

VOLUME 43 | NUMÉRO 3 | 2021

# PSYNOPSIS

LE MAGAZINE DES PSYCHOLOGUES DU CANADA

## NUMÉRO SPÉCIAL SUR L'ÉDUCATION

**LE RÔLE (NON)  
CHANGEANT DE LA  
TECHNOLOGIE DANS  
LE DOMAINE DE  
L'ENSEIGNEMENT**

PAGE 8

**PRÉSENCE ET  
PARTICIPATION EN  
CLASSE DES  
ÉTUDIANTS**

PAGE 12

**LES ENSEIGNANTS  
ET LES ÉTUDIANTS  
S'EXPRIMENT :  
LEUR POINT DE VUE  
SUR L'ÉCOLE EN 2021**

PAGE 20

**Laurie Ford, PhD  
et Harris Wong, BA  
RÉDACTEURS EN  
CHEF INVITÉS**

# Ceci est une vie entière de santé mentale qui se construit.

Dès le premier jour, encourager des relations saines, chaleureuses et attentives m'aidera à réaliser mon plein potentiel et m'épanouir.

Formations. Ressources. Innovation.

Pour plus d'informations, visitez [www.IMHPromotion.ca/fr](http://www.IMHPromotion.ca/fr).



Un programme de

**SickKids**



Ce contenu n'est utilisé qu'à titre d'illustration, et les personnes y figurant sont des mannequins.



The summer season of the CPA's podcast **Mind Full** has come to a close.

We discussed the mental health of elite athletes with sport psychologist **Adrienne Leslie-Toogood** and Olympic medallist **Chantal Van Landeghem**.



We also talked about COVID and vaccine disinformation and conspiracies with psychologist **Jonathan Stea** and biologist **Krishana Sankar** from Science Up First.

Find us wherever you get your podcasts!

## LE MAGAZINE OFFICIEL DE LA SOCIÉTÉ CANADIENNE DE PSYCHOLOGIE

### EDITORIAL

Rédactrice en chef **Karen R. Cohen**  
 Directrice des services de rédaction **Carly Brockington**  
 Publicité **Kathryn McLaren**  
 Conception / Production **Adam Ashby Gibbard**

### CONSEIL 2020-2021

Président **Ada Sinacore, PhD**  
 Président sortant **Kimberly Corace, PhD, CPsych**

Administrateurs **Jean Saint-Aubin, PhD**  
**Shelley Goodwin, PhD, RPsych**  
**Kerri Ritchie, PhD, CPsych**  
**Elizabeth Church, PhD, RPsych**  
**David Danto, PhD, CPsych**  
**Laurie Ford, PhD**  
**Alejandra Botia, MA**

Partenaires **CCDP - Sandra Byers, PhD**  
**CCPPP - Kerri Ritchie, PhD, CPsych**  
**CSBBCS - Randall Jamieson, PhD**  
**CPAP - Judi Malone, PhD, RPsych**

Chef de la direction **Karen R. Cohen, PhD, CPsych**  
 Directrice générale adjointe **Lisa Votta-Bleeker, PhD**

Psynopsis est fier d'annoncer que, à compter du volume 42.4, nous utiliserons désormais une encre végétale plus écologique, et que les pages du magazine sont faites de matériaux recyclés à 100 % et les pages de couverture, de contenu recyclé à 10 %.

### SUBMISSIONS

Veillez faire parvenir vos articles à [psynopsis@cpa.ca](mailto:psynopsis@cpa.ca). Pour de plus amples renseignements sur les soumissions et les directives rédactionnelles, veuillez voir [cpa.ca/psynopsisfr](http://cpa.ca/psynopsisfr)

La Société canadienne de psychologie (SCP) conserve le droit d'auteur de Psynopsis. Tout article qui y est publié, autre que par un représentant, un directeur ou un employé de la SCP, reflète strictement les opinions de l'auteur et non pas nécessairement celles de la Société canadienne de psychologie, de ses représentants, de sa direction ou de ses employés.

