

Licence : Creative Commons 4.0 

L'AGIR COMPÉTENT : COLLABORATION ÉCOLE – FAMILLE – COMMUNAUTÉ AUTOUR DE L'ÉLÈVE, AU TRAVERS DE LA TROUSSE « J'AI MON PLAN ! »

* Stéphane Belliard et Marie-Josée Bula. CAS en neurosciences de l'éducation, Université de Fribourg, Suisse

***Auteure correspondante** : Stéphane Belliard et Marie-Josée Bula stephane.belliard@icloud.com
mariejo.bu77@gmail.com

Citation : Belliard, S. Bula, M. (2026) L'agir compétent : collaboration école – famille – communauté autour de l'élève, au travers de la trousse « j'ai mon plan ! ». Cortica 5(1) 596-628 <https://doi.org/10.26034/cortica.2026.9652>

RÉSUMÉ

Ce travail explore comment la trousse québécoise « J'ai MON plan ! », issue de la neuroéducation, peut soutenir le développement de l'autodétermination et de l'agir compétent chez des élèves présentant des difficultés d'adaptation. À partir d'une étude qualitative menée auprès de deux élèves du cycle 2, âgés de 9 ans, nous avons observé comment la mise en œuvre d'un accompagnement structuré, fondé sur la conscience de soi et le libre arbitre, favorise la responsabilisation et l'engagement actif de l'élève dans son parcours. Notre analyse montre que l'utilisation des outils de la trousse « J'ai MON plan ! » permet d'impliquer l'ensemble des acteurs que nous incluons dans la terminologie : école – famille – communauté. Nous avons tenté de partager les premiers effets observés de notre démarche et au-delà de notre intervention dans les situations de ces deux élèves, nous avons mis aussi l'accent sur la co-construction, la communication entre les différents acteurs et les perspectives qu'ouvre cette approche pour une collaboration école – famille – communauté durable.

Mots-clés : conscience, libre arbitre, autodétermination, agir compétent, collaboration école – famille – communauté.

ABSTRACT

This study explores how the Quebec-based toolkit “J’ai MON plan !”, rooted in neuroeducation, can support the development of self-determination and competent action in students with adjustment difficulties. Based on a qualitative study conducted with two 9-year-old students in Cycle 2, we observed how the implementation of structured support—focused on self-awareness and free will—encourages student responsibility and active engagement in their learning journey. Our analysis shows that the use of the “J’ai MON plan !” tools involves all key stakeholders, namely school, family, and community. We aimed to share the initial effects observed through our approach and, beyond our intervention with these two students, we also emphasized co-construction, communication among stakeholders, and the perspectives this approach offers for sustainable school–family–community collaboration.

Generated by ChatGPT

Keywords: self-awareness; free will; self-determination; competent action; school–family–community collaboration; neuroeducation; student engagement; qualitative study.

1. INTRODUCTION

Le présent travail s’inscrit dans le cadre du Certificate of Advanced Studies (CAS) en neurosciences de l’éducation de l’Université de Fribourg. Il porte sur une problématique centrale du milieu scolaire actuel qu’est le soutien aux élèves présentant des difficultés d’adaptation et des comportements problématiques et le rôle que peut y jouer le Service socio-éducatif (SSE).

Dans un contexte où la diversité des besoins des élèves croît et complexifie les pratiques éducatives, il devient essentiel de réfléchir aux conditions qui favorisent leur autonomie, leur motivation et leur sentiment de compétence. Ces dimensions, aujourd’hui bien documentées par les neurosciences de l’éducation, s’articulent autour de la capacité de l’élève à devenir acteur de ses apprentissages et à développer un agir compétent, c’est-à-dire une mobilisation efficace, consciente et contextualisée de ses ressources (Le Boterf, 2008).

C’est dans ce cadre que nous avons choisi d’explorer l’utilisation de la trousse québécoise « J’ai MON plan ! », conçue par Nancy Gaudreau et ses collaborateurs (Université Laval, 2021). Cet outil s’appuie sur la théorie de l’autodétermination (Deci & Ryan, 2017), qui identifie trois besoins psychologiques fondamentaux que sont l’autonomie, la compétence et la relation (ou sentiment d’appartenance) dont la satisfaction constitue un levier de motivation, d’engagement et de bien-être.

Notre projet s'inscrit dans le contexte institutionnel du Service socio-éducatif du cycle 1 (4 à 8 ans) et du cycle 2 (8 à 12 ans) du Centre du Mail à Neuchâtel qui appartient à l'école obligatoire région Neuchâtel (éorén) et est composée de 5 centres scolaires. En tant que conseillers socio-éducatifs, nous intervenons en partenariat étroit avec les enseignants, les directions et les familles. Cette collaboration école – famille – communauté constitue un axe fondamental de la mission du SSE et offre un cadre propice à la mise en œuvre d'outils issus de la neuroéducation.

Le SSE, qui se veut un service interne à l'école, contribue, à travers de nombreuses activités, à favoriser la réussite scolaire et l'intégration des élèves. L'ensemble de ses activités est financé par les communes, contrairement à d'autres prestations scolaires qui sont, elles, financées par le canton. Au sein des différents SSE de l'éorén, toutes les personnes qui y travaillent sont des travailleurs sociaux HES.

D'après le document « rôle et missions », le SSE a pour missions de :

« Intervenir dans le cadre d'une relation d'aide auprès des élèves, de leurs familles et des enseignants à la suite du signalement d'une situation scolaire difficile, dans un but général de prévention de l'échec scolaire et de l'exclusion.

Maintenir le lien entre les partenaires que sont l'école, la famille, les intervenants des secteurs parascolaires, public ou privé.

Assurer le lien entre l'école et les services spécialisés (les centres pédagogiques, l'office de protection de l'enfant, l'Action Educative en Milieu Ouvert (AEMO), le Centre Neuchâtelois de Psychiatrie pour enfants et adolescents (CNPea), etc.) ». (CRAIE – Service socio-éducatif, p. 1, 2023).

Dans les situations rencontrées, les demandes d'intervention du SSE sont initiées la plupart du temps par les enseignants par le biais d'une demande de consultation à la direction. Dans d'autres cas, le SSE peut également être directement mandaté par la direction. Ce n'est donc jamais l'élève qui est à l'origine de la demande.

Finalement, une part non-négligeable des interventions du conseiller socio-éducatif est le travail en réseau. En effet, lorsque le SSE a été mandaté pour une situation d'élève, il intervient de manière systématique dans les rencontres de réseau. Durant ces rencontres, qui sont, la plupart du temps initiées et organisées par le conseiller socio-éducatif, ce dernier est en charge de l'animation et de la gestion de la rencontre.

Les situations d'élèves que nous prenons en charge présentent, pour la plupart, « des difficultés de comportement et montrent des signes d'inadaptation sociale et/ou des souffrances psychologiques, tels que :

- Manifestation en classe d'un comportement dissipé et agité.
- Actes d'agressivité et de violence à l'égard de soi-même, d'autrui et à l'encontre du matériel.
- Présence d'éléments de maltraitance ou de négligence : absentéisme, retards répétés, devoirs non-faits ou incomplets de manière récurrente, hygiène insuffisante, etc.
- Événement sortant de l'ordinaire : maladie, handicap physique, deuil ou autre.
- Problématiques de dépendances, d'isolement ou d'état dépressif. » (CRAIE – cahier des charges, Service socio-éducatif, p. 1, 2023).

Beaucoup d'élèves rencontrés souffrent de différents troubles neurodéveloppementaux diagnostiqués par des spécialistes, tels qu'un trouble du spectre de l'autisme (TSA), un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), un trouble développemental du langage (TDL) telles que la dysphasie, la dyslexie, la dysorthographe ou encore un trouble du développement de la coordination (TDC) comme la dyspraxie.

A cela peuvent s'ajouter des difficultés d'apprentissages, des retards cognitifs et/ou psychoaffectifs, des troubles du comportement et des difficultés d'adaptation.

Par ailleurs, il est important de prendre en compte le contexte global dans lequel évolue l'élève, qu'il s'agisse d'un environnement familial fragilisé ou instable, de difficultés psychosociales, ou encore de différences culturelles.

But de la recherche :

Explorer comment l'utilisation de la trousse « J'ai MON plan ! » peut soutenir le développement de l'autodétermination et de l'agir compétent chez un élève présentant des difficultés d'adaptation, tout en renforçant la collaboration école – famille – communauté autour de lui.

Objectifs à atteindre :

Soutenir le développement de l'autodétermination de l'élève (autonomie-compétences-appartenance) au travers des outils de la trousse « J'ai MON plan ! » en l'amenant à se connaître et s'accorder de la valeur.

Permettre à l'élève de se sentir concerné et entendu tout au long de la prise en charge à travers une démarche collaborative et réflexive entre les différents acteurs.

Nature de la recherche :

Étude qualitative de type étude de cas, fondée sur l'observation, les entretiens, l'analyse des outils de la trousse et de notre journal de bord réflexif.

Envergure de la recherche :

Le travail se concentre sur deux situations d'élèves de 5^e année au cycle 2, âgés de 9 ans et scolarisés dans des classes différentes, accompagnés par le SSE durant au moins une année scolaire, dans une approche contextualisée et évolutive.

