

## **RENFORCER LE PARTENARIAT ENSEIGNANT·E-THERAPEUTE, FAMILLE, RÉSEAU : POUR STIMULER LA MOTIVATION CHEZ L'ENFANT/LE·LA JEUNE DANS UNE PERSPECTIVE DES NEUROSCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Audrey Chételat-Iles et \*Ioana Rachmuth

CAS en Neurosciences de l'éducation, Université de Fribourg, Suisse

\***Auteure correspondante** : Mme Ioana Rachmut. [ioana.rachmuth@edufr.ch](mailto:ioana.rachmuth@edufr.ch)

**Citation** Chételat-Iles, A. & Rachmuth, I. (2024). Renforcer le partenariat enseignant·e - thérapeute, famille, réseau : pour stimuler la motivation chez l'enfant/le·la jeune dans une perspective des neurosciences de l'éducation. *Cortica*, 4(1), 114-170. 10.26034/cortica.2025.7017

### **Résumé**

La prise en charge des enfants et des jeunes avec troubles d'apprentissage dans un cadre d'enseignement spécialisé présente de nombreux défis pour lesquels une réponse pluridisciplinaire est de mise. Cependant, la collaboration entre les professionnel·le·s qui gravitent autour de l'enfant ou du·de la jeune et les parents peut s'avérer limitée par un manque de communication sur les objectifs. Le but du présent travail est de développer des outils qui permettent une meilleure coopération entre les différent·e·s acteur·trices d'une

institution spécialisée et de renforcer la collaboration avec la famille de l'enfant/du·de la jeune. L'hypothèse étant qu'un accord entre les adultes sur les objectifs que doit atteindre l'enfant permettra d'augmenter sa motivation, la connaissance de ses propres compétences, une meilleure estime de lui/elle-même et de meilleures relations avec ses enseignant·e·s, ses parents et ses thérapeutes. Les outils développés sont destinés pour des jeunes âgé·e·s de 7 à 17 ans ayant des troubles de l'apprentissage, leur famille et le réseau pluridisciplinaire impliqué. Les trois outils

développés découlent des modèles théoriques PRÉSENCE et ARC (attachement, récompense, compétence). Ils consistent en (1) un guide des bonnes pratiques pour collaborer au sein d'un réseau, (2) une infographie du modèle ARC et (3) un formulaire d'auto-évaluation pour les élèves afin d'évaluer leur propre apprentissage. Malgré les limites de ce projet comme les barrières linguistiques et culturelles qui pourront persister avec certaines familles, la difficulté à mesurer l'impact réel des interventions et le manque de temps disponible à la collaboration entre les professionnel·le·s, les auteures encouragent vivement l'utilisation de leurs outils en milieu d'enseignement spécialisé. Une meilleure communication entre les adultes permettrait aux enfants et adolescent·e·s de développer une motivation plus grande pour leurs objectifs d'apprentissage et thérapeutiques.

**Mots clés** neurosciences de l'éducation, enseignement spécialisé, modèle PRÉSENCE, modèle ARC, troubles de l'apprentissage

### **Abstract**

The care of children and teenagers with learning disabilities in a context of special education presents multiple challenges that require a multidisciplinary approach. However, the collaboration between professionals surrounding the child or

teenager and their parents can be hindered by a lack of communication regarding the goals. The purpose of this work is to develop tools to foster better collaboration among professionals in a specialized institution and to reinforce collaboration with parents. The hypothesis is that an agreement between the adults about the goals the child or teenager should achieve would enhance their motivation, awareness of their competencies, self-esteem, and relationship with teachers, parents, and therapists. The developed tools are designed for children and teenagers with learning disabilities aged 7 to 17, their parents, and the multidisciplinary network involved. The three tools developed are based on the PRESENCE model and the ARC model (attachment, reward, competence) (Couture et al. (2017)). The tools are the following: (1) a guide for good collaboration practices in a network, (2) an infographic representation of the ARC model and (3) a self-evaluation form for learning, designed for the child or teenager. Despite some limitations of the project such as linguistic and cultural barriers with parents, difficulty to measure the real impact of the tools and lack of time for collaboration between professionals, the authors strongly advocate for the use of these tools in special education settings. Improved communication among adults would allow the children or teenagers to

develop higher motivation for their educational and therapeutic goals.

**Keywords** educational neuroscience, learning disabilities, special education, PRESENCE model, ARC model

### Introduction

La prise en charge des enfants et des jeunes avec troubles d'apprentissages, dans le cadre de l'enseignement spécialisé, implique un important travail de collaboration en réseau. Enseignante spécialisée pour l'une et logopédiste pour l'autre, il nous a semblé pertinent de nous unir afin de thématiser la collaboration, d'une part pluridisciplinaire au sein du réseau de professionnel·le·s gravitant autour des élèves et d'autre part avec les familles. Tous les enfants et les jeunes avec lesquels nous travaillons présentent des troubles d'apprentissages, dont une majorité des troubles du langage avec troubles associés.

Le centre d'enseignement spécialisé et de logopédie (CESL) – situé à Romont dans le canton de Fribourg - propose deux types de classes. Les classes de logopédie accueillent des élèves présentant des troubles importants du langage oral et/ou écrit, ainsi que des troubles d'apprentissages, sans déficit intellectuel. Les classes d'enseignement spécialisé accueillent des élèves présentant un retard de développement et d'apprentissage,

léger à modéré. La plupart des élèves ont vécu un échec scolaire à l'école ordinaire avant d'intégrer le CESL. Ils ont parfois développé une mauvaise estime d'eux-mêmes ainsi qu'une certaine aversion face aux apprentissages scolaires. Les élèves sont répartis dans des classes à effectifs réduits (entre 6 et 9 élèves), en fonction de leur niveau scolaire. Ils bénéficient d'un enseignement spécialisé, basé sur le plan d'études romand (PER), ainsi que de thérapies durant leur temps scolaire, en fonction de leurs besoins (logopédie, psychomotricité, psychologie, ergothérapie).

À l'Alter École, école spécialisée qui se situe dans la partie francophone du canton de Berne, nous accueillons des élèves qui présentent en majorité une déficience intellectuelle légère à modérée, ainsi que des troubles des apprentissages avec ou sans troubles associés. Au-delà des troubles d'apprentissage, nous observons également pour certain·e·s une perte de confiance et d'estime de soi, une exclusion sociale et/ou des troubles psychologiques. Les classes sont divisées en trois cycles selon l'âge des enfants et des jeunes.

Les élèves sont répartis dans des classes à effectifs réduits, dont cinq sont renforcées (dans chaque cycle), afin de permettre un enseignement diversifié et adapté aux besoins de chaque enfant/jeune. Certains élèves participent à différentes séances de

thérapie : ergothérapie, logopédie, physiothérapie, psychomotricité selon les demandes et besoins.

Nous proposons également un suivi individualisé au sein de notre internat. Nous accueillons les enfants et les adolescent·e·s dans trois espaces de vie. Les groupes, dénommés “unités d’habitation” accueillent des enfants et adolescent·e·s, tous scolarisé·e·s à l’Alter École. Ce sont des équipes d’éducatrices et éducateurs qui se relaient auprès des jeunes et collaborent étroitement avec les enseignant·e·s et le(s) parent(s) des élèves internes. A l’Alter École les objectifs sont multiples et orientés selon : l’apprentissage différencié, le développement de la socialisation, le développement des compétences intellectuelles, le tout basé sur le PER (plan d’études romand).

Le travail au sein de ce type de classe est pluridisciplinaire et implique une collaboration soutenue entre les différent·e·s professionnel·le·s gravitant autour des élèves : enseignant·e·s spécialisé·e·s, logopédistes, psychomotricien·ne·s, psychologues, ergothérapeutes. Autour de ces professionnel·le·s, s’ajoute un réseau élargi : curatrices et curateurs, assistants sociaux, travailleurs sociaux, etc. Le réseau travaillant avec l’enfant/le jeune est bien évidemment amené à collaborer avec le(s) parent(s) de celui-ci et le réseau

élargi. Toutefois, la collaboration avec le(s) parent(s) est parfois limitée en raison de différents facteurs : ils ne parlent pas toujours français, travaillent parfois beaucoup, ne comprennent pas forcément le trouble de leur enfant, délèguent leur enfant à l’école spécialisée, etc. Cela peut donc entraver une collaboration efficace pour les besoins de l’enfant/jeune.

Dans notre quotidien d’enseignante spécialisée et de logopédiste, nous sommes confrontées à des élèves qui sont parfois en panne de motivation, ne sachant pas comment donner du sens à ce qu’on leur demande à l’école ou en thérapies, car les injonctions divergent entre le(s) parent(s), les thérapeutes et les enseignant·e·s. Il est reconnu que la motivation est un facteur très important dans le domaine des apprentissages (Vianin, 2007). Aussi et après différentes recherches sur la motivation, Duclos spécifie :

la motivation se présente sous deux formes : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque ne s’impose pas, elle se favorise. Le jeune doit se motiver par lui-même. Nous pouvons alors parler de motivation autonome. Alors que la motivation extrinsèque est très différente parce que dans ce cas, le jeune ne pratique pas une activité pour le

plaisir mais pour obtenir quelque chose d'agréable ou pour éviter quelque chose de déplaisant. Cette motivation repose sur le principe suivant : quand un comportement amène un résultat satisfaisant, comme une récompense, on a tendance à répéter ce comportement, alors qu'on ne le répétera probablement pas un comportement qui produit un résultat insatisfaisant, une punition par exemple. (Duclos, 2010, pp.37-39)

Nous parlons alors de motivation contrainte. Selon Duan et ses collègues,

les deux types de motivation montrent des effets facilitateurs similaires sur la mémoire. En opérationnalisant la motivation extrinsèque comme récompense monétaire potentielle et la motivation intrinsèque comme curiosité, la présente étude fournit la première démonstration des corrélats neuronaux de la façon dont la motivation intrinsèque dans le contexte de la motivation extrinsèque influence la mémoire. La motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque favorisent séparément la formation de la mémoire. La curiosité a activé le lobule pariétal inférieur et le

soulagement des régions de récompense cérébrale activées par la curiosité. Cela est conforme à la théorie selon laquelle la curiosité découle de l'incertitude et que la fin de cette incertitude est gratifiante et favorise l'apprentissage. La récompense monétaire améliore l'apprentissage en se concentrant sur la suppression des informations non pertinentes lors de l'encodage, qui pourraient être déclenchées par l'anticipation de la récompense (Duan et al., 2020, pp. 1561-1574).

Il est évident que le processus motivationnel est complexe. Bourrain et ses collègues relèvent deux types de forces dans la motivation :

- les forces internes qui font appel à l'inné, à la personnalité, aux ressources cognitives, au vécu de l'individu ;
- les forces externes qui se retrouvent dans l'environnement social.

Grâce à ses ressources, ses "forces", l'individu peut déclencher un comportement motivationnel et se mettre en activité. L'énergie et les ressources sont orientées vers un but de manière plus ou moins intense et durable. La motivation peut être observée et décrite

suivant 4 indicateurs : déclenchement, direction, intensité et persistance. Ces quatre indicateurs varient en fonction de la qualité de la motivation (autonome ou contrainte) et de l'environnement (satisfaisant ou non les besoins fondamentaux de l'individu) (Bourrain et al., 2021, p. 52).

De surcroît, certains élèves que nous suivons peuvent également avoir des perceptions négatives d'eux-mêmes et un manque d'estime. Il est donc important de travailler parallèlement sur cet aspect avec les élèves car "on peut motiver un enfant à faire un nouvel apprentissage ou à relever un défi seulement s'il est convaincu qu'il en a les capacités" (Duclos, 2010, p. 43).

Il nous semble donc important que les différents adultes gravitant autour d'un enfant/jeune soient en accord sur les objectifs à travailler, afin de permettre à l'enfant/jeune de s'investir dans ses apprentissages et qu'ils lui offrent également un regard positif sur ses actions (lien avec l'attachement). Cependant, il est tout aussi important de favoriser la motivation et l'estime de soi chez les professionnel·le·s qui entourent l'enfant. Car en effet, il est compliqué de motiver les élèves si les adultes qui gravitent autour de l'enfant ne trouvent ou ne mettent plus de sens dans leurs tâches quotidiennes. Selon Duclos,

les directions d'école doivent s'engager à favoriser l'estime de soi et la motivation chez les enseignants. Ceux-ci ont besoin de se sentir appréciés en tant qu'enseignants et en tant que personnes. La direction doit donc jouer un rôle actif à ce chapitre, par exemple en motivant les enseignants et en favorisant chez eux une meilleure estime d'eux-mêmes sur le plan de leurs compétences, à l'encontre de la morosité et du sentiment de dévalorisation qui règne trop souvent dans le milieu. (Duclos, 2010, p. 73)

Aborder cette réflexion sous l'angle des neurosciences nous paraît être une belle opportunité pour faire évoluer notre accompagnement auprès des jeunes et de leur famille. Le modèle ARC nous semble être une porte d'entrée pertinente pour réfléchir à ces questions. Cependant pour que le modèle soit efficace, il doit être adapté et pensé "école spécialisée". Comme l'ont expliqué Couture et al. (2017), le modèle ARC a été développé pour soutenir les jeunes et les familles dans le contexte d'un suivi psychosocial ou de placement à la suite d'un vécu traumatique. Une adaptation des principes de ce modèle doit être faite afin de se conformer à la réalité et de la mission de l'école. C'est ainsi qu'ils ont repris les concepts

“Attachement”, “Régulation” et “Compétence”, en associant à chaque volet différents aspects importants à considérer pour favoriser le meilleur accompagnement des élèves (Tableau 1).

