associée ou non à un TSA ou à un syndrome génétique.

Au total, 18 élèves (11 garçons et 7 filles) ont accepté de participer à cette étude. Dans une première école, les élèves étaient âgés de 16 à 21 ans et présentaient un TSA en plus d'une DI. Quatre élèves ont participé aux ateliers dans cette école et un élève s'est retiré pour cause de santé. Dans une deuxième école, les élèves étaient âgés entre 12 et 16 ans. Sept élèves ont participé aux ateliers dans cette école et deux se sont retirés pour des raisons de santé. Dans une troisième école, l'âge des élèves se situait entre 12 et 16 ans. À cette école, sept élèves ont participé à l'étude et un s'est retiré, puisque les dates durant lesquelles les ateliers avaient lieu ne concordaient pas avec son nouveau stage. Les élèves pouvaient présenter d'autres troubles associés à leur DI, tels que des troubles génétiques, neurologiques, etc. Aussi, les différents niveaux de DI de chaque élève n'ont pas été considérés.

En plus des 18 élèves ayant accepté de participer à l'étude, les enseignants et/ou les intervenants ont également été invités à participer à cette recherche. De ce fait, quatre éducateurs spécialisés ont assisté aux ateliers et ont répondu, après chaque atelier, aux questionnaires. Dans la première école, où les élèves présentaient un TSA en plus d'une

déficience intellectuelle, deux éducateurs ont participé aux ateliers, alors qu'un seul éducateur a participé aux ateliers dans chacune des autres écoles.

Dans les trois écoles, deux animateurs ont également répondu aux questionnaires. L'étudiante responsable de cette recherche animait dans deux écoles auprès de deux groupes d'élèves, alors qu'une autre étudiante à la maîtrise en psychoéducation était responsable de l'animation auprès d'un groupe d'élèves présentant une DI d'une autre école.

À la fin des ateliers, les parents des élèves étaient aussi appelés à répondre aux questionnaires. Seulement quatre d'entre eux ont toutefois retourné leur questionnaire rempli. Aussi, une première version non modifiée du programme a été testée auprès d'un premier groupe d'élèves (groupe avec la version non modifiée ; n=11). Une version modifiée du programme a ensuite été testée auprès d'un deuxième groupe d'élèves (groupe avec la version modifiée ; n=7). Les modifications ont été apportées après que les animateurs eurent réalisé que des changements étaient nécessaires afin de tenir compte des besoins et des capacités des élèves. Les modifications apportées au programme sont présentées dans la section suivante. Pour mieux comprendre la répartition, il est possible de se référer au Tableau 1.

Tableau 1. *Description des groupes d'élèves ayant participé à la recherche*

	<i>Première école</i>	<i>Deuxième école</i>	<i>Troisième école</i>
<i>Version du programme</i>	Non-modifiée	Non-modifiée	Modifiée
<i>Nombre d'élèves avec une DI</i>	4 élèves	7 élèves	7 élèves
<i>Âge des élèves avec une DI</i>	16 à 21 ans	12 à 16 ans	12 à 16 ans
<i>Troubles associés des élèves</i>	TSA	-	-
<i>Animateurs</i>	Étudiante responsable de l'étude	Étudiante à la maîtrise	Étudiante responsable de l'étude
<i>Réponse de parents</i>	2 réponses	Aucune réponse	2 réponses

Modifications réalisées en cours d'implantation

Le programme et le cahier d'activités ont été modifiés en cours d'implantation pour un groupe d'élèves. Deux activités ont été retirées du programme. Une première dans le premier atelier, car celle-ci était redondante, mais aussi pour maximiser le temps de réalisation des activités. Il s'agissait d'une activité où les élèves devaient reconnaître dans un dessin les émotions de personnages. La deuxième activité a été jugée trop complexe pour les élèves par les deux animateurs du programme ainsi que par les intervenants présents. Cette activité cherchait à démontrer la différence entre une pensée et une émotion et les élèves du groupe avec la version non modifiée n'ont pas été capables de la réaliser. Suite à ces suppressions, certaines activités ont dû être déplacées. Aussi, des modifications ont été apportées au cahier d'activités pour faciliter son utilisation auprès des élèves. Des pages ont été supprimées parce qu'il y en avait trop et que tourner les pages s'avérait difficile pour les élèves ayant des difficultés de motricité fine. Les pages enlevées concernaient le résumé des apprentissages abordés, celles expliquant les activités ayant été réalisées dans l'atelier, les récapitulatifs des lettres du mot FRIENDS et la présentation des nouveaux mots. Toutefois, ces pages ont été conservées dans le matériel de l'animateur et elles devaient être affichées au tableau durant les ateliers.

Suite à ces modifications, les résultats des élèves ont été présentés en fonction de la version du programme (c'est-à-dire, non modifiée et modifiée). Le groupe avec la version non modifiée comprenait 11 élèves ayant suivi le programme dans deux écoles, avec deux animateurs différents, alors que le groupe avec le programme modifié comprenait sept élèves ayant suivi le programme dans une autre école, avec un seul animateur.

Mesures

Dans cette recherche, seules les dimensions de l'implantation ont été mesurées auprès des participants. Les effets perçus du programme n'ont pas été mesurés. Dans cette recherche, six dimensions ont été évaluées à l'aide d'instruments de mesure élaborés par l'étudiante responsable de cette recherche: (1) la compréhension des consignes et la capacité à réaliser les activités lors des ateliers; (2) le niveau d'appréciation des élèves; (3) la satisfaction des parents concernant l'information transmise; (4) la présence de

facteurs ayant pu nuire à la concentration des élèves et au déroulement des activités ; (5) l'implication de l'animateur ; et (6) le nombre d'élèves ayant réussi à utiliser le matériel et le cahier d'activités comme prévu.

(1) Compréhension des consignes et capacité à réaliser les activités lors des ateliers.

Ces aspects ont été évalués par un questionnaire rempli par l'animateur après chaque session. Le niveau de compréhension des consignes par les élèves a été évalué à l'aide d'une question générale (l'élève a-t-il compris les consignes ?). Le second indicateur visait à évaluer, à partir de six questions, le nombre d'activités que les élèves ont réussi à réaliser telles que planifiées (ou à utiliser le matériel comme prévu). Ce premier questionnaire était donc composé de sept questions auxquelles l'animateur devait répondre en utilisant une échelle de réponses à choix multiples à trois niveaux (« Oui », « Parfois oui, parfois non », « Non ») (voir l'annexe 5).

(2) Niveau d'appréciation des élèves. Les élèves devaient répondre à un questionnaire après chaque activité mesurant leur appréciation à l'aide d'une échelle de mesure à choix multiples à deux niveaux (« Oui, j'ai trouvé que c'était difficile » et « Non, j'ai trouvé que c'était facile » ou encore « Oui j'ai aimé » ou « Non je n'ai pas aimé ») (voir l'annexe 6). Une mesure d'appréciation globale pour l'ensemble des activités a aussi été obtenue auprès des élèves à la fin du programme, lors du dernier atelier. Pour ce faire, ceux-ci devaient répondre à l'aide d'une échelle de réponses à choix multiples à trois niveaux (« Oui, j'ai aimé », « Parfois oui, parfois non » et « Non, je n'ai pas aimé ») (voir l'annexe 7).

(3) Satisfaction des parents concernant l'information transmise. La satisfaction des parents sur les informations transmises lors des ateliers était évaluée à l'aide d'un questionnaire remis aux parents à la fin des ateliers. Deux aspects ont été évalués : la satisfaction des parents à l'égard de l'information transmise et leur désir d'avoir plus d'information sur les ateliers. Ce questionnaire était donc composé de quatre questions quantitatives avec une échelle de réponses à choix multiples à trois niveaux (« Oui »,

« Parfois oui, parfois non » et « Non ») (par exemple, « Avez-vous apprécié recevoir le contenu des ateliers ? ») (voir l'annexe 8).

(4) La présence de facteurs ayant pu nuire à la concentration des élèves et au déroulement des activités. L'effet de certains facteurs potentiellement nuisibles à la concentration et au bon déroulement des activités a été évalué par l'intervenant qui devait répondre à un questionnaire, après chaque activité (par exemple, le passage d'élèves, les bruits ambiants, etc.). à partir de deux questions avec une échelle de réponses à trois choix : « Oui », « Parfois oui, parfois non », et « Non ». De façon plus précise, les répondants devaient répondre aux questions : « des éléments particuliers (bruits, images, etc.) ont-ils perturbé l'attention des élèves ? ». Le questionnaire comportait aussi deux autres questions visant à évaluer si l'espace et le temps alloués étaient appropriés pour réaliser les activités. Ces deux questions comportaient également une échelle à trois niveaux (« Oui », « Parfois oui, parfois non », et « Non ») (voir l'annexe 9).

(5) Implication de l'animateur. L'implication de l'animateur a été évaluée par l'intervenant présent, à partir d'un questionnaire auquel il devait répondre après chaque atelier, à partir de trois questions se rapportant aux éléments suivants : A-t-il vérifié la compréhension des élèves ? A-t-il fourni de l'aide aux élèves lorsque nécessaire ? Et a-t-il utilisé un vocabulaire approprié pour faciliter leur compréhension ? Ces trois indicateurs ont été évalués par l'intervenant à l'aide d'une échelle de réponses à trois niveaux (« Oui », « Parfois oui, parfois non », et « Non ») (voir l'annexe 9).

(6) Nombre d'élèves ayant réussi à utiliser le matériel et le cahier d'activités comme prévu (selon l'appréciation de l'intervenant). Ces indicateurs ont été évalués à l'aide de trois questions présentes dans le questionnaire de l'intervenant, auquel celui-ci devait répondre après chaque atelier. Deux questions sont en lien avec le matériel : « Combien d'élèves ont réussi à utiliser le matériel prévu lors des jeux (chapeaux, carte d'images, etc. ») » et « Combien d'élèves ont réussi à utiliser le matériel prévu lors des bricolages ». La troisième question est liée à l'utilisation du cahier d'activités : « combien d'élèves ont réussi à utiliser leur cahier d'activités comme prévu ? » (voir l'annexe 9).

Analyse

Après avoir finalisé l'animation du programme et effectué la collecte des données auprès des divers répondants, nous avons procédé à la vérification et à la saisie de toutes les données dans le logiciel Excel. Pour les fins d'analyse et d'interprétation des résultats, nous avons établi qu'une dimension de l'implantation serait considérée comme réussie lorsqu'un taux de 50 % et plus des réponses étaient favorables pour chacun des aspects évalués. Même si ce taux est arbitraire, il a été estimé qu'une majorité simple était suffisante pour établir la réussite des critères choisis. Un taux moyen de réussite (en pourcentage) a donc été calculé pour chaque indicateur de chacune des dimensions évaluées. Les résultats en lien avec chacune des six dimensions évaluées de l'implantation sont présentés dans le chapitre suivant.

Résultats

Dans cette section, les résultats reliés aux six dimensions évaluées sont présentés : (1) la compréhension des consignes et de la capacité à réaliser les activités lors des ateliers ; (2) le niveau d'appréciation des élèves ; (3) la satisfaction des parents concernant l'information transmise ; (4) la présence de facteurs ayant pu nuire à la concentration des élèves et au déroulement des activités ; (5) l'implication de l'animateur ; et (6) le nombre d'élèves ayant réussi à utiliser le matériel et le cahier d'activités comme prévu.

Compréhension des consignes et capacité à réaliser les activités lors des ateliers

Cette composante a été évaluée par l'animateur et elle fait référence aux deux indicateurs suivants : (1) la compréhension des consignes pour chaque activité, et (2) la capacité à réaliser les activités. Les résultats des deux indicateurs sont présentés dans la figure 1.

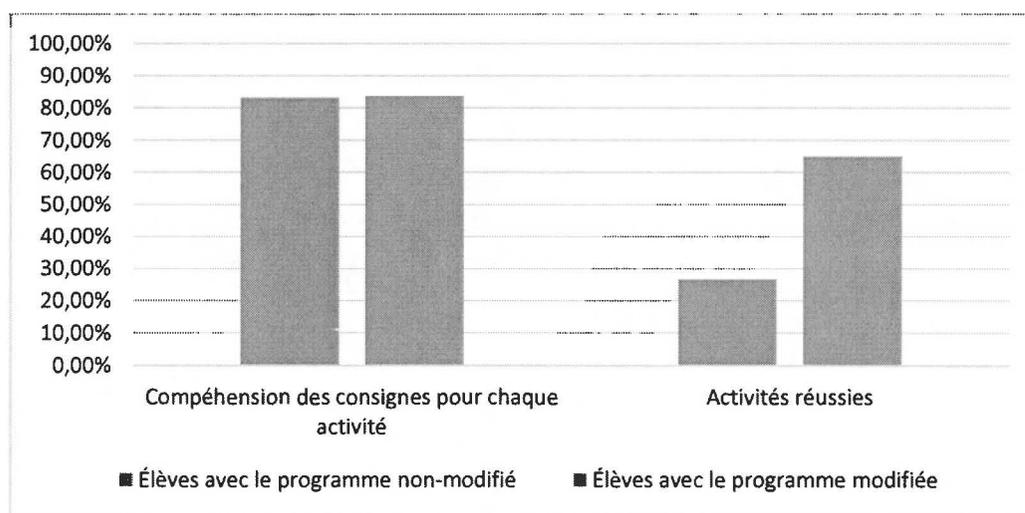


Figure 1. Pourcentage de réussite concernant la compréhension des consignes par les élèves et la capacité des élèves à réaliser les activités

Le premier indicateur évalué devait vérifier si plus de la moitié des élèves comprenaient l'ensemble des consignes pour les activités réalisées dans chaque atelier. Avec la version non modifiée, la compréhension globale des élèves s'élevait à 83,2 %.

Pour la version modifiée, la compréhension globale des élèves était de 83,8 % (voir figure 1).

Le deuxième indicateur évalué devait vérifier le pourcentage d'activités que plus de la moitié des élèves ont été capables de les réaliser. Avec la version non modifiée, 26,7 % des ateliers étaient réussis par plus de la moitié des élèves. Pour la version modifiée, 65 % des ateliers étaient réussis par plus de la moitié des élèves (voir la figure 1). Ces résultats pourraient indiquer que les changements apportés dans la version modifiée du programme ont facilité la réussite des élèves.

Niveau d'appréciation des élèves

Le niveau d'appréciation des élèves a été évalué par les élèves à partir de deux indicateurs : (1) l'appréciation globale des élèves, et (2) l'appréciation des élèves de chaque activité. Les résultats des deux indicateurs sont présentés dans la figure 2.

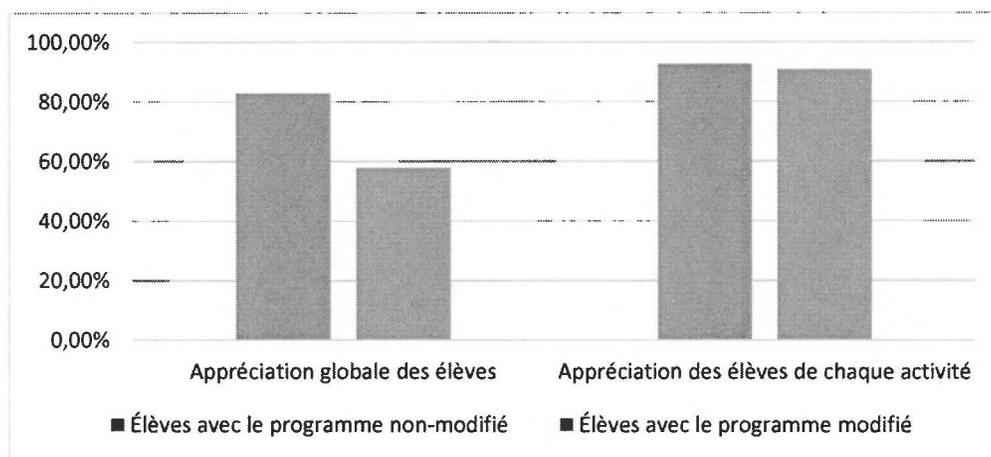


Figure 2. *Pourcentage d'appréciation des élèves selon les indicateurs*

Le premier indicateur devait déterminer le pourcentage d'élèves qui ont répondu avoir apprécié leur participation au programme lors du dernier atelier. Pour la version non modifiée du programme, 83 % des élèves ont affirmé avoir aimé leur participation aux ateliers. Pour la version modifiée, 58 % des élèves ont affirmé avoir apprécié leur participation (voir la figure 2). Même si le groupe avec la version modifiée semble avoir un meilleur pourcentage de réussite, on constate une différence importante du niveau de

l'appréciation entre les deux groupes. Il est donc possible que les changements effectués dans la version modifiée du programme n'aient pas pris en compte la satisfaction des élèves.

Le deuxième indicateur évalué devait vérifier si plus de 50 % des élèves ont apprécié chaque activité. Pour la version non modifiée du programme, l'appréciation des élèves de chaque activité était de 92,6 %. Pour ce qui est de la version modifiée du programme, l'appréciation de chaque activité était de 90,8 % (voir la figure 2).

Satisfaction des parents d'élèves concernant l'information transmise

Le niveau de satisfaction des parents a été évalué par les parents à partir de deux indicateurs : (1) le pourcentage de parents se disant satisfaits de l'information transmise ; et (2) le pourcentage de parents qui auraient souhaité avoir plus d'information sur les ateliers. Les résultats des deux indicateurs sont présentés dans la figure 3.

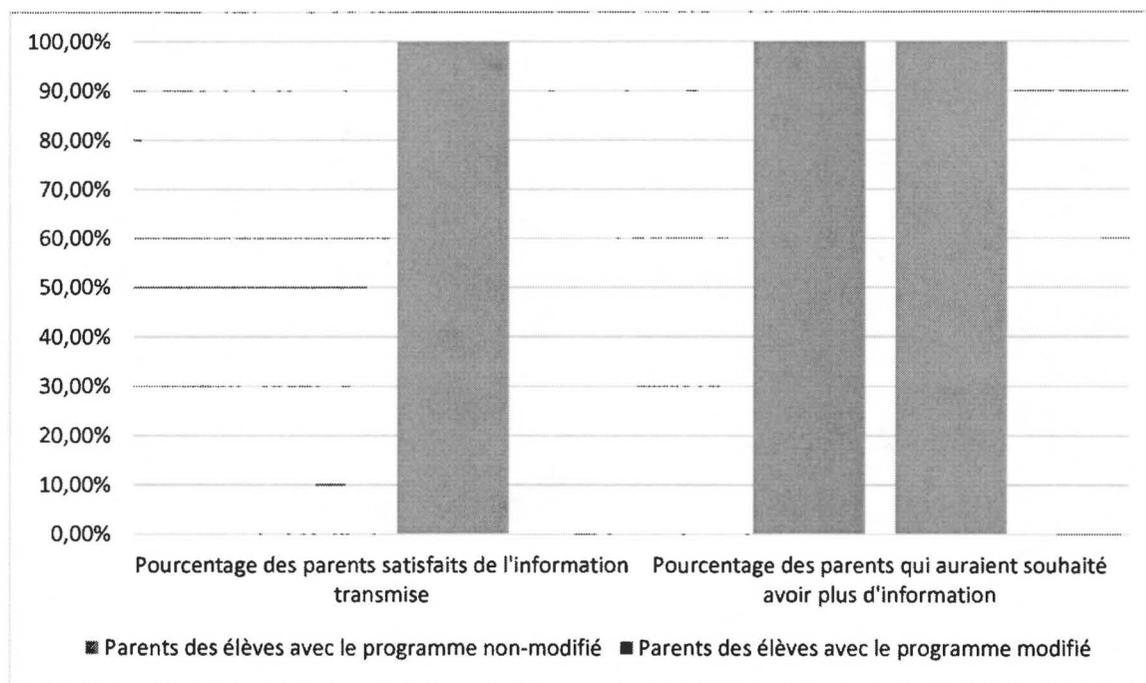


Figure 3. *Pourcentage de la satisfaction des parents selon les indicateurs*

Parmi les parents des élèves dans le groupe avec le programme non modifié, on constate qu'aucun parent n'a répondu à cet indicateur dans leur retour de questionnaire. Pour ce qui est des parents des élèves avec le programme modifié, 100 % d'entre eux disent avoir apprécié recevoir les informations transmises sur le contenu des ateliers (voir la figure 3).