CANADA POST PUBLICATION  
 POSTE MAIL  
 CANADA POSTE PUBLICATION  
 AGREEMENT 40069496  
 REGISTRATION NUMBER  
 NUMÉRO DE CONTRAT  
 D'INSCRIPTION  
 ISSN 1187-11809



## NUMÉRO SPÉCIAL SUR L'ÉDUCATION



**Message de les rédacteurs en chef invités 04**

**De quelles compétences les apprenants ont-ils besoin pour réussir au 21e siècle? 06**

**Le rôle (non) changeant de la technologie dans le domaine de l'enseignement 08**

**Enseignement et intervention efficaces en expression écrite 10**

**Le rôle sérieux du jeu dans l'éducation de la petite enfance 11**

**Présence et participation en classe des étudiants 12**

**Se (re)connecter à la terre 14**

**L'enseignement intentionnel de l'éthique dans les programmes informels 16**

**Vers l'inclusivité : le parcours des étudiants autochtones en psychologie clinique 18**

**Les enseignants et les étudiants s'expriment : Leur point de vue sur l'école en 2021 20**

**Faits saillants des activités de la SCP 24**

**Portraits de membres : Maria Rogers 26**

**La recherche émergente en psychologie industrielle-organisationnelle au Canada 27**

**Prix Robert Sommer 2021 pour la meilleure communication étudiante en psychologie de l'environnement 28**

**Subvention de recherche 2021 pour la meilleure communication présentée un étudiant de premier cycle en psychologie de l'environnement 29**

**Prix du nouveau chercheur 30**

**78e congrès annuel du Conseil international des psychologues 32**



## LAURIE FORD

PH. D., DIRECTRICE, PROGRAMMES D'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE, UNIVERSITÉ DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

## MESSAGE DES RÉDACTEURS EN CHEF INVITÉS

## HARRIS WONG

B.A., FACULTÉ D'ÉDUCATION, UNIVERSITÉ DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE



**A**près l'enthousiasme initial suscité par l'invitation qui nous a été faite de participer à la rédaction du présent numéro spécial de *Psynopsis* consacré à l'éducation, nous avons été frappés par le constat suivant : l'éducation, cela fait *beaucoup* à couvrir. C'est alors que nous avons commencé à réfléchir à la manière de cibler le problème. Nous savions déjà que nous voulions présenter une diversité de points de vue sur les questions, les innovations et les pratiques contemporaines en matière d'éducation. Étant donné que l'éducation est un processus continu, que la scolarité peut se faire dans des milieux traditionnels et non traditionnels, et que l'éducation ne concerne pas seulement les étudiants de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année ou les étudiants universitaires, nous avons tenté de mettre en lumière une variété de questions et de pratiques actuelles en usage dans le domaine de l'éducation au Canada.

Albert Einstein a dit que « l'éducation est ce qui reste après qu'on ait oublié ce qu'on a appris à l'école ». Au cours des 18 derniers mois, l'éducation a été plus que jamais au centre de l'actualité. Les fermetures d'écoles dues à la pandémie, qui ont donné lieu à l'enseignement à distance, les pressions en faveur de la justice sociale, les appels à l'équité, la sensibilisation accrue à la diversité et à l'inclusion, ainsi que la reconnaissance des atrocités commises dans les pensionnats, sont autant de questions qui influencent l'éducation aujourd'hui. L'éducation est un processus continu; elle commence à la naissance et se poursuit toute la vie durant. L'éducation est en constante évolution. Voici quelques-unes des tendances en matière d'éducation qui ont attiré l'attention en 2021 :