**Tableau 1**

*Blocs d'intervention dans le modèle ARC (d'après Blaustein & Kinniburgh, 2010, cité dans Couture et al., 2017)*

Attachement	
1. Instauration de routines et de rituels	5. Ide
2. Ajustement empathique de l'adulte	6. Mc
3. Constance et renforcement de l'adulte	7. Ex
4. Régulation des affects de l'adulte	

*Note.* Tiré de « Adaptation du modèle ARC en milieu scolaire », Couture & al, 2017, *La Foucade*, volume (18), p.8.

Sur une période de deux ans, ils ont appliqué les principes du modèle ARC dans une école, en accompagnant les professionnel·le·s. L'instauration du modèle a d'abord permis de sécuriser les élèves par la mise en place des éléments reliés à l'attachement, notamment en installant des routines et des rituels, permettant aux élèves de développer un sentiment de sécurité. Puis, l'accompagnement a porté sur le développement des stratégies de régulation des émotions. Les blocs

d'intervention visaient à développer chez les élèves leur capacité à identifier leurs émotions et les conséquences qu'elles entraînent dans leur corps et sur leur comportement. L'objectif était d'aider les élèves à faire face à l'anxiété et à la frustration générées par les situations d'apprentissages ou les situations sociales. À la suite de ces deux ans d'application du modèle ARC, Couture et al (2017) mentionnent que les enseignant·e·s et les autres professionnel·le·s ayant participé à ce projet avaient changé leur façon de comprendre les comportements des élèves et que cela leur avait permis de porter une meilleure attention aux besoins des élèves. Suite à cela, ils ont mieux réussi à comprendre la fonction des comportements de leurs élèves, au lieu de “simplement” y réagir en appliquant des conséquences. La création d'un climat pédagogique sécurisant semble favoriser le développement du plein potentiel des élèves. L'équipe était donc prête à poursuivre ce travail d'adaptation de leurs stratégies pédagogiques en suivant les préceptes du modèle ARC. Les conclusions de ces auteurs nous encouragent à croire que le modèle ARC représente un outil intéressant pour aborder le suivi pédagogique et thérapeutique des élèves dans le cadre de l'enseignement spécialisé.

En résumé, pour que l'enfant ou le jeune sache où aller et qu'il puisse mettre un sens

sur ses apprentissages (*Récompense* = but), il a besoin que les adultes, en qui il a confiance, (*Attachement* = lien) se mettent d'accord sur les objectifs à travailler. Notre hypothèse est que cela augmenterait la motivation intrinsèque de l'élève, dans les apprentissages, et lui permettrait ainsi de mieux reconnaître ses compétences (renforcement des connexions synaptiques et développement de la neuroplasticité) et de redonner un sens positif à son avenir (estime de soi). De plus, cela contribuerait également à favoriser la relation entre élèves-parent(s), élèves-, élèves-thérapeutes, etc... dans une démarche holistique et bénéfique pour l'ensemble du réseau.

Notre projet concerne des enfants et des jeunes âgés entre 7 et 17 ans, leurs familles ainsi que le réseau pluridisciplinaire et s'inscrit dans les neurosciences de l'éducation. Le but de ce projet est de créer plusieurs outils en lien avec la collaboration, la motivation et l'autodétermination. Le premier serait d'élaborer un modèle simple de collaboration avec l'enfant/le jeune, le(s) parent(s) et le réseau élargi, incluant tous et toutes les professionnel·le·s qui gravitent autour de la situation. Nous aimerions, en effet, concevoir un guide sur le partenariat qui mettrait en lumière les bonnes pratiques afin de collaborer activement avec les différent·e·s partenaires du réseau (enseignant·e·s spécialisé·e·s,

thérapeutes, parent(s), assistants sociaux, etc). Nous aimerions également produire une infographie qui présenterait le modèle ARC et serait destiné aux différent·e·s collaboratrices et collaborateurs de l'institution spécialisée. Enfin il serait également intéressant de développer un formulaire d'autoévaluation (feedback), selon les capacités des élèves, pour qu'ils puissent réfléchir à leur propre façon d'apprendre. Car selon Lauzon (2014), "donner le pouvoir aux élèves de recueillir des données sur leurs compétences, leurs apprentissages, leurs habiletés cognitives et leur comportement encourage ceux-ci à réfléchir et prendre en main leurs apprentissages." En effet, en analysant, à travers le questionnaire, l'intégralité de sa journée scolaire écoulée, le jeune sera en mesure d'apprécier les efforts fournis et, par conséquent, d'activer son système de récompense et renforcer positivement les circuits neuronaux associés à la compétence.

Ces différents outils seraient utilisés, tout au long du parcours de l'élève et permettraient de faire le point régulièrement et de s'accorder sur les priorités à mettre en place pour œuvrer tous ensemble dans la même direction. Aussi, différents items seraient abordés :

- L'importance des récompenses
- Reconnaître ses compétences

- Vivre des émotions positives (expériences, relations, ...)
- Développer la curiosité et l'autonomie
- Poser des objectifs et offrir la possibilité de faire un feedback.

Pour y parvenir, nous allons nous appuyer sur le modèle PRÉSENCE et ses huit piliers qui soutiennent la neuroéducation, ainsi que sur le modèle ARC. Les deux modèles seront présentés de manière théorique dans un premier temps, puis ils seront articulés à notre problématique dans un second temps.

### Le modèle présence

Tout au long de cette formation, Cherine Fahim nous a présenté le modèle PRÉSENCE, qui a jalonné les différents thèmes que nous avons abordés. Les huit piliers – représentés par les huit lettres du mot **PRÉSENCE** - permettent de mettre en lumière les grands concepts utilisés aujourd'hui en neurosciences de l'éducation (Fahim, 2022a, 2022b, 2023, 2024).

Le premier concept concerne la **Prédisposition** dont tout un chacun est le produit, à travers notre patrimoine génétique et nos expériences

(épigénétique). La croissance du cerveau n'est pas un développement linéaire, mais un mouvement structuré par le génome, dont le résultat final – jamais définitif – est modelé par les relations avec l'environnement, associant développement et destruction neuronale sélective. Il existe une base neurale et une base génétique qui sous-tendent le développement cérébral, qui sont toutes deux fortement influencées par l'environnement : épigénétique pour le génome proprement dit et épigénèse pour le développement neural (Dayan, 2015). Personne n'est prédéterminé à fonctionner d'une telle ou telle manière, on peut changer tout au long de notre vie, en fonction de nos expériences précoces et ultérieures, de nos relations avec autrui et de notre environnement. L'expérience modifie la formation de la myéline, qui à son tour favorise l'apprentissage et les compétences. Cela peut se faire tout au long de la vie.

L'architecture du cerveau, c'est-à-dire la manière dont les neurones s'organisent peu à peu en **Réseaux** (2<sup>ème</sup> concept), en autoroutes de l'information reliant différentes zones du cerveau, ne dépend pas seulement des gènes, mais également des expériences, vécues dans un environnement et en relation avec autrui. Plus un réseau sera utilisé (répétition et pratique), plus il va se développer. De même, s'il n'est pas utilisé, il aura pour

vocation de disparaître, ce qui constitue l'**Élagage synaptique** (3<sup>ème</sup> concept). Les enfants – et leur cerveau – se développent à travers les relations. Ainsi, l'attachement se trouve à la base de cette architecture cérébrale. Le développement est un mouvement de va-et-vient où les enfants cherchent à avoir des relations avec les adultes et les pairs. L'interaction entre les gènes et l'environnement va donc influencer l'architecture cérébrale. L'élagage synaptique est influencé par l'expérience et l'activité neuronale.

Afin que le cerveau puisse créer des connexions et des réseaux bien synchronisés, il est indispensable que l'enfant vive des expériences d'attachement, en tant que lien authentique et sincère (Fahim, C. (2023), CAS en neurosciences de l'éducation, communication personnelle, 3 octobre 2023). Au fur et à mesure des expériences vécues, les réseaux de neurones vont se coordonner de mieux en mieux, permettant aux processus mentaux de gagner en vitesse, en efficacité et en automatisme. C'est ce qu'on appelle la **Synchronisation** (4<sup>ème</sup> concept). La synchronisation se trouve à la base de l'apprentissage de toute tâche complexe et permet donc le développement de la cognition.

Il existe une deuxième période d'**Élagage synaptique** (5<sup>ème</sup> concept) - de "réorganisation cérébrale" - qui a lieu au

cours de l'adolescence, sous l'influence des hormones. Selon Dayan et Guillery-Girard (2011) ce remaniement présente un double aspect : destruction massive de synapses et accroissement de la connectivité anatomique et fonctionnelle. Durant ce remodelage du cerveau, les connexions synaptiques qui ne sont pas utilisées sont éliminées et celles qui au contraire sont utilisées sont renforcées massivement. Ce processus est essentiel pour optimiser l'efficacité du réseau neuronal en éliminant et en consolidant les connexions. Durant cette période critique, l'adolescent aura un excès d'impulsivité, de recherche de sensations ou de comportements à risques. Aussi l'immaturation des structures corticales le pousse à l'expérimentation sociale nécessaire à un formatage optimal des régions cérébrales impliquées dans les processus exécutifs, la mémoire contextuelle et la régulation émotionnelle et surtout dans la cognition sociale. Cela va permettre la transition vers l'âge adulte ainsi qu'une adaptation fine aux changements sociaux.

Comme nous l'avons déjà vu précédemment, le cerveau est en développement continu. Le cerveau est capable de se restructurer et de réorganiser ses connexions en réponse à l'expérience et à l'apprentissage, c'est ce qui s'appelle la **Neuroplasticité** (6<sup>ème</sup> concept). Quant à la **neurogenèse**, cela

fait référence au processus de formation de nouveaux neurones, qui se produit principalement dans certaines régions du cerveau, notamment dans l'hippocampe. Selon Peluau (2017), on naît avec un cerveau connecté à seulement 10% de ses capacités, laissant ainsi 90% des connexions neuronales se construire à partir de nos expériences. Un environnement stimulant et adapté, permettant le développement d'un attachement sécure, favorisera le développement de connexions neuronales plus robustes et la formation de nouveaux circuits cérébraux. Comprendre la neuroplasticité permet de concevoir un suivi pédagothérapeutique tenant compte des différences individuelles des enfants et du caractère unique de chaque cerveau. Les approches pédagogiques axées sur l'expérience pratique et l'interaction avec le contenu peuvent favoriser une plasticité cérébrale plus importante. Les activités engageantes et interactives peuvent stimuler le cerveau de manière positive, renforçant ainsi les connexions neuronales associées à l'apprentissage (OpenAI., 2024).

La lettre **C** représente la **Conscience** (7<sup>ème</sup> concept), dont le siège est le cortex cérébral. Cette fine couche, que représente le cortex cérébral, recouvre toute la surface du cerveau et est divisée en plusieurs lobes. Au centre du cerveau, le thalamus joue également un rôle crucial et agit

comme une station de relais. Lorsque le thalamus reçoit des informations sensorielles qui proviennent des huit sens (ouïe, vue, toucher, odorat, goût, proprioception, vestibulaire et interoception) il les transmet aux différents lobes (régions) du cerveau pour qu'elles soient traitées. La cognition, les décisions qui en découlent, voire la personnalité sont influencées par les émotions dérivées des sensations corporelles, et ce, à chaque instant - souvent de façon inconsciente (Fahim, C. (2024), CAS en neurosciences de l'éducation, communication personnelle, 26 mars 2024). Selon Damasio et al. (2013), "de récentes découvertes neuroscientifiques indiquent qu'une zone cérébrale - l'insula - joue un rôle primordial dans ce mécanisme en agissant à titre de voie de communication entre le corps et la cognition". Cependant une grande partie de l'activité est due à ce qui se passe dans le cerveau lui-même, aux niveaux conscient et inconscient. Cette activité autoproduite consiste en des ondes de différentes fréquences qui balaient le cerveau (Fahim, C. (2024), CAS en neurosciences de l'éducation, communication personnelle, 26 mars 2024). Être conscient, c'est (re)connaître ses propres croyances et valeurs et agir selon ses propres réflexions et décisions. De surcroît, et à ce stade, le cerveau doit être suffisamment flexible pour s'adapter aux situations et expériences de vie quelle qu'elle soit et

faire preuve d'introspection et d'autorégulation (Fahim, C. (2024), CAS en neurosciences de l'éducation, communication personnelle, 26 mars 2024).

La dernière lettre du modèle présence est le **E** de "**Et le libre arbitre**" (8<sup>ème</sup> concept). Selon Leisman et al. (2012), "le libre arbitre est la capacité de choisir parmi les alternatives qui sont disponibles, d'une manière qui est influencée, mais pas complètement déterminée, par toutes sortes de facteurs qui nous affectent : liberté externe et interne." Selon Gomes,

ce que fait une personne est déterminé par ses gènes qui déterminent le développement de son cerveau et de ce qui se passe dans son cerveau, qui est à son tour déterminé par des événements internes et externes antérieurs.

Quand quelqu'un se demande ou réfléchit à ce qu'il fera ou devrait faire, le résultat de ce processus décisionnel est déjà déterminé par sa nature et les circonstances présentes. (2007, pp.221-234)

Cependant ces facteurs internes et externes ne provoquent pas complètement les décisions et les personnes sont libres de choisir ce qu'elles font. En effet, Même si la décision d'une personne est influencée (c'est-à-dire en partie déterminée) par des

facteurs dont elle n'est pas consciente, il y a d'autres facteurs dont elle est consciente et, par rapport à ceux-ci, c'est la personne qui choisit, au moins jusqu'à un certain point, comment et dans quelle mesure ils influenceront sa décision (Fahim, C. (2024), CAS en neurosciences de l'éducation, communication personnelle, 26 mars 2024).