Le deuxième indicateur évalué consistait à établir le pourcentage de parents qui auraient désiré recevoir plus d'informations sur les ateliers. Pour les versions non modifiée et modifiée, 100 % des parents des élèves auraient souhaité avoir plus d'informations sur les ateliers (voir la figure 3).

Il est important de noter que seulement quatre parents ont rempli ces questionnaires. Aussi, les modes de distribution des résumés des ateliers étaient différents entre le groupe avec la version non-modifiée et le groupe avec la version modifiée du programme. Les parents du groupe avec la version non-modifiée du programme ont reçu deux compilations des résumés des ateliers, soit à la fin de la première moitié des ateliers et à la fin des ateliers. Les parents du groupe avec la version modifiée des ateliers ont, quant à eux, reçu chaque résumé après chaque atelier. Considérant que plus de parents de ce groupe ont répondu aux questionnaires, il est possible de faire un lien avec la différence de mode de distribution des résumés des ateliers et les questionnaires retournés par les parents.

La présence de facteurs ayant pu nuire à la concentration des élèves et au déroulement des activités

La présence de facteurs ayant pu perturber la concentration des élèves (par exemple, le passage d'élèves dans le corridor, les bruits ambiants, etc.) a été évaluée par l'animateur après chaque activité. L'objectif était de déterminer le pourcentage d'activités qui se sont déroulées sans la présence de ces facteurs nuisibles sur la concentration. L'indicateur de réussite a été fixé à 50 % ou plus des activités n'ayant rencontré aucun facteur de perturbation. Les résultats obtenus sont présentés dans la figure 4.

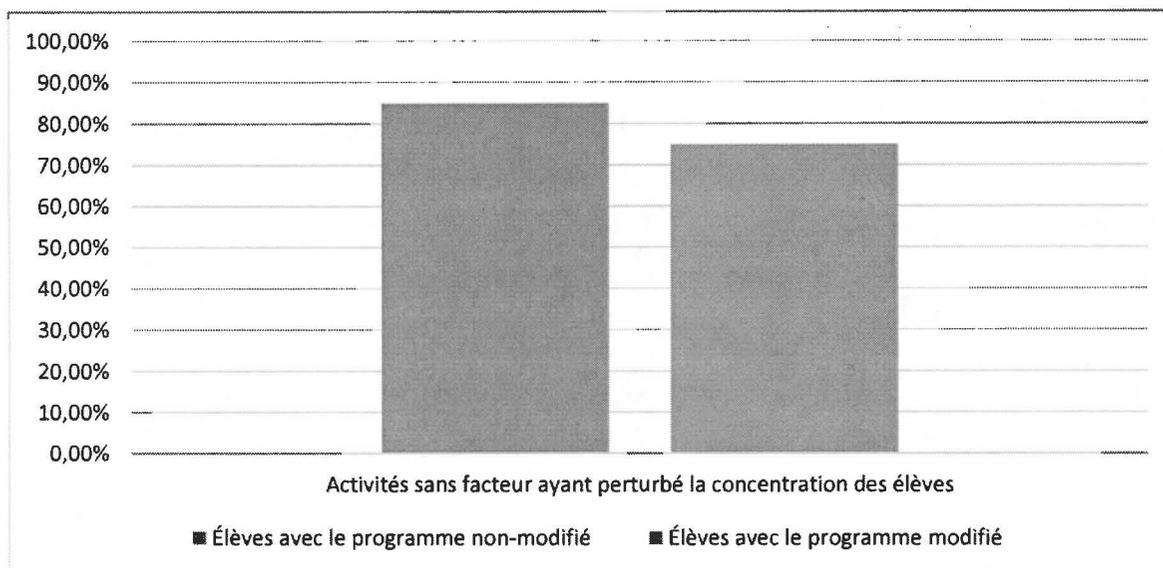


Figure 4. Pourcentage d'activités exemptes de facteurs ayant perturbé la concentration des élèves

Pour la version non modifiée, aucun élément particulier n'a perturbé les élèves dans 85 % des ateliers. Pour la version modifiée, aucun élément n'a perturbé la concentration des élèves dans 75 % des ateliers (voir la figure 4).

La présence de problèmes liés à l'espace utilisé et au temps accordé ayant pu nuire au déroulement des activités a aussi été évaluée. L'objectif était de déterminer le pourcentage d'activités qui se sont déroulées sans la présence de ces facteurs nuisibles sur le déroulement prévu des activités dans (1) l'espace et dans (2) le temps. Ces deux indicateurs ont été évalués par l'animateur après chaque activité et leurs taux de réussite ont été fixés à 50 % ou plus des activités n'ayant pas rencontré de facteurs de perturbation. Les résultats en lien avec ces indicateurs sont présentés dans la figure 5.

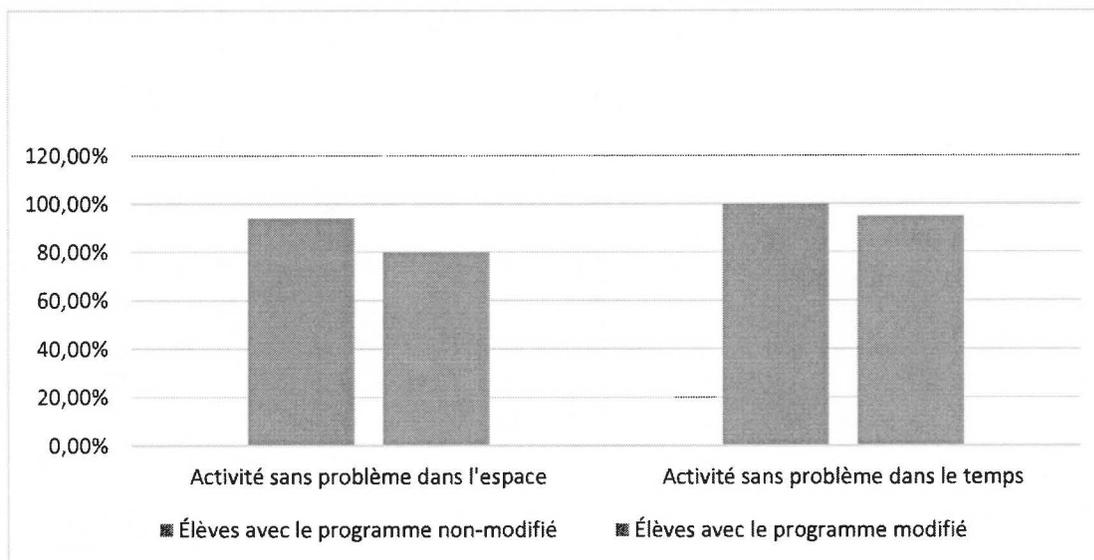


Figure 5. Pourcentage sur la réussite du déroulement des activités selon les indicateurs

Pour la version non modifiée, 94 % des ateliers n'ont pas été perturbé par un élément particulier lié à l'espace. Pour la version modifiée, ce pourcentage s'établit à 75 % (voir la figure 5).

Le deuxième indicateur évalué devait établir si des problèmes reliés au respect du temps alloué ont pu nuire au déroulement de plus de la moitié des ateliers. Pour les versions non modifiées et modifiées, toutes les activités ont été réalisées sans problème, selon le temps alloué dans, respectivement, 100 % et 95 % des ateliers (voir la figure 5).

Implication de l'animateur

L'implication de l'animateur a été évaluée par les intervenants à partir de trois indicateurs : (1) la vérification de la compréhension des élèves, (2) l'aide apportée lorsque sollicitée et (3) l'utilisation d'un vocabulaire favorisant la compréhension des élèves. Les résultats des trois indicateurs sont présentés dans la figure 6.

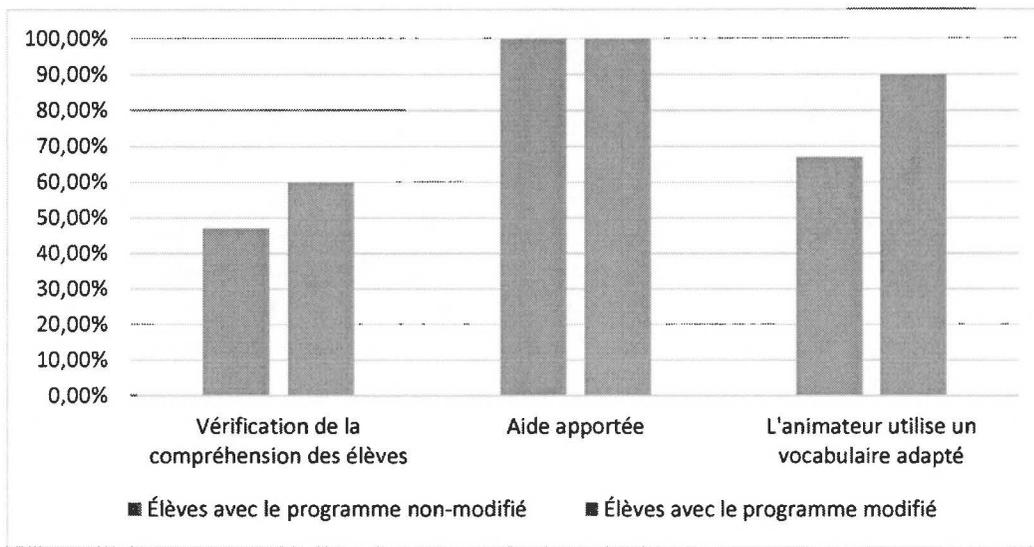


Figure 6. *Pourcentage de l'implication de l'animateur durant les ateliers selon les indicateurs*

Le premier indicateur devait évaluer si pour plus de la moitié des ateliers, l'animateur a vérifié la compréhension des élèves après chaque consigne. Pour la version non modifiée, l'animateur a vérifié la compréhension des élèves après chaque consigne pour 47 % des ateliers. Pour la version modifiée, l'animateur a vérifié la compréhension des élèves après chaque consigne pour 60 % des ateliers (voir la figure 6).

Le deuxième indicateur devait vérifier si pour plus de la moitié des ateliers, l'animateur a apporté de l'aide aux élèves qui l'avaient sollicité. Pour les versions non modifiées et modifiées, l'animateur a apporté de l'aide aux élèves qui l'ont sollicité dans 100 % des ateliers (voir la figure 6).

Le troisième indicateur devait vérifier si pour plus de la moitié des ateliers, l'animateur a utilisé un vocabulaire favorisant la compréhension des élèves. Pour la version non modifiée, l'animateur a utilisé un vocabulaire approprié favorisant la compréhension des élèves pour 67 % des ateliers. Pour la version modifiée, l'animateur a utilisé un vocabulaire approprié favorisant la compréhension des élèves pour 90 % des ateliers (voir la figure 6). Il est important de noter que l'animateur du groupe avec la version modifiée du programme en était à sa deuxième animation; par conséquent, il est logique de penser qu'il était peut-être mieux préparé lors de la seconde animation.

Utilisation adéquate du matériel et du cahier d'activités

L'utilisation adéquate du matériel et du cahier d'activités a été évaluée par les intervenants à partir de trois indicateurs : (1) le pourcentage d'activités pour lesquelles au moins 50 % des élèves ont utilisé comme prévu le matériel lors des jeux, (2) le pourcentage d'activités pour lesquelles au moins 50 % des élèves ont utilisé comme prévu le matériel lors des bricolages et (3) le pourcentage d'activités pour lesquelles au moins 50% des élèves ont utilisé leur cahier d'activités comme prévu. Les résultats des deux premiers indicateurs sont présentés dans la figure 7.

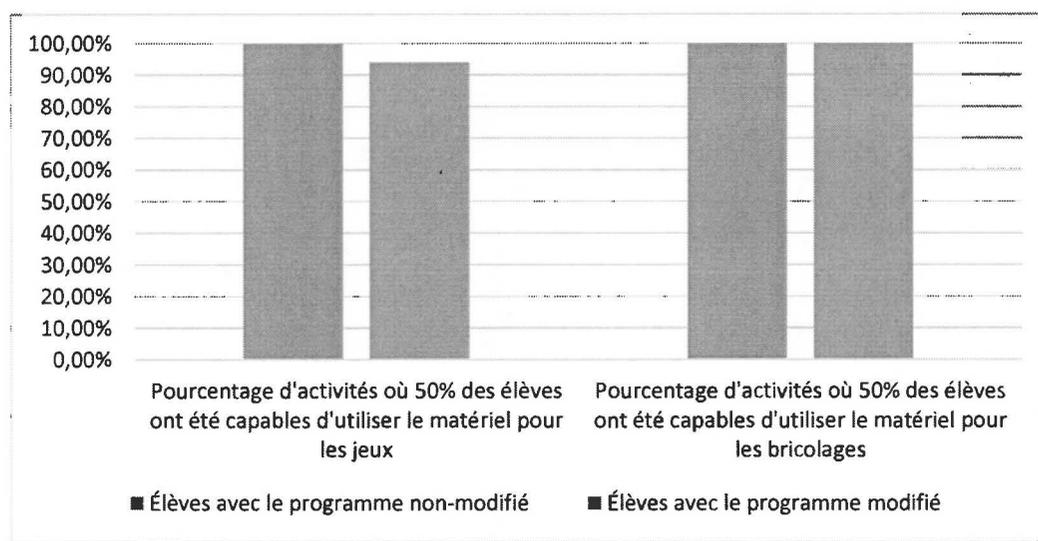


Figure 7. Pourcentage en lien avec l'utilisation du matériel selon les indicateurs

En ce qui concerne l'utilisation du matériel lors des jeux, pour les versions non modifiée et modifiée, plus de la moitié des élèves ont été capables d'utiliser le matériel dans respectivement, 100 % et 94 % des ateliers (voir la figure 7).

Pour ce qui est de l'utilisation du matériel lors des bricolages, pour les versions non modifiées et modifiées, plus de la moitié des élèves ont été en mesure d'utiliser le matériel comme prévu dans 100 % des ateliers (voir la figure 7).

Le troisième indicateur visait à établir le pourcentage d'activités pour lesquelles au moins 50 % des élèves ont été en mesure d'utiliser leur cahier d'activités comme prévu. Les résultats de l'indicateur sont présentés dans la figure 8. Pour les versions non modifiée et modifiée, dans respectivement 94,4 % et 95 % des activités, plus de 50 % des élèves ont été capables d'utiliser leur cahier d'activités comme prévu (voir la figure 8).

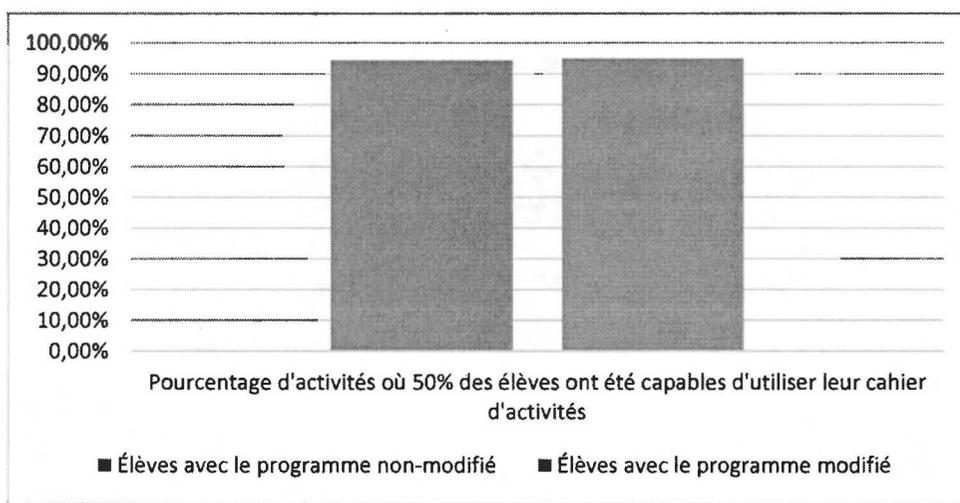


Figure 8. Pourcentage sur l'utilisation du cahier d'activités selon l'indicateur

Discussion

Les deux objectifs principaux de ce projet de mémoire étaient : (1) d'adapter un programme socio-émotionnel déjà existant auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle ; et (2) d'évaluer son implantation dans le milieu scolaire. De ce fait, une partie importante du travail a consisté à adapter un programme (visant l'acquisition de compétences socio-émotionnelles) pour des élèves adolescents présentant une déficience intellectuelle. L'ensemble du programme a été revu (déroulement, matériel, durée, etc.) afin de tenir compte des caractéristiques des élèves et du contexte (programme offert en groupe en milieu scolaire). La mise en œuvre de la version initiale du programme adapté nous a permis de constater que d'autres ajustements étaient nécessaires et une version modifiée a été élaborée et offerte à un second groupe d'élèves. Le deuxième volet de l'étude consistait à évaluer sommairement son implantation auprès des deux groupes d'élèves (18 élèves au total répartis entre le groupe ayant reçu le programme non modifié et le groupe ayant reçu le programme modifié). L'objectif spécifique était d'évaluer la qualité de l'implantation du programme en recueillant des données auprès des personnes concernées (c'est-à-dire, animateur, intervenant, élèves et parents). Pour ce faire, six dimensions ont fait l'objet d'une évaluation : 1) la compréhension des consignes et la capacité à réaliser les activités ; (2) le niveau d'appréciation des élèves sur les ateliers ; (3) la satisfaction des parents des élèves concernant l'information transmise ; (4) la présence de facteurs ayant pu perturber la concentration des élèves et le déroulement des activités ; (5) l'implication de l'animateur ; et (6) l'adaptation du matériel/cahier pour les élèves. L'évaluation de ces différentes dimensions a été réalisée de façon séparée pour les deux groupes d'élèves. Un bref bilan de l'implantation du programme en milieu scolaire sera présenté.

Les six dimensions évaluées

La compréhension des consignes et la capacité des élèves à réussir les activités. Lorsqu'il est question d'évaluer dans quelle mesure les ateliers ont été compris et réussis par les élèves, les résultats obtenus indiquent une différence marquée entre les deux groupes. Le groupe ayant reçu la version non modifiée a obtenu un taux de réussite de 26 %, alors que le groupe ayant reçu la version modifiée a obtenu un taux de réussite de 65 %. Ces différences entre les groupes pourraient s'expliquer par les correctifs

apportés à la version initiale du programme. Par exemple, une activité de l'atelier 5 qui consistait à reconnaître les pensées positives des pensées négatives a été supprimée du programme initial. Cette activité avait été jugée trop difficile par le premier groupe. En plus de ce changement, il faut prendre en compte l'expérience accrue de l'animateur du groupe avec la version modifiée : celui-ci a d'abord animé un des sous-groupes avec la version non modifiée pour ensuite animer les deux groupes avec la version modifiée du programme. Il est possible qu'après une première expérience d'animation, l'animateur ait acquis une plus grande confiance et aisance ainsi qu'une meilleure compréhension des activités. Malgré cette différence sur le plan de la réussite des activités, on remarque que les élèves ont, dans l'ensemble, bien compris les consignes des activités présentées (quel que soit leur groupe). Ainsi donc, il semble que les élèves aient éprouvé plus de difficultés à réaliser les tâches demandées qu'à comprendre les consignes.

L'appréciation des élèves. Lorsqu'il était question de savoir si les élèves ont apprécié les ateliers proposés, on constate que le groupe avec la version non modifiée a révélé une appréciation plus élevée (83 %) que celle du groupe avec la version modifiée (58 %). Cette différence d'appréciation assez importante est difficile à expliquer. On peut penser que certains éléments du programme initial particulièrement appréciés des élèves ont été retirés de la version modifiée. Puisque l'appréciation des élèves a été évaluée assez grossièrement après chaque atelier (sans référence à des aspects précis du programme), il n'est pas possible d'identifier clairement ces éléments. Ce résultat laisse entendre que les décisions prises pour « améliorer » le programme relèvent davantage du jugement de l'animateur (pour alléger le déroulement, pour faciliter la compréhension), mais que celles-ci peuvent négliger de prendre en considération l'appréciation des élèves. Une autre explication de cette différence d'appréciation serait que les élèves des deux groupes présentent certaines différences individuelles qui ont pu affecter leur appréciation des activités; par exemple, les activités présentent peut-être un défi plus grand pour les élèves ayant reçu le programme modifié.