Sujets traités :

- Difficultés d'adaptation et comportements oppositionnels à l'école
- Agir compétent et autodétermination
- Collaboration école – famille – communauté
- Posture professionnelle réflexive des conseillers socio-éducatifs
- Apports du modèle PRESENCE (Fahim, 2022) en lien avec la neuroéducation.

Les deux questions de recherche qui orientent notre travail sont les suivantes :

1. Quel est le rôle du conseiller socio-éducatif pour soutenir l'élève présentant des difficultés d'adaptation ?
2. Comment mobiliser l'agir compétent dans une collaboration école – famille – communauté au service de cet élève ?

Ces interrogations nous permettent d'explorer à la fois notre posture professionnelle et l'impact potentiel d'un outil structurant comme la trousse « J'ai MON plan ! », qui vise à renforcer la participation active de l'élève dans son propre parcours.

Hypothèse :

Ces deux questions orientent notre démarche de recherche et nous amènent à formuler l'hypothèse suivante, qui guidera l'ensemble de notre analyse : la mise en œuvre d'un accompagnement

structuré, centré sur l'élève à travers l'outil « J'ai MON plan ! », et basé sur une collaboration active entre l'école, la famille et la communauté, permet de mobiliser une dynamique systémique favorable au développement de l'autodétermination de l'élève. Cette approche contribue à renforcer son sentiment de compétence et d'appartenance, tout en diminuant les comportements problématiques associés à ses difficultés d'adaptation.

En somme, ce travail vise à illustrer, par une étude de cas ancrée dans la pratique, comment un outil de neuroéducation peut devenir un levier de transformation du climat relationnel et du fonctionnement en réseau. Il s'articule en trois parties : la première présente le cadre théorique et les concepts mobilisés, la deuxième décrit la méthodologie de la recherche et la troisième propose une analyse des observations réalisées à la lumière du modèle PRESENCE et des théories de l'autodétermination et de l'agir compétent.

2. PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE

Bien que le Service socio-éducatif occupe une place centrale dans la prévention de l'échec scolaire et la coordination entre partenaires, notre pratique de terrain met parfois en évidence certaines limites structurelles et systémiques. En effet, face à des situations récurrentes et complexes, nous faisons souvent le constat que les réponses institutionnelles tendent à reproduire les mêmes logiques d'action : organiser davantage de rencontres, multiplier les échanges d'informations ou renforcer les dispositifs d'aide ou de soutien existants, sans que cela ne produise nécessairement les changements souhaités pour l'élève ciblé ou son environnement.

Ce constat rejoint les principes de l'approche systémique (Watzlawick, Weakland & Fisch, 1975), selon lesquels la répétition de tentatives de solution similaires face à un problème persistant conduit souvent à un phénomène d'homéostasie, où le système maintient son équilibre au détriment de l'évolution. En d'autres termes, il nous est parfois demandé de « faire toujours plus de la même chose », ce qui peut renforcer les cercles répétitifs et les blocages déjà présents.

À cela peut s'ajouter la présence d'injonctions paradoxales comme par exemple soutenir la différenciation tout en appliquant des cadres rigides ou prôner l'autonomie de l'élève tout en augmentant les contraintes organisationnelles, ce qui ne fait que créer des tensions supplémentaires. Ces contradictions s'accompagnent parfois d'une fragmentation des interventions, chacun des acteurs (enseignants, directions, familles, services spécialisés) œuvrant dans des espaces séparés sans pouvoir disposer d'une vision globale de la situation. On peut parler ici des effets « mille-feuille » et « silo ». Cette fragmentation engendre ce que Burt (1992) nomme des trous structurels : des espaces de discontinuité entre les acteurs et les institutions, où l'information circule difficilement et où le sens collectif se perd.

C'est dans cette perspective que s'inscrit notre recherche qui vise à explorer comment l'outil « J'ai MON plan ! », issu de la neuroéducation et fondé sur la théorie de l'autodétermination, peut contribuer à réduire la fragmentation des interventions, à renforcer le sentiment de compétence et d'appartenance des acteurs et à réintroduire du sens et de la cohérence systémique dans l'accompagnement des élèves en difficulté de comportement et d'adaptation.

2.1 La trousse « J'ai MON plan ! »

Dans le cadre de ce projet, nous nous sommes intéressés à la trousse « J'ai MON plan ! » (Gaudreau et al., 2021), un outil novateur issu du Québec, car elle sert à favoriser l'autodétermination des élèves dans la construction et le suivi de leur plan d'intervention.

Il s'agit d'une trousse virtuelle conçue par une équipe de chercheurs et de professionnels de l'éducation, dirigée par la professeure Nancy Gaudreau de l'Université Laval. Nous avons eu la chance que cette trousse nous soit présentée par la fondatrice elle-même lors d'une journée de formation de notre CAS.

En favorisant l'autodétermination des élèves et en les impliquant activement dans la création et le suivi de leur plan d'intervention, la trousse propose des outils adaptés aux différents acteurs du milieu scolaire : élèves, parents, enseignants, directions d'école et personnel des services complémentaires auxquels nous appartenons en tant que conseillers socio-éducatifs.

Ces ressources sont conçues pour être interactives et accessibles, permettant aux utilisateurs de naviguer facilement entre les différentes sections et de trouver les informations pertinentes pour leur rôle spécifique. Cette trousse s'adresse principalement aux élèves ayant des besoins particuliers, des parents souhaitant s'impliquer dans le plan d'intervention de leur enfant, des enseignants et directions d'école cherchant des outils pour accompagner ces élèves et des professionnels des services complémentaires.

Cet outil s'inscrit dans une logique inclusive et collaborative, où l'élève devient acteur de son parcours éducatif, plutôt que simple bénéficiaire de mesures décidées par les adultes.

L'objectif de la trousse « J'ai MON plan ! » vise donc à favoriser la participation active des élèves à leur plan d'intervention en développant leur sentiment de compétence, d'autonomie et d'appartenance. Elle permet également la collaboration entre les différents partenaires (parents, enseignants, direction, intervenants). À l'aide des ressources concrètes, simples et accessibles, le processus du plan d'intervention est ainsi structuré. Elle responsabilise l'élève dans son

cheminement. De plus, elle permet de clarifier les rôles de chacun autour du plan d'intervention en renforçant par la même occasion une culture de collaboration école – famille – communauté.

2.2 Définition des troubles du comportement et difficultés d'adaptation

Dans le champ de la psychologie et de l'éducation, les difficultés d'adaptation et les troubles du comportement sont compris comme des manifestations comportementales qui traduisent un écart significatif entre les attentes du milieu scolaire et les capacités d'ajustement de l'élève.

Selon La Foucade (CQJDC, 2022), les difficultés d'adaptation désignent des situations où l'élève éprouve de la détresse, de la désorganisation ou des réactions émotionnelles intenses face aux exigences de son environnement. Ces réactions peuvent se manifester par de l'anxiété, de l'opposition, du retrait ou des comportements d'évitement. Elles sont souvent contextuelles et réversibles, lorsque l'élève bénéficie d'un accompagnement adapté à ses besoins.

Les troubles du comportement, quant à eux, renvoient aux critères diagnostiques du DSM5-TR (2022) et font référence à des agissements persistants, inappropriés sur le plan social ou scolaire, qui perturbent le fonctionnement du groupe et compromettent le développement de l'élève ou celui des autres. Ils s'inscrivent dans la durée et révèlent souvent une interaction complexe entre des facteurs personnels, familiaux, scolaires et sociaux (Squallaci, 2024).

L'article de la Foucade (CQJDC, 2022) nous rappelle que ces comportements doivent être compris non pas uniquement comme des symptômes à corriger, mais comme des manifestations adaptatives d'un élève en déséquilibre dans son environnement. Le plan d'intervention autodéterminé vise alors à restaurer les conditions de régulation en soutenant ces trois besoins psychologiques fondamentaux de l'élève : autonomie, compétence et appartenance (Deci & Ryan, 2017).

2.3 Principaux concepts théoriques du projet

2.3.1 Autodétermination

Les théories développées autour du concept de l'autodétermination nous rappellent qu'elle s'intéresse à la manière dont les facteurs sociocontextuels soutiennent ou entravent le développement de la personne par la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux que nous venons d'évoquer : l'autonomie, la compétence et le besoin d'appartenance (Ryan et Deci, 2017). Dans notre contexte, l'autodétermination est donc la capacité de l'élève à prendre des décisions éclairées et à agir de manière autonome pour orienter sa vie selon ses propres besoins, valeurs et objectifs. Ceci suppose d'amener l'élève à se connaître et à s'accorder

de la valeur, à se sentir efficace et en contrôle, à promouvoir ses droits et à les défendre, à se fixer des buts et les poursuivre, à faire des choix, à prendre des décisions et résoudre des problèmes, à avoir un regard sur lui et recourir à un langage interne (Wehmeyer & Agran, 2007, Wehmeyer, Agran, & Hughes, 1998).

Comme le souligne Masse (2018), notre posture en tant qu'intervenants comporte aussi des enjeux et des limites pour le travail social. En tant que conseillers socio-éducatifs, nous devons rester attentifs à notre manière d'accompagner, en cherchant à faire « avec l'élève » plutôt que « à sa place ». L'autodétermination ne signifie pas qu'il est livré à lui-même, mais qu'il bénéficie d'un accompagnement et de soutiens ajustés à ses besoins, parfois même importants.