### **Problématique et théorie**

Enseignante spécialisée au sein d'une école spécialisée, je suis référente auprès des élèves de la classe et du réseau qui les encadre (famille, thérapeute, éducatrice et éducateur, curateur et curatrice, psychologue, etc). Cela signifie que je suis amenée à collaborer avec tout le réseau et que je dois recueillir, pour un accompagnement optimal, un maximum d'informations concernant l'élève. Cela consiste entre autres à consulter les derniers bilans effectués, échanger avec les familles, rencontrer les thérapeutes afin de définir les priorités de prise en charge, élaborer un projet pédagogique individualisé et fixer des objectifs pour l'année. J'utilise en parallèle des méthodes d'enseignement diversifiées et adaptées aux besoins de l'élève, le tout basé sur le plan d'études romand (PER). Ce procédé demande un grand sens de la collaboration, de la flexibilité et de la communication. Cependant j'observe que cette méthodologie m'est personnelle et

que nous les enseignant·e·s avons toutes et tous notre propre manière de procéder.

Par exemple, en ce qui concerne la collaboration avec les familles, j'observe parfois que la communication peut être limitée ou insuffisante entre les enseignant·e·s et les familles, ce qui peut entraver la « bonne » collaboration. Les préoccupations diverses contribuent à un manque de compréhension mutuelle entre parent(s) et enseignant·e·s et peuvent conduire à des malentendus voire à certaines tensions. Au centre de ces incompréhensions, il existe parfois un manque de connaissances des enseignant·e·s sur la réalité des familles, leur milieu socioculturel et économique mais aussi les défis auxquels font face certain(s) parent(s).

Dans leur ouvrage, Akkari et Changkakoti citent une étude de Lanfranchi et détaillent le lien que les jeunes peuvent entretenir avec l'école selon le modèle familial dans lequel ils se sont construits :

Dans une étude portant sur la situation psychosociale des familles immigrées en Suisse, Lanfranchi (2002) dégage, indépendamment de l'origine ethnique, trois profils de familles : l'orientation de vie traditionnelle sclérosée (agrippement identitaire) ; la famille traditionnelle rétrograde (projet

migratoire axé sur le retour et l'évacuation des crises) et la famille traditionnelle tournée vers l'avenir (bonne gestion des rapports entre intérieur et extérieur, capacité à se projeter). Le premier profil serait le plus contraignant pour les enfants, le deuxième créerait de multiples conflits de loyauté, mettant notamment le monde scolaire en concurrence avec le monde familial, le troisième étant bien sûr le plus favorable à l'intégration scolaire des enfants. Les différents profils peuvent coexister en fonction des problématiques : une famille peut être "traditionnelle sclérosée" en ce qui concerne le mariage et tournée vers l'avenir par rapport à la scolarisation et la formation professionnelle. (Akkari, A. & Changkakoti, N., 2009, pp. 103-130)

D'ailleurs "plusieurs recherches montrent que les jeunes risquent plus de décrocher quand ils proviennent de familles désunies, à faible revenus ou en dépendance économique, et dont les parents sont peu scolarisés" (Duclos, 2010, p. 28).

Selon les neurosciences, l'environnement socioéconomique dans lequel grandit le jeune a également un impact sur le neurodéveloppement. Noble (2012) a montré que le niveau d'éducation parentale

est corrélé au développement de nombreuses régions corticales de l'enfant impliquées dans le langage, la lecture, la cognition sociale, les fonctions exécutives et les compétences sociales. Il a également mis en évidence une interaction entre le milieu socioéconomique et le volume de la matière grise chez l'enfant dans les régions de l'amygdale et de l'hippocampe. Les fonctions mentales des enfants provenant de divers environnements défavorables (p. ex., itinérance ou déménagements fréquents, pauvreté, institutionnalisation précoce, maltraitance, etc.) ont tendance à être moins développées. Ceux-ci sont moins préparés à réussir à l'école et éprouvent de la difficulté à établir des relations positives avec les pairs et les enseignant·e·s. Cette situation pourrait avoir des répercussions à long terme sur la réussite scolaire, étant donné que les écarts de réussite ont tendance à persister et même à prendre de l'ampleur au fil des années scolaires.

Du côté des familles, il existe également des incompréhensions face aux attentes ou priorités de l'école et/ou des stratégies pédagogiques utilisées en classe. Aussi "certaines familles accordent peu d'importance aux activités intellectuelles et privilégient plutôt les habiletés manuelles et les activités sportives. Il est difficile, pour ces familles, d'inciter leurs enfants à apprendre". De plus, pour certains parents, la vision de l'école spécialisée peut être

biaisée et mal comprise, ce qui rend la prise en charge plus sensible et compliquée (Duclos, 2010, p. 28).

La barrière linguistique peut également créer des entraves à la communication et à la collaboration. De ce fait, nous avons parfois recours à un·e interprète, mais seulement dans le cadre d'entretiens formels. En revanche, au quotidien, nous devons communiquer avec nos propres outils (par ex: google traduction), ce qui n'est pas optimal. Selon Pecorella,

la langue et plus encore les représentations culturelles sont des obstacles dans la communication entre l'école d'une part, et les élèves et les parents de l'autre. Des incompréhensions surviennent alors couramment entre le corps enseignant et les familles. À l'inverse, dérouter par l'échec de son enfant, un parent pourra reprocher au professeur d'user de méthodes pédagogiques incompréhensibles. Pour les enfants, ce conflit latent d'autorité entre deux institutions éducatives peut être source de troubles. Pour les parents, cette situation engendre une double exclusion de fait : certains ne peuvent accéder ni aux écrits et discours scolaires, ni aux méthodes des professeurs ; il leur est impossible de s'exprimer et de se

faire entendre par l'école. Ces tensions ont toujours pour cause un *a priori* né de l'ignorance de l'autre et un manque de communication entre les deux parties (Pecorella, 2011, pp. 67-69).

Toujours du côté des parents, il peut également exister un manque de confiance suite à des expériences passées négatives. Des perceptions de jugement peuvent également impacter la coopération entre parent(s) et enseignant·e·s. Dans le même registre, une collaboration insuffisante entre les enseignant·e·s, les thérapeutes, les éducatrices et éducateurs spécialisé·e·s, les curatrices et curateurs, assistant·e·s sociaux, etc peut également avoir des répercussions négatives sur le bien-être et l'épanouissement de l'élève ayant des besoins particuliers. En effet, j'observe qu'une mauvaise communication entre professionnel·le·s peut entraîner un manque de partage d'informations pertinentes sur l'élève (stratégies efficaces, objectifs communs, progrès et/ou limites observés, etc) et peut conduire à une incohérence sur les objectifs fixés. Cela peut également créer de la confusion chez l'élève et entraver sa bonne progression. En outre, n'ayant pas fait les mêmes études, les différent·e·s collaboratrices et collaborateurs n'utilisent pas les mêmes approches, ce qui peut entraîner une certaine méfiance chez les uns et les autres. L'impact sur l'élève est multiple car

il compromet l'accès à un soutien holistique en limitant les opportunités d'évolution.

Pour finir, j'observe parfois un manque de motivation et d'implication chez les élèves de l'école. On peut faire l'hypothèse qu'il y a parfois un manque de sens et de pertinence dans les apprentissages par rapport à leur vie quotidienne et leurs objectifs personnels. Ces différents manques sont perçus autant par la famille que par les élèves eux-mêmes. De plus, les difficultés vécues ou non résolues peuvent entraîner un manque de motivation à participer et à s'investir dans les apprentissages scolaires et un sentiment d'incompétence peut malheureusement se développer. Sans oublier que les problèmes sociaux ou émotionnels peuvent affecter leur motivation et leur engagement dans les apprentissages. En effet, "il est normal qu'un enfant adhère d'abord aux valeurs véhiculées par sa famille ou son milieu. Il existe parfois un manque de continuité et même de divergences profondes entre les valeurs familiales et celles que l'école veut transmettre" (Duclos, 2010, p. 27).

Il y a un impact sur la motivation qui est,

parfois compromise chez les jeunes dont les parents ont eux-mêmes connu des difficultés d'apprentissage ou qui ont gardé de l'amertume envers l'école. Les

enfants sont facilement influencés par les opinions et les attitudes de leurs parents, même quand elles sont inconscientes.

Nombreux sont les jeunes qui ne se sentent pas à leur place dans le milieu scolaire à cause des grandes différences culturelles et éducatives entre l'école, leur famille et leur groupe social. (Duclos, 2010, p. 28)

Pour surmonter toutes ces problématiques, je pense qu'il est essentiel de promouvoir une culture de la collaboration en élaborant par exemple un procédé de partenariat entre les enseignant·e·s, les thérapeutes, les familles et les élèves.

Caspe (2001) a montré que de nombreuses organisations ont émis ces dernières années de nouvelles normes professionnelles intégrant la perspective des relations entre enseignants et familles. Ces standards fixent les trois compétences attendues du corps enseignant :

1. Travailler avec et à travers les parents et les familles pour soutenir l'apprentissage et le développement des enfants.
2. Être conscient de l'importance d'établir et de maintenir un rapport de collaboration positif avec des familles pour favoriser les

apprentissages scolaires et sociaux des enfants.

3. Promouvoir la communication entre la maison et l'école sous une forme régulière, bidirectionnelle, et significative.

Selon Akkarie et Changkakoti,

Des études (Shirley, 1997 ; Reese & Garnier, 2001 ; Gold, Simon & Brown, 2002 ; Goldenberg, Gallimore, Reese & Garnier, 2001) montrent que la culture locale créée par les enseignants et les parents dans une école peut réduire au minimum l'impact potentiellement négatif de ces différences. En travaillant pour transformer la culture bureaucratique traditionnelle, typiquement présente dans les écoles urbaines, en une culture plus basée sur la collaboration, des rapports fructueux peuvent se construire au-delà des différences. (Akkari & Changkakoti, 2009, pp. 103-130)

Cela peut par exemple impliquer des entretiens réguliers avec les familles et le réseau, des protocoles homogénéisés au sein de l'institution, des partages d'informations plus réguliers et des outils pertinents qui aident, par exemple, aux différentes stratégies d'intervention. Ces différentes approches et méthodes, dont le

modèle ARC, pourraient à moyen terme permettre de soutenir le développement et l'apprentissage de chaque élève de manière holistique et efficace.

Logopédiste en milieu scolaire spécialisé, je suis amenée à collaborer au quotidien avec d'autres professionnel·le·s intervenant auprès des enfants. Dans ma pratique professionnelle, j'envisage l'enfant ou le jeune en tant que personne apprenante (il est un élève) et appartenant à un contexte familial (il est l'enfant de ses parents). Il est également un individu appartenant à divers groupes (amis, classe, etc). Le/la logopédiste travaille avec l'enfant ou le jeune en tant que personne, pour qui on va tenter de restaurer son lien au langage. C'est dans cette visée systémique que se définit mon identité professionnelle et en ce sens, mon travail peut se trouver plus ou moins en concordance avec celui des enseignant·e·s notamment, qui eux sont guidés par le PER.

En début d'année scolaire, les différents professionnels prennent le temps d'observer les enfants/élèves afin de définir les objectifs. Ceux-ci sont ensuite présentés aux parents, à travers les regards complémentaires de chaque professionnel. Les parents eux-mêmes sont amenés à partager leur vision de leur enfant et à se projeter dans des objectifs qu'ils pourraient mettre en place à la

maison dans le but de favoriser l'évolution de leur enfant dans ses acquisitions et apprentissages. La réalité dans cette collaboration avec les familles a ses limites pour plusieurs raisons. Il est parfois difficile de dégager des temps de rencontres de qualité qui soient conciliables avec le rythme de vie des parents (travail, vie de famille, organisation, etc). Nous travaillons souvent avec des familles allophones et devons parfois faire appel aux services d'interprètes lors des entretiens, ce qui limite la qualité des échanges. De plus, les parents ont parfois eu de la difficulté à accepter l'orientation de leur enfant vers la scolarité spécialisée. Une fois que leur enfant y est intégré, on observe parfois une certaine délégation de la part des parents, qui considèrent que nous sommes les "spécialistes" de l'école et qu'ils n'ont peut-être pas de place à y prendre en tant que parents.

Toutes ces limites m'ont amenée à envisager l'utilité de mettre en place des outils simples et accessibles qui permettraient d'améliorer d'une part la collaboration interdisciplinaire (partage des regards complémentaires et d'une vision commune) et d'autre part la collaboration et la participation des parents. Tout ceci dans le but de favoriser la motivation et l'implication de l'enfant. Face aux échecs scolaires répétés, les enfants en difficultés d'apprentissage ont parfois perdu cette motivation, cet intérêt qui devrait nourrir

leur soif d'apprendre. Ils se trouvent souvent en panne de compréhension pour ainsi dire, ne sachant pas mettre du sens et trouver un but à leurs apprentissages. Comme nous l'avons vu à travers le modèle PRÉSENCE, il est nécessaire de prendre en compte le background génétique et épigénétique de l'enfant dans notre pratique professionnelle. Ses troubles du neurodéveloppement s'inscrivent dans un contexte, il est nécessaire de soigner la qualité du lien avec les parents. Pour un enfant ou un jeune, l'autorité est représentée par l'école et par ses parents. Si les deux autorités ne sont pas en accord, l'enfant ne peut pas changer, avoir une estime de soi ou être motivé (Fahim, C. (2023), CAS en neurosciences de l'éducation, communication personnelle, 6 décembre 2023). C'est dans cette optique que s'inscrit notre projet de CAS, à travers le modèle ARC qu'il nous semble pertinent d'adapter à nos milieux de l'enseignement spécialisé et de la prise en charge thérapeutique.