Satisfaction des parents des élèves concernant l'information transmise. Pour l'ensemble de la dimension des parents des élèves, la question était de savoir s'ils avaient

apprécié de recevoir les informations transmises sur les ateliers. Aucun des parents des élèves du groupe avec la version non modifiée n'a répondu s'ils étaient ou non satisfaits des informations transmises sur les ateliers. Pour ce groupe, le résumé des ateliers n'était donné qu'à la fin de la première moitié, ainsi qu'à la fin des ateliers, alors que pour les parents des élèves du groupe avec la version modifiée, les informations de chaque atelier étaient données suite à chacun des ateliers. Aussi, 100 % des parents du groupe avec la version modifiée se sont dits satisfaits de l'information transmise sur les ateliers. La différence quant au mode de distribution de l'information pourrait expliquer ce résultat et l'absence de réponse des parents des élèves du groupe avec la version non modifiée. Toutefois, pour les deux groupes, seulement quatre parents ont retourné les questionnaires. Le faible taux de réponse des parents ne nous permet donc pas de tirer des conclusions claires sur leur satisfaction.

La présence de facteurs ayant pu nuire à la concentration des élèves et au déroulement des activités. L'influence de l'espace sur la perception des élèves a également été évaluée. Dans les groupes avec la version modifiée du programme, les élèves ainsi que les intervenants présents ont révélé avoir vécu plusieurs inconvénients liés à l'espace dans lequel se déroulaient les ateliers et ce, même si le taux de réussite pour ce groupe est de 80 % pour cet indicateur. Aussi, pour le groupe avec la version modifiée du programme, dans l'atelier 3 et 7, un ou des éléments particuliers auraient perturbé l'attention des élèves. Pour l'atelier 6 de ce groupe, un ou des éléments particuliers auraient aussi perturbé le déroulement des activités.

Lorsqu'il est question de la réalisation des activités, les résultats montrent qu'elles ont toutes pu être réalisées avec succès. Même si précédemment, il a été démontré que certaines activités étaient difficilement réalisables pour les élèves, celles-ci ont quand même toutes été réalisées. De même que pour la réalisation des activités, le temps alloué à chaque atelier a été respecté dans tous les groupes.

Implication de l'animateur. Lors de l'évaluation concernant la vérification de la compréhension des élèves après chaque consigne, l'intervenant du groupe avec la version non modifiée du programme n'a pas réussi cet indicateur (avec un taux de réussite de 47 %) et les intervenants de deux sous-échantillons de ce groupe (avec programme non

modifié) n'ont pas réussi cet indicateur dans les ateliers 1-7-8. L'intervenant du groupe avec la version modifiée a réussi cet indicateur à 60 %. Toutefois, l'indicateur des ateliers 1-8-10 n'a pas été réussi. Comme mentionné précédemment, l'animateur du groupe avec la version modifiée en était à sa deuxième animation et était donc mieux préparé, ce qui pourrait expliquer pourquoi le groupe avec la version modifiée du programme a un résultat plus élevé que celui du groupe avec la version non modifiée du programme. Peut-être qu'après sa première animation, l'animateur savait reconnaître les moments clés pour la vérification des consignes. Toutefois, il serait pertinent de revoir le niveau de difficulté des ateliers 1 et 8 puisque l'indicateur d'implication n'a pas été réussi dans les deux groupes. Les résultats pourraient expliquer que ces deux ateliers ont des consignes ou des explications complexes et que la compréhension auprès des élèves mériterait d'être révérifiée plus souvent. Les animateurs ont aussi obtenu une différence dans les résultats concernant leur adaptation du langage avec les élèves. Le groupe avec la version non modifiée du programme a obtenu 67 %, alors que le groupe avec la version modifiée du programme a obtenu 90 %. Encore une fois, ces résultats pourraient également confirmer que pour le deuxième groupe, l'animateur en était à sa deuxième animation et qu'il était donc mieux préparé. Toutefois, dans les deux groupes, il a été noté que les différents animateurs ont apporté l'aide appropriée, lorsque demandé.

Nombre d'élèves ayant réussi à utiliser le matériel et le cahier d'activités comme prévu. Ces deux dimensions ont obtenu des taux de réussite très élevés. Néanmoins, dans les commentaires laissés par les intervenants, beaucoup ont noté qu'il serait nécessaire de diminuer le nombre de pages dans le cahier d'activités. Même si cette adaptation a déjà été réalisée pour la version modifiée du programme, il semble qu'il faudrait supprimer encore plus de pages pour en faciliter son utilisation optimale.

Améliorations à effectuer

Revoir certains ateliers. Lorsqu'il est question des résultats obtenus concernant l'adaptation des activités, les ateliers 1-2-7-10 n'ont pas été réussis par les deux groupes; il serait donc important de les retravailler. Puisque les ateliers 1 et 2 présentent des contenus récurrents en lien avec les émotions, il faudrait leur apporter une attention plus

particulière. Il serait pertinent de se questionner sur le niveau de difficulté de ces activités et d'examiner quels sont les moyens pédagogiques les plus appropriés pour aborder ces notions complexes avec les élèves.

Distribution de l'information des ateliers aux parents. Pour ce qui est de la satisfaction des parents, le taux de participation du groupe ayant reçu la version modifiée était plus important que celui du groupe avec la version non-modifiée. Cela est peut-être dû au fait que l'information a été distribuée de façon plus graduelle aux parents des élèves du groupe avec la version modifiée. Il faudrait donc retenir cette façon de faire (remise graduelle de l'information aux parents) qui semble la plus prometteuse. On retient également de leurs réponses que ceux-ci auraient apprécié recevoir plus d'information de notre part.

Guide de l'animateur et cahier d'activités. Il faudrait également changer le guide de l'animateur pour mettre davantage l'accent sur la compréhension des consignes. Créer un glossaire pourrait aider l'animateur à faciliter la compréhension des élèves, puisque c'est un des indicateurs qui a été difficilement réussi dans les objectifs de cette dimension.

Il est important de noter qu'une des modifications effectuées en cours de route a été d'enlever une centaine de pages au cahier d'activités pour le groupe avec la version modifiée du programme. Suite aux commentaires du groupe avec la version non modifiée, cela n'était pas suffisant (comme déjà mentionné). Les jeunes avaient de la difficulté, car il y avait trop de pages à tourner. Il faudrait donc enlever des pages du cahier d'activités.

Facteurs ayant pu nuire à l'évaluation de l'implantation

Faible taux de réponse des parents. Les résultats concernant la dimension des parents sont difficilement analysables, puisqu'il y a eu un faible taux de réponse de leur part et que la procédure pour la distribution de l'information sur les ateliers était différente entre le groupe avec la version non modifiée et le groupe avec la version modifiée. Sur 18 élèves, seulement quatre parents ont retourné le questionnaire distribué à la fin des ateliers. Les résultats de leurs questionnaires sont donc difficilement

généralisables, puisque le taux de réponse devait dépasser 50 % pour la moitié des parents des élèves (indicateur de réussite).

Échantillon. L'échantillon recruté pour cette étude était aussi assez petit, puisqu'il n'était constitué que de 18 élèves. Un échantillon plus grand d'élèves avec une DI devrait être formé pour tester ce programme. Glaser et al. (2012) ont vécu le même problème dans leur étude sur la mise en place d'un programme informatique socio-émotionnel pour les enfants avec une DI et ils en sont arrivés à la même conclusion, à savoir qu'il serait important d'évaluer l'implantation des programmes avec de plus grands échantillons d'élèves ayant une DI.

Les élèves participant à cette étude avaient aussi des caractéristiques individuelles très variées. La première étant qu'un des sous-groupes d'élèves du groupe non modifié étaient âgés de 16 à 21 ans alors que ceux du groupe avec la version modifiée étaient âgés de 12 à 16 ans. Les élèves d'une des écoles du premier échantillon étaient donc plus âgés que tous les autres élèves de l'étude. Aussi, certains élèves présentaient, en plus de leur DI, un trouble du spectre de l'autisme. Il s'agit encore une fois des élèves plus âgés d'une des écoles constituant un des sous-groupes du groupe avec la version non modifiée. Le critère d'admission pour les élèves appartenant à cette école était d'avoir un diagnostic du trouble du spectre de l'autisme. En plus de ce groupe, plusieurs élèves associés aux autres échantillons avaient eux aussi un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme, en plus de leur DI. Certains élèves présentaient également des différences au niveau de leur DI. Par exemple, dans les deux groupes, des élèves présentaient une déficience plus légère, alors que d'autres élèves présentaient une déficience moyenne.

Un autre biais possible était que le groupe avec la version non modifiée avait deux animateurs différents, tandis que le groupe avec la version modifiée avait le même animateur et cet animateur avait déjà animé des ateliers dans d'autres groupes. De ce fait, l'animateur du deuxième groupe était mieux préparé que les deux animateurs du premier groupe, ce qui pourrait expliquer de meilleurs résultats pour ce groupe dans la dimension de l'implication de l'animateur.

L'étudiante responsable de ce mémoire a été très impliquée dans ce projet autant dans l'adaptation, la conception du matériel que dans l'animation du programme. Son

implication pourrait s'avérer un aspect non négligeable. Il en est ainsi parce que l'étudiante a animé un des échantillons du premier groupe avec la version non modifiée et les deux échantillons du groupe avec la version modifiée. Aussi, puisque l'animateur devait également remplir un questionnaire après chaque atelier, il se peut que son jugement ait été influencé par son implication dans ce projet.

Suite à la collecte de données concernant l'évaluation de l'implantation de ce programme socio-émotionnel en milieu scolaire, il fut remarqué qu'en plus des données quantitatives recueillies, cette étude aurait pu bénéficier d'inclure des données qualitatives sur l'implantation du programme. Par exemple, il aurait été intéressant d'avoir l'avis des animateurs sur le déroulement de l'implantation. Ceux-ci auraient pu remplir un journal de bord, après chaque atelier, sur leurs expériences. Des observations venant des intervenants concernant les ateliers auraient aussi pu bonifier cette étude.

Les facteurs de réussite de l'implantation

L'implantation de ce programme s'est globalement bien déroulée. Il faut considérer que les intervenants travaillant auprès des élèves ont régulièrement été consultés avant la mise en place du programme. De ce fait, tout a été mis en œuvre pour que le programme s'ajuste le plus facilement possible à l'horaire des élèves et qu'il ne perturbe pas le curriculum régulier.

Le lieu de l'atelier a aussi été décidé de façon à mettre en place un environnement qui favoriserait l'apprentissage des élèves. Il a donc été choisi après plusieurs journées d'interventions sur le terrain par les animateurs en consultation avec les autres intervenants du milieu.

La présence d'intervenants pivots a aussi facilité l'implantation du programme, puisque ceux-ci devaient, en plus de répondre au questionnaire, intervenir au besoin avec les élèves pour permettre à l'animateur de mener à bien son animation. Les intervenants étaient aussi consultés avant le déroulement des ateliers pour vérifier la faisabilité des activités.

Comme mentionné par Plavnick, Kaid et MacFarland (2015), lorsqu'il est question d'implanter et d'évaluer des interventions dans un milieu, il est important de prendre en

compte les réalités de ce milieu. C'est aussi ce que ces chercheurs ont fait dans leur recherche sur les habiletés sociales avec des adolescents atteints de DI et d'autisme dans un milieu scolaire ; ils ont pris en compte l'horaire des élèves et des intervenants, ils ont fait des demandes réalistes aux intervenants et se sont assurés que le programme fonctionne avec la philosophie de l'école (Plavnick, et al., 2015). Nous avons aussi suivi ces lignes de conduite dans le cadre de ce projet.

De plus, puisque ce programme se donnait en petit groupe de pairs, ceux-ci pouvaient s'encourager entre eux et pratiquer l'apprentissage d'habiletés socio-émotionnelles une fois les ateliers terminés. Dans leur résumé de la littérature, Walton et Ingersoll (2013) rapportent également que les pairs peuvent jouer un rôle important de facilitateur en contexte scolaire, lors de l'apprentissage d'habiletés sociales.

Plus haut, il a été mentionné que l'implication de l'étudiante responsable de ce projet de mémoire lors de l'implantation du programme pouvait être un biais à cette étude. Toutefois, puisque l'étudiante en question avait déjà une expérience de travail et connaissait bien la clientèle en DI, sa présence peut également être considérée comme un point fort. Celle-ci, de par son expérience et ses connaissances, a pu donner aux élèves participants aux ateliers une animation adaptée à leurs besoins. Elle a aussi su adapter la première version du programme pour répondre aux besoins des élèves avec une DI.

Difficultés rencontrées lors de l'implantation

Toutefois, lors de l'implantation du programme, des conflits d'horaire sont apparus avec certains élèves. Un de ces conflits d'horaire a fait en sorte qu'un élève ne puisse pas terminer les ateliers socio-émotionnels mis en place. Plavnick et al. (2015) rapportent aussi avoir rencontré des problèmes avec l'horaire de leurs participants et la mise en place de leur programme.

De plus, puisque cette étude a été réalisée en contexte scolaire, peu de contacts ont été établis avec les parents. Comme mentionné précédemment, peu de parents des élèves ont retourné les questionnaires qui leur avaient été remis à la fin des ateliers. Cette absence de contact a aussi empêché de savoir si les enseignements apportés aux élèves lors des ateliers portaient fruit à la maison. Glaser et al. (2012) ont éprouvé le même

problème lorsqu'ils ont mis en place leur programme socio-émotionnel pour les enfants avec une DI en milieu scolaire.

Recommandations

Dans la même ligne de pensée que Faria, Esgalhado et Pereira (2018), peu de programmes socio-émotionnels ont été mis en place pour les personnes présentant une DI. Une première recommandation serait donc d'implanter et de mettre en place plus de programmes de ce type pour cette clientèle qui en aurait grandement besoin. L'absence d'études évaluatives est particulièrement préoccupante. En effet, les intervenants doivent pouvoir compter sur les données de recherche fiables et valides pour être en mesure de choisir les interventions qui sont les plus prometteuses pour leur clientèle.

Il serait aussi recommandé pour l'implantation d'un futur programme de faire participer un peu plus les parents des élèves. Car le faible taux de réponse des parents pourrait être dû au fait que ceux-ci ne se sentaient pas suffisamment impliqués ou concernés. Comme Glaser et al. (2012) l'ont rapporté dans leur propre étude, les parents peuvent amener des comportements et des situations qui ne sont pas observables à l'école. L'implication des parents ressort également comme un facteur de réussite non négligeable lors de l'implantation des interventions préventives et curatives.

En plus d'aller chercher la participation chez les parents des élèves avec une DI, il serait pertinent, dans une autre recherche, d'évaluer l'effet de ce programme chez ces derniers. Il serait aussi intéressant d'évaluer l'effet de ce programme chez les autres acteurs présents (intervenants et animateurs). Une autre recherche pourrait faire un lien entre l'implantation du programme et l'effet sur les acteurs aidant à sa mise en place auprès des élèves avec une DI.

Aussi, la présente étude en était une d'implantation. Dans le futur, il serait intéressant d'étudier les effets d'un tel programme sur une population avec une DI à partir d'un protocole de recherche expérimental ou quasi-expérimental (avec un groupe contrôle). Il serait alors possible d'établir si des changements observés (dans les compétences socio-émotionnelles) sont attribuables à la participation au programme.

Finalement, tel que mentionné plus haut, les personnes présentant une DI ont fréquemment des difficultés avec leurs habiletés socio-émotionnelles (Baurain & Nader-Grosbois, 2009; Ministère de l'Éducation, 1996; Ministère de l'Éducation, de l'enseignement et de la recherche, 2015). Une des recommandations de ce mémoire serait de former les enseignants à l'utilisation de stratégies favorisant l'apprentissage de ces habiletés à l'école. Puisque l'école est un endroit où les élèves présentant une DI forment des liens sociaux avec leurs pairs, ce serait le parfait terrain pour réaliser ces apprentissages. Des programmes devraient aussi être disponibles pour former les parents d'enfants présentant une DI pour favoriser l'apprentissage d'habiletés socio-émotionnelles. De ce fait, les apprentissages pourraient commencer à la maison.

Conclusion

Le programme qui a été mis en place donne des outils au milieu scolaire pour améliorer le potentiel expérientiel des élèves présentant une DI. La mise en place de ce programme a exploité toutes les sphères du modèle de Gendreau (2001) : les sujets, leurs parents, leurs éducateurs et leurs enseignants étaient tous interpellés à travers ce programme, de différentes façons. Les sujets participaient au programme, les éducateurs et les enseignants étaient appelés à intervenir lors du programme et les parents des élèves participaient à l'évaluation de l'implantation du programme par le questionnaire qui leur était distribué. De ce fait, chacun avait sa responsabilité. L'espace et le temps de chaque atelier ont été pris en compte dans l'évaluation du programme. De même, celui-ci était évalué par plusieurs des outils de mesure nommés précédemment. Des moyens de mise en interaction étaient indiqués par le guide de l'animateur, de même que les codes et procédures. Toutefois, même en suivant l'exemple du modèle de Gendreau (2001), adapter ce programme au milieu scolaire a demandé beaucoup de temps et de participation des divers acteurs entourant les élèves présentant une DI. Cette étude a néanmoins amené des améliorations potentielles pour ce programme qui pourrait le rendre utilisable et approprié pour le milieu scolaire pour une clientèle présentant une DI. Pour le futur, il serait intéressant d'étudier les effets de ce programme, puisqu'il ne s'agissait ici que d'une étude d'implantation. Aussi, tel que mentionné plus haut, les élèves présentant une déficience intellectuelle ont plus de difficultés dans leurs habiletés sociales et dans la régulation de leurs émotions que leurs pairs sans DI (Ministère de l'Éducation, 1996 ; Ministère de l'Éducation, de l'enseignement et de la recherche, 2015). Il est important de considérer que ces difficultés pourraient être des facteurs favorisant l'apparition de troubles intériorisés et que les élèves présentant une DI sont plus à risque que ceux à développement typique concernant ces troubles (Baurain & Nader-Grosbois, 2009). Malgré tout, peu de programmes sur les habiletés socio-émotionnelles sont mis en place pour cette clientèle. Suite à une étude des effets, le programme présenté dans ce projet de mémoire pourrait être utilisé pour aider les individus avec une DI à améliorer leurs habiletés socio-émotionnelles et de ce fait, leur qualité de vie.

Références

- Barrett, P. (2015). *Special friends group leaders' manual*. West End, Brisbane Australia: The FRIENDS Programs International Fondation Pty Ltd.
- Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2009). Évaluer la régulation émotionnelle, la résolution de problèmes socio-émotionnels et les compétences sociales d'enfants présentant une DI : étude de cas. *Revue francophone de la DI*, 20, 123-147.
- Bondolfi, G., & Bizzini, L. (2006). La formation en psychothérapie cognitivo-comportementale. *Psychothérapie*, 26, 211-220.
- Brisson, A. (2014). *L'évaluation diagnostique de la DI dans le contexte de diagnostics différentiels chez l'adulte* (Thèse de doctorat inédite). Université de Trois-Rivières.
- Carrefour action municipale et famille. (2015) *L'adolescent au cœur du développement de nos communautés*. Consulté le 22 juin 2019 de <http://carrefourmunicipal.qc.ca/wp-content/uploads/2019/06/ladolescent-au-cœurdude-CC-81veloppement-de-nos-communauté-CC-81s.pdf>
- Cheng, Y., & Chen, S. (2010). Improving social understanding of individuals of intellectual and developmental disabilities through a 3D-facail expression intervention program. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1434-1442.
- Davies, J., Rossiter, R., (2016). *FRIENDS for life, building resilience and emotionaweebeing ; 2nd edition*. Édité par la Fondation for people with learning disability; mental health foundation; Sussex partnership: Hazel Court School.
- Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Ministère de l'Éducation, Roberge, J-Y., Lemay, J., & Prévost, L. (1996). *Programme d'études adaptées : DÉFIS, démarche éducative favorisant l'intégration sociale, enseignement secondaire, version demise à l'essai*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Faria, M, M, S., Esgalhado, G., & Pereira, M, G, C. (2018). Efficacy of a socioemotional learning programme in a sample of children with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilies*, 1-14.
- Fondation Miriam. (2008). *Dépistage, évaluation et diagnostique des troubles du spectre de l'autisme chez les enfants en bas âge : guide des pratiques exemplaires*

- canadiennes*. Consulté le 17 août de https://www.goldlearningcentre.com/fr/handbook_french_web-final.pdf.
- Friends Resilience. (2017). *Our programs*. Consulté le 27 avril de <https://www.friendsresilience.org/faq/>
- Gendreau. (2001). *Jeunes en difficultés et intervention*. Québec, Canada : Science et culture.
- Glaser, B., Lothe, A., Chabloz, M., Dukes, D., Pasca, C., Redoute, J., & Eliez, S (2012). Candidate socioemotional remediation Program for individuals with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(5), 368-383.
- Hermans, H., & Evenhuis, H. M. (2012). Life events and their associations with depression and anxiety in older people with intellectual disabilities: results of the HA-ID study. *Journal of Affective Disorders*, 138, 79-85.
- Juhel, J-C. (2000). *La DI : connaître, comprendre, intervenir*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Lachavanne, A., & Barisnikov, K. (2013). Rééducation des compétences socio-émotionnelles pour les adultes présentant une DI. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 63, 345-352.
- Mignot, J., Vande, V. L., & Haelewyck, M-C. (2011). Intervention précoce et approche cognitivo-comportementale. *Contraste*, 34-35(1), 271-296.
- Ministère de l'éducation, de l'enseignement et de la recherche. (2015). *Programme éducatif CAPS version préliminaire, compétences axées sur la participation sociale*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Morin, D., Cobigo, V., Rivard, M., & Lépine, M (2010). Intellectual disabilities and depression: How to adapt psychological assessment and intervention. *Canadian Journal of Psychology*, 51(3), 185-193.
- Murphy, M. (2017). *Social skill development and academic competence in children with or without intellectual disability* (Dissertation inédite). Université de California, Riverside.