Finalement, nous tenons compte également que c'est un processus relationnel (pas seulement interne). Le développement de l'autodétermination dépend aussi de la qualité de l'environnement social, scolaire et des pratiques éducatives qui favorisent la participation, la reconnaissance et la responsabilisation de l'élève (Deci & Ryan, 2017).

2.3.2 Collaboration école – famille – communauté

Ecole, famille et communauté constituent les trois noyaux d'une forme de collaboration déterminante et indispensable pour la réussite éducative des élèves (Deslandes, 2010). C'est ainsi que de nombreuses recherches menées montrent que dans une perspective systémique et inclusive, la collaboration école – famille – communauté constitue un pilier fondamental du développement global et de la réussite éducative des élèves. L'article de Massé, Chouinard, Gaudreau et Guimont (2022), paru dans La Foucade, rappelle que cette collaboration repose sur la complémentarité des savoirs et des rôles des différents acteurs : les parents, les enseignants, les directions, le service socio-éducatif et les partenaires externes.

Selon les auteurs, l'implication parentale est étroitement liée à la réussite scolaire et au développement social des élèves. Une participation active des familles grâce aux outils de la trousse « J'ai MON plan ! », favorise non seulement la persévérance et l'engagement scolaire, mais aussi une perception plus positive de l'école (Desbiens et al., 2020). Les parents sont ainsi reconnus comme les experts de leur enfant autant dans la compréhension de la réalité que de ses besoins.

Toutefois, La Foucade souligne aussi que plusieurs obstacles peuvent exister à cette collaboration. Par exemple, certains parents se sentent peu écoutés ou disqualifiés, voire jugés par le discours des professionnels (qui parfois se positionnent en tant qu'experts). La communication s'établit souvent lors de situations problématiques plutôt que dans un suivi régulier et les parents n'entendent que les plaintes à propos de leur enfant ou les comportements inadaptés. Les rôles respectifs de

chacun manquent parfois de clarté, ce qui peut générer des tensions ou de la méfiance (Bélanger & St-Pierre, 2019).

Ces constats rejoignent notre expérience de terrain au sein du Service socio-éducatif, où nous observons combien les situations d'élèves présentant des difficultés d'adaptation sont souvent marquées par une fragmentation des interventions et un manque de langage commun entre les partenaires. Dans ce contexte, le SSE occupe une fonction de mise en lien entre les partenaires internes et externes : il facilite la compréhension mutuelle, soutient les enseignants dans leurs échanges avec les parents et veille à ce que les informations circulent de manière cohérente et bienveillante.

Pour qu'une véritable collaboration prenne forme, plusieurs conditions sont identifiées dans La Foucade. Il est indispensable d'établir une communication bidirectionnelle et régulière dont les modalités sont à définir (école-famille et famille-école), de prendre en compte et reconnaître l'expertise parentale, d'utiliser un langage clair et accessible (éviter le jargon professionnel) et de valoriser les réussites de l'élève.

Dans notre travail d'intervenants, il s'agit également d'accompagner et de sensibiliser les enseignants en les amenant à reconnaître la valeur éducative des familles et à envisager la collaboration école-famille non pas comme une contrainte, mais comme une aide à l'autodétermination et au changement. Cette dimension représente un enjeu pour l'école qui permet de passer d'une logique où elle « informe » la famille à une logique où l'école et la famille construisent ensemble le projet scolaire de l'élève.

Ces principes sont des piliers de la trousse « J'ai MON plan ! » (Massé et al., 2022), qui reposent sur l'idée d'un partenariat actif entre l'élève, sa famille et l'école. En inscrivant la démarche au travers de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2017), cette approche permet de reconnaître et de donner une place centrale à l'élève et à ses parents grâce aux outils de la trousse « J'ai MON plan ! » en favorisant la prise en compte et le développement de ses besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance.

2.3.3 Agir compétent

Selon Le Boterf (2008), être compétent, ce n'est pas seulement posséder des connaissances, mais savoir agir avec pertinence dans un contexte donné, en mobilisant ses ressources cognitives, émotionnelles et sociales. L'agir compétent repose ainsi sur la mise en lien du savoir, du savoir-faire et du savoir-être, mais aussi sur la capacité de réfléchir à son action pour en ajuster le sens. Dans

une perspective de neuroéducation, l'agir compétent émerge de l'articulation entre les processus cognitifs, émotionnels et relationnels.

L'agir compétent peut être envisagé comme la mise en acte de l'autodétermination et il suppose que l'élève perçoive sa capacité à agir, ressente du sens dans ses choix et se sente reconnu dans ses efforts. La trousse « J'ai MON plan ! » soutient ce processus en offrant des outils qui permettent à l'élève de planifier, d'agir, de s'autoévaluer et de prendre conscience de ses progrès.

Ainsi, notre rôle en tant que conseillers socio-éducatifs est de faciliter l'émergence de l'agir compétent en accompagnant l'élève dans la compréhension de ses propres stratégies, en valorisant ses réussites (rétroactions positives) et en ajustant les soutiens selon son degré de perception de ses capacités et de ses forces. Cet accompagnement s'adresse également aux enseignants et aux parents.

Finalement, comme le développement de l'agir compétent ne concerne pas uniquement l'élève mais l'ensemble des acteurs du réseau, chaque partenaire apprend à ajuster son action, à coopérer et à co-construire des solutions en adoptant une posture de soutien au développement des compétences de l'élève plutôt que de contrôle.

2.4 Le modèle PRESENCE appliqué à la trousse « J'ai MON plan ! »

Dans ce travail, nous partons d'une question centrale : comment accompagner un élève qui présente des difficultés d'adaptation en impliquant les différents acteurs autour de lui, tout en lui donnant une place active dans la démarche ? Cette problématique nous amène à réfléchir à des manières d'aider l'élève à devenir acteur de son propre parcours en construisant avec lui un projet réaliste et non à recevoir seulement de l'aide. Suite à la présentation de la trousse « J'ai MON plan ! », qui nous semble particulièrement adaptée pour soutenir l'agir compétent et l'autodétermination, nous allons aborder le modèle PRESENCE (Fahim, 2022) et faire les liens en neuroéducation.

Ce modèle, présenté par Chérine Fahim dans le cadre du CAS en neurosciences de l'éducation, propose un cadre global permettant de relier les apports des neurosciences aux pratiques éducatives. Il met en lumière huit piliers interdépendants : Prédilection, Réseaux neuronaux, Élagage, Synchronisation, Élagage (adolescence), Neuroplasticité, Conscience Et libre arbitre qui permettent de mieux comprendre comment le cerveau apprend, se régule et évolue.

PRESENCE offre une lecture intégrée de l'apprentissage en tenant compte à la fois de la biologie, de la cognition, des émotions et de la dimension sociale. Dans notre travail, il constitue un cadre de référence neuroéducatif permettant de comprendre comment la trousse « J'ai MON plan ! » favorise

le développement de l'agir compétent et de l'autodétermination des élèves présentant des difficultés d'adaptation.

En effet, les outils et la philosophie de la trousse soutiennent concrètement les huit piliers du modèle PRESENCE, tout en favorisant la collaboration école – famille – communauté et la participation active de l'élève à son projet.

Il fournit un cadre structuré pour examiner les principes clés des neurosciences appliqués à l'éducation. Voici un résumé des huit piliers sur la base de ce modèle et de l'application des concepts clés en neuroscience :

P prédisposition génétique et épigénétique :

Cela se réfère à la façon dont les facteurs génétiques et épigénétiques (changements dans l'expression des gènes dus à l'environnement et autres influences) influencent l'apprentissage et le développement cérébral.

En neuroéducation, cela implique de comprendre comment ces prédispositions peuvent affecter les styles d'apprentissage individuels et les capacités.

Cette dimension met en évidence comment les caractéristiques génétiques et épigénétiques influencent l'apprentissage. En neuroéducation, il est important de reconnaître que chaque élève a un profil génétique unique qui affecte sa manière d'apprendre. Pour motiver les jeunes, les éducateurs peuvent personnaliser les méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins individuels, en tenant compte des forces et des faiblesses innées des élèves.

Personnalisation de l'enseignement (P - Prédisposition génétique et épigénétique) : Reconnaître que chaque élève possède un ensemble unique de caractéristiques génétiques et épigénétiques qui influencent son apprentissage. Proposer une éducation personnalisée, qui tient compte des forces, des faiblesses et des styles d'apprentissage individuels.

La trousse « J'ai MON plan ! » permet de tenir compte de cette diversité par une approche individualisée et flexible, où l'élève exprime ses besoins, ses capacités et ses forces. Les outils de la trousse favorisent une démarche différenciée et respectueuse du rythme de chacun.

R réseaux de neurones :

Ce concept se concentre sur la manière dont les neurones sont interconnectés et communiquent entre eux pour faciliter l'apprentissage et la mémorisation. Les réseaux de neurones jouent un rôle crucial dans le traitement de l'information et la formation de nouvelles connaissances.

Les réseaux de neurones sont au cœur du processus d'apprentissage. L'accent est mis sur la création de connexions neuronales solides par la répétition et la pratique. Pour motiver les élèves, il est utile de leur montrer comment leurs efforts et leur persévérance renforcent leurs compétences et leurs connaissances, en les encourageant à adopter une mentalité de croissance.