Nous avons pu voir que la collaboration (avec les parents et entre professionnels) est un élément central dans la prise en charge de nos élèves/enfants, autant du point de vue d'une enseignante que d'une logopédiste. Selon Larivée (2010) une bonne collaboration apporte aux élèves une amélioration des performances, un taux d'absences moins élevé et des attitudes positives face à l'école. Elle

apporte également des bénéfices à tous ses acteurs.

Une bonne collaboration passe par un élément essentiel à toute relation interpersonnelle, à savoir la communication (Jacques et Deslandes, (2004), Larivée (2010)). La communication devrait porter sur l'enfant / le jeune (sur ses progrès, ses ressources, ses difficultés, etc), les attentes, les informations concernant les activités dans l'école et sur l'aide que l'on peut apporter aux parents. Pour que la collaboration soit harmonieuse entre les différents partenaires, il est important de respecter certains critères : les relations entre les parents et l'équipe pédagothérapeutique doivent être respectueuses, équilibrées, coopératives, interdépendantes et flexibles (Roy, 2014). Elles devraient reposer sur un lien de confiance mutuelle. De plus, on ne devrait jamais perdre de vue le fait qu'à l'intérieur de ces relations, c'est l'enfant qui est au centre des décisions.

Larivée (2011) précise que la décision des parents de s'impliquer ou non dans le parcours scolaire de leur enfant est influencées par trois composantes : la représentation que ceux-ci ont de leur rôle, leur sentiment de compétence et s'ils perçoivent que leur enfant ou que l'équipe pédagothérapeutique les invitent à y participer. Il nous semble évident que lorsqu'on entre en relation avec une famille,

nous devons essayer d'en connaître la culture et l'environnement et d'en tenir compte lorsqu'on leur propose de collaborer. Selon Larivée (2011), il ne faut pas perdre de vue les réalités familiales car les parents attendent des professionnels qu'ils tiennent compte de leur situation. En connaissant mieux les familles, l'équipe pédagothérapeutique pourra mettre en place des activités qui encourageront les parents à collaborer. Roy (2014) mentionne l'importance d'amener les parents à se sentir concernés et de leur montrer qu'ils ont le potentiel pour nous aider à faire évoluer la collaboration. Notre façon de présenter la collaboration aux parents devrait leur montrer qu'ils ne sont pas jugés et qu'on essaie d'établir un lien de confiance. Une relation de confiance s'établit à l'aide de cinq facettes : la bienveillance, la fiabilité, la compétence, l'honnêteté et la franchise (Roy, 2014). Lorsque le lien de confiance est établi, les parents sont considérés comme des interlocuteurs à part entière et se sentent égaux face à l'équipe pédagothérapeutique, puisque tout le monde partage comme objectif commun le bien de l'enfant / du jeune.

La collaboration entre professionnels est indispensable pour répondre aux besoins des enfants / des jeunes, tant sur le plan éducatif, que pédagogique ou thérapeutique. Il y a de forts enjeux lorsqu'il s'agit d'articuler ces trois champs

d'intervention, en respectant les spécificités professionnelles qui fondent les identités de métier (Plaisance, 2009, cité par Noël, 2014), tout en coordonnant les actions de chacun pour répondre aux besoins diversifiés des élèves. Il est nécessaire d'instaurer le dialogue entre les différents professionnels, afin qu'ils aboutissent à un langage commun et à une cohésion d'équipe, alors que chacun a des savoir et des compétences particulières dans champ professionnel spécifique (Emery, 2011). Pour Allenbach (2015), la définition des rôles de chaque professionnel est un élément crucial qui doit être au cœur des réflexions lorsqu'on cherche à développer des pratiques collaboratives. Si l'on considère le rôle "comme une structure dynamique qui se construit à partir des diverses attentes des acteurs" (p. 23), sa définition nécessite négociations et ajustements de toutes parts. Il s'agit d'un processus qui nécessite un espace-temps permettant la co-construction. La construction d'alliances entre professionnels est une facette importante de la collaboration entre les différentes personnes d'une équipe pédagothérapeutique. C'est à travers des expériences réitérées que la confiance peut se construire peu à peu (Allenbach, 2015). L'alliance vise à faire fructifier d'autres relations de confiance. Ainsi, une alliance entre les différents professionnels permettra de promouvoir également

l'alliance avec les parents. L'alliance éducative avec l'enfant / le jeune permettra à son tour de nouer une alliance avec l'école. En construisant une alliance avec l'un des acteurs concernés, les intervenants permettent de créer une alliance avec d'autres acteurs (Allenbach, 2015). On comprend aisément pourquoi il est intéressant de se pencher sur la question de l'attachement et du lien, tenant compte à la fois de la famille et de l'école, afin de favoriser les apprentissages et le sentiment de compétence chez l'enfant.

### **Le modèle ARC**

Le modèle ARC a initialement été conçu pour aider les jeunes à réguler leurs émotions (**R**égulation) afin d'améliorer leurs compétences et de développer une identité personnelle (**C**ompétence), grâce à une relation significative et sécurisante entre le jeune et l'adulte (**A**ttachement) (Couture & al., 2017). Comme nous avons pu le développer dans l'introduction, les auteurs ont proposé une adaptation des principes du modèle ARC en milieu scolaire, afin de répondre à la réalité du contexte et de la mission de l'école. Cette approche nous a convaincues et nous sert de cadre de référence pour notre CAS. Nous souhaitons adapter le modèle ARC à notre pratique professionnelle et l'aborder à travers le prisme des neurosciences. En partant du postulat que des environnements d'apprentissage sécurés,

où les différentes autorités gravitant autour de l'enfant travaillent en alliance (**A**ttachement), permettront à l'enfant de trouver un sens à ses apprentissages et d'ainsi favoriser la motivation (**R**écompense). Enfin le but est de pouvoir développer une estime de soi et développer les fonctions exécutives (**C**ompétences). Nous allons développer chacun des 3 piliers du modèle ARC, en insistant tout particulièrement sur la notion d'attachement, qui en constitue la base.

### **ATTACHEMENT**

Fondateur de la théorie de l'attachement, John Bowlby a mis en évidence l'importance du lien de proximité entre l'enfant et une ou des figures adultes, permettant d'apporter à l'enfant du réconfort et un sentiment de sécurité interne face aux éventuels dangers de l'environnement (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015). L'importance du lien d'attachement a été repris par de nombreux auteurs, dans diverses approches. Dans le contexte des neurosciences, il est reconnu qu'une relation empathique, sécurisante et soutenante est la condition nécessaire pour que le cerveau de l'enfant se développe de manière optimale. L'attachement a de nombreux bienfaits sur le développement du cerveau de l'enfant. Il modifie l'expression d'un gène qui renforce l'aptitude à résister au stress et densifie les

connexions de l'hippocampe (action sur l'apprentissage, la mémoire) ; il fait murer les lobes frontaux, les circuits cérébraux et, de ce fait, agit positivement sur les facultés intellectuelles et affectives ; il augmente la sécrétion du facteur neurotrophique, une protéine vitale pour le développement du cerveau ; il fait sécréter de l'ocytocine, qui favorise l'empathie, l'amour, l'amitié, la coopération et diminue l'anxiété ; il active le parasympathique, qui régule les émotions, apaise, améliore la faculté de penser et de se concentrer (Guéguen, 2017).

Pour développer les fonctions cognitives, on a besoin du lien d'attachement. Comme décrit dans notre introduction, le cerveau a une prédisposition (les neurones que l'on reçoit à la naissance), mais par la suite, en fonction des connexions que les neurones vont recevoir et développer à travers les expériences, il y aura construction de la matière blanche. C'est à travers les expériences de l'enfant, en lien avec les personnes de son environnement, que la matière blanche de son cerveau se construit, ainsi l'information peut passer le long de l'axone, jusqu'aux synapses et aller vers d'autres neurones. Tout comme le lien qui existe entre les neurones, l'être humain a une prédisposition depuis tout petit à faire du lien, à créer des connexions, à comprendre ce qui se passe autour de lui. Avec les enfants, on revient toujours à la nécessité du lien. Il y a besoin de lien pour

que l'enfant ait envie de communiquer, pour qu'il soit motivé, etc.

L'attachement est indispensable au bon développement du cerveau des enfants (Cadart, M., Terres, D. & Pioli, D., 2012). Il se construit sur deux piliers - la permanence de l'objet et l'attention conjointe - et constitue la base du développement du système limbique. Le système limbique est le siège des émotions et se développe en premier, déjà in utero, puis durant la période allant de 0 à 2 ans. Peu à peu, ce système va se lier avec les différentes zones du cerveau qui permettront le développement du système cognitif. Ainsi, pour que le système cognitif se mette correctement en route et crée peu à peu des connexions bien synchronisées, il faut que le système affectif soit bien mure. Le système limbique a donc une importance capitale. Notre système limbique est le premier système qui est mure. Il est le siège des émotions et pour qu'il se développe correctement, l'enfant doit se sentir rassuré, dans une relation d'attachement sécurisée. C'est grâce à cela que l'enfant apprendra à se contrôler et pourra peu à peu développer son système cognitif. Si l'enfant n'a pas vécu cela dans son développement, ce sera à nous, professionnel·le·s, de revenir au modèle ARC en rassurant l'enfant par le lien (Attachement), en lui redonnant du sens (Récompense) afin qu'il puisse mettre en lumière ses Compétences.

La qualité de l'attachement que l'enfant peut construire dans son développement précoce avec les personnes importantes de son entourage est une condition indispensable au bon développement du cerveau. L'environnement social et affectif au cours de l'enfance peut modifier de manière durable la quantité et la qualité des connexions synaptiques (Schiffmann, 2001). L'élagage synaptique observé durant la petite enfance se fait correctement si l'enfant vit des expériences structurantes dans un contexte d'attachement sécurisé. Cet élagage est à la base du développement de la matière blanche et des réseaux de neurones.

Selon Cherine Fahim,

chaque enfant est né avec un tempérament qui lui est propre mais ce n'est pas une fatalité ou quelque chose qui ne peut évoluer. Chaque enfant qui finit par faire preuve de résilience pour faire face à l'adversité a eu au moins une relation stable et engagée avec un adulte solidaire qui :

1. Facilite les relations de soutien adulte-enfant ;
2. Développe un sentiment d'auto-efficacité et de contrôle perçu ;
3. Offre des possibilités de renforcer les compétences

adaptatives et les capacités d'autorégulation ;

4. Mobilise des sources de foi (spiritualité), d'espoir et de traditions culturelles.

La résilience dépend de relations de soutien et de réactivité et de la maîtrise d'un ensemble de capacités qui peuvent nous aider à réagir et à nous adapter à l'adversité de manière saine. La résilience naît de l'interaction entre la disposition interne et l'expérience externe. Elle découle de relations de soutien, de capacités d'adaptation aux expériences négatives et d'expériences positives. Nous pouvons voir et mesurer la résilience en fonction de la façon dont le cerveau, le système immunitaire et les gènes des enfants réagissent tous aux expériences stressantes. Il existe un ensemble commun de caractéristiques qui prédisposent les enfants à des résultats positifs face à l'adversité :

- La disponibilité d'au moins une relation stable, attentionnée et de soutien entre un enfant et un adulte soignant.
- Un sentiment de maîtrise des circonstances de la vie.

- De solides compétences en matière de fonctions exécutives et d'autorégulation.
- Le contexte favorable de l'affirmation de la foi ou des traditions culturelles.
- Apprendre à faire face aux menaces gérables qui pèsent sur notre bien-être physique et social est essentiel pour le développement de la résilience.
- Certains enfants font preuve d'une plus grande sensibilité aux expériences tant négatives que positives.
- La résilience peut être spécifique à une situation.
- Les expériences positives et négatives au fil du temps continuent d'influencer le développement mental et physique de l'enfant. La résilience peut être construite ; ce n'est pas une caractéristique innée ou une ressource qui peut être utilisée.
- La réaction des gens aux expériences stressantes varie considérablement, mais l'adversité extrême génère presque toujours de graves

problèmes qui nécessitent un traitement (Fahim, C. (2024), CAS en neurosciences de l'éducation, communication personnelle, 26 mars 2024).

L'attachement est corrélé à la motivation, qui augmente les capacités d'apprentissage de l'élève. L'attachement crée la base des structures cérébrales des habitudes et des récompenses. Quand l'enfant effectue une activité dans des conditions d'attachement sécuritaire, il aura du plaisir dans cette activité et va sécréter de la dopamine, qui est la molécule du plaisir et cela va engendrer de la motivation (Fahim, C. (2024), CAS en neurosciences de l'éducation, communication personnelle, 3 octobre 2024). Dans ces conditions, les apprentissages pourront se faire plus favorablement. Les recherches dans le domaine des neurosciences de l'éducation ont démontré que les relations d'attachement sécurisantes entre les enseignant·e·s et les élèves favorisent le développement de circuits neuronaux associés à la régulation émotionnelle et au bien-être. Les interactions positives libèrent des neurotransmetteurs tels que l'ocytocine, qui renforcent les liens affectifs et contribuent à un climat d'apprentissage sûr et engageant (OpenAI., 2024).