- Plavnick, J. B., Kaid, T., & MacFarland, M. C. (2015). Effects of a school-based social skills training program for adolescents with autism spectrum disorder and intellectual Disability. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(9), 2674-2690.
- Rojahn, J., & Meier, L. J. (2009). Epidemiologie of mental illness and maladaptive behavior in intellectual disabilities. *International review of research in mental retardation*, 38, 239-287.
- Rossiter, R., Davies, J., Woodrow, J., Mackay, H., & Lewis, K. (2013). *FRIENDS for life, learning disabilities development project*. Consulté le 17 août 2015 de <http://www.learningdisabilities.org.uk/content/assets/pdf/publications/friends-for-life-background-paper.pdf>.
- Savoie, V. et Gascon, H. (2008). Nature et intensité des comportements-défis d'élèves duprimaire ayant une DI. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 80-95.
- Stott, J., Charlesworth, G., & Scior, K. (2017). Measures of readiness for cognitive behavioral therapy in people with intellectual disability: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 60, 37-51.
- Tassé, M. J., Garcin, N., Sabourin, G., & Lecavalier, L. (2010). Définition d'un troublegrave du comportement chez les personnes ayant une DI. *Canadian Journal of Behavior Science*, 42(1), 62-69.
- Tessa, C., Reardon, Whitaker, S., & Read, S. (2006). The prevalence of psychiatric disorders among people with intellectual disabilities: An analysis of the literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 4, 330-345.
- Thirion-Marrissiaux, A-F., & Nader-Grosbois, N. (2008). Theory of mind in children and adolescents with intellectual disailities. *Alter. European Journal of Disabilities Research*, 2(2), 133-155.
- Thirion-Marrissiaux, A-F., & Nader-Grosbois, N. (2008). Theory of mind « emotion », developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29(5), 414-430.

- Winter, M., & Franck, N. (2009). Remédiation cognitive et informations faciales. *L'évolution psychiatrique*, 74(1), 145-152.
- Walton, K, M., & Ingersoll, B, R. (2013). Improving Social Skills in Adolescents and Adults with Autism and Severe to Profound Intellectual Disability: A Review of the Literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 594-615.

Annexes I

Résumé du programme

N = nombre de thèmes et de buts par session

Session	Thèmes	Activités	Matériel
1	<p>*Tes forces et tes habiletés</p> <p>*Apprendre à se connaître</p> <p>*Introduction aux émotions</p> <p>*Relaxation et respiration</p> <p>N = 4</p> <p>F = Focalise sur les émotions (émotions)</p> <p>Justification : Les thèmes choisis sont semblables à ceux de FRIENDS for Life – Learning Disabilities et Special FRIENDS (Barrett, 2015; Rossiter et al., 2013). Puisqu'il s'agit de la première session, les thèmes les plus simples pour briser la glace et pour introduire les émotions ont été choisis. Aussi enseigner la compréhension des émotions peut être plus complexe, tel que mentionné par Rossiter et al. (2013), car certains élèves pourraient bien comprendre ce concept alors que d'autre éprouveront plus de difficulté. Il a donc été choisi de commencer à introduire ce sujet. Une introduction aux exercices de relaxation a aussi été placée pour terminer cette première session sur une note plus tranquille.</p>	<p>1 : Ce qui fait que tu es spécial : dans leur cahier d'activités, les élèves se font offrir des choix d'images représentant des qualités qu'ils peuvent cocher pour ensuite en parler au groupe, ou simplement montrer ce qu'ils ont coché à la classe.</p> <p>2 : Apprendre à connaître le groupe : il sera demandé à chacun des élèves de se nommer. Ensuite, des cartes d'animaux, de repas et d'activités leur seront distribuées et il leur sera demandé de choisir ce qu'ils préfèrent. Les élèves devront présenter ces images au groupe et en parler, si possible.</p> <p>3 : Être heureux : dans leur cahier d'activités, les élèves devront dessiner, dans une scène avec des gens vivant diverses émotions (la colère, la tristesse, la peur, l'inquiétude, la confusion, la joie) les visages des personnes heureuses. Ils devront ensuite dessiner ce qui les rend heureux</p> <p>4 : Activités de relaxation et de respiration : coucher au sol ou debout, les élèves devront apprendre à réguler leur respiration à travers la visualisation de situations relaxantes, narrées par l'animateur.</p> <p>Justification : Les activités un et deux ont pour but que chacun s'introduise au groupe. L'activité trois cherche à introduire les émotions en utilisant l'émotion la plus agréable, la joie. La dernière activité en est une de relaxation.</p>	<p>1 : Crayons</p> <p>2 : Cartes d'animaux, de nourriture et d'activités</p> <p>3 : Crayons de couleur</p> <p>4 : Tapis de sol</p>
2	<p>*Toutes les émotions sont correctes ; ce qui fait la différence c'est ce qu'on en fait.</p> <p>*Les six émotions principales : la joie, la tristesse, la colère, la peur, l'inquiétude et la confusion</p> <p>*Les émotions que tu ressens</p> <p>N = 3</p> <p>F = Focalise sur les émotions</p> <p>Justification : Cette session marque le début de la compréhension et de l'identification des émotions. Néanmoins, nous n'avons pas abordé la reconnaissance des émotions chez les autres puisque, tel que mentionné par Rossiter et al. (2013), certains élèves peuvent avoir de la difficulté à comprendre</p>	<p>1 : 6 sentiments à apprendre et à reconnaître : dans leur cahier d'activités, les élèves devront relier des émotions (la peur, l'inquiétude, la confusion, la colère, la tristesse et la joie) à des visages avec des expressions faciales différentes. Les émotions seront de couleurs différentes et l'animateur devra les lire pour s'assurer que tous comprennent bien l'activité.</p> <p>2 : Trouver plus d'émotions : dans leur cahier d'activités, les élèves trouveront une grande image avec des gens ressentant des émotions comme la joie, la colère, la tristesse, la peur, l'inquiétude et la confusion. Individuellement, les jeunes devront colorier toutes les émotions qu'ils peuvent reconnaître et nommer.</p> <p>3 : Fabriquer un dé des émotions : les élèves devront fabriquer un dé avec des visages représentant 4 émotions ; la joie, la colère, la peur et la tristesse. Ils devront ensuite dessiner ces émotions sur chaque côté du dé. Des jeux de rôles s'en suivront en utilisant le dé pour démontrer chaque émotion.</p> <p>4 : Ce que l'on fait avec ses émotions : dans leur cahier d'activités, les élèves auront des choix de réactions en fonction des émotions</p>	<p>1 : Crayons</p> <p>2 : Crayons et crayons de couleurs</p> <p>3 : Cartons, ciseaux, crayons de couleur, bâtons de colle</p> <p>4 : Crayons et crayons de couleurs</p>

	<p>le concept des émotions. Avant de comprendre comment les autres se sentent, il semble important de bien s'assurer que le groupe maîtrise le concept des émotions.</p>	<p>suivantes : la joie, la colère, la peur, la tristesse la confusion et l'inquiétude. Ils pourront cocher les images qui les représentent le plus. Il leur sera aussi demandé de dessiner ce qu'ils font lorsqu'ils ressentent ces émotions.</p> <p>Justification : La première activité sert à expliquer et reconnaître les émotions principales. Si les différentes phrases représentant les émotions sont de couleurs différentes, c'est pour faciliter leur identification, puisque les jeunes ne sauront peut-être pas lire. La deuxième activité sert de révision à la première, puisque les élèves doivent maintenant reconnaître les émotions dans un décor avec plus de visages que dans la première activité. La troisième activité est une révision plus poussée des émotions de base avec un support visuel et des jeux de rôles. La dernière activité pousse finalement les émotions plus loin que la simple reconnaissance et demande aux élèves de faire une rétrospection de leurs réactions face à certaines émotions.</p>	
3	<p>*Les réactions de ton corps quand tu te sens heureux, triste, inquiet, fâché, ou confus</p> <p>*Tes réactions quand tu es inquiet</p> <p>*Comment se sentir heureux</p> <p>N = 3</p> <p>F = Focalise sur les émotions</p> <p>R = Rappelle-toi de relaxer</p> <p>Justification : Cette session continue d'aborder les émotions, mais se concentre principalement sur les réactions physiques. Un des thèmes aborde aussi les réactions en lien avec l'inquiétude, puisque ces réactions peuvent entraîner une grande détresse chez les personnes présentant une DI, car elles ne comprendront pas nécessairement ce qui leur arrive, puisqu'il peut leur être difficile de mettre un mot et de comprendre ce qu'elles ressentent (Juhel, 2000). Il s'ensuit une technique de relaxation, pour permettre aux élèves de maîtriser leurs inquiétudes.</p>	<p>1 : Comprendre ton corps : dans leurs cahiers d'activité, les élèves se voient montrer des images de jeunes stressés, avec d'autres images représentant des signes de stress (papillons dans l'estomac, sueur, tremblement, le cœur qui bat vite, des frissons, mal de tête, la voix qui casse, le bégaiement, le visage qui devient rouge). Il leur est alors demandé de dessiner ce qui arrive à leur corps lorsqu'il est stressé.</p> <p>2 : Carte de corps en groupe : un des élèves se met au sol et le groupe trace son contour. Ensuite, le groupe peut coller des images de signes du corps (un sourire, des larmes, le corps qui tremble, des papillons dans l'estomac, serrez les poings, etc.) concernant plusieurs émotions (la peur, l'inquiétude, la confusion, la colère, la tristesse et la joie) qui seront pigées au fur et à mesure.</p> <p>3 : Ce que tu fais pour te détendre : dans leur cahier d'activités, il sera demandé aux élèves de dessiner ce qu'ils font pour se détendre. Ils pourront ensuite présenter leur dessin au groupe.</p> <p>Justification : La première activité a été choisie parce que le stress et la colère sont souvent des émotions difficiles à gérer pour cette clientèle (Juhel, 2000). Elle a par contre été adaptée pour que, plutôt que de dessiner une carte du corps en groupe, les élèves doivent reproduire individuellement, sur un plus petit modèle, les réactions de stress (Barrett, 2015 ; Rossiter et al. 2013). Il en est ainsi, parce qu'une activité de carte de groupe est déjà au programme pour cette session et qu'elle inclut toutes les émotions. De cette façon, il est plus facile d'expliquer et de montrer au groupe les nombreuses réactions que peuvent occasionner plusieurs émotions. La dernière activité a pour but de partager différentes façons de se détendre lors d'émotions désagréables.</p>	<p>1 : Crayons de couleur</p> <p>2 : Très grande feuille ou carton, images représentant des signes corporels d'émotions, bâtons de colle</p> <p>3 : Crayons de couleur</p>
4	<p>*Émotions – inquiétude – situations, signes et ce que tu peux faire</p> <p>*Nouvelle technique de relaxation</p> <p>*Cartes du corps en groupe – colère</p>	<p>1 : Quoi faire – inquiétude : Un jeu de rôle prendra place avec les intervenants et les jeunes, pour faire une mise en situation appropriée, en lien avec l'inquiétude. Des choix de réactions représentées par des images seront ensuite projetés au tableau (je refuse d'y aller, je me cache, j'affronte mes peurs, je pleure, etc.) et les élèves devront choisir et dans la mesure du possible,</p>	<p>1 : Images de réactions, projecteur</p> <p>2 : Crayons de couleur</p> <p>3 : Verres remplis</p>

	<p>N = 3 F = Focalise sur les émotions R = Rappelle-toi de relaxer Justification : Ici, on continue sur le thème de l'inquiétude en utilisant des mises en situation et en proposant des solutions. Une autre technique de relaxation est aussi apprise. La colère est ensuite abordée.</p>	<p>expliquer, quelle est la réaction la plus appropriée. 2 : Comprendre ton corps : Les élèves se voient montrer l'image de plusieurs jeunes colériques, avec d'autres images représentant des signes de colère (poings serrés, sourcils froncés, visage rouge, tempête avec des éclairs dans la tête). Il leur est alors demandé de dessiner ce qui arrive à leur corps lorsqu'il est stressé, en s'inspirant d'images qui leur sont montrées. 3 : Respiration Milkshake : Les élèves se feront enseigner une technique de respiration à l'aide de verres d'eau et de pailles. Justification : La colère et l'anxiété peuvent être difficiles à gérer et c'est pourquoi plus de temps est consacré à ces deux émotions. La respiration Milkshake est présente à la fois dans Special FRIENDS et dans FRIENDS for Life – Learning Disabilities. Pour sa popularité, il a été choisi de la mettre dans ce projet.</p>	<p>d'eau, pailles, serviettes</p>
5	<p>*Émotions – colère – situations, signes et ce que tu peux faire *Petite révision : identification des émotions *identifier les émotions et les pensées *Relaxation N = 4 F = Focalise sur les émotions R = Rappelle-toi de relaxer I = Influence tes pensées de façon positive Justification : Lors de cette session, la colère est encore abordée, de la même façon que l'inquiétude. Une révision sur les émotions sera aussi effectuée, afin de s'assurer que les élèves aient bien compris ce concept. Juste après cette révision, la différence entre pensées et émotions est amenée, la révision précédente a pour but de faciliter l'apprentissage des élèves sur ce sujet. Un nouvel exercice de relaxation est aussi appris, pour encore une fois donner des moyens aux élèves pour se détendre et parce que la relaxation est, selon Rossiter et al. (2013), un thème populaire dans les groupes.</p>	<p>1 : Quoi faire – colère : Un jeu de rôle prendra place avec les intervenants et les jeunes avec le thème de la colère. Des choix de réactions (je cris, je dis des choses méchantes, je fais mal à l'autre, je sors pour me calmer, je parle à un adulte de ce que je ressens) représentés par des images seront ensuite projetés au tableau et les élèves devront choisir et dans la mesure du possible, expliquer, quelle est la réaction la plus appropriée. 2 : La roue des émotions : Une roue avec des images représentant des émotions (la peur, l'inquiétude, la confusion, la colère, la tristesse et la joie) est placée au centre de la classe et les élèves doivent tourner la roue et ensuite agir en fonction de l'émotion sur laquelle la roue s'est arrêtée. 3 : Pensées ou sentiment : dans le cahier d'activités, il sera donné aux élèves une liste de phrases de couleurs différentes, représentant des pensées ou des émotions. Les animateurs les liront avec eux pour qu'ils puissent ensuite les relier à l'image représentant les pensées (un cerveau, une tête) ou à celles représentant les émotions (un cœur). 4 : Les massages : les élèves vont apprendre à se masser eux-mêmes pour se calmer lorsqu'une émotion est trop forte. Justification : Voir la justification de l'activité précédente pour la première activité. La deuxième activité a été choisie comme activité de révision, puisqu'elle utilise un jeu de rôle et des situations plus concrètes. L'activité sur les pensées et les sentiments va de pair avec l'activité précédente et permet aux jeunes d'apprendre la différence entre les pensées et les sentiments. Les différentes phrases représentant les pensées et les émotions sont de couleurs différentes, pour faciliter leur identification, puisque les jeunes ne savent peut-être pas lire. De plus, une activité de relaxation a été choisie, puisque ces activités sont populaires auprès des élèves et qu'elles leur apprennent à se détendre lors de situations stressantes (Rossiter et al., 2013).</p>	<p>1 : Images de réactions, projecteur 2 : Roue des émotions 3 : Crayons</p>
6	<p>*Porter attention aux choses positives *Pensées rouges et vertes – jeux de rôles * Comment ton centre de contrôle fonctionne</p>	<p>1 : Voir le positif : Il sera demandé aux jeunes d'encrer, dans leur cahier d'activités, les situations positives qu'ils peuvent repérer 2 : Ton centre de contrôle : à l'aide de marionnettes portant un chandail sur lequel est représenté un comportement, un cœur sur lequel est représenté une émotion et une bulle sur laquelle est représenté une pensée, des jeux de rôles seront faits pour</p>	<p>1 : Crayons 2 : Marionnettes, chandail de comportements, bulle de pensées, cœurs d'émotions</p>

	<p>I = Influence tes pensées de façon positive</p> <p>Justification : Dans cette session, les pensées positives et négatives commencent à être abordées. Le premier thème a pour but de focaliser uniquement sur les pensées positives, alors que le deuxième thème introduit le concept des pensées négatives et leurs différences avec les pensées positives. Le dernier thème explique comment les pensées, le corps et les comportements sont liés. Il s'agit encore une fois d'une continuité sur les pensées qui explique le lien entre les pensées, les émotions et le corps.</p>	<p>expliquer le concept de pensées – émotions – comportements.</p> <p>3 : Pensées rouges et vertes – jeux de rôles : Il s'agit de l'introduction des pensées rouges et vertes à l'aide d'images dans le cahier d'activités, mais aussi avec des jeux de rôles impliquant les intervenants, avec un chapeau vert et rouge.</p> <p>4 : Trouve les pensées : une histoire sera racontée et les élèves devront trouver les pensées vertes et rouges dans l'histoire. Pour ce faire, il leur sera donné des cartes de pensées vertes et des cartes de pensées rouges.</p> <p>Justification : La première activité a pour but de montrer aux jeunes à rester positifs et à reconnaître les choses positives. Il s'agit de l'introduction aux pensées positives et négatives en se concentrant sur les pensées positives. La deuxième activité cherche à introduire le concept de centre de contrôle aux élèves. Cette activité est inspirée de l'introduction de la session 6 de Special FRIENDS, mais a été adaptée en activité avec des jeux de rôles et des marionnettes (Barrett, 2015). Les deux dernières activités abordent le sujet des pensées positives et négatives, puisque dans les prochaines sessions les élèves devront apprendre à les contrôler.</p>	<p>3 : Chapeau vert et chapeau rouge</p> <p>4 : Cartes de pensées rouges et vertes</p>
7	<p>*Comment contrôler tes pensées rouges et vertes</p> <p>*Comment changer les pensées rouges en pensées vertes</p> <p>*Te donner des buts</p> <p>I = Influence tes pensées de façon positive</p> <p>E = Explore des solutions et élabore des plans de réussites par étapes</p> <p>Justification : Après avoir expliqué ce que sont les pensées rouges et vertes et leur influence sur les sentiments et les comportements, cette session se concentre sur les façons de les contrôler. Le dernier objectif aborde un sujet qui sera vu à la session suivante pour qu'il y ait une continuité.</p>	<p>1 : Repérer les pensées rouges et vertes : dans leur cahier d'activités, les élèves verront du texte associé à des images, le texte sera lu en classe et représentera des pensées rouges et vertes. Les élèves devront faire un X sur les pensées rouges et un crochet sur les pensées vertes.</p> <p>2 : Le chapeau musical : en cercle, les élèves se passeront un chapeau vert et rouge. Lorsque la musique s'arrêtera, celui qui a le chapeau rouge devra sortir une image avec du texte représentant une pensée rouge. Il devra ensuite se placer à l'écart. Le reste du groupe devra choisir une carte de pensée verte pour contrer la pensée rouge.</p> <p>3 : Ton but : les élèves devront dessiner un de leurs buts de cette année dans leur cahier d'activités.</p> <p>Justification : La première activité a pour but de s'assurer que les élèves comprennent bien le principe des pensées rouges et vertes. Puisque la session précédente incluait déjà l'utilisation de chapeaux rouges et verts pour la présentation des pensées positives et négatives, les élèves devraient faire une association entre ces deux éléments et trouver l'activité deux plus facile. La dernière activité a pour but de faire une transition à la session suivante.</p>	<p>1 : Crayons</p> <p>2 : Chapeau rouge, chapeau vert, images de pensées rouges et vertes, radio, disque de musique</p> <p>3 : Crayons de couleur</p>
8	<p>*Différentes façons d'atteindre son but</p> <p>*Être positif</p> <p>*Différentes façons de résoudre des problèmes</p> <p>*Relaxation</p> <p>N = 3</p> <p>E = Explore des solutions et élabore des plans de réussites par étapes</p> <p>Justification : Tel qu'introduit dans</p>	<p>1 : Comment atteindre ton but : Il sera expliqué aux élèves les différentes façons d'atteindre un but, étape par étape, à travers une mise en situation avec des marionnettes. Les élèves recevront ensuite des cartes de toutes les étapes pour atteindre le but que les marionnettes ont dû franchir et ils devront les mettre en ordre.</p> <p>2 : Voir le bon côté des choses : il sera demandé aux élèves de dessiner dans leur cahier d'activités de petites récompenses qu'ils aimeraient avoir s'ils réussissent à atteindre le but qu'ils s'étaient donné, lors de la session précédente.</p> <p>3 : Faire une carte de pouvoir : faire une carte avec d'un côté des images de</p>	<p>1 : Marionnettes, carte d'étapes</p> <p>2 : Crayons de couleur</p> <p>3 : Cartons, bâtons de colle, images de réactions positives, images de réactions</p>