Renforcement des réseaux de neurones (R - Réseaux de neurones) : Utiliser des techniques d'enseignement qui favorisent la formation et le renforcement des réseaux de neurones. Cela peut inclure l'apprentissage par la pratique, la répétition, et l'engagement actif des élèves dans des tâches problématiques et créatives.

La trousse « J'ai MON plan ! » soutient la consolidation des apprentissages par la régularité et la réflexivité au travers d'activités de planification et d'autoévaluation. En revenant sur ce qu'il a appris, l'élève renforce ses circuits neuronaux associés à sa mémoire et sa compréhension.

E élagage synaptique à l'enfance :

L'élagage synaptique est le processus par lequel les connexions neuronales inutiles sont éliminées pour rendre les réseaux neuronaux plus efficaces. Pendant l'enfance, ce processus aide à optimiser le développement du cerveau en réponse aux expériences d'apprentissage.

En comprenant ce concept, les éducateurs peuvent encourager les activités qui stimulent les connexions neuronales essentielles. Les activités qui défient les élèves tout en restant dans leur zone de développement proximal peuvent les motiver en leur montrant des progrès tangibles.

Stimulation adaptée au développement (E - Élagage synaptique) : Adapter l'enseignement au stade de développement de l'élève. Pour les enfants, proposer des activités variées qui stimulent le développement de connexions neuronales. Pour les adolescents, se concentrer sur des défis plus complexes qui encouragent la réflexion critique et l'élaboration de compétences sociales.

La trousse « J'ai MON plan ! », au travers des outils qu'elle propose, cible ce qui est prioritaire pour l'élève, en l'aidant à se concentrer sur les stratégies et objectifs essentiels à son évolution. Cette démarche favorise la sélection constructive des apprentissages.

S synchronisation cérébrale :

Ce principe implique l'alignement temporel des activités neuronales, ce qui est essentiel pour les fonctions cognitives telles que l'attention, la mémoire et la perception. En éducation, la synchronisation cérébrale peut être liée à des méthodes d'enseignement qui facilitent l'engagement cognitif et la consolidation des apprentissages.

La synchronisation cérébrale fait référence à l'harmonisation des processus neuronaux, cruciale pour l'apprentissage et la concentration. En éducation, les activités qui favorisent la concentration et la pleine conscience peuvent améliorer cette synchronisation, aidant les élèves à rester engagés et motivés.

Promotion de la synchronisation cérébrale (S - Synchronisation cérébrale) : Encourager des pratiques qui améliorent la concentration et la pleine conscience, comme la méditation ou des pauses ciblées, pour aider à synchroniser l'activité cérébrale et améliorer l'attention et la mémorisation.

La trousse « J'ai MON plan ! » propose des entretiens collaboratifs avec des supports structurés et adaptés à chaque intervenant, ce qui favorise une cohérence entre les acteurs (enseignants, parents, élève, conseiller socio-éducatif), créant un climat de confiance propice à la synchronisation et à l'apprentissage.

E élagage synaptique à l'adolescence :

Tout comme dans l'enfance, l'élagage synaptique se poursuit à l'adolescence, aidant à affiner et à spécialiser les fonctions cérébrales en réponse à des expériences et des apprentissages plus complexes.

L'élagage continue à l'adolescence, période critique pour le développement des compétences cognitives et sociales. Les éducateurs peuvent exploiter cette phase en proposant des défis adaptés à l'âge, qui encouragent la réflexion critique et l'apprentissage social, motivant ainsi les adolescents à explorer et à s'engager activement dans leur apprentissage.

La trousse « J'ai MON plan ! » offre un cadre structurant qui aide les adolescents à planifier, anticiper et réguler leurs actions, soutenant ainsi la maturation du cortex préfrontal.

N neuroplasticité et neurogenèse :

La neuroplasticité est la capacité du cerveau à se modifier et à s'adapter en réponse à de nouvelles expériences. La neuroplasticité est la capacité du cerveau à se remodeler en réponse à l'apprentissage et à l'expérience. La neurogenèse, quant à elle, est la formation de nouveaux neurones. Ces concepts sont essentiels en neuroéducation, car ils soulignent la capacité du cerveau à évoluer et à s'adapter tout au long de la vie, permettant un apprentissage continu.

Encouragement de la neuroplasticité (N - Neuroplasticité et Neurogenèse) : Souligner l'importance de l'apprentissage continu et de l'adaptabilité. Encourager les élèves à adopter une mentalité de

croissance, en leur montrant que leurs capacités et leur intelligence peuvent se développer avec l'effort et la persévérance.

La trousse « J'ai MON plan ! » soutient la neuroplasticité en valorisant la progression et non la performance. Les outils visent à renforcer l'élève dans sa capacité à évoluer.

C conscience :

La conscience dans ce contexte fait référence à la conscience de soi et à la conscience environnementale. En neuroéducation, cela implique de comprendre comment la conscience influence l'apprentissage et la prise de décision et comment l'éducation peut être adaptée pour développer une conscience plus profonde chez les élèves.

Développer la conscience de soi et de l'environnement aide les élèves à comprendre leur propre processus d'apprentissage et leur interaction avec le monde qui les entoure. En neuroéducation, enseigner les compétences de conscience peut améliorer la régulation émotionnelle et la prise de décision, ce qui est motivant car les élèves se sentent plus en contrôle et engagés dans leur parcours éducatif.

Développement de la conscience (C - Conscience) : Intégrer des activités qui favorisent la conscience de soi et la compréhension des autres. Cela peut inclure des discussions en classe sur les émotions, la réflexion personnelle et l'enseignement de la régulation émotionnelle.

La trousse « J'ai MON plan ! » fournit des outils de réflexion (autoévaluations, bilans, entretiens) qui soutiennent le développement de la conscience de soi et de la réflexivité. L'élève apprend à nommer ce qu'il vit et à comprendre comment il apprend.

E et le libre arbitre :

Le libre arbitre se rapporte à la capacité de prendre des décisions de manière autonome, ce qui est un aspect crucial de l'apprentissage et du développement personnel. En neuroéducation, cela peut impliquer l'étude de la façon dont les étudiants font des choix et prennent des décisions, et comment ces processus peuvent être influencés et améliorés par l'éducation.

La capacité de faire des choix autonomes est essentielle à l'apprentissage. En éducation, encourager le libre arbitre peut impliquer de donner aux élèves des choix dans leur apprentissage, leur permettant d'explorer leurs intérêts et de prendre des décisions éclairées. Cela renforce la

motivation intrinsèque et l'engagement, car les élèves se sentent responsables de leur propre éducation.

Donner aux élèves la possibilité de faire des choix dans leur parcours éducatif inclut des projets basés sur les intérêts, des choix dans les méthodes d'apprentissage et des occasions de prendre des décisions éclairées.

La trousse « J'ai MON plan ! » rend l'élève acteur dans la planification, la prise de décision et le choix des moyens d'action. La trousse concrétise le principe du libre arbitre et renforce le sentiment d'autonomie.

En conclusion, la trousse « J'ai MON plan ! » s'inscrit pleinement dans les principes du modèle PRESENCE, en traduisant les apports des neurosciences en pratiques éducatives concrètes. Elle permet d'articuler le développement des compétences cognitives, émotionnelles et sociales avec la motivation autodéterminée et la collaboration école – famille – communauté. Cette approche vise donc pleinement à développer un agir compétent soutenu par la confiance, la collaboration et la co-responsabilité éducative.

3. MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre de ce projet, nous avons choisi d'adopter une approche qualitative, sous la forme d'une étude de cas, afin de mieux comprendre les effets de la trousse « J'ai MON plan ! » sur l'agir compétent et l'autodétermination de deux élèves présentant des difficultés d'adaptation.

Afin de garantir une utilisation rigoureuse et éclairée de la trousse, nous avons suivi et validé le MOOC dédié à l'outil "J'ai MON plan !", conçu par l'équipe de Nancy Gaudreau. Cette formation en ligne nous a permis de nous approprier les fondements théoriques de l'approche, ainsi que les modalités pratiques d'implantation de l'outil dans un contexte scolaire.

La démarche choisie s'inscrit directement dans nos questions de recherche. Pour y répondre, nous avons décidé d'intervenir conjointement, en tant que conseillers socio-éducatifs, auprès de deux élèves du cycle 2, en utilisant la trousse comme fil conducteur pour notre intervention. Cette expérimentation s'est déroulée dans le cadre habituel de nos pratiques professionnelles, avec l'accord de la direction de notre établissement. L'outil a été utilisé dès le début d'une demande d'intervention, depuis l'analyse de la situation jusqu'au suivi des actions menées (Annexe 2).

Notre hypothèse principale est que l'utilisation conjointe de la trousse « J'ai MON plan ! » par les différents partenaires (élève, famille, école, SSE) peut favoriser une mobilisation collective autour de l'élève, tout en développant chez ce dernier des compétences liées à l'autodétermination et à

l'agir compétent. Nous postulons également que cette approche, en renforçant le sentiment d'appartenance et la perception de compétence de l'élève, peut contribuer à une diminution des comportements problématiques.