Yu et al. (2014) ont montré l'importance des interactions avec l'environnement sur l'architecture cérébrale elle-même, et en

particulier sur le développement des aires limbiques spécialisées dans la régulation du stress, des émotions et des apprentissages. Ces interactions aboutissent à la création d'un répertoire de comportements et d'attitudes mentales, permettant ainsi le développement de l'attachement. Les interactions activent les aires cérébrales de l'empathie, ce qui libère de l'ocytocine (hormone de l'attachement) et connecte avec le système de récompense via la dopamine.

## RÉCOMPENSE

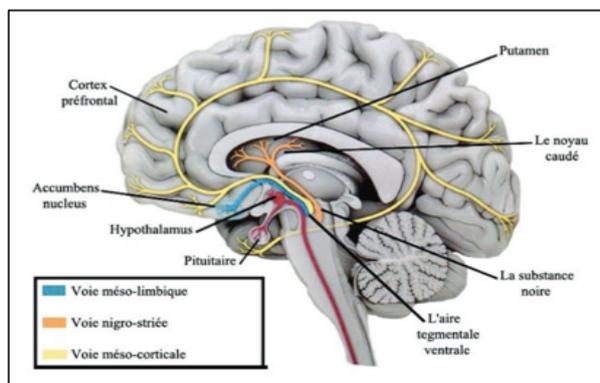
L'attachement crée la base des structures cérébrales des habitudes et des récompenses. Le premier à avoir formulé la loi de la récompense est Edward Lee Thorndike, au début du siècle (Pessiglione, 2014). Il a énoncé le fait que toute action qui amène une situation plaisante tend à être répétée dans le futur. "Ainsi, certains stimuli, qu'on appelle récompenses, ont une propriété particulière : ils font qu'on y revient. Autrement dit, les récompenses viennent renforcer le comportement". Toute récompense que notre cerveau reçoit au cours d'un apprentissage active principalement le cortex orbitofrontal et le striatum ventral - de manière proportionnelle au degré de motivation au cours de l'activité - ce qui pourrait correspondre aux modifications d'activité synaptique induites par la dopamine (Pessiglione, 2014).

La dopamine joue un rôle clé dans le système de récompense du cerveau. Quand l'enfant entreprend une activité avec enthousiasme et qu'il reçoit une récompense suite à un comportement, il sécrète de la dopamine, neurotransmetteur associé au plaisir et à la motivation. Cette libération de dopamine renforce le lien entre le comportement et la récompense, ce qui rend plus probable que l'enfant répète ce comportement à l'avenir. La libération de dopamine pendant l'apprentissage entraîne également des changements au niveau des synapses, ce qui renforce les connexions neuronales impliquées dans le comportement appris, ce qui rend ce comportement plus robuste et durable (OpenAI., 2024).

Lorsque le système nerveux reçoit l'information qu'un comportement a conduit à un résultat heureux (plaisir), il y a une libération de dopamine, qui va irradier - via l'aire tegmentale ventrale et/ou le noyau accumbens notamment - dans les différentes zones du cerveau (J.L.Gurtner, communication personnelle, 14 mai 2024) (Figure1).

## Figure 1

### Voies de projections dopaminergiques



*Note.* Tiré de « Le striatum, substrat dopaminergique de l'impulsivité décisionnelle », E. Martinez, 2019, *Neurosciences. Université de Lyon.* (J.-L. Gurtner, communication personnelle, 14 mai 2024).

Ces décharges de dopamine vont avoir plusieurs conséquences internes pour la personne, notamment une élévation des attentes de récompense en cas de reproduction du comportement soupçonné d'avoir mené à une récompense. La libération de dopamine va aussi provoquer une modification du sentiment de compétence (à la hausse si les récompenses se confirment, à la baisse si elles ne se confirment pas). Cela va également modifier la valeur affective attribuée aux situations (J.-L. Gurtner, communication personnelle, 14 mai 2024). La sécrétion de dopamine est donc fortement impliquée dans la motivation et l'engagement de l'enfant dans les activités

d'apprentissage. Dans le contexte de l'enseignement, il paraît évident que l'enfant a besoin de donner du sens aux choses qu'il apprend. Il a besoin de mettre du sens et de comprendre pourquoi il fait les choses, pourquoi il apprend, afin d'augmenter sa motivation et son sentiment de compétence.

## COMPÉTENCE

Comme nous l'avons vu, grâce à un attachement sécurisé et la mise de sens sur ce que l'on apprend, on peut développer nos compétences. Les expériences d'apprentissage façonnent la structure et la fonction du cerveau en renforçant les connexions synaptiques et en favorisant la neuroplasticité. Les interactions sociales positives et les environnements d'apprentissage stimulants peuvent stimuler la croissance neuronale dans des régions associées à la mémoire, à l'attention et à la résolution de problèmes, renforçant ainsi les compétences académiques et cognitives des élèves (OpenAI, 2024).

Selon Duclos, "Les perceptions et l'estime de soi sont à la base de la motivation". (2010, p. 43) En effet, l'élève est capable de se motiver dans les nouveaux apprentissages seulement s'il est convaincu qu'il en a les capacités (motivation intrinsèque), donc s'il se sent compétent.

En intégrant le modèle ARC selon le prisme des neurosciences, les enseignant·e·s et les thérapeutes peuvent offrir un contexte d'apprentissage positif et inclusif qui répond aux besoins socio-émotionnels et cognitifs des élèves. En effet, en comprenant de quelles manières les interactions sociales et émotionnelles façonnent le cerveau et agissent sur l'apprentissage et le développement des élèves, les enseignant·e·s et les thérapeutes peuvent d'une part mieux soutenir et favoriser le bien-être et la réussite des élèves et d'autre part développer un sentiment d'efficacité et trouver davantage de sens à leur pratique.

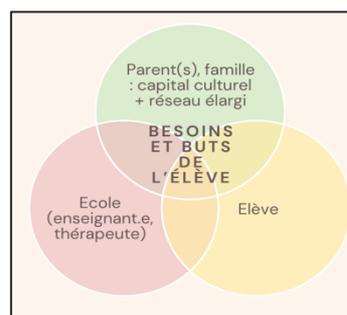
Cependant, ce travail ne peut se faire qu'en tenant compte des prédispositions du cerveau. En ce sens-là, le travail que l'on peut faire avec des enfants ayant des troubles neurodéveloppementaux (troubles dys- notamment) doit tenir compte de l'architecture cérébrale de ces enfants. Si l'enfant est prédisposé à avoir un trouble, on doit s'adapter à son trouble. Ainsi, il est important de proposer à ces élèves des moyens d'enseignement adaptés à leur profil, tout en y intégrant différents aménagements. Ceux-ci seront différents en fonction du trouble neurodéveloppemental de l'enfant (dysphasie, dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, etc). Ces aménagements sont mis en place afin de favoriser l'atteinte du

plein potentiel de ces élèves, qui ne peut se faire dans un contexte scolaire traditionnel.

En résumé, notre objectif est d'amener les enfants/jeunes à trouver un but dans leur vie, ce qui représente le centre de la Figure 2 (Récompense), que ce soit au travers des apprentissages ou sur le plan social et affectif. Un élève/enfant avec un trouble peut tout à fait avoir de bonnes compétences et les développer s'il est couvert par le modèle ARC (C. Fahim, (2023), CAS en neurosciences de l'éducation, communication personnelle, 6 décembre 2023).

### Figure 2

*Interactions entre l'élève, l'école et la famille dans la définition des besoins et buts éducatifs.*



Selon le modèle ARC, le rôle des enseignant·e·s, thérapeutes, parent(s), professionnel·le·s qui gravitent autour de l'enfant, est primordial et essentiel. Selon Duclos,

Le jugement que l'enfant pose sur sa personne quant à sa valeur

personnelle définit l'estime qu'il a de lui-même.

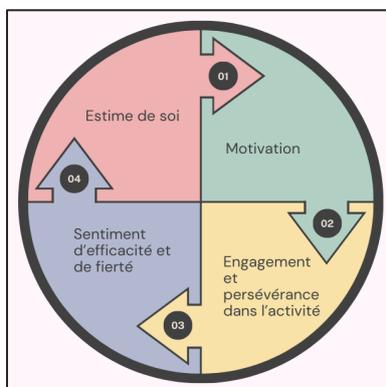
Chez l'enfant, l'estime de soi est d'abord alimentée par les adultes qui ont de l'importance pour lui. Ceux-ci constituent des "miroirs sociaux" dans lesquels l'enfant se regarde pour se faire une idée de l'opinion qu'il doit avoir de lui-même.

Le regard positif des parents et plus tard de l'enseignant nourrit l'estime de soi chez l'enfant. (2010, p. 43)

La Figure 3 décrit de manière concrète le cercle vertueux du développement sur l'estime de soi. D'où l'importance de travailler sur cette valeur qui est à la base de la confiance en soi

### Figure 3

*Cercle vertueux du développement de l'estime de soi*



*Note.* Adapté de *La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir* (p. 44), par G. Duclos, 2010, Éditions du CHU Sainte-Justine.

Cependant il est également essentiel de ne pas oublier qu'un élève/enfant avec des troubles neurodéveloppementaux ne peut pas forcément être conscient de ses forces s'il y a un manque de langage intérieur. En effet, il éprouvera de la difficulté à se valoriser lui-même et il aura parfois besoin de l'adulte pour lui rappeler ses compétences et ses réussites. Aussi, il serait intéressant de travailler l'autonomie chez l'élève et qu'il puisse lui-même se souvenir de ses réussites en utilisant par exemple un formulaire d'autoévaluation. Ce processus permettra d'activer son système de récompense (principalement situé dans les régions du cerveau comme le noyau accumbens et le cortex préfrontal), et utilisera des neurotransmetteurs comme la dopamine (plaisir), ce qui jouera un rôle crucial dans la motivation.

### Méthode

Le but du présent travail était d'aboutir à la création de quelques outils qui permettraient une meilleure coopération entre les différent·e·s collaboratrices et collaborateurs d'une institution spécialisée (collaboration pluridisciplinaire) et de renforcer la collaboration avec la famille de l'enfant/du jeune.

Le travail en collaboration vise à atteindre le centre du schéma présenté précédemment (définition des besoins et des buts de l'élève). Nous souhaitons également intégrer la perspective des élèves eux-mêmes, en répertoriant leur expérience et leur feedback à la suite ou en cours d'une prise en charge (thérapie) ou en fin de journée (école). C'est dans cette optique que nous avons élaboré plusieurs documents en rapport avec notre projet de recherche.

En premier lieu, nous avons notamment décidé de concevoir une infographie (format A3) relative au modèle ARC (voir Annexe A). Ce modèle constitue en effet une référence essentielle pour favoriser la collaboration par le biais de l'attachement, activer le système de récompense et ainsi promouvoir l'apprentissage et la motivation chez les enfants/jeunes. Créer une infographie nous a semblé être une méthode extrêmement efficace pour rendre plus accessible et compréhensible un concept complexe.

Présentée dans la salle de classe ou dans l'espace de thérapie, cette ressource permettra au professionnel·le de s'y référer fréquemment, favorisant ainsi une prise de conscience constante de l'importance de ce mode d'accompagnement. De surcroît, une infographie permet de captiver l'attention par son design attrayant et bien organisé et facilite ainsi la mémoire et la

rétenion de l'information. Nous nous sommes donc inspirées d'infographies présentées durant le CAS qui nous semblaient pertinentes. Aussi, ce document présente plusieurs informations judicieuses. Il souligne l'importance de la posture de la/du professionnel·le dans le travail avec les enfants/jeunes. De plus, il propose des pistes pour favoriser l'attachement et la récompense, contribuant ainsi au développement des compétences chez ces derniers.

Le second outil que nous avons créé est un guide pour optimiser le partenariat entre les professionnel·le·s, la famille et le réseau plus élargi (Annexe B). La création de ce guide à l'attention des professionnel·le·s a différents objectifs, dont standardiser les procédures - en faisant le lien notamment avec le modèle ARC - améliorer la qualité de la collaboration avec les professionnel·le·s, les familles et le réseau, rappeler l'importance de la posture de l'adulte gravitant autour de l'enfant/du jeune, les pratiques gagnantes pour la gestion de classe et l'efficacité de la thérapie. Nous sommes pleinement conscientes que les informations fournies par cet outil constituent des éléments probablement déjà connus et appliqués par nos collègues. La valeur ajoutée de cet outil réside donc dans les pistes offertes et les aides-mémoires concernant certaines notions que nous avons parfois tendance à reléguer au second plan. Ce guide, en ce

sens, réactivera ou renforcera ces connaissances. Le but visé est d'encourager les professionnel·le·s à adopter et/ou à affiner des méthodes qui fonctionnent et de rester ouvert·e·s aux innovations et aux améliorations proposées dans le cadre des neurosciences de l'éducation. De plus, ce guide de bonnes pratiques permettra d'harmoniser la communication au sein de l'institution en utilisant des termes et des concepts connus de toutes et tous et pourra servir d'outil de référence pour les nouveaux employé·e·s de l'institution spécialisée.