	<p>la dernière session, cette session aborde les buts à atteindre. Il s'agit d'un sujet important puisque l'organisation à long terme peut s'avérer plus complexe pour les personnes présentant une DI (Juhel, 2000). Le thème, <i>être positif</i>, a été modifié de FRIENDS for Life – Learning Disabilities, pour se concentrer uniquement pour que ce dernier puisse prévoir une récompense à son but et ainsi, favoriser sa vision du futur. La résolution de problème est aussi introduite et sera mieux expliquée dans la prochaine session, en lien avec les comportements. Un autre exercice de relaxation a aussi été ajouté, parce qu'encore une fois, il s'agit d'une activité populaire (Rossiter et al., 2013).</p>	<p>pensées ou de réactions positives et de l'autre, des images de pensées ou de réactions négatives.</p> <p>4 : Relaxation – massage pizza : les élèves apprendront, à l'aide des intervenants et animateurs, à faire des massages pizza.</p> <p>Justification : La première et la deuxième activité sont en lien avec l'activité de la dernière session. La première activité a été simplifiée en mise en situation, plutôt que de demander aux élèves d'écrire les étapes pour atteindre leur but personnel. Si le groupe est autonome et comprend assez bien ce concept, l'animateur pourra faire cette activité et demander aux jeunes d'écrire directement leurs étapes. La deuxième activité sert à motiver les élèves à réaliser le but qu'ils se sont donné dans la session précédente. La troisième activité permettra aux élèves de garder une carte avec eux leur rappelant les bonnes et les moins bonnes pensées ou réactions à avoir (Barrett, 2013). La dernière activité a été ajoutée parce que les activités de relaxation sont populaires chez les élèves (Rossiter et al., 2013).</p>	<p>négatives</p>
9	<p>*Comportements acceptables et inacceptables * Changer ses pensées, comportements et émotions *Planifier une récompense de groupe *Qu'est-ce qu'un bon ami ? N = 4 E = Explore des solutions et élabore des plans de réussites par étapes N = N'oublie pas de te récompenser Justification : Les deux premiers thèmes sont en lien avec la résolution de conflit de la dernière session. La différence entre un comportement acceptable et inacceptable peut-être dure à comprendre chez les personnes présentant une DI (Juhel, 2000), c'est pourquoi ce thème est abordé. Les façons de changer ses comportements ainsi que les pensées et les émotions qui les suivent vont de pair avec le thème précédent. Finalement, le groupe devra planifier ensemble les récompenses de fin de session, pour s'assurer que tout ce qui est de l'apprentissage de la</p>	<p>1 : Comportements acceptables et inacceptables : les élèves se verront attribués des cartes représentant un pouce levé et un pouce baissé et ils participeront à des jeux de rôles où ils devront identifier les comportements acceptables et inacceptables en montrant l'une ou l'autre de ces cartes.</p> <p>2 : Comment changer ses pensées, émotions et comportements : les élèves devront relier une liste d'images représentant des pensées, des émotions ou des comportements négatifs à des solutions potentielles, elles aussi représentées par des images.</p> <p>3 : Planifier la récompense et qui sera récompensé : en groupe, les élèves devront planifier la récompense et choisir qui sera à récompenser à la fin du programme FRIENDS. Ils devront aussi faire une affiche STAR (une affiche avec plusieurs idées trouvées en groupe) et écrire ou dessiner dans l'affiche les idées de récompenses à donner à la fin du programme FRIENDS.</p> <p>4 : Être un bon ami : les élèves devront colorier, dans leur cahier d'activités, les quatre qualités (être généreux, être attentionné, etc.) qu'ils préfèrent chez un ami. Ces qualités seront représentées en images. Une discussion sur le sujet sera ensuite organisée</p> <p>Justification : La deuxième et la première activité n'ont pas été adaptées, mais plutôt inspirées par les nombreuses activités de Special FRIENDS. La troisième activité cherche à introduire le concept de résolution de problèmes de groupe, pour que les élèves apprennent à travailler ensemble à résoudre des problèmes. La dernière activité cherche à introduire le concept d'amitié et de groupe de support qui sera plus exploité dans la prochaine session.</p>	<p>1 : Des cartes de pouces levés et baissés 2 : Crayons 3 : Crayons de couleur 4 : Crayons de couleur</p>

	<p>planification ait bien été compris. Le thème de l'amitié est aussi abordé et sera plus discuté lors de la dernière session, parce que cette clientèle peut éprouver des difficultés à avoir des relations sociales (Juhel, 2000).</p>		
10	<p>*Ton groupe de support *Se récompenser *Utiliser les habiletés FRIENDS tous les jours N = N'oublie pas de te récompenser D = Dis-toi qu'il faut le faire tous les jours S = Sois fort Justification : Le thème sur le groupe de supports sera plus approfondi dans cette session, puisque tel que mentionné précédemment par Juhel (2000), les relations interpersonnelles peuvent être complexes à entretenir et à créer avec les personnes présentant une déficience intellectuelle. Aussi, le thème de la récompense amène les élèves à penser à leurs bons coups tout au long du programme et ces bons coups sont particulièrement importants à mentionner, puisque les personnes avec une DI ont souvent une faible estime d'eux-mêmes (Leclair, 2012). La thématique a pour but d'amener les élèves à concrètement illustrer ce qu'ils vont continuer à pratiquer après le programme, puisque les personnes avec une DI ont de la difficulté à planifier à long terme (Juhel, 2000).</p>	<p>1 : Comment se faire des amis : dans un jeu de rôle, les diverses façons de se faire des amis seront démontrées. Un support visuel d'images représentant les manières de se faire des amis sera projeté dans la classe. 2 : Mon groupe de support : les élèves devront écrire le nom des personnes qui les supportent sur un dessin de main, dans leur cahier d'activités. 3 : Il est temps de te récompenser : il sera demandé aux élèves de dessiner, dans leur cahier d'activités, et si possible, de partager, ce qu'ils sont fiers d'avoir accomplis avec FRIENDS. 4 : Pratiquer tous les jours : les élèves se verront passer des cartes représentant des habiletés ou des activités de FRIENDS. Dans leur cahier d'activités, ils pourront choisir de coller les habiletés et les activités qu'ils veulent pratiquer tous les jours. Justification : La première activité est la suite de la dernière activité de la session 9 et permet de faire une bonne transition vers les groupes de supports. L'avant-dernière activité permet aux élèves de réaliser ce qu'ils ont accompli tout au long du programme. La dernière activité leur fait réviser le programme, tout en leur permettant de décider ce qu'ils souhaitent continuer de pratiquer.</p>	<p>1 : Images représentant les manières de se faire des amis, projecteur 2 : Crayons 3 : Crayons de couleur 4 : Carton, bâtons de colle</p>
11	<p>*Session d'apprentissages supplémentaires ou continuité du programme.</p>		
12	<p>*Session d'apprentissages supplémentaires ou continuité du programme.</p>		

Annexe 2

Saint-Jérôme

Chers parents,

Nous souhaitons solliciter votre participation et celle de votre enfant à une recherche réalisée dans le cadre d'un mémoire de Maîtrise en Psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) sous la supervision des professeurs Christophe Maïano et Sylvain Coutu. Elle a été approuvée par le *comité d'éthique de la recherche de l'UQO*. Son objectif est de proposer des ateliers de développement des compétences socio-émotionnelles pour des élèves présentant une DI et d'évaluer leur implantation. Plus spécifiquement, l'objectif de ces ateliers est d'apprendre aux élèves présentant une DI à mieux connaître et comprendre les émotions qu'ils ressentent, et de leur apprendre à les exprimer et à les réguler au quotidien.

Afin de vous aider dans votre prise de décision, vous trouverez ci-joint une note d'information détaillée sur la recherche.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à contacter par courriel Valérie Comtois-Vidal, étudiante à la Maîtrise en Psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais (comv03@uqo.ca) ou les professeurs Christophe Maïano (christophe.maiano@uqo.ca) et Sylvain Coutu (sylvain.coutu@uqo.ca).

Si vous et votre enfant désirez participer, nous vous demandons de signer les deux consentements qui vous ont été remis et d'en remettre une copie à l'enseignant(e) de votre enfant, si possible, d'ici le _____

Veuillez accepter, chers parents, mes salutations les plus distinguées,

Valérie Comtois-Vidal

Note d'information

Recherche : Implantation et évaluation d'ateliers de développement des compétences socio-émotionnelles auprès d'élèves présentant une DI

Chers parents,

Nous souhaitons solliciter votre participation et celle de votre enfant à une recherche réalisée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) sous la supervision des professeurs Christophe Maïano et Sylvain Coutu. Son objectif est de proposer des ateliers de développement des compétences socio-émotionnelles pour des élèves présentant une déficience intellectuelle et d'évaluer leur implantation.

Ces ateliers seront proposés chaque semaine pendant 1 h sur une durée totale de 10 semaines. Ils se dérouleront dans votre école et ils seront animés par Valérie Comtois-Vidal ou Marie-Andrée Saint-Louis, deux étudiantes à la Maîtrise en Psychoéducation, avec l'appui d'un enseignant et/ou d'un intervenant de l'école. Les différents apprentissages seront réalisés grâce à des exercices et des jeux qui seront adaptés au niveau de compréhension et d'autonomie de votre enfant.

La participation de votre enfant à ces ateliers est importante, car elle lui permettra : (a) d'apprendre les différentes émotions qu'il peut ressentir, (b) de reconnaître et comprendre les différentes émotions qu'il ressent, et (c) de mieux réguler ses émotions en utilisant différentes techniques qui lui seront enseignées, par exemple la relaxation.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, vous devez signer un formulaire de consentement pour permettre à votre enfant de participer aux ateliers. Vous serez invité à discuter à la maison, avec votre enfant, des sujets abordés dans les ateliers. Il vous sera également demandé de répondre à deux questionnaires, sur les devoirs que votre enfant devait faire à la maison, les comportements que vous avez pu observer chez votre enfant depuis le début des ateliers et sur votre satisfaction concernant son implication au cours des ateliers. Le premier questionnaire vous sera remis après la première moitié des ateliers et le deuxième vous sera remis après le dernier atelier. Chaque semaine, un résumé des apprentissages effectués lors des ateliers vous sera transmis par courrier.

Si votre enfant accepte de participer à cette recherche, il devra lui aussi signer un formulaire de consentement et participer à chacun des ateliers. Après chaque atelier, votre enfant devra répondre à un questionnaire pendant une durée de 20 minutes visant à évaluer ce qu'il a aimé et ce qu'il a trouvé difficile durant les d'ateliers. Afin de faciliter sa compréhension, le questionnaire sera imagé et chaque question lui sera posée verbalement.

Votre participation et celle de votre enfant à cette recherche se fait sur une base volontaire et aucune compensation financière n'est accordée. Même après nous avoir donné votre accord, il vous sera possible, pour vous et votre enfant, de retirer votre consentement à tout moment. Les données recueillies lors des ateliers sont entièrement anonymes et confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification et à celle de votre enfant. Les données recueillies et les formulaires de consentements seront conservés dans un classeur sous clé dans un local de recherche situé au campus de l'UQO, à Saint-Jérôme. Ces données seront conservées pour une durée de moins de 5 ans et seront ensuite détruites. Elles seront utilisées dans le cadre du mémoire de Valérie Comtois-Vidal et elles serviront à l'amélioration des ateliers de développement des compétences socio-émotionnelles pour les

élèves présentant une DI. Une fois la recherche terminée, un résumé des résultats généraux vous sera transmis par courrier, via l'école de votre enfant.

Pour tous renseignements supplémentaires sur cette recherche, vous pouvez contacter : Valérie Comtois-Vidal, étudiante à la Maîtrise en Psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais (comv03@uqo.ca) ou les professeurs Christophe Maïano (christophe.maiano@uqo.ca) et Sylvain Coutu (sylvain.coutu@uqo.ca).

Formulaire de consentement du parent

Titre : Implantation et évaluation d'ateliers de développement des compétences socio-émotionnelles auprès d'élèves présentant une DI

Responsable : Valérie Comtois-Vidal – étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec en Outaouais, Département de psychoéducation. Christophe Maïano et Sylvain Coutu – professeurs et superviseurs de cette recherche

Nous souhaitons solliciter votre participation et celle de votre enfant à une recherche réalisée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) sous la supervision des professeurs Christophe Maïano et Sylvain Coutu. Cette recherche a été approuvée par le *comité d'éthique de la recherche de l'UQO*. Son objectif est de proposer des ateliers de développement des compétences socio-émotionnelles pour des élèves présentant une DI et d'évaluer leur implantation. Plus spécifiquement, l'objectif de ces ateliers est d'apprendre aux élèves présentant une DI à mieux connaître et comprendre les émotions qu'ils ressentent, et de leur apprendre à les exprimer et à les réguler au quotidien.

Ces ateliers seront proposés chaque semaine pendant 1 h sur une durée totale de 10 semaines. Ils se dérouleront dans votre école et ils seront animés par Valérie Comtois-Vidal ou Marie-Andrée Saint-Louis, deux étudiantes à la Maîtrise en Psychoéducation, avec l'appui d'un enseignant et/ou d'un intervenant de l'école. Les différents apprentissages seront réalisés grâce à des exercices et des jeux qui seront adaptés au niveau de compréhension et d'autonomie de votre enfant. Les activités proposées dans le cadre de ces ateliers se feront en groupe. Au cours de ces ateliers, nous aurons recours à un cahier d'activités utilisant des pictogrammes, ainsi qu'à des matériaux visuels (par exemple : des jouets, des marionnettes, des cartes d'images, etc.), pour nous assurer que les notions amenées soient compréhensibles pour les élèves.

Une fois que nous aurons réceptionné votre consentement, nous rencontrerons aussi votre enfant à son école, afin de solliciter sa participation et d'obtenir son consentement. Lors de cette rencontre, nous lui expliquerons la raison de sa participation et ce qu'elle implique. Les informations contenues dans le formulaire de consentement lui seront présentées à partir d'une note d'information et d'une présentation imagée utilisant des pictogrammes et des mots adaptés à son niveau de compréhension. Tout au long de cette présentation, nous nous assurerons qu'il comprenne ce qui lui est présenté.

La participation de votre enfant à ces ateliers est importante, car elle lui permettra : (a) d'apprendre les différentes émotions qu'il peut ressentir, (b) de reconnaître et comprendre les différentes émotions qu'il ressent, et (c) de mieux réguler ses émotions en utilisant différentes techniques qui lui seront enseignées, par exemple la relaxation.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, vous devez signer un formulaire de consentement pour permettre à votre enfant de participer aux ateliers. Vous serez invité à discuter à la

maison, avec votre enfant, des sujets abordés dans les ateliers. Il vous sera également demandé de répondre à deux questionnaires, sur les devoirs que votre enfant devait faire à la maison, les comportements que vous avez pu observer chez votre enfant, depuis le début des ateliers et sur votre satisfaction sur votre implication au cours des ateliers. Le premier vous sera remis après la première moitié des ateliers et le deuxième vous sera remis après le dernier atelier. Chaque semaine, un résumé des apprentissages effectués lors des ateliers vous sera transmis par courrier.

Si votre enfant accepte de participer à cette recherche, il devra lui aussi signer un formulaire de consentement et participer à chacun des ateliers. Après chaque atelier, votre enfant devra répondre à un questionnaire pendant une durée de 20 minutes visant à évaluer ce qu'il a aimé et ce qu'il a trouvé difficile durant les d'ateliers. Afin de faciliter sa compréhension, le questionnaire sera imagé et chaque question lui sera posée verbalement.

Votre participation et celle de votre enfant à cette recherche se fait sur une base volontaire et aucune compensation financière n'est accordée. Même après nous avoir donné votre accord, il vous sera possible, pour vous et votre enfant, de retirer votre consentement à tout moment. Les données recueillies lors des ateliers sont entièrement anonymes et confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification et à celle de votre enfant. Les données recueillies et les formulaires de consentement seront conservés dans un classeur sous clé dans un local de recherche situé au campus de l'UQO, à Saint-Jérôme. Ces données seront conservées pour une durée de moins de 5 ans et seront ensuite détruites. Elles seront utilisées dans le cadre du mémoire de Valérie Comtois-Vidal et elles serviront à l'amélioration des ateliers de développement des compétences socio-émotionnelles pour les élèves présentant une DI. Une fois la recherche terminée, un résumé des résultats généraux vous sera transmis par courrier, via l'école de votre enfant.

Toutefois, si durant les ateliers, des observations nous amènent à penser que votre enfant vit une détresse, nous vous en informerons et nous informerons les intervenants de l'école et/ou son ou ses enseignants.

Il est peu probable, mais tout de même possible que votre enfant ressente des émotions négatives lors des ateliers (par exemple : de la tristesse, de la colère, etc.). Si cela se produit, il/elle a la possibilité de se retirer de la classe, ou d'interrompre l'atelier en cours. Il lui sera aussi conseillé, de vous en parler ou d'en parler à un intervenant ou un enseignant de l'école. Aussi, si votre enfant devait être amené à porter des gestes dangereux (par exemple, des coups de poings ou de pieds) envers les autres élèves participant aux ateliers et intervenants, ou s'il porte des gestes dangereux envers lui-même (mutilation grave), il devra être retiré définitivement des ateliers. L'intervenant et/ou l'enseignant présent interviendra également auprès de lui, afin d'assurer sa sécurité et celle des autres élèves. Si votre enfant devait être retiré définitivement des ateliers, vous en serez informé par courrier par l'étudiante à la maîtrise responsable de ce projet.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements qui vous ont été transmis concernant votre participation et celle de votre enfant à cette recherche. Votre participation et celle de votre enfant doivent se faire sur une base éclairée et si vous avez des questions concernant cette recherche n'hésitez pas à contacter par courriel Valérie Comtois-Vidal, étudiante à la Maîtrise en

Psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais (comv03@uqo.ca) ou les professeurs Christophe Maïano (christophe.maiano@uqo.ca) et Sylvain Coutu (sylvain.coutu@uqo.ca). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de cette recherche, il vous est également possible de

communiquer avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais. Téléphone : 1-800-567-1283, poste 1781 ; Courriel : *comite.ethique@uqo.ca*.

« Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation et celle de mon enfant, j'appose ma signature signifiant que j'accepte, avec mon enfant, de participer à cette recherche. » Le formulaire doit être signé en deux exemplaires et vous devez en conserver une copie.