Tout en veillant à la confidentialité et l'anonymisation des informations recueillies, nous avons exploré cette hypothèse en combinant plusieurs méthodes qualitatives. En l'occurrence, nous avons réalisé des observations directes tout au long du processus : lors des rencontres avec les enseignants, les parents, la direction et les partenaires et lors des entretiens individuels avec l'élève. Nous avons conduit des entretiens semi-directifs avec les différents acteurs impliqués : l'élève, ses parents, l'enseignant principal et la direction. Ceux-ci ont permis de recueillir des informations, de les analyser au regard des neurosciences, dans la perspective d'élaborer des objectifs Spécifiques, Mesurables, Atteignables, Réalistes et Temporellement définis (SMART) et d'identifier l'impact de la démarche, le degré d'implication des acteurs concernés et les éventuels effets observés sur le comportement de l'élève, ainsi que son degré d'autodétermination. Nous avons également tenu un journal de bord réflexif partagé pour consigner nos impressions, nos questionnements, les ajustements apportés, les obstacles rencontrés et les leviers identifiés. Enfin, les documents produits pendant la démarche (feuilles de route, objectifs, rétroactions, supports de la trousse) ont également été analysés pour tenter de répondre à nos deux questions de recherche et vérifier notre hypothèse.

3.1 Choix des situations et contexte

Nous avons retenu deux situations d'élèves du cycle 2, scolarisés en 5^e année (9 ans) dans deux classes distinctes du Centre du Mail. Ces deux élèves ont en commun de présenter des difficultés d'adaptation persistantes, malgré des interventions antérieures du Service socio-éducatif et la mise en place de plans d'intervention « traditionnels ». Ces situations ont été choisies car elles illustrent actuellement des limites fréquemment rencontrées dans la pratique du SSE : d'une part, la tendance à « faire toujours plus de la même chose », traduisant des redondances interactionnelles et, d'autre part, une perte de sens et un essoufflement des pratiques. Un suivi est parfois jugé peu efficace alors que la situation de l'élève demeure inchangée, voire s'aggrave. Dans les deux cas, les élèves débutent cette année scolaire dans un nouveau contexte de classe avec une nouvelle équipe pédagogique et une nouvelle direction de cycle (passage du cycle 1 au cycle 2).

Notre démarche ne s'inscrit pas dans une logique expérimentale au sens strict. Il n'a donc pas été prévu de constituer un groupe témoin permettant de mesurer l'effet spécifique de la trousse « J'ai MON plan ! ». En revanche, nous adoptons une démarche comparative interne, en observant pour chaque situation l'évolution du processus avant et après l'introduction de la trousse. Cette approche

visé à mettre en évidence, de manière qualitative, les changements observables en comparant les deux temporalités d'une même intervention avant l'usage de la trousse (plans d'intervention traditionnels) et après son utilisation, plutôt que sur deux groupes distincts. Ces deux élèves, que nous appellerons Mirco et Émile (prénoms d'emprunt), présentent des difficultés d'adaptation persistantes et des comportements oppositionnels. L'ensemble des acteurs impliqués (élèves, parents, enseignants, direction) ont été informés de la démarche et ont donné leur accord verbal pour travailler avec la trousse « J'ai MON plan ! ».

Émile :

Selon les observations de ses enseignants, Émile manifeste actuellement une intensité émotionnelle élevée et une difficulté à réguler ses affects dans le cadre scolaire. Il parle fort, interrompt fréquemment les enseignants ou ses pairs et réagit avec colère ou frustration lorsque l'aide qu'il demande n'arrive pas immédiatement. Il refuse parfois le soutien de l'adulte (s'il a dû attendre son tour) et se détourne lorsque l'enseignant s'approche. Il interprète également certains regards ou remarques comme des attaques personnelles.

Dans les interactions avec ses pairs, Émile présente des difficultés relationnelles importantes. Il se sent facilement persécuté, s'emporte verbalement ou physiquement, pousse ses camarades ou s'approprie leur matériel lorsqu'il ne trouve pas le sien, y compris sur le bureau des enseignants. Il transgresse quotidiennement les règles de classe et du collège. Habitué depuis longtemps à être repris et sanctionné, il rejette souvent les encouragements **ou** les félicitations, ce qui témoigne d'une estime de soi fragile et d'une difficulté à accueillir le regard positif de l'adulte. Il peut également se lever sans permission (déambuler dans la classe), se rouler par terre ou monter sur les tables. Lors des cours de piscine, l'enseignante de natation observe qu'il ne respecte pas les consignes données (mise en danger de lui-même et du groupe). Il fait ce qu'il veut sans tenir compte du cadre collectif. Toute tentative de recadrage entraîne une attitude de retrait et d'opposition, en utilisant un langage grossier.

Auparavant, Émile était suivi par le Service socio-éducatif et la direction du cycle 1 et ceci depuis son arrivée à l'école. Une approche et des outils traditionnels ont été mis en œuvre comme des interventions en classe, des entretiens individuels avec des supports (jeux, livres, outils issus des techniques d'impact (échelles)). A cela se sont ajoutés des réseaux réguliers avec les parents pour les informer de l'évolution de la situation, autant sur le plan scolaire que du comportement. Plusieurs rencontres avec la direction du cycle 1 ont également eu lieu (recadrage) et une décision de mise à pied d'une semaine a été prononcée suite à un débordement conséquent.

Finalement, les entretiens individuels ont été interrompus car Émile n'était pas du tout preneur. Il faisait preuve d'opposition passive, d'un refus manifeste de s'engager dans les démarches proposées et finalement les entretiens ne servaient plus qu'à soulager les enseignants en sortant Émile de la classe. Par ailleurs, après les entretiens, le comportement d'Émile se dégradait encore plus à son retour en classe.

Nous avons laissé comme seule aide en classe l'intervention de l'assistante de vie scolaire avec qui Émile a tissé un bon lien.

Mirco :

Il présente des comportements d'opposition et de désengagement face aux apprentissages. Il parle fort à travers la classe, interrompt régulièrement les enseignants et perturbe la concentration de ses camarades en formulant des remarques inappropriées. Il est souvent impliqué dans des bagarres à la récréation, y compris avec des élèves d'autres classes du collège. D'une manière générale, son rapport à l'autorité est conflictuel. Il se montre insolent, emploie parfois un langage grossier et refuse fréquemment de s'engager dans les tâches scolaires. Il se lève souvent en cours de leçon, exprime un sentiment d'injustice en affirmant qu'on ne lui laisse pas sa chance et entre régulièrement en conflit ou en bagarre avec ses pairs. Ces comportements traduisent à la fois une difficulté à gérer la frustration et un besoin important de reconnaissance et de valorisation. Ils questionnent la manière dont il est perçu au sein du groupe et la relation qu'il entretient avec ses camarades et les adultes.

Auparavant, Mirco était également suivi par le Service socio-éducatif, sans implication de la direction du cycle 1. Le suivi consistait principalement en des entretiens individuels avec le conseiller socio-éducatif, à l'aide d'outils traditionnels comme les discussions, les livres et les techniques d'impact. Bien qu'il parvienne à dominer sa frustration et à entrer dans les tâches qui lui étaient demandées, il peine à remettre en question sa vision du monde et à envisager d'autres manières de régler les différends avec son entourage. Il n'a pas été preneur pour adopter d'autres stratégies de résolution de conflits, la « loi du plus fort » demeurant la structure principale de ses réactions. Au vu de ces résistances, une suspension du suivi SSE avait alors été décidée.

3.2 Outils et instruments

Comme nous l'avons vu, la trousse « J'ai MON plan ! » est conçue de manière à travailler avec les élèves, les parents, les enseignants, la direction et les intervenants des services complémentaires. Celle-ci comporte des **supports** qui permettent de donner **la parole aux élèves**, même ceux ayant peu d'habiletés scolaires ou verbales, via des supports visuels et concrets, aux parents, aux enseignants, directions et partenaires.

La trousse se compose de plus de 150 outils, dont la majorité sont interactifs, modulables et adaptables en fonction de l'âge, du développement et des besoins spécifiques de chaque élève.

Parmi ces outils, on retrouve notamment :

- des feuilles de route adaptées à chaque acteur (élève, parents, enseignants, direction, partenaires)
- des capsules vidéo pédagogiques et explicatives
- des guides d'accompagnement pour les intervenants et les familles
- des documents de travail pour identifier les besoins, les forces, les compétences et les objectifs
- des outils d'évaluation permettant d'estimer le degré d'autodétermination et de collaboration
- un glossaire des termes utilisés dans la trousse.

Au moment de la rédaction du présent travail, selon le calendrier (Annexe 1), nous sommes dans la phase de « collecte et d'analyse des données » issues de la mise en œuvre de la trousse auprès des deux élèves mentionnés.

Il ne s'agit pas d'utiliser l'ensemble des outils disponibles, mais bien de sélectionner ceux qui apparaissent les plus pertinents pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. Cette possibilité de choisir les outils permet d'adapter la trousse au contexte réel d'intervention, d'impliquer les acteurs concernés et de maintenir une cohérence avec notre posture d'accompagnement centrée sur l'autodétermination et l'agir compétent.

3.3 Collecte des données

Comme annoncé, la collecte des données repose sur une approche qualitative. Elle s'effectue au fil de la mise en œuvre de la trousse « J'ai MON plan ! » auprès de Mirco et Émile et permet de croiser les points de vue des différents autres acteurs impliqués.

Concernant les élèves, plusieurs outils de la trousse ont été utilisés lors des entretiens individuels, notamment ceux permettant d'apprendre à se connaître, d'identifier leurs besoins, leurs forces et leurs défis. Ces moments ont également été observés en termes de posture, de niveau d'engagement et de leur capacité à parler d'eux-mêmes.