Nous avons également entrepris l'élaboration d'un questionnaire d'autoévaluation destiné aux enfants/jeunes (voir Annexe C). En effet, des outils simples et concrets tels que les autoévaluations pourraient permettre aux élèves de développer leur autodétermination au sens large, ainsi qu'un sentiment de valorisation et de fierté, tout en favorisant leur engagement et la qualité de leurs relations avec les adultes qui les entourent. Plus globalement, nous espérons que cela encouragera un investissement actif, une écoute attentive et une collaboration étroite avec le réseau interagissant auprès de l'enfant/du jeune. L'objectif de ce formulaire est qu'il soit rempli par l'élève à l'issue d'une journée de cours ou après une séance de thérapie. L'exercice de le compléter à la fin d'un cycle constituerait pour les jeunes un rituel

propice à l'établissement d'un lien affectif et activerait son système de récompense tout en consolidant son sentiment de compétence. Le lien avec la famille résiderait dans sa capacité à présenter le formulaire à son/ses parent(s), lui permettant ainsi de partager avec lui/eux ses expériences quotidiennes et les activités qui en résultent. Il est impératif d'adapter les documents afin qu'ils soient accessibles aux jeunes ainsi qu'aux familles allophones. Nous envisagerons l'utilisation d'images en complément du texte pour garantir que le formulaire soit inclusif et compréhensible par toutes et tous.

Enfin, pour compléter ces outils, nous avons ajouté deux questionnaires supplémentaires, le premier visant à évaluer la qualité de la collaboration école-famille (voir Annexe D), le second visant à évaluer la qualité de la collaboration pluridisciplinaire (voir Annexe E). Ces outils seront utiles aux différent·e·s professionnel·le·s dans l'ajustement de leurs pratiques de collaboration.

Au cours des mois à venir, nous aurons l'occasion de soumettre notre projet aux instances dirigeantes et espérons que celles-ci valideront notre réflexion ainsi que nos travaux de recherche, en intégrant nos outils comme référence au sein de nos établissements scolaires respectifs. Si nous recevons l'approbation de nos

directions, il serait pertinent de mettre en place les formulaires d'autoévaluation et de fournir l'infographie ainsi que le guide dès le mois de janvier 2025. En juin de la même année, donc environ 5 mois après la remise des documents, nous pourrions distribuer un questionnaire aux collaboratrices et collaborateurs dans le but d'évaluer la qualité du lien avec les jeunes, la collaboration avec les parents et le réseau, ainsi que l'utilité des outils mis à disposition. Il s'agit donc d'outils évolutifs, dont la forme sera peut-être amenée à changer en fonction de l'usage que nous allons en faire et des feedbacks reçus par nos collègues.

En ce qui concerne l'infographie, le guide et l'autoévaluation, il est essentiel d'informer nos collègues lors d'un colloque dédié à ce projet, afin qu'ils saisissent la portée et l'utilité de ces outils. Il serait souhaitable que chaque année nous consacrons un temps pour faire le point et adapter nos méthodes dans une optique de standardisation des pratiques. Idéalement, nous devrions viser à pérenniser ce projet au sein de nos établissements.

### **Conclusion**

Tout au long de ce CAS, nous avons été animées par la certitude que le lien d'attachement est à la base de tout processus d'apprentissage et que le modèle ARC peut nous donner des bases

solides afin de favoriser une collaboration harmonieuse, que ce soit avec les enfants/les jeunes et leur famille, ou au sein de l'équipe pluridisciplinaire. Le contexte de l'enseignement spécialisé présente de nombreux défis auxquels nous sommes amenées à faire face. Les enfants qui nous sont adressés présentent des difficultés aux multiples facettes et des parcours de vie parfois semés de traumatismes (vis-à-vis de l'école pour la plupart, parfois également en lien au vécu familial, au parcours migratoire, etc). Les professionnel·le·s sont de plus en plus amené·e·s à gérer des situations complexes, nécessitant la pluralité des regards. L'importance de l'alliance entre les différents partenaires n'est plus à démontrer et a été explicitée tout au long de notre travail. Nous avons voulu créer des outils concrets afin de soutenir les professionnel·le·s et de valoriser les pratiques de chacun·e.

Nous espérons que les directions de nos institutions respectives verront un sens à utiliser ces différents outils et à les proposer à leurs collaboratrices et collaborateurs. Nous espérons pouvoir créer une certaine philosophie d'institution, dans laquelle les différents partenaires se rencontreront avec des valeurs communes. À moyen ou à long terme, nous espérons que nos outils seront utilisés par nos collègues et qu'ils seront enrichis en fonction de leurs suggestions. La collaboration avec les

parents ainsi améliorée permettrait aux enfants/jeunes de mieux adhérer à leur projet d'apprentissage, de vivre du plaisir et de la réussite, engrangeant une plus grande motivation face à l'école et aux thérapies suivies.

Nous sommes conscientes que notre projet présente certaines limites. Nous avons évoqué les défis liés aux barrières linguistiques et culturelles dans la collaboration avec les familles. Nous n'avons pas encore établi de stratégie claire pour intégrer les perspectives multiculturelles dans le développement de nos outils. Mais l'une de nos idées consisterait à faire traduire certains de ces documents dans différentes langues. Cela se ferait dans un second temps, après avoir pu expérimenter en premier lieu leur utilisation et leur pertinence avec les familles francophones. Nous pourrions également prendre le temps d'explicitier ces documents en présence d'un·e interprète lors des rencontres avec les parents, quand cela sera possible. Une autre piste serait d'adapter nos outils en les agrémentant de pictogrammes ou de dessins, afin de les rendre compréhensibles pour tout le monde. Mais là encore, la limite serait liée à la grande simplification du contenu, et donc à une perte significative d'informations importantes.

Par rapport au modèle ARC, on peut également citer certaines limites, notamment la difficulté à mesurer son impact. En effet, les critères de succès sont difficiles à objectiver. La qualité de l'attachement est une notion très relative ; à quoi juge-t-on de la bonne qualité de la relation avec un enfant/jeune, ou avec sa famille? De même, les retombées d'une telle approche peuvent ne pas se voir à court terme, la qualité d'un lien d'attachement avec une personne dans le parcours de vie de l'enfant/du jeune peut avoir un effet plus tard et il sera difficile de le mettre en évidence de manière objective. Afin d'essayer d'objectiver la qualité de l'alliance au sein de l'équipe pluridisciplinaire, nous avons ébauché un questionnaire qui permettrait d'évaluer la qualité de la collaboration (Annexe E). Cela nous donnerait déjà une piste pour améliorer encore notre guide de collaboration.

Certains chercheurs ont critiqué le modèle ARC pour son manque de prise en compte des facteurs contextuels et sociaux qui influencent l'apprentissage. Par exemple, la dynamique de groupe, les influences des pairs et le soutien social peuvent jouer un rôle crucial dans l'engagement des apprenants, mais ne sont pas toujours intégrés dans le cadre du modèle. Dans le même ordre d'idées, les concepts d'attachement, de récompense et de compétence peuvent varier d'une culture à

l'autre. Dans certaines cultures, on va favoriser le lien d'attachement individuel, alors que dans d'autres on privilégiera un attachement à toute une collectivité, avec des figures d'attachement plurielles (OpenAI, 2024).

Dans le contexte de l'enseignement, on peut aussi mentionner la pression que les professionnel·le·s se mettent pour atteindre certains objectifs d'apprentissages, car ils sont poussés à suivre un plan d'étude (le PER en ce qui concerne les enseignants). Les objectifs sont nombreux à mettre en place, avec une nécessité de les adapter et de les individualiser pour chaque élève. Soucieux et soucieuses de bien faire, les professionnel·le·s sont parfois à la recherche d'outils concrets et de méthodes « clés en main » pour permettre l'avancement des enfants/jeunes, ils cherchent des outils concrets pour favoriser les apprentissages des enfants/jeunes. Ainsi, il est possible que nous recevions de la part de certain·e·s collègues des remarques allant dans le sens que le fait d'avoir une bonne alliance avec les élèves ne va pas en soi les faire apprendre. Nous espérons qu'en lisant notre guide et notre infographie du modèle ARC, nos collègues seront convaincu·e·s de l'importance d'adopter une certaine posture, favorisant un lien d'attachement sécurisé, pour pouvoir ensuite mettre en

place les apprentissages de la manière la plus efficace possible.

Enfin, une dernière limite à mentionner serait en lien avec le manque de temps à disposition pour permettre une collaboration des plus efficaces. En effet, les agendas de chacun·e sont souvent très chargés et les plages horaires communes aux différents membres d'une équipe sont parfois difficiles à trouver. Les collègues pourraient avoir le sentiment qu'on leur demande plus de travail et de temps d'échanges. Notre souhait serait de les amener à voir ce temps pris sur leur grille horaire comme du temps gagné dans la prise en charge et le suivi des enfants/jeunes. Une collaboration étroite prend certes du temps, mais engrange des bénéfices qui porteront leurs fruits par la suite.

Quoi qu'il ressorte de ce projet, nous sommes heureuses d'avoir abouti à la création de ces outils concrets, que nous nous réjouissons de présenter à nos collègues et de mettre en pratique dans notre quotidien professionnel. Ce résultat nous semble prometteur pour l'avenir et nous encourage à perfectionner ces outils à l'avenir afin d'en tirer le meilleur profit.

**Notes** Article édité par Madame Jade Vouilloz, département de psychologie clinique et de la santé, Université de Fribourg, [jade.vouilloz@unifr.ch](mailto:jade.vouilloz@unifr.ch)

## Références

- Akkari, A. & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants : Bilan des recherches récentes. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 25, 103-130. <https://doi.org/10.3917/rief.025.0103>
- Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école : les défis de la collaboration. La collaboration interprofessionnelle et le travail en réseau. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, p. 21–28.
- Bourrain, S., Dupayage, V., Nadal, M. & Walgenwitz, G. (2021). *Le corps au cœur des apprentissages*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cadart, M., Terres, D. & Pioli, D. (2012). Prévenir ou prédire. *L'école des parents*, 595 (2), 28-31.
- Caspe, M. (2001). *Family-School-Community Partnerships: A Compilation of Professional Standards of Practice for Teachers*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Couture, C., Veillet, M., Caya, I., Desruisseault, M., Milot, T., Verret C. & Massé, L. (2017). Adaptation du modèle ARC en milieu scolaire. *La Foucade*, 18(1), 8-11.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) (2013). *Guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique*. CTREQ, 41 pages.
- Dayan, J. & Guillery-Girard, B. (2011). Conduites adolescents et développement cérébral : psychanalyse et neurosciences. *Adolescence*, 29(3), 479-515.
- Dayan, J. (2015). Le bébé des neurosciences est-il un bébé nouveau ? *Spirale*, 76, 18-23.
- Deslandes, R. & Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200.
- Duan, H., Fernandez, G., van Dongen, E. & Kohn, N. (2020). The effect of intrinsic and extrinsic motivation on memory formation: insight from behavioral and imaging study. | *Brain Structure & Function*, 225(5), 1561-1574.

- Duclos, G. (2010). *La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir*. Editions du CHU Sainte-Justine.
- Dugravier, R. & Barbey-Mintz, A.-S. (2015). Origines et concepts de la théorie de l'attachement. *Enfances et Psy*, 66, 14-22
- Emery, R. (2011). « L'équipe interprofessionnelle comme outil privilégié de l'accompagnement des enfants et adolescent-e-s présentant des besoins particuliers » [Article disponible uniquement en format électronique]. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1-6.
- Fahim, C. (2022). PRESENCE d'une Prédilection : Premier épisode d'une série de huit épisodes sur le cerveau. *Cortica*, 1(2), 464-492. <https://doi.org/10.26034/cortica.2022.3344>
- Fahim, C. (2022). PRESENCE enracinée dans le cerveau par une prédisposition génétique et tissée par l'épigénétique. *Cortica*, 1(1), 1-3. <https://doi.org/10.26034/cortica.2022.1779>
- Fahim, C. (2023). PRESENCE DE RÉSEAUX DE NEURONES : OÙ EST LE PLAN POUR NE PAS SE PERDRE DANS L'IMMENSITÉ DE CETTE FORÊT ? Deuxième épisode d'une série de huit épisodes sur le cerveau. *Cortica*, 2(1), 1-9. <https://doi.org/10.26034/cortica.2023.3793>
- Fahim, C. (2024). L'Élagage synaptique. *Cortica*, 3(2), 1-20. <https://doi.org/10.26034/cortica.2024.6091>
- Guéguen, C. (2017). Le cerveau de l'enfant. *L'école des parents* 622, (1), 40-43.
- Gomes, G. (2007). Free will, the self, and the brain. *Behavioural Sciences & the Law* 25, 2, 221-34.
- Larivée, S. (2010). Communiquer et collaborer avec les parents dès le préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (Dir.), *Intervenir au préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant*, 35-46. Les éditions CEC.
- Larivée, S. (2011). Soutenir la réussite scolaire par l'engagement des familles et de la communauté. *Vie Pédagogique*, 15, 11-13.
- Larivée, S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19.

- Lauzon, N. (2014). *L'autoévaluation. taalecole*.  
<https://www.taalecole.ca/autoevaluation/>
- Leisman G., et al. (2012). Intentionality and “free-will” from a neurodevelopmental perspective. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, (6).  
<https://doi.org/10.3389/fnint.2012.00036>
- Noble, K. G. et al. (2012). Neural correlates of socioeconomic status in the developing human brain. *Developmental Science*, 15, 516-527.
- Noël, I. (2014). *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers : du sens à la mise en actes* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. Archive ouverte UNIFR.  
<https://folia.unifr.ch/unifr/documents/303878>
- OpenAI. (2024). *ChatGPT (Version 3.5)* [Logiciel]. Extrait de <https://openai.com/>
- Pecorella, P. (2011). École : dépasser la barrière culturelle et linguistique. *Revue Projet*, 322, 67-69.
- <https://doi.org/10.3917/pro.322.0067>
- Pelau, B. (2017). La plasticité cérébrale. Dans P. Toscani (Dir.), *Les neurosciences au cœur de la classe* (pp. 38-43). Éditions de la Chronique sociale.
- Pessiglione, M. (2014). Comment le cerveau motive le comportement : du circuit de la récompense au système des valeurs. *Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine*, 198(7), 1283-1296.
- Roy, V. (2014). Facteurs favorisant la collaboration famille-école : le point de vue parental [Rapport]. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.  
<https://depositum.uqat.ca/id/eprint/631>
- Serge N. Schiffmann, S.N. (2001). Le cerveau en constante reconstruction : le concept de plasticité cérébrale. De Boeck Supérieur. *Cahiers de psychologie clinique*, 16, 11-23.
- Pierre Vianin (2007). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* De Boeck Supérieur.
- Yu Q. et al (2014). Microstructure, length, and connection of limbic tracts in

normal human brain development.