Prénom et nom de votre enfant : _____

Votre prénom et nom : _____

Signature du parent : _____ Date : _____

Prénom et nom de l'étudiante : Valérie Comtois-Vidal

Signature de l'étudiante : _____ Date : _____

Si votre enfant est en garde partagée, l'approbation des deux parents quant à la participation de l'enfant à la recherche est nécessaire.

Signature du parent : _____ Date : _____

Annexe 3

Note d'information

Recherche : Implantation et évaluation d'ateliers de développement des compétences socio-émotionnelles auprès d'élèves présentant une DI

Bonjour, Nous voulons t'inviter à participer à une recherche approuvée par *le Comité d'éthique de la recherche de l'UQO*. Cette recherche va être utilisée pour faire un travail de maîtrise en psychoéducation, à l'Université du Québec en Outaouais (UQO), par Valérie Comtois-Vidal. L'université c'est comme ton école, mais pour les adultes. Les professeurs de Valérie sont Christophe Maïano et Sylvain Coutu.

Dans cette recherche, nous allons te proposer de participer à des activités. Dans ces activités, nous allons t'apprendre à mieux connaître et comprendre les émotions que tu ressens, nous aussi allons t'apprendre à les exprimer et à les contrôler dans ta vie de tous les jours. Tu vas apprendre toutes ces informations avec des exercices et des jeux faciles et amusants.

Les activités auront lieu à ton école et seront réalisées une fois par semaine, pendant 1 h, pendant 10 semaines. Elles seront animées par Valérie Comtois-Vidal ou Marie-Andrée Saint-Louis, deux étudiantes à l'Université. Un enseignant et/ou un intervenant de ton école que tu connais sera aussi présent pendant les activités.

Ta participation aux activités est très importante, car tu vas apprendre : (a) les différentes émotions que tu peux ressentir, (b) à reconnaître tes émotions et (c) à contrôler tes émotions. Pour t'aider, nous allons faire plusieurs activités, par exemple des exercices de relaxation.

Si tu acceptes de participer à cette recherche, tu devras d'abord signer un formulaire de consentement et ensuite participer à chacune des activités. Chaque semaine, après les activités, nous allons également te demander de répondre à un questionnaire. Cela va nous permettre de savoir ce que tu as aimé et ce que tu as trouvé difficile dans les activités. Pour t'aider à comprendre le Questionnaire, un adulte te lira les questions et chaque question sera associée à des images.

C'est toi qui choisis si tu veux participer oui ou non à cette recherche. Aucune récompense ne te sera donnée si tu participes. Par contre, les activités t'apprendront à mieux connaître tes émotions, pour que tu puisses apprendre à mieux les contrôler dans la vie de tous les jours. Aussi, tu peux décider d'arrêter de participer à la recherche, n'importe quand.

Ce que tu vas dire dans les questionnaires restera confidentiel. C'est comme un secret, on ne pourra pas le dire à personne. Pour garder le secret, les questionnaires auxquels tu vas répondre resteront gardés dans un classeur barré situé au campus de l'UQO à Saint-Jérôme. Les questionnaires seront gardés pour une durée de 5 ans et seront ensuite détruits. Seuls Valérie et ses professeurs auront accès aux questionnaires. Les informations que l'on va trouver vont ensuite être utilisé dans le travail scolaire de

Valérie. Ces informations vont aussi permettre d'améliorer les ateliers.

Si tu as des questions, tu peux contacter : Valérie Comtois-Vidal, l'étudiante à la Maîtrise en Psychoéducation (comv03@uqo.ca) ou ses professeurs Christophe Maïano (christophe.maiano@uqo.ca) et Sylvain Coutu (sylvain.coutu@uqo.ca).

Formulaire de consentement de l'élève

Titre : Implantation et évaluation d'ateliers de développement des compétences socio-émotionnelles auprès d'élèves présentant une DI

Responsable : Valérie Comtois-Vidal – étudiante de maîtrise à l'Université du Québec en Outaouais,
Département de psychoéducation

Nous voulons t'inviter à participer à une recherche approuvée par *le Comité d'éthique de la recherche de l'UQO*. Cette recherche va être utilisée pour faire un travail de maîtrise en psychoéducation, à l'Université du Québec en Outaouais (UQO), par Valérie Comtois-Vidal.

L'université c'est comme ton école, mais pour les adultes. Les professeurs de Valérie sont Christophe Maïano et Sylvain Coutu.

Dans cette recherche, nous allons te proposer de participer à des activités. Dans ces activités, nous allons t'apprendre à mieux connaître et comprendre les émotions que tu ressens, nous aussi allons t'apprendre à les exprimer et à les contrôler dans ta vie de tous les jours. Tu vas apprendre toutes ces informations avec des exercices et des jeux faciles et amusants.

Les activités auront lieu à ton école et seront réalisées une fois par semaine, pendant 1 h, pendant 10 semaines. Ils se dérouleront dans votre école et ils seront animés par Valérie Comtois-Vidal ou Marie-Andrée Saint-Louis, deux étudiantes à l'Université. Un enseignant et/ou un intervenant de ton école que tu connais sera aussi présent pendant les activités.

Ta participation aux activités est très importante, car tu vas apprendre : (a) les différentes émotions que tu peux ressentir, (b) à reconnaître tes émotions et (c) à contrôler tes émotions. Pour t'aider, nous allons faire plusieurs activités, par exemple des exercices de relaxation.

Si tu acceptes de participer à cette recherche, tu devras d'abord signer un formulaire de consentement et ensuite participer à chacune des activités. Chaque semaine, après les activités, nous allons également te demander de répondre à un questionnaire. Cela va nous permettre de savoir ce que tu as aimé et ce que tu as trouvé difficile dans les activités. Pour t'aider à comprendre le questionnaire, un adulte te lira les questions et chaque question sera associée à des images.

C'est toi qui choisis si tu veux participer oui ou non à cette recherche. Aucune récompense ne te sera donnée si tu participes. Par contre, les activités t'apprendront à mieux connaître tes émotions, pour que tu puisses apprendre à mieux les contrôler dans la vie de tous les jours. Aussi, tu peux aussi décider d'arrêter de participer à la recherche, n'importe quand.

Ce que tu vas dire dans les questionnaires restera confidentiel. C'est comme un secret, on ne pourra pas le dire à personne. Pour garder le secret, les questionnaires auxquels tu vas répondre resteront gardés dans un classeur barré situé au campus de l'UQO à Saint-Jérôme. Les questionnaires seront gardés pour une durée de moins de 5 ans et seront ensuite détruits. Seuls Valérie et ses professeurs auront accès aux questionnaires.

Les informations que l'on va trouver vont ensuite être utilisées dans le travail scolaire de Valérie. Ces informations vont aussi permettre d'améliorer les ateliers.

Toutefois, si durant les activités, tu vis un inconfort, que tu te sens trop triste ou en colère ou si nous remarquons que tu ne vas pas bien, nous devons en parler à tes parents, ou à un enseignant et/ou intervenant de ton école pour pouvoir demander de l'aide. Aussi, si tu fais mal aux autres élèves ou aux adultes, ou si tu te fais mal à toi-même, tu ne pourras continuer à participer à la recherche.

Si tu signes ce formulaire, cela veut dire que tu as compris ce qui est écrit dans ce document. Par contre, si tu ne comprends certains éléments, n'hésite pas à poser des questions à tes parents, tes enseignants et/ou intervenants ou aux gens qui seront là pour te donner des informations sur la recherche.

Si tu as des questions, tu peux contacter : Valérie Comtois-Vidal, l'étudiante à la Maîtrise en Psychoéducation (comv03@uqo.ca) ou ses professeurs Christophe Maïano (christophe.maiano@uqo.ca) et Sylvain Coutu (sylvain.coutu@uqo.ca) ou André Durivage, le président du comité d'éthique de la recherche à l'Université du Québec en Outaouais (Téléphone : 1 800-567-1283, courriel : comite.ethique.uqo.ca)

« Après avoir compris ce qui est écrit dans ce document, je signe ce formulaire pour dire que j'accepte de participer à cette recherche. »

Le formulaire doit être signé en deux exemplaires et tu dois en conserver une copie

Ton prénom et nom : _____

Signature de l'élève : _____ Date : _____

Prénom et nom de l'étudiante : Valérie Comtois-Vidal

Signature de l'étudiante : _____ Date : _____

Annexe 4

Saint-Jérôme

Chers enseignants ou intervenants,

Nous souhaitons solliciter votre participation à une recherche réalisée dans le cadre d'un mémoire de Maîtrise en Psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) sous la supervision des professeurs Christophe Maïano et Sylvain Coutu. Elle a été approuvée par le *comité d'éthique de la recherche de l'UQO*. Son objectif est de proposer des ateliers de développement des compétences socio-émotionnelles pour des élèves présentant une DI et d'évaluer leur implantation. Plus spécifiquement, l'objectif de ces ateliers est d'apprendre aux élèves présentant une DI à mieux connaître et comprendre les émotions qu'ils ressentent, et de leur apprendre à les exprimer et à les réguler au quotidien.

Afin de vous aider dans votre prise de décision, vous trouverez ci-joint une note d'information détaillée sur la recherche.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à contacter par courriel Valérie Comtois-Vidal, étudiante à la Maîtrise en Psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais (comv03@uqo.ca) ou les professeurs Christophe Maïano (christophe.maiano@uqo.ca) et Sylvain Coutu (sylvain.coutu@uqo.ca).

Si vous désirez participer, nous vous demandons de signer les deux consentements qui vous ont été remis et d'en remettre une copie (en utilisant l'enveloppe blanche ci-jointe) aux membres de l'équipe de recherche, si possible, d'ici le

Veillez accepter, chers enseignants ou intervenants, mes salutations les plus distinguées, Valérie Comtois-Vidal

Note d'information

Recherche : Implantation et évaluation d'ateliers de développement des compétences socio-émotionnelles auprès d'élèves présentant une DI

Chers enseignants ou intervenants,

Nous souhaitons solliciter votre participation à l'implantation et à l'évaluation d'ateliers de développement des compétences socio-émotionnelles pour des élèves présentant une DI.

Ces ateliers seront proposés chaque semaine pendant 1 h sur une durée totale de 10 semaines. Ils se dérouleront dans votre école et ils seront animés par Valérie Comtois-Vidal ou Marie-Andrée Saint-Louis, deux étudiantes à la Maîtrise en Psychoéducation. Les ateliers permettront aux élèves : (a) d'apprendre les différentes émotions que l'on peut ressentir, (b) de reconnaître et comprendre les différentes émotions qu'ils ressentent, et (c) de mieux réguler leurs émotions en utilisant différentes techniques qui leur seront enseignées, par exemple la relaxation. Ces différents apprentissages seront réalisés grâce à des exercices et des jeux qui seront adaptés au niveau de compréhension et d'autonomie des élèves.

Votre participation à cette recherche est importante puisque vous avez une grande connaissance de vos élèves et pourrez ainsi contribuer à créer un climat d'apprentissage qui leur sera propice.

Votre participation à cette recherche consistera à intervenir auprès des élèves qui auront de la difficulté à comprendre les notions enseignées. Aussi, il vous sera demandé d'intervenir si des élèves se désorganisent. Vous aurez également comme tâche d'observer le déroulement des ateliers et de donner votre avis lors de l'évaluation des ateliers.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, vous devez d'abord signer un formulaire de consentement, et après chaque atelier remplir un court questionnaire. Ce questionnaire portera sur le déroulement de l'atelier en fonction de l'organisation de l'espace et du temps, du matériel utilisé, de la compréhension et de la participation des élèves et de l'accompagnement de l'animatrice auprès des élèves.

Votre participation à cette recherche se fait sur une base volontaire et aucune compensation financière n'est accordée. Il vous sera possible de retirer votre consentement à tout moment, et ce, sans aucun préjudice. Les données recueillies lors des ateliers sont entièrement anonymes et confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les questionnaires seront codifiés et ne comporteront aucun renseignement personnel permettant d'identifier les répondants. Les données recueillies et les formulaires de consentement seront conservés dans un classeur sous clé dans un local de recherche situé au campus de l'UQO, à Saint-Jérôme. Ces données seront conservées pour une durée de moins de 5 ans et seront ensuite détruites. Elles seront utilisées dans le cadre du mémoire de Valérie Comtois-Vidal et elles serviront à l'amélioration des ateliers de développement des compétences socio-émotionnelles pour les élèves présentant une DI. Une fois la recherche terminée, un résumé des résultats généraux vous sera transmis par courrier, via l'école dans laquelle vous travaillez.

Pour tous renseignements supplémentaires sur cette recherche, vous pouvez contacter : Valérie Comtois-Vidal, étudiante à la Maîtrise en Psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais (comv03@uqo.ca) ou les professeurs Christophe Maïano (christophe.maiano@uqo.ca) et Sylvain Coutu (sylvain.coutu@uqo.ca).

Formulaire de consentement de l'enseignant ou de l'intervenant

Titre : Implantation et évaluation d'ateliers de développement des compétences socio-émotionnelles auprès d'élèves présentant une DI

Responsable : Valérie Comtois-Vidal – étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec en Outaouais, Département de psychoéducation. Christophe Maïano et Sylvain Coutu – professeurs et superviseurs de cette recherche. Nous souhaitons solliciter votre participation à une recherche réalisée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) sous la supervision des professeurs Christophe Maïano et Sylvain Coutu. Cette recherche a été approuvée par le *Comité d'éthique de la recherche de l'UQO*. Son objectif est de proposer des ateliers de développement des compétences socio-émotionnelles pour des élèves présentant une DI et d'évaluer leur implantation. Plus spécifiquement, l'objectif de ces ateliers est d'apprendre aux élèves présentant une DI à mieux connaître et comprendre les émotions qu'ils ressentent et de leur apprendre à les exprimer et à les réguler au quotidien.

Ces ateliers sont d'une durée d'une heure chacun et ils seront proposés une fois par semaine pendant 10 semaines. Ils se dérouleront dans votre école et ils seront animés par Valérie Comtois-Vidal ou Marie-Andrée Saint-Louis, deux étudiantes à la Maîtrise en Psychoéducation. Les ateliers permettront aux élèves :

(a) d'apprendre les différentes émotions que l'on peut ressentir, (b) de reconnaître et comprendre les différentes émotions qu'ils ressentent, et (c) de mieux réguler leurs émotions en utilisant différentes techniques qui leur seront enseignées, par exemple la relaxation. Ces différents apprentissages seront réalisés grâce à des exercices et à des jeux qui seront adaptés au niveau de compréhension et d'autonomie des élèves. Les activités proposées dans le cadre de ces ateliers se feront en groupe. Au cours de ces ateliers, nous aurons recours à un cahier d'activités utilisant des pictogrammes, ainsi qu'à du matériel visuel (par exemple : des jouets, des marionnettes, des cartes d'images, etc.), pour faciliter la compréhension des élèves. Nous rencontrerons dans un premier temps les élèves à l'école afin de solliciter leur participation et obtenir leur consentement. Lors de cette rencontre, nous leur expliquerons la raison de leur participation et ce qui est attendu de leur part. Les informations contenues dans le formulaire de consentement leur seront présentées à partir d'une note d'information et d'une présentation imagée utilisant des pictogrammes et des mots adaptés à leur niveau de compréhension. Tout au long de cette présentation, nous nous assurerons qu'ils comprennent ce qui leur est présenté.

Votre participation à cette recherche est importante puisque vous avez une grande connaissance de vos élèves et pourrez ainsi contribuer à créer un climat d'apprentissage qui leur sera propice.

Votre participation à cette recherche consistera à intervenir auprès des élèves qui auront de la difficulté à comprendre les notions enseignées. Aussi, il vous sera demandé d'intervenir si des élèves se désorganisent. Vous aurez également comme tâche d'observer le déroulement des ateliers et de donner votre avis lors de l'évaluation des ateliers.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, vous devez d'abord signer un formulaire de consentement et après chaque atelier remplir un court questionnaire. Ce questionnaire portera sur le déroulement de l'atelier en fonction de l'organisation de l'espace et du temps, du matériel utilisé, de la compréhension et de la participation des élèves et de l'accompagnement de l'animatrice auprès des élèves. Votre participation à cette recherche se fait sur une base volontaire et aucune compensation financière n'est accordée. Il vous sera possible de retirer votre consentement à tout moment, et ce, sans aucun préjudice. Les données recueillies lors des ateliers sont entièrement anonymes et confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les questionnaires seront codifiés et ne comporteront aucun renseignement personnel permettant d'identifier les répondants. Les données recueillies et les formulaires de consentements seront conservés dans un classeur sous clé dans un local de recherche situé au campus de l'UQO, à Saint-Jérôme. Ces données seront conservées pour une durée de moins de 5 ans et seront ensuite détruites. Elles seront utilisées dans le cadre du mémoire de Valérie Comtois-Vidal et elles serviront à l'amélioration des ateliers de développement des compétences socio-émotionnelles pour les élèves présentant une DI. Une fois la recherche terminée, un résumé des résultats généraux vous sera transmis par courrier, via l'école dans laquelle vous travaillez.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements qui vous ont été transmis concernant votre participation à cette recherche. Votre participation doit se faire sur une base éclairée et si vous avez des questions concernant cette recherche n'hésitez pas à contacter par courriel Valérie Comtois-Vidal, étudiante responsable (*comv03@uqo.ca*) ou les professeurs Christophe Maïano (*christophe.maiano@uqo.ca*) ou Sylvain Coutu (*sylvain.coutu@uqo.ca*). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de cette recherche, il vous est également possible de communiquer avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais. Téléphone : 1-800-567-1283, poste 1781 ; Courriel : *comite.ethique@uqo.ca*.

« Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation, j'appose ma signature signifiant que j'accepte de participer à cette recherche ». Le formulaire doit être signé en deux exemplaires et vous devez en conserver une copie.

Votre prénom et nom : _____

Votre Signature : _____ Date : _____

Prénom et nom de l'étudiante : Valérie Comtois-Vidal

Signature de l'étudiante responsable : _____ Date : _____

|

Annexe 5

Questionnaire de l'animateur

Numéro de l'atelier : _____

Date : _____

Code de l'école : _____

Code de l'animateur : _____

CONSIGNES

Ce questionnaire comprend 7 questions. Il a pour but de recueillir vos observations sur le déroulement de l'atelier.

Les questions incluses porteront sur (a) la compréhension des élèves, (b) la réalisation des activités, (c) le matériel utilisé pendant les ateliers et (d) le déroulement des activités selon l'horaire prévu. Il vous sera aussi demandé de proposer des suggestions concernant chacun de ces thèmes.

Pour chaque question, vous devez COCHER « Oui », « Parfois Oui, Parfois Non », ou « Non ».

Selon votre réponse, une courte explication vous sera demandée. Vous avez aussi la possibilité de suggérer des pistes d'améliorations.

1. Les élèves ont-ils compris les consignes de chaque activité ? Oui Parfois Oui, Parfois Non Non

Si vous avez répondu « **Parfois Oui, Parfois Non** » ou « **Non** » à la **question 1**, **vous devez JUSTIFIER pourquoi** certaines consignes n'ont pas été comprises et **SUGGÉRER des pistes d'améliorations**, dans l'espace ci-dessous :

Justifications :

Suggestions

Réalisation des activités

1. Les activités ont-elles été réalisées par les élèves tel qu'attendu ?

Oui
 Parfois Oui, Parfois Non
 Non

Si vous avez répondu « **Parfois Oui, Parfois Non** » ou « **Non** », à la **question 1**, **vous devez COCHER la ou les cases** correspondant aux activités qui n'ont pas été réalisées par les élèves tel qu'attendu.