Pour les enseignants, nous leur avons remis des outils (feuille de route, grille réflexive des interventions universelles, etc.). Des entretiens individuels ainsi qu'en réseau avec les parents ont permis de recueillir leurs perceptions de l'élève avant et après l'introduction de la trousse, ainsi que leur degré d'appropriation des outils.

Du côté des parents, une rencontre a été organisée afin de présenter la trousse, la démarche et nos intentions. Ils ont reçu un accès à la section « parents » de la plateforme en ligne et ont été invités à consulter et/ou compléter certains outils (la liste des comportements à améliorer chez mon enfant et la liste des moyens, la fiche d'évaluation des comportements autodéterminés de mon enfant, etc.). À ce stade, nous n'avons pas encore eu de retour de la part des parents mais cette étape est incontournable pour favoriser leur participation et leur implication.

Enfin pour Émile, des observations ont également été recueillies auprès d'autres intervenants, comme l'enseignante de natation afin de prendre en compte les difficultés rencontrées lors des cours de piscine. Nous avons procédé de la même manière pour le parascolaire qui le prend en charge et qui observe également des comportements problématiques. Nous leur avons transmis l'outil (collecte d'informations) que nous n'avons pas encore reçu en retour.

3.4 Analyse des données

L'analyse a été effectuée selon une démarche qualitative pour tenter un codage (Annexe 3) à partir des axes suivants : rôle du conseiller socio-éducatif, collaboration école – famille – communauté, développement de l'autodétermination et de l'agir compétent. Les données recueillies proviennent donc d'entretiens individuels avec les élèves, de rencontres de réseau, d'échanges avec les parents, ainsi qu'avec la direction de cycle. Nous tiendrons également compte du journal de bord réflexif que nous avons alimenté tout au long de nos interventions.

Notre analyse fait des liens avec le modèle PRESENCE (Fahim, 2022), qui constitue une grille de lecture complémentaire. Rappelons les huit piliers du modèle : Prédilections, Réseaux de neurones, Elagage synaptique, Synchronisation, Neuroplasticité, Conscience, Et le libre arbitre. Nous allons utiliser nos observations pour que l'analyse soit particulièrement axée sur les deux piliers que sont la Conscience Et le libre arbitre car ils éclairent, selon nous, directement les processus d'autodétermination et d'agir compétent.

3.4.1 Situation 1 : Émile

Émile présente des difficultés d'adaptation marquées par des comportements impulsifs, une faible tolérance à la frustration et des réactions émotionnelles intenses. À la maison, les parents disent rencontrer aussi des difficultés et que leur enfant demande beaucoup d'attention. Les relations avec son frère peuvent être conflictuelles.

Dans le cadre de notre projet, l'utilisation de la trousse « J'ai MON plan ! » a permis d'impliquer Émile dans un accompagnement structuré et centré sur lui. Lors des quatre entretiens réalisés, plusieurs outils ont été utilisés (l'autoportrait, la liste de ses forces et de ses capacités, la fiche « je

réfléchis sur un de mes comportements»), ainsi qu'un cahier de valorisation pour suivre ses défis personnels qu'il a lui-même élaborés avec notre soutien.

Dès les premières rencontres, Émile a exprimé des émotions de stress et d'anticipation négative. Il se perçoit comme « nul partout » et a de la peine à identifier et nommer ses forces et ses compétences, ceci malgré les outils employés. Le cahier de valorisation, co-construit avec lui, a constitué un début de prise de conscience des changements possibles. Il a pu vivre des retours positifs de ses enseignants et un mot d'encouragement écrit par son père dans le cahier. Ce dernier élément a pu contribuer à renforcer son estime de lui. Lors des dernières rencontres, Émile s'est montré plus capable d'exprimer ses émotions (avec des supports visuels et la guidance de l'adulte), d'identifier les moyens qui l'aident à se réguler (aller au coin calme avec le sablier, exercices de respiration, etc.). Nous avons pris le temps avec Émile de mettre, avec lui, des mots sur ses ressentis afin de créer des liens entre « vécu et émotions ».

Ce travail sur la reconnaissance des émotions et la mise en mots des ressentis s'inscrit directement dans le pilier Conscience du modèle PRESENCE (Fahim, 2022), qui relie la perception de soi et l'autorégulation aux processus cérébraux de synchronisation et de mentalisation. En prenant conscience de ses états internes, Émile commence à relier ce qu'il vit à ce qu'il ressent et à ce qu'il choisit de faire, renforçant ainsi sa capacité d'attention et de régulation émotionnelle.

De notre point de vue, les outils de la trousse « J'ai MON plan ! » ont permis à Émile de se repositionner au centre de son processus en tant qu'acteur de son propre plan d'intervention. L'évolution d'Émile illustre concrètement le développement de la conscience de soi et de la neuroplasticité. En apprenant à reconnaître ses forces et à nommer ses émotions, il renforce les réseaux neuronaux associés à la régulation émotionnelle et au sentiment de compétence. Le fait qu'il élabore lui-même ses défis personnels active le pilier du libre arbitre (E), dans la mesure où il expérimente la possibilité de faire des choix et d'observer leurs effets. Cette mise en place de défis choisis par lui-même en activant le pilier du libre arbitre (E) nous semble essentiel au développement de l'autodétermination.

3.4.2 Situation 2 : Mirco

Mirco présente des difficultés d'adaptation qui se traduisent à la fois par une difficulté à gérer la frustration et un besoin important de reconnaissance et de valorisation. Ses comportements questionnent la manière dont Mirco perçoit sa place au sein du groupe et la relation qu'il entretient avec ses enseignants et ses camarades. Les parents expriment aussi leurs difficultés dans le cadre familial et reconnaissent les difficultés de leur enfant.

La reprise du suivi cette année s'inscrit dans un nouveau contexte de classe et avec une nouvelle direction de cycle, qui a soutenu l'introduction de la trousse « J'ai MON plan ! ». Notre objectif était de redonner un cadre clair, de relancer la mobilisation de l'élève et de soutenir la cohérence des interventions autour de lui.

Les premiers entretiens avec Mirco ont permis de revisiter la perception qu'il avait de ses comportements et de son environnement. Les outils autoportrait, liste de forces et de capacités et « je réfléchis sur un de mes comportements » ont été utilisés avec lui pour susciter un dialogue plus introspectif. La trousse a offert un support concret pour aborder les situations problématiques sans jugement, en favorisant une posture d'écoute et de co-construction. Cette démarche active le pilier Conscience puisque Mirco apprend à observer ce qu'il vit, à identifier ce qui déclenche sa colère et à reconnaître les émotions qui précèdent ses réactions. Il commence ainsi à mentaliser ses comportements, processus qui, selon le modèle PRESENCE (Fahim, 2022), renforce la synchronisation entre les réseaux de saillance et exécutifs responsables de l'autorégulation.

Les observations réalisées montrent une évolution progressive. Mirco a commencé à verbaliser certaines émotions et à reconnaître qu'il « s'énerve trop vite ». Les périodes d'apaisement sont devenues plus fréquentes, même si d'après les retours des enseignants, les comportements d'opposition persistent. Ces derniers relèvent tout de même une amélioration ponctuelle de sa participation et un début d'ouverture à la discussion.

Pour le SSE, notre enjeu a été d'adopter un accompagnement réflexif avec l'élève en mettant l'accent sur le fait que nous sommes « une équipe » ! Plutôt que de chercher à corriger ses comportements, pour éviter ainsi les redondances avec « toujours plus de la même chose » (interventions précédentes), il s'agissait pour nous de mieux comprendre ses besoins, aller à sa rencontre au travers d'outils pour « apprendre à se connaître », tout en impliquant les enseignants et les parents. Ce travail collaboratif est à mettre, selon nous, en lien avec le libre arbitre (E) car en impliquant Mirco dans la recherche de solutions et en lui laissant un espace de décision, nous l'avons amené à envisager et expérimenter la possibilité d'agir autrement. Il nous apparaît que cette étape est importante dans le développement de son autodétermination.

Chez Mirco, le processus met aussi en jeu la Neuroplasticité et la Synchronisation. Le travail sur la régulation émotionnelle, la répétition des interactions apaisantes et le cadrage constant permettent peu à peu de créer de nouveaux schémas relationnels. Nous nous rendons compte que le processus prendra du temps et que nous avons dû adapter les outils à son niveau de développement et non à son âge biologique.

3.4.3 Posture réflexive du duo d'intervenants

La tenue d'un journal de bord réflexif partagé a permis d'analyser nos propres postures et de prendre conscience des ajustements nécessaires dans la mise en œuvre de la trousse. Plusieurs constats ont émergé au fil du processus. Par exemple, la nécessité d'adapter les outils pour qu'ils soient accessibles et non confrontants pour les élèves, le besoin de soutenir les parents et les enseignants dans l'appropriation des outils de la trousse, la prise en compte que les parents ne sont pas tenus de partager leurs outils, ce qui invite à créer des espaces d'échanges (phase de concertation, Annexe 2) pour favoriser une mise en commun volontaire.

Nous avons relevé l'importance que tous les acteurs utilisent leur feuille de route personnalisée et c'est justement cet outil qui nous a permis de conscientiser qu'en tant qu'intervenants, notre feuille de route nous était aussi indispensable. Car nous avons constaté que nous avons pris plus de temps et d'énergie à transmettre et expliciter les outils des autres acteurs, parfois au détriment des nôtres. Ce travail d'introspection professionnelle rejoint le pilier Conscience, qui fait le lien avec qui nous sommes et ce que nous faisons. En observant nos réactions, nos croyances et nos manières d'intervenir, nous avons pu ajuster nos interventions.