*Frontiers in Aging Neuroscience*, 6,  
288.

## Annexes

### Annexe A : Infographie du modèle ARC



**Annexe B Guide pour optimiser le partenariat entre enseignant·e·s - thérapeutes - famille – réseau**



octobre 2024



## **GUIDE POUR OPTIMISER LE PARTENARIAT**

---

Entre :  
Enseignant.e.s-thérapeutes-famille-réseau

Audrey Chételat-Iles  
Ioana Rachmuth

CAS en neurosciences de l'éducation

## LE PARTENARIAT ? système équitable de coopération

Le partenariat est une composante importante de plusieurs approches et modèles qui ont pour objectif de favoriser les relations entre l'école, la famille et le réseau. La mise en commun de l'expertise de chacun.e permet d'élaborer des solutions nouvelles plus globales et prometteuses que la seule coordination des services existants.



Selon la typologie de Boisclair, quatre éléments caractérisent le partenariat:

- 1** l'échange d'information
- 2** la consultation
- 3** la concertation
- 4** la collaboration

Chaque élément est préalable au suivant. Or, échanger de l'information et avoir une bonne communication (étape 1) est nécessaire à la consultation, c'est-à-dire le partage d'idées et d'opinions (étape 2).

Ensuite, la consultation précède la concertation, laquelle permet d'établir un consensus et de s'entendre sur des orientations, des stratégies et des actions à accomplir, ce qui crée ainsi une synergie (étape 3). Enfin, par la mise en commun des ressources et des responsabilités, les acteurs s'engagent dans une véritable collaboration en vue d'atteindre un but commun (étape 4).

La contribution de chacun.e dans une relation d'associés est alors nécessaire à la réussite de l'action.

Ce partenariat entre le(s) parent(s) et les intervenant.e.s constitue un facteur essentiel pour la motivation et l'apprentissage des élèves/enfants. Son importance est accentuée en période de crise, car il garantit une cohérence renforcée dans le suivi et le soutien apportés à l'élève/enfant, contribuant ainsi à son bien-être et à son sentiment de sécurité.

## AIDE-MEMOIRE pour la posture du/de la professionnel.le

Un.e intervenant.e :

- est à l'écoute
- prend le temps de bien connaître les enfants / jeunes
- traite les enfants / jeunes de manière équitable
- est strict mais présente un bon sens de l'humour
- s'assure que les enfants / jeunes font bien leur travail
- gère adéquatement le comportement des enfants / jeunes
- est ouvert à aider les enfants / jeunes
- transmet des consignes claires
- varie les activités qu'il/elle propose.

Le-la professionnel.le doit procéder à une autoévaluation rigoureuse et engager une réflexion approfondie sur ses pratiques en ce qui concerne la mise en place d'interventions universelles. Ces interventions visent à établir un climat propice aux apprentissages, tout en contribuant à la prévention des comportements problématiques.

En tant qu'intervenante.e auprès d'enfants et de jeunes, l'enseignant.e / le-la thérapeute a pour responsabilité de les soutenir dans leurs apprentissages, en veillant à répondre à leurs besoins sous-jacents d'autonomie, de compétence et d'appartenance, et de renforcer positivement les comportements appropriés et les changements positifs.



Le-la professionnel.le doit stimuler la réflexion critique des élèves, en les invitant à questionner, analyser et discuter les différentes thématiques. L'objectif est de développer leur capacité à penser de manière autonome et à formuler des opinions argumentées.

Il est important que le/la professionnel.le adopte une posture d'ouverture d'esprit et de sensibilisation. Il-elle doit être prête à aborder des sujets divers et complexes, tout en prenant en compte la diversité des expériences et des points de vue des élèves.

Le-la professionnel.le doit valoriser la diversité au sein de la classe, en reconnaissant et en respectant les différences culturelles, religieuses, de genre, etc. Il/elle doit s'assurer que tous les élèves se sentent inclus et valorisés.

Source: Hamill 2005 et Wison 2002, cités par Ch. Fahim 2024

## AIDE-MEMOIRE pour la posture du/de la professionnel.le

### COMMENT CRÉER UN LIEN SIGNIFICATIF POUR FAVORISER LA RÉUSSITE ?



Est-ce que je connais les intérêts de chaque enfant/jeune que je suis ?

Est-ce que je crée des moments privilégiés pour entrer en relation avec chacun d'eux ?

Qu'est-ce que les enfants/jeunes connaissent de moi, de la personne que je suis ?

Quels sont nos rituels (d'accueil, de départ, etc.) ?

Est-ce que je crois au potentiel de réussite des enfants/jeunes que je suis ? Est-ce que je leur montre que je crois en leurs capacités ?

Est-ce que je prends le temps de souligner suffisamment les efforts et les réussites des enfants/jeunes ?

Est-ce que je passe plus de temps à encourager les enfants/jeunes qu'à les critiquer ?

Quand un enfant/jeune adopte un comportement inapproprié, est-ce que je prends le temps d'intervenir de manière à préserver ma relation avec lui (p. ex., en dissociant le comportement de la personne) ?

Source: Ch. Fahim 2024

# AIDE-MEMOIRE pour la posture de l'enseignant.e

## PRATIQUES GAGNANTES : GESTION DE CLASSE

En lien avec  
l'attachement  
Modèle ARC

Directives alpha

Renforcement  
social

Proximité

Routines et  
procédures

Conséquences  
connues

Règles

Clarté, cohérence  
et constance

## ATTENTES CLAIRES

Conscience de  
soi

Reconnaissance de l'influence de ses attitudes envers l'inclusion scolaire sur ses pratiques d'intervention auprès des élèves visés.

Autogestion  
(maîtrise de soi)

Autorégulation émotionnelle du/de la professionnel.le lorsqu'un élève s'oppose ou lui manque de respect. Maintien d'une attitude respectueuse en toute circonstance.

Conscience  
sociale

Prise en compte du point de vue d'autrui dans l'intervention. Par exemple reconnaître les effets de ses interventions (paroles et gestes) sur le vécu scolaire des élèves et leur statut social en classe. Notamment lors de réprimandes devant les autres élèves.

Habiletés  
relationnelles

Expression franche et honnête de son point de vue auprès de collègues ayant une opinion divergente, tout en préservant la qualité des relations établies avec eux.

Prise de décision  
responsable

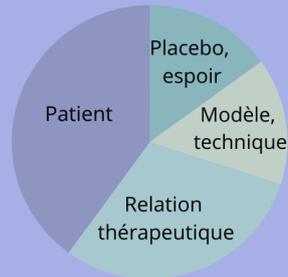
Intervenir de manière à répondre aux besoins particuliers de certains élèves tout en assurant la confidentialité de leur situation personnelle en classe.

CAS en Neurosciences de l'éducation Nancy Gaudreau, Ph. D., professeure invitée 27 février 2024, UniFr

## AIDE-MEMOIRE pour la posture du/de la thérapeute

### EFFICACITÉ DE LA THÉRAPIE

En lien avec  
l'attachement  
Modèle ARC

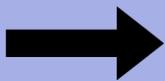


40% de la réussite d'une thérapie repose sur l'enfant : sa motivation, les choix qu'il veut faire, ses ressources et ses compétences, les ressources et les compétences de son entourage.

30% de la réussite d'une thérapie dépend de la qualité de la relation thérapeutique (attachement).

15% de la réussite d'une thérapie dépend l'espoir que le patient (ainsi que sa famille) met en nous. Cet espoir est lié à la relation thérapeutique (attachement).

15% seulement de la réussite d'une thérapie dépend de la méthode utilisée (savoir académique, formation, etc).



Importance d'installer un lien de qualité (Attachement) et susciter le maximum d'espoir (Récompense) en misant sur les compétences et les qualités du jeune (Compétence).



Alliance thérapeutique (Attachement) : co-construire, prendre des décisions partagées, avoir une définition commune du problème et choisir ensemble des objectifs simples, clairs et réalistes, ce qui augmente la motivation (Récompense) et favorise la réussite (Compétence).

Source: Michael Lambert, cité par Sandrine Praz Pitteloud (Formation Logopédie et systémique, novembre 2021)

## AIDE-MEMOIRE pour collaborer avec le.s parent.s

Dès le commencement de l'année, nous convenons d'un mode de communication approprié afin de garantir une communication efficace.

J'ajuste mon langage.



Dans un contexte autochtone et multiethnique, il est essentiel d'informer les parents qu'ils ont la possibilité de bénéficier de l'assistance d'un.e interprète, s'ils le souhaitent, que ce soit pour la traduction linguistique ou afin de favoriser leur confort lors des échanges.

Dans le cadre de la collecte d'informations concernant le jeune, je m'engage à demeurer accessible pour répondre aux interrogations du parent. Je veille à ce qu'il se sente écouté et qu'il saisisse pleinement son rôle dans notre collaboration.

Au cours de l'année scolaire, je communique régulièrement avec le.s parent(s) afin de le.s tenir informé.s des progrès réalisés par son/leur enfant. Je veille également à partager ses succès et m'informe des avancées constatées dans le cadre familial afin de mieux cerner les besoins de son/leur enfant et d'établir des fondations solides pour le développement d'un partenariat efficace.

Il est essentiel que j'analyse et que je comprenne les motivations sous-jacentes d'un parent qui adopte une attitude de méfiance ou de réticence à l'égard de l'institution scolaire. Cette dynamique peut avoir un impact significatif sur la motivation et l'engagement académique de l'élève envers son environnement éducatif.



Le personnel scolaire peut expliquer au.x parent.s l'influence de ses/leurs propres attitudes par rapport à l'éducation et à l'école dans la réussite éducative de son/leur enfant. L'enfant doit sentir que son/ses parent.s valorise.nt l'école par différentes actions:

- Communiquer avec son enfant sur l'importance de l'éducation, de la réussite scolaire et le développement de connaissances.
- S'intéresser à la vie scolaire de son enfant en s'informant quotidiennement de ce qu'il a fait à l'école ou de ce qu'il a à faire comme devoir.
- Suivre les progrès scolaires de l'enfant et l'encourager.

## AIDE-MEMOIRE pour collaborer avec le.s parent.s



Soyez à l'écoute de vous-même et de l'autre en apprenant à décoder les indices verbaux et non verbaux. Le tableau qui suit présente des indices d'ouverture et de fermeture.

### DÉCODAGE DES INDICES VERBAUX ET NON VERBAUX

	Indices verbaux	Indices non verbaux
Ouverture	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formulation de questions</li><li>• Proposition de solutions</li><li>• Satisfaction manifestée</li><li>• Participation à la description de la situation</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sourire</li><li>• Écoute</li><li>• Regard attentif</li><li>• Position corporelle réceptive</li><li>• Intonation adéquate de la voix</li></ul>
Fermeture	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formulation de reproches</li><li>• Négation du problème</li><li>• Déresponsabilisation</li><li>• Interruptions inutiles</li><li>• Fuites ou mensonges</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Absence de contact visuel</li><li>• Position corporelle de fermeture (bras croisés, rigidité, etc.)</li><li>• Regard méfiant, agressif</li><li>• Soupirs, intonation irrégulière</li><li>• Inattention</li></ul>

Tiré de: [www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/jaimonplan](http://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/jaimonplan)

## AIDE-MEMOIRE pour collaborer avec le.s parent.s

### EVITER LES OBSTACLES QUI ENTRAVENT LA COLLABORATION FAMILLE-ECOLE



- Manque de disponibilité des partenaires (horaires incompatibles, conciliation travail et famille, événements dramatiques, délais de réponse, langue différente des parents, etc.).
- Écart entre les valeurs, les intérêts et les objectifs des parents et ceux de l'école.
- Attitudes non verbales ou verbales qui laissent transparaître des préjugés, des jugements de valeur, de la rigidité ou du rejet qui brouillent la communication, alimentent la résistance et conduisent au retrait et à la méfiance de part et d'autre.
- Rencontres orientées sur les lacunes de l'élève plutôt que sur ses forces et ses intérêts.
- Rareté et irrégularité des communications (p. ex. communiquer seulement lorsque ça va mal).
- Manque de connaissances des réalités familiales (p. ex. culture, conditions et milieu de vie).
- Insuffisance des ressources disponibles à l'école (p. ex. financières et humaines).
- Manque de formation du personnel scolaire.
- Utilisation d'un jargon propre au milieu.
- Nombre élevé d'intervenant.e.s ou manque de cohérence entre eux.
- Attribution d'étiquettes à l'élève (p. ex. « votre enfant est agressif »).
- Culpabilisation du parent (p. ex. « vous n'êtes pas assez ferme avec votre enfant »).
- Adoption d'une position d'expert ayant pour effet de rabaisser l'expertise du parent.