Pour chaque activité que vous cochez, **vous devez JUSTIFIER pourquoi** certaines activités n'ont pas été réalisées par les élèves tel qu'attendu. **Vous devez aussi SUGGÉRER des pistes d'améliorations**, dans l'espace ci-dessous :

<input type="checkbox"/> Activité 1	
Justifications :	Suggestions :
<input type="checkbox"/> Activité 2	
Justifications :	Suggestions :
<input type="checkbox"/> Activité 3	
Justifications :	Suggestions :
<input type="checkbox"/> Activité 4	
Justifications :	Suggestions :
<input type="checkbox"/> Optionnelle	
Justifications :	Suggestions :

Matériel utilisé pendant les ateliers

1. Les élèves ont-ils réussi à utiliser le matériel prévu lors des jeux (chapeaux, carte d'images, etc.) ?

Oui

Parfois Oui, Parfois Non

Non

Si vous avez répondu « Parfois Oui, Parfois Non » ou « Non », à la question 1, vous devez JUSTIFIER pourquoi les élèves n'ont pas réussi à utiliser le matériel prévu lors des jeux (chapeaux, carte d'images, etc.). Vous devez aussi SUGGÉRER des pistes d'améliorations, dans l'espace ci-dessous :

Justifications :

Suggestions

2. Les élèves ont-ils réussi à utiliser le matériel prévu lors des bricolages (colle en bâton, ciseaux, etc.) ?

Oui

Parfois Oui, Parfois Non

Non

Si vous avez répondu « **Parfois Oui, Parfois Non** » ou « **Non** », à la **question 2**, **vous devez JUSTIFIER pourquoi** les élèves n'ont pas réussi à utiliser le matériel prévu **lors des bricolages** (colle en bâton, ciseaux, etc.). **Vous devez aussi SUGGÉRER des pistes d'améliorations**, dans l'espace ci-dessous :

Justifications :

Suggestions

3. Les élèves ont-ils réussi à utiliser leur cahier d'activités ?

Oui

Parfois Oui, Parfois Non

Non

Si vous avez répondu « **Parfois Oui, Parfois Non** » ou « **Non** », à la **question 3**, **vous devez JUSTIFIER pourquoi** les élèves n'ont pas réussi à utiliser leur cahier d'activités. **Vous devez aussi SUGGÉRER des pistes d'améliorations**, dans l'espace ci-dessous :

Justifications :

Suggestions

Déroulement des activités selon l'horaire prévu

Les activités ont-elles toutes été réalisées ?

Oui

Parfois Oui, Parfois Non

Non

Si vous avez répondu « **Parfois Oui, Parfois Non** » ou « **Non** », à la **question 1**, **vous devez COCHER la ou les cases** correspondant aux activités qui n'ont pas été réalisées.

Pour chaque activité que vous cochez, **vous devez JUSTIFIER pourquoi** certaines activités n'ont pas été réalisées. **Vous devez aussi SUGGÉRER des pistes d'améliorations**, dans l'espace ci-dessous :

<input type="checkbox"/> Activité 1	
Justifications :	Suggestions :
<input type="checkbox"/> Activité 2	
Justifications :	Suggestions :
<input type="checkbox"/> Activité 3	
Justifications :	Suggestions :
<input type="checkbox"/> Activité 4	
Justifications :	Suggestions :
<input type="checkbox"/> Optionnelle	
Justifications :	Suggestions :

1. Certaines activités ont-elles nécessité une modification du temps ?

Oui Parfois Oui, Parfois Non Non

Si vous avez répondu « **Oui** » ou « **Parfois Oui, Parfois Non** », à la **question 2**, **vous devez COCHER la ou les cases** correspondant aux activités qui ont nécessité une modification dans le temps.

Vous devez aussi INDIQUER en face de chacune des activités cochées si elles ont nécessité du temps supplémentaire ou ont été écourté.

Pour chaque activité que vous cochez, **vous devez EXPLIQUER votre réponse**. **Vous devez aussi SUGGÉRER des pistes d'améliorations**, dans les espaces ci-dessous :

<input type="checkbox"/> Activité 1	
Explications :	Suggestions :
<input type="checkbox"/> Activité 2	
Explications :	Suggestions :
<input type="checkbox"/> Activité 3	
Explications :	Suggestions :
<input type="checkbox"/> Activité 4	
Explications :	Suggestions :
<input type="checkbox"/> Optionnelle	
Explications :	Suggestions :

Annexe 6

Questionnaire pour les élèves

Numéro de l'atelier : _____

Date : _____

Code de l'école : _____

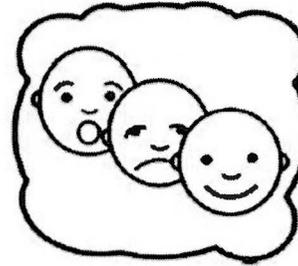
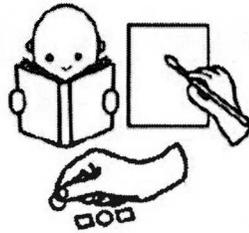
Code de l'élève : _____

CONSIGNES : dans ce questionnaire, nous allons te demander CE QUE TU AS PENSÉ des ACTIVITÉS auxquels tu as participé aujourd'hui.

Pour chaque question tu devras répondre par OUI ou par NON.

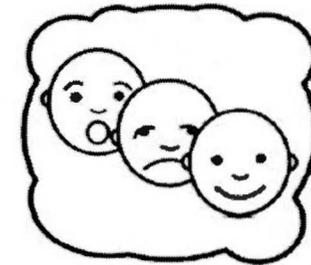
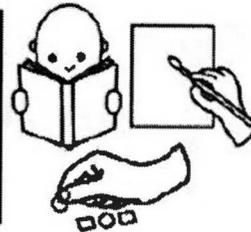
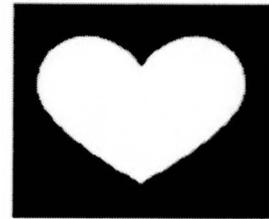
Tu dois écrire seulement UNE RÉPONSE.

Si tu ne comprends pas certaines questions, n'hésite pas à demander de l'aide aux adultes qui sont avec toi.



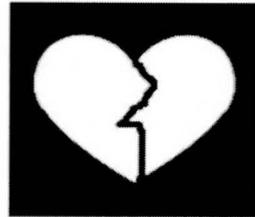
LES ACTIVITÉS SUR LES ÉMOTIONS

CONSIGNES : Ici, nous allons te demander CE QUE TU AS PENSÉ des ACTIVITÉS
SUR LES ÉMOTIONS.



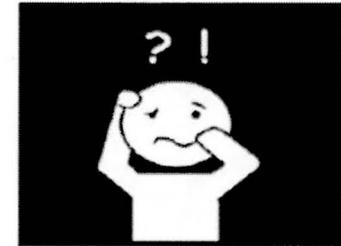
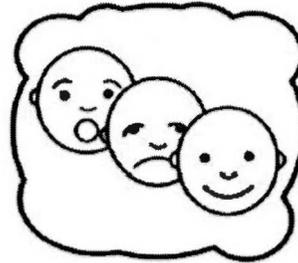
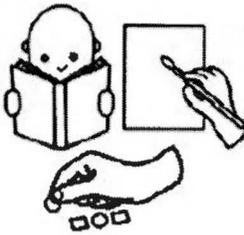
As-tu aimé les activités sur les émotions ?

NON, je n'ai pas aimé



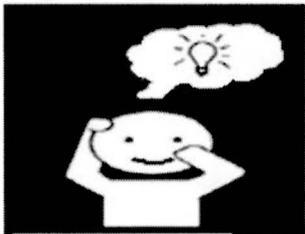
OUI, j'ai aimé



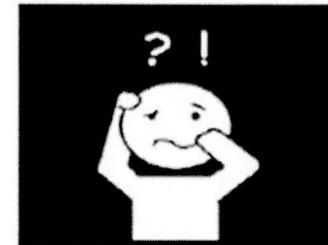


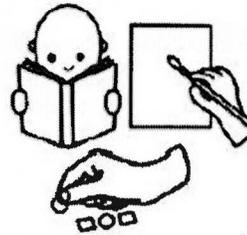
As-tu trouvé que les activités sur les émotions étaient difficiles ?

NON, j'ai trouvé que c'était facile



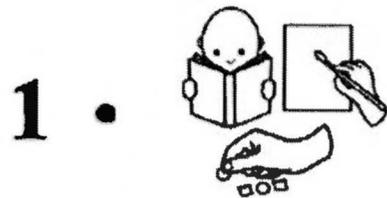
OUI, j'ai trouvé que c'était difficile



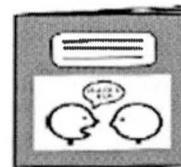
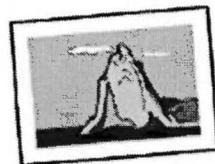
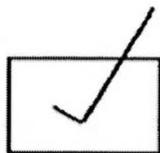


LES ACTIVITÉS

CONSIGNES : Ici, nous allons te demander CE QUE TU AS PENSÉ des ACTIVITÉS auxquelles tu as participé aujourd'hui.

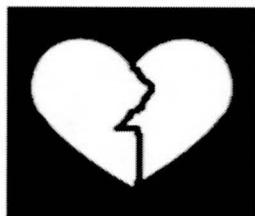


Première activité

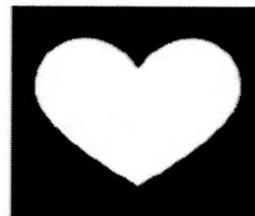


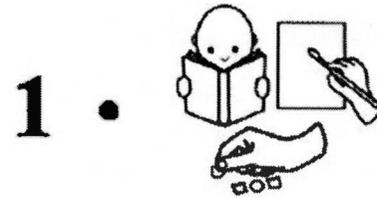
As-tu aimé cocher des images dans ton cahier d'activités ?

NON, je n'ai pas aimé

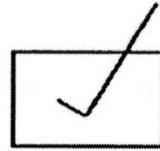


OUI, j'ai aimé

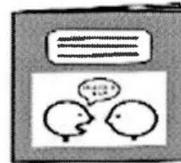




Première activité

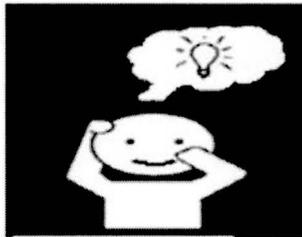


As-tu trouvé que c'était difficile de cocher des images dans ton cahier

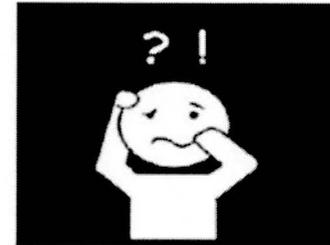


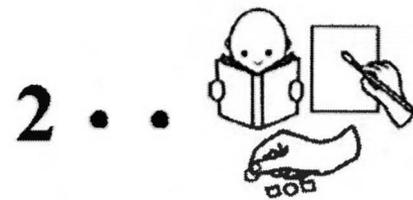
d'activités ?

NON, j'ai trouvé que c'était facile



OUI, j'ai trouvé que c'était difficile



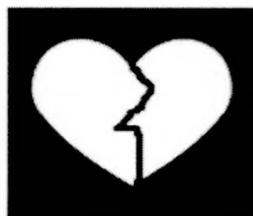


Deuxième activité

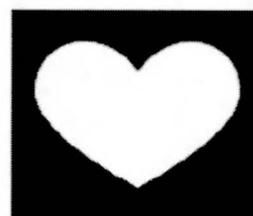


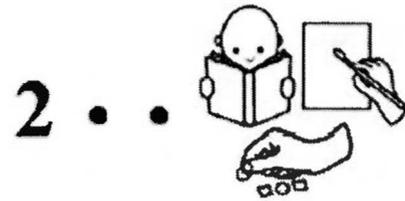
As-tu aimé discuter en groupe ?

NON, je n'ai pas aimé

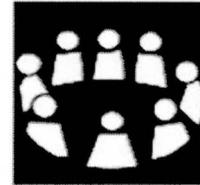


OUI, j'ai aimé





Deuxième activité

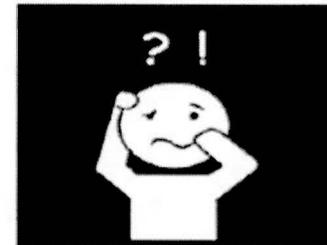


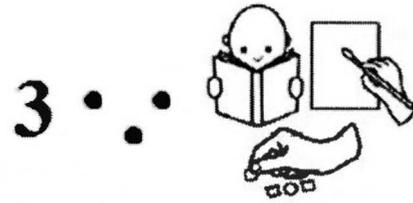
As-tu trouvé difficile de discuter en groupe ?

NON, j'ai trouvé que c'était facile

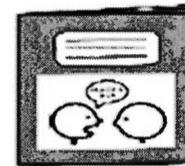
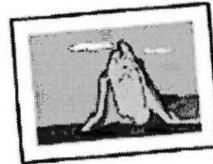
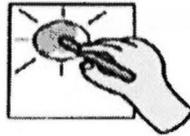
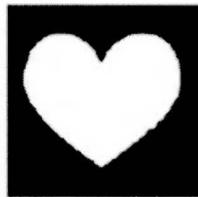


OUI, j'ai trouvé que c'était difficile



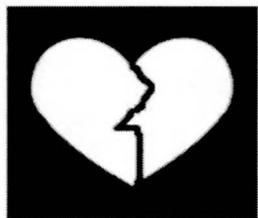


Troisième activité

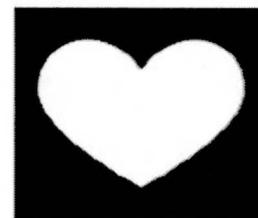


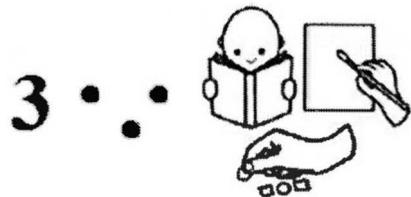
As-tu aimé colorier des images dans ton cahier d'activités ?

NON, je n'ai pas aimé

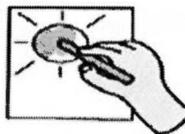


OUI, j'ai aimé

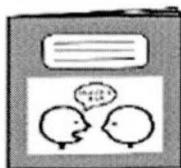




Troisième activité



As-tu trouvé que c'était difficile de colorier des images dans ton cahier

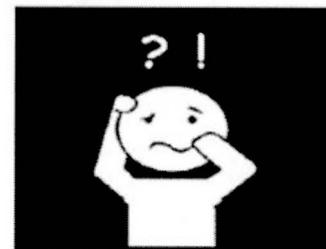


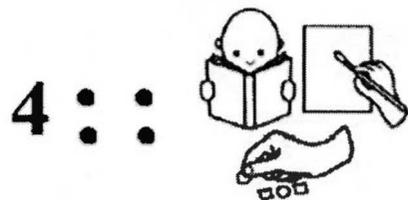
d'activités ?

NON, j'ai trouvé que c'était facile



OUI, j'ai trouvé que c'était difficile



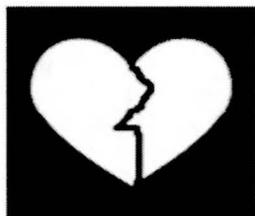


Quatrième activité

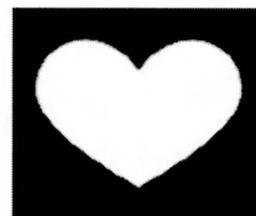


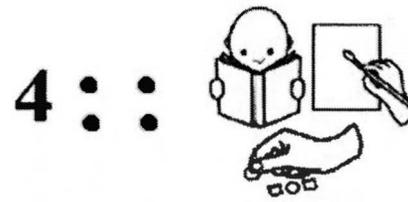
As-tu aimé apprendre des exercices de relaxation ?

NON, je n'ai pas aimé



OUI, j'ai aimé





Quatrième activité



As-tu trouvé que c'était difficile d'apprendre des exercices de

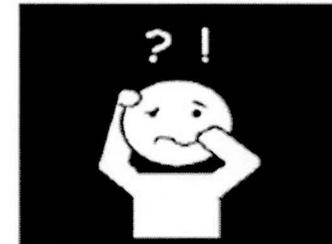


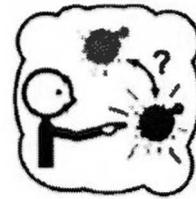
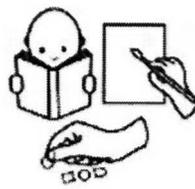
relaxation ?

NON, j'ai trouvé que c'était facile



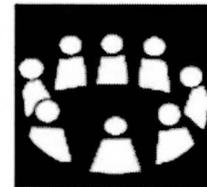
OUI, j'ai trouvé que c'était difficile





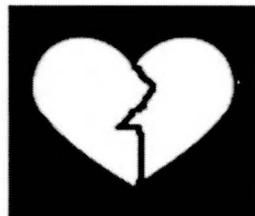
Activité optionnelle

2 . .



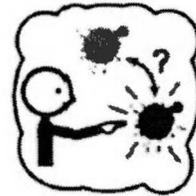
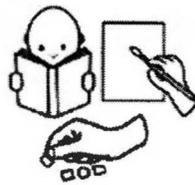
La deuxième fois, as-tu aimé discuter en groupe ?

NON, je n'ai pas aimé



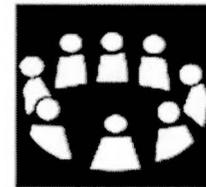
OUI, j'ai aimé





Activité optionnelle

2 . .

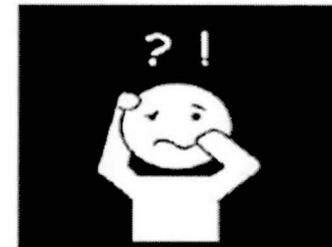


La deuxième fois, as-tu trouvé difficile de discuter en groupe ?

NON, j'ai trouvé que c'était facile



OUI, j'ai trouvé que c'était difficile



Annexe 7

Questionnaire pour les élèves

Numéro de l'atelier : _____

Date : _____

Code de l'école : _____

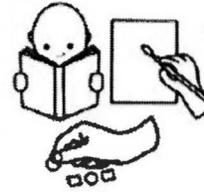
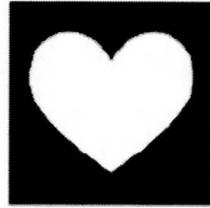
Code de l'élève : _____

CONSIGNES : dans ce questionnaire, nous allons te poser une question sur TA PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS.

Tu devras nous répondre « OUI », « PARFOIS OUI, PARFOIS NON » ou « NON ».

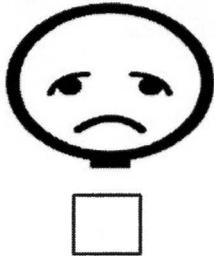
Tu dois écrire seulement UNE RÉPONSE

Si tu ne comprends pas certaines questions, n'hésite pas à demander de l'aide aux adultes qui sont avec toi.

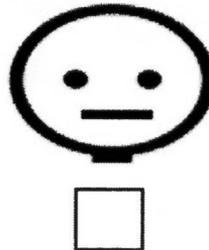


As-tu aimé participer aux activités ?

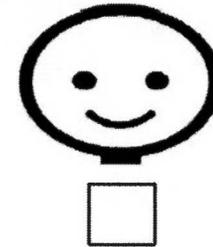
NON, je n'ai pas aimé



Parfois OUI, parfois NON



OUI, j'ai aimé



Annexe 8

Questionnaire pour les parents des élèves

Code de l'école : _____

Date : _____

Code du parent : _____

Code de l'élève : _____

CONSIGNES

Ce questionnaire comporte 18 questions. Il a pour but de recueillir vos opinions et vos observations sur les ateliers de développement socio-émotionnel.

Les questions incluses dans ce questionnaire porteront sur (a) les devoirs assignés à votre enfant durant les ateliers, (b) les comportements que vous avez observés chez votre enfant depuis le début des ateliers et (c) sur votre satisfaction des ateliers.

Les devoirs assignés à votre enfant

CONSIGNES

Vous devez **COCHER** à quelle fréquence votre enfant a effectué les devoirs qu'il devait réaliser à la maison, suite aux ateliers.

- 1. À quelle fréquence votre enfant a-t-il réalisé les devoirs qu'il avait à faire à la maison, suite aux ateliers ?**

Toujours Souvent Parfois Rarement Pas du tout

CONSIGNES

Pour chaque question, vous devez **COCHER** « Oui », « Parfois Oui, Parfois Non » ou « Non » selon votre réponse.

- 2. Votre enfant vous a-t-il montré les dessins ou les bricolages qu'il a réalisés pendant les ateliers ?**

Oui Parfois Oui, Parfois Non Non

- 3. Avez-vous discuté avec votre enfant des dessins ou des bricolages qu'il a réalisés pendant les ateliers ?**

Oui Parfois Oui, Parfois Non Non

- 4. Votre enfant a-t-il eu de la difficulté à vous montrer ou discuter des dessins ou des bricolages qu'il a réalisés pendant les ateliers ?**

Oui Parfois Oui, Parfois Non Non

Si vous avez répondu « **Oui** » ou « **Parfois Oui, Parfois Non** » à la **question 7**, **vous devez COCHER une ou plusieurs raisons** qui expliqueraient pourquoi votre enfant a eu de la difficulté à vous montrer ou à discuter des exercices de relaxation qu'il a appris pendant les ateliers.