Cette démarche réflexive nous a permis de mieux comprendre notre rôle dans l'accompagnement du changement en ouvrant des perspectives de transformation chez l'élève, mais aussi chez les enseignants, les parents, la direction de cycle et nous-mêmes. Cela mobilise également le pilier du libre arbitre (E). Nous comprenons cela comme notre capacité d'agir pour orienter nos interventions et à adapter nos décisions à partir de ce que la pratique nous apprend.

3.4.4 Réponses aux questions de recherche et vérification de l'hypothèse

Après avoir présenté et analysé les situations d'Émile et de Mirco, ainsi que notre posture réflexive en tant que duo d'intervenants, nous avons poursuivi notre démarche par une **analyse** des données recueillies au travers des entretiens, observations, journal réflexif et extraits des outils de la trousse « J'ai MON plan ! ».

Nous avons retenu les quatre axes principaux de notre travail que sont : le rôle et la posture du conseiller socio-éducatif, le développement de l'autodétermination **et** l'agir compétent, ainsi que la collaboration école – famille – communauté.

Ces quatre axes répondent directement à nos deux questions de recherche :

1. Quel est le rôle du conseiller socio-éducatif pour soutenir l'élève présentant des difficultés d'adaptation ?
2. Comment mobiliser l'agir compétent dans une collaboration école – famille – communauté au service de cet élève ?

L'analyse visera aussi à vérifier notre hypothèse, selon laquelle : la mise en œuvre d'un accompagnement structuré, centré sur l'élève à travers l'outil « J'ai MON plan ! », et basé sur une collaboration active entre l'école, la famille et la communauté, permet de mobiliser une dynamique systémique favorable au développement de l'autodétermination de l'élève. Cette approche contribue à renforcer son sentiment de compétence et d'appartenance, tout en diminuant les comportements problématiques associés à ses difficultés d'adaptation.

1. Quel est le rôle du conseiller socio-éducatif pour soutenir l'élève présentant des difficultés d'adaptation ?

L'analyse des deux situations montre que le rôle du SSE s'articule autour de l'accompagnement de l'élève et de la coordination du réseau. Avec la trousse « J'ai MON plan ! » et en utilisant des outils pratiques, le SSE a pu impliquer directement les élèves dans le fait de s'engager en devenant acteurs de leur projet. En d'autres termes, notre rôle a consisté à soutenir le passage de la difficulté à la capacité d'agir autrement, en aidant les élèves à identifier leurs besoins, à comprendre leurs réactions et leurs émotions, afin de mobiliser les moyens nécessaires pour diminuer leurs difficultés d'adaptation. Chez Émile, cela s'est traduit par la mise en mots des émotions, la prise de conscience de ses forces et la valorisation des réussites. Ces éléments ont contribué à renforcer son estime de soi et une meilleure régulation émotionnelle. Cela a également permis à Émile d'être plus actif et concerné durant les entretiens, ce qui n'était pas du tout le cas auparavant.

Chez Mirco, l'accompagnement a permis de soutenir son engagement dans sa recherche de solutions et dans les choix de ses défis. Les entretiens ont servi à mettre des mots sur ses émotions et sur ses réussites. Mirco a conscientisé que son engagement était nécessaire pour élaborer « une autre vision du monde ». Notre rôle l'a soutenu dans le développement de sa capacité d'introspection et d'autorégulation sans peur du jugement, de prendre conscience des expériences viscérales et sensorielles significatives (Fahim, 2022).

Notre rôle a aussi été de veiller à la circulation de l'information entre les enseignants, la direction, l'élève et les parents. Cette posture est importante pour nous car nous mettons une attention particulière à éviter des ruptures de communication ou pire encore, des décisions non-concertées. Des échanges centrés sur la compréhension des besoins plutôt que sur la recherche de fautes ou de solutions immédiates nous paraissent indispensables. D'un point de vue systémique, il s'agit d'éviter une approche linéaire au profit d'une approche circulaire tenant compte de la complexité.

2. Comment mobiliser l'agir compétent dans une collaboration école – famille – communauté au service de cet élève ?

Le journal réflexif du SSE met en évidence la prise de conscience de l'importance de cette coordination. La collaboration école – famille – communauté apparaît ainsi comme un levier essentiel du développement de l'agir compétent, car elle soutient la régulation, la valorisation des forces et la responsabilisation des acteurs, tout en renforçant la cohérence du cadre autour de l'élève. Les éléments de notre analyse montrent que l'agir compétent s'est mobilisé à travers une nouvelle manière de collaborer entre l'école, la famille et le SSE. Les outils de la trousse « J'ai MON plan ! » ont permis à chacun d'avoir une place identifiée dans le système et offre un avantage supplémentaire grâce à l'utilisation d'un langage commun. Les entretiens avec les élèves, les parents et les enseignants permettent de partager les besoins et, on l'espère, les progrès.

Ainsi, la collaboration école – famille – communauté nous a permis au travers des outils de la trousse de créer une dynamique dans laquelle les élèves peuvent s'impliquer, les parents ont un espace pour se sentir entendus et les enseignants peuvent investir d'éventuels ajustements de leurs pratiques.

Nous constatons aussi que l'agir compétent peut non seulement se développer chez les élèves mais aussi chez les autres acteurs du réseau. Nous mettons ici en avant la notion de co-construction et la reconnaissance des rôles et des compétences de chacun. Rappelons que La Foucade (CQJDC, 2022) met en avant que l'implication des parents est déterminante pour la réussite éducative des élèves. [...] Les parents représentent les premiers agents d'éducation de leurs enfants et ceux qui seront présents tout au long de la vie de ce dernier.

Finalement, en renforçant la collaboration école – famille – communauté, nous favorisons le développement et le soutien de l'agir compétent. Cette approche et ses outils montrent que celui-ci ne se limite pas à l'élève mais qu'il prend une dimension bien plus collaborative et systémique. Nous ne pouvons pas nous empêcher de citer ce proverbe africain qui illustre bien la réponse à notre question : Tout seul, on va plus vite ; ensemble, on va plus loin !

Suite à l'analyse de l'ensemble des données recueillies, tout indique que nous pouvons confirmer notre hypothèse. Les éléments observés valident que la mise en œuvre d'un accompagnement structuré et centré sur l'élève, à travers la trousse « J'ai MON plan ! », et soutenu par une collaboration active entre l'école, la famille et la communauté, mobilise effectivement une dynamique systémique favorable au développement de l'autodétermination. Les échanges de réseau et notre journal réflexif illustrent également une plus grande cohérence entre les partenaires et une posture éducative et pédagogique plus ajustée de la part de tous les acteurs. Cette approche vise à renforcer le sentiment de compétence et d'appartenance des élèves tout en cherchant à diminuer les

difficultés d'adaptation. A ce stade de notre travail, nous n'avons pas assez d'éléments ni de recul pour valider avec certitude notre hypothèse mais les premiers constats tendent à aller dans ce sens.

4. LIMITATIONS

Dans le cadre de ce projet, il est important pour nous de le redimensionner à l'échelle d'un travail de certification pour un CAS qui n'a pas l'envergure de celui d'une recherche dans une perspective académique. Dans ce cas, notre étude bénéficierait d'une comparaison avec un groupe contrôle pour affirmer la causalité des changements observés, d'une triangulation méthodologique intégrant des mesures objectives (test d'attention, échelles validées d'autodétermination), d'un suivi longitudinal au-delà de la seule année scolaire pour évaluer la durabilité, ainsi que d'une description plus précise du protocole d'analyse qualitative (méthode de codage exhaustive et critères de saturation).

5. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

L'outil québécois « J'ai MON plan ! » constitue un levier concret pour le développement de l'agir compétent chez les élèves, en particulier ceux présentant des difficultés d'adaptation.

En favorisant une approche d'autodétermination, il place l'élève au centre du processus décisionnel le concernant. Ce positionnement actif lui permet de développer des compétences transversales essentielles : se connaître, s'exprimer, faire des choix, collaborer, s'engager et réfléchir sur ses actions. Ceci est autant de dimensions centrales de l'agir compétent (Le Boterf, 2000 ; Schön, 1994).

Nous avons expérimenté des outils concrets de la trousse (guides, fiches, capsules) avec tous les acteurs qui permettent à l'élève de mobiliser ses ressources personnelles dans un contexte réel et pour nous de les tester dans notre réalité professionnelle de conseiller socio-éducatifs. A ce propos, nous souhaitons mettre en évidence quelques limites que nous avons rencontrées. Tout d'abord, notre charge de travail a parfois rendu difficile la planification des entretiens avec les élèves, les enseignants et les rencontres avec les parents. De plus, la trousse est conçue pour se déployer sur une année scolaire et actuellement, nous terminons le premier trimestre. Nous sommes donc dans les premières phases du processus (Annexe 1). L'implication des enseignants et des parents demande du temps pour, d'une part, les rencontrer et d'autre part, pour les impliquer, notamment au début de l'utilisation d'un nouvel outil. Il faut les accompagner pour comprendre, utiliser et s'approprier la démarche et les outils. Notons que c'est aussi pour nous une nouvelle façon d'aborder la collaboration entre l'école, la famille et la communauté.