Tiré de: [www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/jaimonplan](http://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/jaimonplan)

## AIDE-MEMOIRE pour une collaboration pluridisciplinaire

Les enseignant.e.s / thérapeutes doivent se familiariser de manière plus formelle avec les dossiers antérieurs de l'élève ainsi qu'avec les évaluations qui ont été réalisées, le cas échéant. Afin d'effectuer une analyse globale et efficace de la situation, il est impératif que les enseignant.e.s et les thérapeutes se renseignent auprès des personnes qui ont accompagné les enfants/jeunes qui leur sont adressés.

Les besoins des enfants / jeunes sont complexes et nécessitent des regards différents et complémentaires. Afin d'y répondre au mieux, les différents intervenant.e.s participent à l'élaboration d'objectifs communs, clairement posés, priorisés et ajustés régulièrement par l'équipe.

 Réseau d'échanges d'informations pour atteindre un **but commun**.

L'action conjointe et collective dans un but commun contribue à développer un sentiment d'appartenance de chaque membre à l'équipe.

Avoir une vision et des objectifs partagés permet de s'assurer que chaque professionnel travaille dans la même direction pour le bien-être des enfants / jeunes.

Organiser des réunions régulières pour discuter des cas permet d'ajuster les interventions en fonction des besoins des enfants / jeunes.

Proposer des sessions de formation, de supervisions ou des ateliers communs favorise une meilleure compréhension réciproque des rôles et des méthodes de chacun.e.

Mettre en place un système de documentation partagé où les enseignant.e.s et les thérapeutes peuvent consigner les observations, les progrès et les interventions effectuées auprès des enfants/jeunes favorise une bonne collaboration.

## AIDE-MEMOIRE pour une collaboration pluridisciplinaire

### ÉTAPES: ENSEMBLE, ASSURONS-NOUS DE...

✓ FAIT

Clarifier les buts et les objectifs du partenariat...

Reconnaître l'apport et les besoins de chacun,  
selon les mandats respectifs...

Établir une définition claire des  
pratiques/moyens qui seront mis en place pour  
atteindre nos buts et objectifs ainsi que des rôles  
et responsabilités de chacun pour les atteindre...

Vérifier que l'engagement était bidirectionnel...

Établir un climat égalitaire de confiance, de  
respect mutuel et d'ouverture...

Communiquer fréquemment pour assurer  
notre réussite, en s'écoutant et en partageant  
des informations essentielles sur les jeunes  
concernés, dans le respect des mandats  
de chacun et des règles de confidentialité...

Évaluer de manière continue la mise en œuvre  
de nos actions et de leurs effets...

Partager tant la responsabilité des réussites, que  
les erreurs, les défis et les difficultés...

Source : COFFRE à OUTILS | FAVORISER LE PARTENARIAT DES ÉCOLES AVEC LA COMMUNAUTÉ (Université de Montréal)

## AIDE-MEMOIRE pour une collaboration en réseau

### PISTES D' ACTIONS POUR FAVORISER UNE RÉELLE COLLABORATION

- Avoir les besoins de l'élève au centre de la démarche.
- Favoriser la participation active de l'élève.
- Considérer le.s parent(s) comme un/des partenaire.s à part entière en l'/les intégrant dans tout le processus de concertation.
- Reconnaître le savoir-faire des différent.e.s partenaires.
- Considérer tou.te.s les actrices et acteurs comme égaux et complémentaires.
- Favoriser la préparation de chacun des actrices et acteurs impliqu.e.s.
- Offrir une animation de qualité lors des rencontres.
- Clarifier et respecter le rôle et le mandat de chacun.e.
- Élaborer des objectifs peu nombreux, précis et opérationnels.
- Partager les informations dans le respect des règles éthiques et déontologiques des ordres professionnels.
- Demander au.x parents d'autoriser ou d'inviter des partenaires à leur convenance (travailleuses sociales et travailleurs sociaux, actrices et acteurs communautaires, etc.).
- Le-la référent.e de l'élève/enfant s'emploiera à recevoir et à relayer l'information en cours de processus.
- Partager l'imputabilité des résultats des actions posées.

### PIÈGES À ÉVITER

- Croire que les rencontres entre les partenaires sont uniquement un lieu d'informations des actions déjà décidées préalablement.
- Partager des informations confidentielles au moment des différentes structures de concertation.
- Dire au partenaire quoi faire et vice versa.



### TOUTE LE MONDE FAIT PARTIE DU PROCESSUS

Bien que l'élève soit le principal acteur de sa motivation et de son engagement, ceux-ci ne dépendent pas entièrement de lui : les adultes de son entourage et ses pairs contribuent grandement à façonner son profil motivationnel, de la petite enfance à l'âge adulte.

Tiré de : [www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/jaimonplan](http://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/jaimonplan)

Tiré de : [www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/motivation-engagement](http://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/motivation-engagement)

**Annexe C Questionnaires d'auto-évaluation pour les enfants / jeunes**

# QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION

EN FIN DE SÉANCE DE THÉRAPIE

ENTOURE L'IMAGE QUI MONTRE CE QUE TU PENSES DE TON TRAVAIL AUJOURD'HUI

J'AI EU DU PLAISIR, J'AI AIMÉ FAIRE CETTE ACTIVITÉ.



J'AIMERAIS REFAIRE CETTE ACTIVITÉ.



JE ME SUIS SENTI.E FORT.E, C'ÉTAIT FACILE.



JE SUIS FIER.E DE L'EFFORT QUE J'AI FOURNI.



J'AI APPRIS QUELQUE CHOSE.



REMARQUE DES PARENTS \_\_\_\_\_

# QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION

EN FIN DE SÉANCE DE THÉRAPIE

ENTOURE L'IMAGE QUI MONTRE CE QUE TU PENSES DE TON TRAVAIL AUJOURD'HUI

J'AI EU DU PLAISIR, J'AI AIMÉ FAIRE CETTE ACTIVITÉ.



J'AIMERAIS REFAIRE CETTE ACTIVITÉ.



JE ME SUIS SENTI.E FORT.E, C'ÉTAIT FACILE.



JE SUIS FIER.E DE L'EFFORT QUE J'AI FOURNI.



J'AI APPRIS QUELQUE CHOSE.



REMARQUE DES PARENTS \_\_\_\_\_

# QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION

À LA FIN DE LA JOURNÉE D'ÉCOLE

ENTOURE L'IMAGE QUI MONTRE CE QUE TU PENSES/RESSENS

J'AI EU DU PLAISIR.



JE ME SUIS SENTI.E EN LIEN AVEC LES AUTRES ÉLÈVES.



JE ME SUIS SENTI.E EN LIEN AVEC MON ENSEIGNANT.E.



JE SUIS FIER.E DE L'EFFORT QUE J'AI FOURNI.



J'AI APPRIS QUELQUE CHOSE.



REMARQUE DES PARENTS \_\_\_\_\_

# QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION

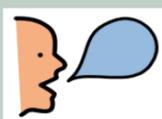
À LA FIN DE LA JOURNÉE D'ÉCOLE

ENTOURE L'IMAGE QUI MONTRE CE QUE TU PENSES/RESSENS

J'AI AIMÉ TRAVAILLER



J'AI AIMÉ PARLER AVEC D'AUTRES ÉLÈVES



JE ME SUIS SENTI.E EN LIEN AVEC MON ENSEIGNANT.E.



JE SUIS FIER.E DE MON TRAVAIL.



J'AI APPRIS QUELQUE CHOSE.



REMARQUE DES PARENTS \_\_\_\_\_

# QUESTIONNAIRE POUR ÉVALUER LA QUALITÉ DE LA COLLABORATION ENTRE PROFESSIONNEL.LE.S ET FAMILLE

**Ce questionnaire est divisé en plusieurs sections pour couvrir différents aspects de la collaboration.**

## Section 1: Communication

Comment évaluez-vous la fréquence des communications entre la famille et vous ?

- Très fréquente
- Fréquente
- Occasionnelle
- Rare
- Très rare

Quels canaux utilisez-vous principalement pour communiquer avec la famille ? (Cochez tout ce qui s'applique)

- Email
- Appels téléphoniques
- Réunions en personne
- Cahier de correspondance
- Autre (veuillez préciser) : \_\_\_\_\_
- Je demande l'aide d'un.e interprète : oui / non

Est-ce que le canal de communication a été discuté en amont avec le.s parent.s ?

- oui
- non
- si non, pourquoi ? \_\_\_\_\_

À quelle fréquence transmettez-vous à la famille le progrès scolaire de l'élève/enfant ?

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

À quelle fréquence avez-vous l'impression que vos préoccupations ou vos questions sont prises en compte par la famille ?

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

## Section 2: Participation et engagement

Comment évaluez-vous le niveau de participation du/des parent.s aux activités scolaires proposées par l'enseignant (réunions, soirée d'info, etc.) ?

- Très actif(ve)
- Actif(ve)
- Modérément actif(ve)
- Peu actif(ve)
- Pas du tout actif(ve)

Dans quelle mesure pensez-vous que votre implication est reconnue et valorisée par la famille ?

- Très reconnue et valorisée
- Reconnue et valorisée
- Moyennement reconnue et valorisée
- Peu reconnue et valorisée
- Pas du tout reconnue et valorisée

## Annexe E Questionnaire d'évaluation de la collaboration pluridisciplinaire

Dans quelle mesure pensez-vous que vous valorisez et reconnaissez l'implication du/des parent.s ?

- Très reconnue et valorisée
- Reconnue et valorisée
- Moyennement reconnue et valorisée
- Peu reconnue et valorisée
- Pas du tout reconnue et valorisée

Encouragez-vous le.s parent.s à participer aux décisions concernant la scolarité de son enfant ?

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

### Section 3 : Soutien et collaboration

Comment évaluez-vous le soutien du/des parent.s pour aider son enfant à réussir à l'école ?

- Excellent
- Bon
- Moyen
- Faible
- Très faible

Comment évaluez-vous le soutien que vous apportez à la famille pour aider l'élève/enfant à réussir à l'école ?

- Excellent
- Bon
- Moyen
- Faible
- Très faible

Pensez-vous que vous travaillez avec la famille pour créer un environnement favorable à l'apprentissage de l'élève/enfant ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Ni oui, ni non
- Pas vraiment
- Pas du tout

### Section 4 : Suggestions et améliorations

Quelles sont, selon vous, les forces de la collaboration entre vous et la famille ?

- 

Quelles améliorations suggèreriez-vous pour renforcer cette collaboration ?

- 

Y a-t-il des aspects spécifiques sur lesquels vous souhaiteriez recevoir plus d'informations ou d'assistance de la part de la famille ?

-

# QUESTIONNAIRE POUR ÉVALUER LA QUALITÉ DE LA COLLABORATION PLURIDISCIPLINAIRE

**Ce questionnaire est divisé en plusieurs sections pour couvrir différents aspects de la collaboration. Il vise à évaluer la collaboration entre les différents professionnels travaillant au sein de notre école spécialisée. Vos réponses nous aideront à améliorer nos pratiques et à favoriser un environnement de travail harmonieux.**

## **Section 1: Informations générales**

Quel est votre rôle / profession au sein de l'école dans laquelle vous travaillez ?

- Enseignant.e
- Logopédiste
- Psychomotricien.ne
- Psychologue
- Autre (veuillez préciser) : \_\_\_\_\_

Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette école ?

- Moins de 1 an
- 1 à 3 ans
- 3 à 5 ans
- 5 à 10 ans
- Plus de 10 ans

## **Section 2: Communication**

À quelle fréquence communiquez-vous avec les autres membres de l'équipe pluridisciplinaire, dans le cadre du suivi d'un élève ?

- Chaque jour
- Plusieurs fois par semaine
- Une fois par semaine
- Plusieurs fois par mois
- Une fois par mois

Est-ce que cette fréquence vous convient ? Si non, pourquoi ? \_\_\_\_\_

Comment évaluez-vous la qualité de la communication entre les différents membres du réseau ?

- Très bonne
- Bonne
- Moyenne
- Mauvaise

## **Section 3: Collaboration**

Dans quelle mesure vous sentez-vous impliqué.e et pris.e en compte dans les décisions concernant les élèves ?

- Très impliqué
- Assez impliqué
- Peu impliqué
- Pas impliqué

Avez-vous l'impression que vos compétences et expertises sont valorisées par les autres membres de l'équipe ?

- Tout à fait
- En partie
- Pas vraiment
- Pas du tout

D'après vous, les interactions se font-elles dans un climat de confiance et de respect mutuel ?

- Tout à fait
- En partie
- Pas vraiment
- Pas du tout

#### Section 4 : Pratiques et outils

Quels outils ou méthodes utilisez-vous principalement pour collaborer avec vos collègues ? (Cochez tout ce qui s'applique)

- Email et échanges Teams
- Documents partagés
- Appels téléphoniques
- SMS / Whatsapp
- Réunions / Échanges en personne
- Autre (veuillez préciser) : \_\_\_\_\_

La fréquence des échanges entre les différents membres de l'équipe est suffisante pour garantir une bonne collaboration ?

- Complètement suffisante
- Suffisante
- Insuffisante
- Si insuffisante, préciser pourquoi à votre avis \_\_\_\_\_

Quelles difficultés rencontrez-vous dans la collaboration pluridisciplinaire ? (cochez tout ce qui s'applique)

- Manque de temps
- Différences de méthodologie
- Divergences de valeurs
- Communication insuffisante
- Autre (veuillez préciser) : \_\_\_\_\_

#### Section 5 : Suggestions et améliorations

Quelles sont, selon vous, les forces de la collaboration entre vous et vos collègues ?

- 

Quelles améliorations suggéreriez-vous pour renforcer cette collaboration ?

- 

Souhaitez-vous ajouter d'autres commentaires concernant la collaboration dans votre école ?

-