Si vous **COCHEZ** « **Autre** », vous devez **INSCRIRE votre raison**, en face de la ligne ci-dessous :

- Mon enfant ne s'est pas souvenu des exercices de relaxation qu'il a appris
- Mon enfant a de la difficulté à reproduire les exercices de relaxation qu'il a appris
- Mon enfant a oublié de me montrer les exercices de relaxation qu'il a appris
- Mon enfant n'a pas voulu me montrer les exercices de relation qu'il a appris
- Autre : _____

8. Votre enfant vous a-t-il montré les lettres du mot FRIENDS et leur signification ?

- Oui Parfois Oui, Parfois Non Non

9. Avez discuté avec votre enfant des lettres du mot FRIENDS et de leur signification ?

- Oui Parfois Oui, Parfois Non Non

10. Votre enfant a-t-il eu de la difficulté à vous montrer ou à discuter des lettres du mot FRIENDS et de leur signification ?

- Oui Parfois Oui, Parfois Non Non

Si vous avez répondu « **Oui** » ou « **Parfois Oui, Parfois Non** » à la **question 10**, **vous devez COCHER une ou plusieurs raisons** qui expliqueraient pourquoi votre enfant a eu de la difficulté à vous montrer ou à discuter des lettres du mot FRIENDS et de leur signification.

Si vous **COCHEZ** « **Autre** », vous devez **INSCRIRE votre raison**, en face de la ligne ci-dessous :

- Mon enfant ne s'est pas souvenu des lettres du mot FRIENDS et de leur signification
- Mon enfant a oublié de me montrer les lettres du mot FRIENDS et leur signification
- Mon enfant n'a pas voulu me montrer les lettres du mot FRIENDS et leur signification
- Autre : _____

Les comportements que vous avez observés chez votre enfant

CONSIGNES

Vous devez COCHER la ou les techniques que votre enfant utilise, depuis le début des ateliers, selon certaines situations.

Si vous **COCHEZ** « **Autre** », vous devez **INSCRIRE votre raison**, en face de la ligne ci-dessous :

- 1. Depuis le début des ateliers, quelles sont les techniques que votre enfant utilise lorsqu'il est confronté à des éléments imprévus (par exemple, son professeur est absent pour la journée, son autobus arrive en retard, etc.) ?**

- Se concentrer sur ce qu'il y a de positif dans chaque situation
- Planifier des objectifs à atteindre
- Demander de l'aide à son entourage
- Autre : _____

2. Depuis le début des ateliers, quelles sont les techniques que votre enfant utilise lorsqu'il fait face à des difficultés (par exemple, il a de la difficulté à attacher son manteau ou ses souliers) ?

- Se concentrer sur ce qu'il y a de positif dans chaque situation
- Planifier des objectifs à atteindre
- Demander de l'aide à son entourage
- Autre : _____

3. Depuis le début des ateliers quelles sont les techniques que votre enfant utilise lorsqu'il vit une situation stressante (par exemple, votre enfant a peur des chiens et il en croise un dans la rue) ?

- Se concentrer sur ce qu'il y a de positif dans chaque situation
- Planifier des objectifs à atteindre
- Demander de l'aide à son entourage
- Autre : _____

4. Depuis le début des ateliers quelles sont les techniques que votre enfant utilise lorsqu'il se retrouve dans une situation de conflit (par exemple, votre enfant se chicane avec un de ses amis) ?

- Se concentrer sur ce qu'il y a de positif dans chaque situation
- Planifier des objectifs à atteindre
- Demander de l'aide à son entourage
- Autre : _____

Votre satisfaction des ateliers

CONSIGNES

Pour chaque question, vous devez **COCHER** « Oui », « Parfois Oui, Parfois Non » ou « Non » selon votre réponse.

1. Avez-vous apprécié de recevoir, chaque semaine, le contenu des ateliers ?

Oui Parfois Oui, Parfois Non Non

2. Avez-vous trouvé utile de recevoir, chaque semaine, le contenu des ateliers ?

Oui Parfois Oui, Parfois Non Non

3. Auriez-vous souhaité avoir plus d'informations sur les ateliers auxquels votre enfant a participé ?

Oui Parfois Oui, Parfois Non Non

4. Auriez-vous souhaité avoir plus d'informations sur les techniques enseignées à votre enfant, lors des ateliers ?

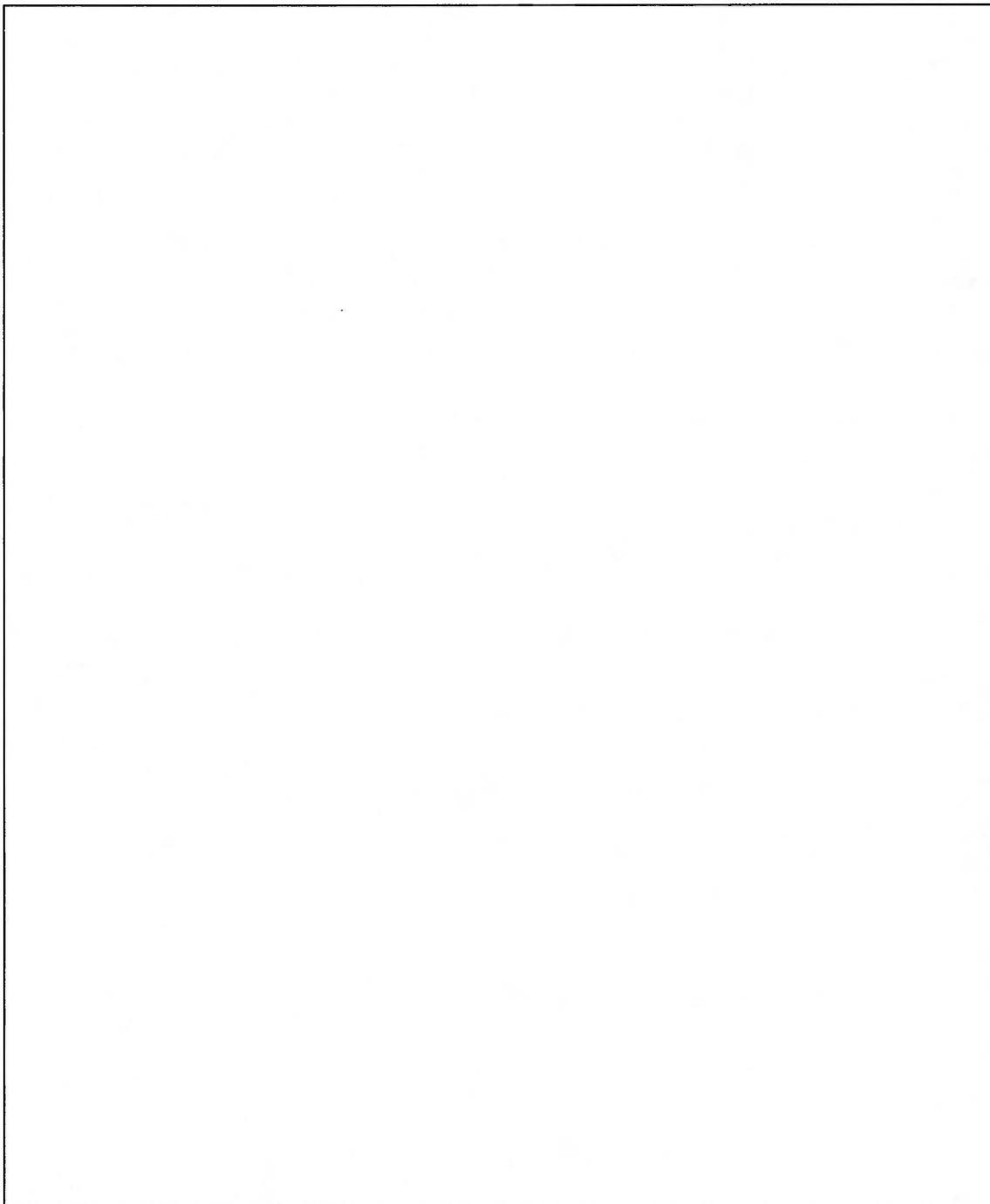
Oui Parfois Oui, Parfois Non Non

Si vous avez répondu « Oui » ou « Parfois Oui, Parfois Non » à la **question 4**, vous devez **COCHER les techniques** pour lesquelles vous auriez aimé avoir plus d'informations :

- Techniques sur l'expression des émotions
- Techniques de relaxation
- Techniques sur l'utilisation de pensées positives et négatives
- Techniques de résolution de problèmes
- Techniques pour se récompenser tous les jours
- Techniques pour pratiquer les notions apprises lors des ateliers
- Techniques pour utiliser et connaître son réseau de soutien

Votre satisfaction des ateliers Commentaires

Si vous avez des commentaires à ajouter, n'hésitez pas à les écrire dans l'espace ci-dessous :

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to write their comments. The box is currently blank.

Annexe 9

Questionnaire de l'enseignant et/ou intervenant

Numéro de l'atelier : _____ Date : _____

Code de l'école : _____ Code de l'intervenant et/ou enseignant : _____

CONSIGNES

Ce questionnaire comporte 13 questions. Il a pour but de recueillir vos observations sur le déroulement de l'atelier.

Les questions incluses porteront sur (a) la compréhension des élèves, (b) l'adaptation des activités selon les capacités des élèves, (c) le matériel utilisé pendant les activités, (d) le déroulement des activités selon l'horaire prévu, (e) l'organisation du lieu de l'atelier et (f) l'accompagnement des élèves.

Compréhension des élèves

CONSIGNES

Pour chaque activité, **vous devez INDIQUER combien de fois** les consignes ont dû être répétées, parce que les élèves ne les avaient pas comprises.

Veillez INSCRIRE vos réponses en face de chacune des activités.

Si **tous les élèves** ont compris les consignes d'une ou de plusieurs activités, inscrivez le terme « **Tous** ». **N'INDIQUEZ aucune réponse** pour les **activités qui n'ont pas été réalisées** :

Activité 1 : _____

Activité 2 : _____

Activité 3 : _____

Activité 4 : _____

Activité optionnelle : _____

Adaptation des activités selon la capacité des élèves

CONSIGNES

Pour chaque question, vous devez COCHER « Oui », « Parfois Oui, Parfois Non » ou « Non » selon votre réponse.

1. 1. Les activités étaient-elles adaptées aux capacités (compréhension, aptitudes et limites physiques, etc.) des élèves ?

Oui Parfois Oui, Parfois Non Non

Si vous avez répondu « **Parfois Oui, Parfois Non** » ou « **Non** » à la **question 1**, **vous devez COCHER la ou les cases correspondant aux activités** qui n'étaient pas adaptées aux capacités (compréhension, aptitudes et limites physiques, etc.) des élèves.

Pour chaque activité que vous cochez, **vous devez JUSTIFIER pourquoi** certaines activités n'étaient pas adaptées aux capacités (compréhension, aptitudes et limites physiques, etc.) des élèves. **Vous devez aussi SUGGÉRER des pistes d'améliorations**, dans l'espace ci-dessous :

<input type="checkbox"/> Activité 1	
Justifications :	Suggestions :
<input type="checkbox"/> Activité 2	
Justifications :	Suggestions :
<input type="checkbox"/> Activité 3	
Justifications :	Suggestions :
<input type="checkbox"/> Activité 4	
Justifications :	Suggestions :
<input type="checkbox"/> Optionnelle	
Justifications :	Suggestions :

Matériel utilisé pendant les activités

CONSIGNES

Pour chaque question, **vous devez INDICHER le nombre d'élèves** ayant réussi à utiliser le matériel prévu **pour chaque activité**.

Veillez INSCRIRE vos réponses en face de chacune des activités.

Si **tous les élèves** ont réussi à utiliser le matériel prévu pour une ou plusieurs activités, **vous devez INSCRIRE** le terme « **Tous** ». **N'INDIQUEZ aucune réponse** pour les **activités qui n'ont pas été réalisées**.

1. Combien d'élèves ont réussi à utiliser le matériel prévu lors des jeux (chapeaux, carte d'images, etc.) ?

Activité 1 : _____

Activité 2 : _____

Activité 3 : _____

Activité 4 : _____

Activité optionnelle : _____

2. Combien d'élèves ont réussi à utiliser le matériel prévu lors des bricolages (colle en bâton, ciseaux, etc.) ?

Activité 1 : _____

Activité 2 : _____

Activité 3 : _____

Activité 4 : _____

Activité optionnelle : _____

3. Combien d'élèves ont réussi à utiliser leur cahier d'activités ?

Activité 1 : _____

Activité 2 : _____

Activité 3 : _____

Activité 4 : _____

Activité optionnelle : _____

Déroulement des activités selon l'horaire prévu

CONSIGNES

Pour chaque question, vous devez COCHER « Oui », « Parfois Oui, Parfois Non » ou « Non » selon votre réponse.

2. 1. Certaines activités ont-elles nécessité une modification du temps ?

Oui

Parfois Oui, Parfois Non

Non

Si vous avez répondu « **Oui** » ou « **Parfois Oui, Parfois Non** », à la **question 2**, vous devez COCHER la ou les cases correspondant aux activités qui ont nécessité une modification dans le temps.

Vous devez aussi INDIQUER en face de chacune des activités cochées si elles ont nécessité du temps supplémentaire ou ont été écourté.

Pour chaque activité que vous cochez, vous devez EXPLIQUER votre réponse. Vous devez aussi SUGGÉRER des pistes d'améliorations, dans les espaces ci-dessous :

<input type="checkbox"/> Activité 1	
Justifications :	Suggestions :
<input type="checkbox"/> Activité 2	
Justifications :	Suggestions :
<input type="checkbox"/> Activité 3	
Justifications :	Suggestions :
<input type="checkbox"/> Activité 4	
Justifications :	Suggestions :
<input type="checkbox"/> Optionnelle	
Justifications :	Suggestions :

Organisation du lieu de l'atelier**CONSIGNES**

Pour chaque question, vous devez **COCHER** « Oui », « Parfois Oui, Parfois Non » ou « Non » selon votre réponse.

1. L'espace dans lequel s'est déroulé l'atelier a-t-il limité l'organisation de certaines activités ?

 Oui Parfois Oui, Parfois Non Non

Si vous avez répondu « Oui » ou « Parfois Oui, Parfois Non » à la **question 1**, vous devez **JUSTIFIER pourquoi** l'espace dans lequel s'est déroulé l'atelier a limité l'organisation de certaines activités, dans l'espace ci-dessous :

2. Des éléments particuliers (bruits, images, etc.) ont-ils perturbé le déroulement des activités ?

 Oui Parfois Oui, Parfois Non Non

Si vous avez répondu « Oui » ou « Parfois Oui, Parfois Non » à la **question 2**, vous devez **INDIQUER la ou les éléments** qui ont perturbé le déroulement des activités, dans l'espace ci-dessous :

3. Des éléments particuliers (bruits, images, etc.) ont-ils perturbé l'attention des élèves ?

Oui

Parfois Oui, Parfois Non

Non

Si vous avez répondu « **Oui** » ou « **Parfois Oui, Parfois Non** » à la **question 3**, **vous devez INDICHER la ou les éléments** qui ont perturbé l'attention des élèves, dans l'espace ci-dessous :

Accompagnement des élèves

CONSIGNES

Pour chaque question, **vous devez COCHER** « **Oui** », « **Parfois Oui, Parfois Non** » ou « **Non** » selon votre réponse.

1. Le vocabulaire de l'animateur était-il adapté à la compréhension des élèves ?

Oui

Parfois Oui, Parfois Non

Non

2. Après chacune de ses explications, l'animateur a-t-il vérifié si les élèves comprenaient bien les consignes des activités ?

Oui

Parfois Oui, Parfois Non

Non

3. L'animateur a-t-il régulièrement demandé aux élèves s'ils avaient besoin d'aide ?

Oui

Parfois Oui, Parfois Non

Non

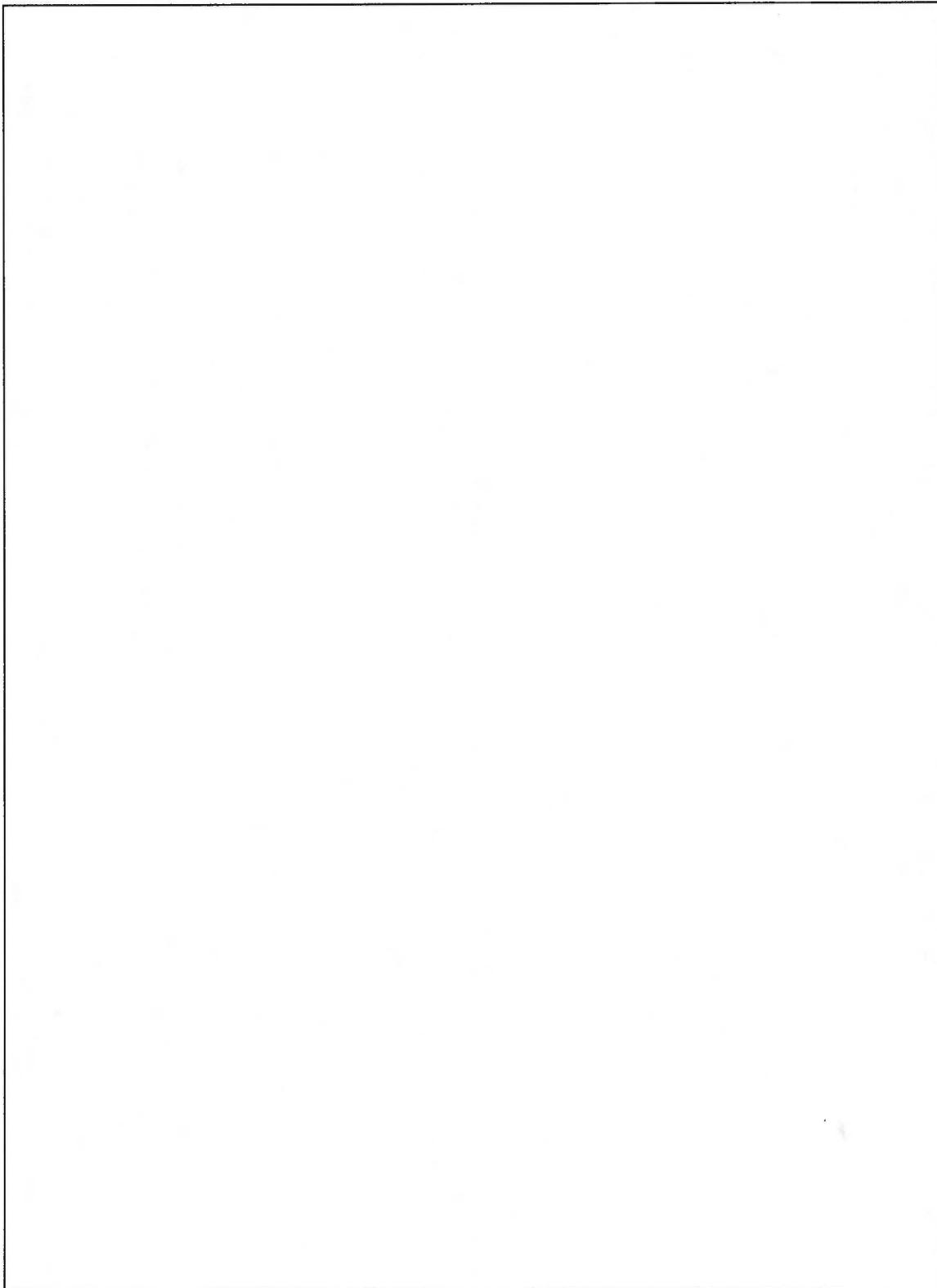
1. L'animateur a-t-il apporté de l'aide aux élèves qui l'ont sollicité ?

Oui

Parfois Oui, Parfois Non

Non

Si vous avez des commentaires à ajouter, n'hésitez pas à les écrire dans l'espace ci-dessous :

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to write any additional comments or feedback. The box is currently blank.