Par ailleurs, cette collaboration intégrée à la démarche renforce l'écosystème de soutien autour de l'élève. Elle inscrit l'intervention dans un cadre cohérent, partagé et porteur de sens, ce qui est

fondamental pour des élèves souvent confrontés à des environnements fragmentés ou peu sécurisants. « J'ai MON plan ! » ne se limite donc pas à un outil technique. Il s'inscrit dans une démarche d'éducation inclusive, respectueuse du rythme, des besoins et du potentiel de chacun. Il permet de concilier accompagnement bienveillant et responsabilisation progressive, conditions essentielles à l'émergence d'un agir compétent durable. Nous retenons que c'est grâce à cet outil que nous avons pu associer et intégrer l'enseignante de piscine d'Émile, ainsi que le parascolaire.

Les résultats obtenus, bien que partiels et modestes, confirment la pertinence de l'approche comme notre hypothèse le prévoyait. Nous observons une meilleure compréhension et collaboration entre les acteurs, une plus grande mobilisation des élèves et un cadre d'intervention plus clair. La mise en œuvre du dispositif dépend toutefois du temps disponible, de la coordination entre partenaires et du soutien de la direction, voire du système scolaire dans son ensemble pour garantir la continuité de la démarche.

L'expérience montre aussi que le sentiment de compétence et d'appartenance ne concerne pas seulement les élèves, mais s'étend à l'ensemble des acteurs impliqués. Nous avons pu le voir avec les enseignants, les parents, la direction et nous-mêmes ! Cette dynamique de co-construction nous correspond pleinement et est tout à fait dans l'esprit du modèle PRESENCE, en mobilisant la conscience et le libre arbitre, auxquels nous ajoutons la dimension de collaboration école – famille – communauté.

Même si notre projet en est à ses débuts, quelques retombées concrètes peuvent déjà être relevées. Chez Émile, des retours plus positifs des enseignants et de ses parents, ainsi que la fierté ressentie à travers son cahier de valorisation, traduisent une meilleure estime de soi. Cependant, nous devons également relever que son comportement en classe a encore très peu évolué. Chez Mirco, le climat relationnel s'est légèrement apaisé et son attitude est un peu plus ouverte au dialogue. Il y a légèrement moins de situations de conflit avec ses camarades. Ces changements, encore fragiles, montrent un début de transformation dans la perception que les élèves ont d'eux-mêmes et surtout dans le regard que portent les adultes sur eux d'où l'intérêt de la mise en place d'un plan d'intervention.

Une autre retombée de ce projet est que notre collègue du cycle 3 du Centre du Mail s'est engagée dans la formation du MOOC de l'Université Laval, laissant entrevoir une volonté de continuité entre les trois cycles et une transversalité de la démarche. Ce projet a également suscité l'intérêt de nos collègues du Service socio-éducatif des autres centres de l'éorén, ouvrant la voie à un partage d'expériences et à la diffusion d'outils communs.

Enfin, cette recherche nous amène, plus largement, à envisager d'autres perspectives, comme l'adaptation de notre actuelle « demande de consultation au SSE » pour y intégrer une première analyse partagée des besoins, voire un ou deux outils comme « la grille d'entrevue d'évaluation fonctionnelle du comportement de l'élève ciblé ».

En tout dernier lieu et dans la continuité de cette démarche, nous voulons poursuivre notre réflexion et nourrir notre pratique en tant que professionnels qui cherchent à se réinventer. Dans l'intention d'évoluer avec les besoins du terrain en continuant de mettre du sens à nos accompagnements, nous souhaitons nous intéresser et nous former au programme « HORS-PISTE » (Centre RBC, 2018) dans une optique préventive. Cette piste représente pour nous une suite logique, visant à conjuguer prévention, intervention et postvention dans une approche systémique et cohérente au service du développement global des élèves.

Références

- Appourchaux, K. (2013). Neurosciences et techniques de redirection de l'attention: Redéfinir le libre arbitre en termes d'apprentissage de la maîtrise de nos capacités attentionnelles. *Psychologie & Neuropsychiatrie du vieillissement*, 11(4), 43–54.
- Archambault, I. (Dir.). (2022). *Portrait des pratiques collaboratives école–famille–communauté visant le développement des parents de l'école, en lien avec les besoins d'arrimage à la réussite scolaire des enfants placés ou à risque de l'être*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Bélanger, N., & St-Pierre, J. (2019). Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé: Entre processus d'inclusion et d'exclusion. *McGill Journal of Education*, 54(2), 349–368. <https://doi.org/10.7202/1065662ar>
- Bergeron, L. (2012). *Description et analyse des interventions soutenant le développement de l'autodétermination d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage: Le cas d'une dyade orthopédagogue-enseignante œuvrant en école alternative* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/5170/>
- Bergeron, L., & Rousseau, N. (2025). Le soutien au développement de l'autodétermination. *TAAL École*. <https://www.taalecole.ca/le-soutien-developpement-autodetermination/>
- Burt, R. S. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Harvard University Press.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2013). *Guide d'élaboration d'un plan d'action école–famille–communauté selon une approche écosystémique*. CTREQ.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2015). *Un référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec: Cadre de référence à l'intention de la triade ou de l'équipe responsable de l'implantation*. CTREQ.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2015). *Expérimentation et évaluation d'un référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec*. CTREQ.

- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2023). Les facteurs de réussite d'une collaboration école-famille efficace [Vidéo]. *YouTube*.
- Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale. (2018). *Programme HORS-PISTE*. <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/je-suis-un-professionnel/projets-de-developpement/hors-piste/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2024). *Ensemble pour les enfants: Une collaboration école, famille et communauté*. Le Conseil.
- CQJDC. (2022). Le plan d'intervention autodéterminé: Un soutien à la réussite des élèves en difficulté d'adaptation. *La Foucade*, 22(2).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, 49(1), 24–34.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.
- Desbiens, N., Lévesque, J., & Olivier, É. (2020). La collaboration et l'établissement d'un partenariat école–famille–communauté. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Éds.), *Les troubles du comportement à l'école* (3e éd., pp. 123–138). Chenelière Éducation.
- Deslandes, R. (2010). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école–famille–communauté*. CTREQ.
- Fahim, C. (2022). *PRESENCE* [CAS en neurosciences de l'éducation]. Université de Fribourg.
- Fahim, C. (2022). *Présence et apprentissage: Les neurosciences au service de la pédagogie consciente*. Université de Fribourg.
- Fahim, C. (2024). *Introduction CAS en neuroéducation* [Support de cours inédit non publié]. Université de Fribourg.
- Fahim, C. (2024). *Le modèle PRESENCE en bref!* [Support de cours inédit non publié]. Université de Fribourg.

- Fahim, C. (2024). *Le cerveau en bref!* [Support de cours inédit non publié]. Université de Fribourg.
- Fahim, C. (2024). *Les neurotransmetteurs en bref!* [Support de cours inédit non publié]. Université de Fribourg.
- Fahim, C. (2025). *PRESENCE constituée de huit piliers pour rehausser la neuroéducation* [Support de cours inédit non publié]. Université de Fribourg.
- Gaudreau, N. (2025). *Les difficultés socioémotionnelles et comportementales à l'école* [Support de cours inédit non publié]. Université de Fribourg.
- Gaudreau, N., Massé, L., Bégin, J.-Y., Nadeau, M.-F., Bernier, V., & Verret, C. (2021). *Trousse J'ai MON plan!* Université Laval.
- Larivée, S., Terrisse, B., & Richard, D. (2013). La collaboration école-famille: Quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer? *Revue internationale de l'éducation familiale*, 34(2), 105–131.
- Le Boterf, G. (2000). *La compétence professionnelle: La construction d'un nouveau savoir-faire*. Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Construire les compétences individuelles et collectives: Agir et réussir avec compétence*. Eyrolles.
- Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent: Vers un curriculum pour la vie*. De Boeck Supérieur.
- Masse, M. (2018). Autodétermination: Enjeux et limites pour le travail social. *Actualité sociale*, 75, 18–19.
- Massé, L., Chouinard, R., Gaudreau, N., & Guimont, J. (2022). Le plan d'intervention autodéterminé: Un soutien à la réussite des élèves en difficulté d'adaptation. *La Foucade*, 22(2).
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *J'ai MON plan! Plan d'intervention personnalisé pour les élèves en difficulté*. Gouvernement du Québec. <https://www.education.gouv.qc.ca/>

-
- Pithon, G., Larivée, S. J., & Asdih, C. (2008). *Construire une “communauté éducative”: Un partenariat famille-école-association*. De Boeck Supérieur.
- Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S., & Mancuso, G. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 36(2), 61–96.
- Ratelle, C., Archambault, I., & Dupéré, V. (2020). *Coffre à outils pour accompagner les jeunes dans leurs besoins émotionnels et relationnels: Collaboration famille-école*. CQJDC.
- Schön, D. A. (1994). *Le professionnel réflexif: Vers un nouveau modèle de pratique professionnelle*. De Boeck Université.
- Squallaci, M. (2024). *Accompagner les jeunes sous l'angle des neurosciences: Les troubles du comportement, un défi de taille* [Support de cours inédit non publié]. Université de Fribourg.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1975). *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. W. W. Norton & Company.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities: Basic skills for successful transition*. Paul H. Brookes.