- **Abandon des notes alpha.** Plusieurs personnes pensent que les méthodes conventionnelles d'évaluation de l'apprentissage des élèves ne permettent pas de mesurer les compétences nécessaires pour réussir dans la vie au XXI<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>. La nécessité de préconiser l'apprentissage par la maîtrise ou l'apprentissage axé sur les compétences, qui vise à ce que les apprenants deviennent compétents dans des domaines de compétences précis, est ce qui motive l'abandon des notes alpha traditionnelles.
- **Apprentissage par la fabrication.** L'apprentissage par la fabrication attire de plus en plus d'attention<sup>2</sup>. Axé sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, l'apprentissage par la fabrication est une approche fondée sur les problèmes, qui met l'accent sur des activités pratiques, souvent en collaboration, pour résoudre des problèmes du monde réel.
- **Classe inversée.** Avec la classe inversée, le temps en classe est réservé à la compréhension et non aux devoirs. Les étudiants regardent des vidéos de cours ou lisent des documents par eux-mêmes tandis que le temps en classe est consacré à la réalisation de projets en présence de l'enseignant, qui est là pour aider les étudiants lorsqu'ils ont des questions<sup>3</sup>.
- **Apprentissage socio-émotionnel.** Fondé sur l'idée que les personnes qui ont de fortes compétences socio-émotionnelles sont mieux préparées à faire face aux difficultés de la vie sur le plan social et scolaire, l'apprentissage socio-émotionnel fait partie, depuis quelques années, de l'enseignement dispensé de la prématernelle jusqu'à la 12<sup>e</sup> année. Le cadre utilisé pour dispenser l'apprentissage socio-émotionnel vise à favoriser le développement de cinq compétences de base

interreliées : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la conscience sociale, les aptitudes relationnelles et la prise de décision responsable<sup>4</sup>.

Même si les articles que nous proposons couvrent la période de la petite enfance à l'âge adulte, nous reconnaissons que les autres périodes de la vie (de l'éducation du poupon jusqu'à l'apprentissage des adultes à un âge avancé) auraient mérité leur place dans ces pages. Pendant que nous préparions le numéro, nous avons discuté avec des gens du milieu scolaire pour savoir ce qu'ils croyaient important d'inclure dans ce numéro. Des enseignants et des étudiants nous ont fait part de leurs idées, et nous avons décidé qu'il serait important de faire connaître certains de leurs points de vue sur l'éducation et le milieu scolaire en 2021. Leurs réflexions sur ce que les psychologues devraient savoir sur l'éducation et le milieu scolaire donnent un aperçu précieux de ce qui est important pour les personnes qui fréquentent les écoles et y travaillent.

Dans les articles sur l'autorégulation de l'apprentissage, l'expression écrite et le rôle de la technologie, on met en évidence les compétences de base nécessaires à toutes les étapes de la vie. Nous espérons que les articles portant sur le programme informel, la pédagogie basée sur la terre, le jeu et la participation des étudiants autochtones aux programmes de psychologie feront découvrir aux lecteurs des aspects de l'éducation qui ne sont pas souvent abordés. L'article sur l'apprentissage virtuel nous donne l'occasion de réfléchir à ce que nous avons appris au terme de plus de 18 mois d'enseignement virtuel et à la direction que nous devrions prendre. Les étudiants et les enseignants exposent des points de vue précieux sur leurs expériences et sur ce que les psychologues exerçant dans les écoles devraient savoir sur l'éducation telle qu'elle se pratique aujourd'hui. Nous avons ajouté au numéro spécial les faits saillants du congrès virtuel de la SCP de 2021, qui nous a donné à tous la possibilité de poursuivre notre formation et notre apprentissage. La rubrique « Portraits de membres » et les activités de la Section de la psychologie éducationnelle et scolaire constituent un autre rappel important du travail qu'effectuent les membres de la SCP dans le domaine de l'éducation.

Nelson Mandela a dit un jour : « L'éducation est l'arme la plus puissante que l'on ait à disposition pour changer le monde ». Les sujets que nous aurions pu aborder étaient plus nombreux que l'espace dont nous disposions. Nous avons essayé de présenter diverses opinions sur l'éducation moderne que vous trouverez intéressantes et utiles, et nous espérons que vous aimerez les aperçus de l'éducation telle qu'elle se pratique au Canada en 2021 que nous vous proposons dans ce numéro de *Psynopsis*. ■

*Harris Wong fait actuellement sa maîtrise en psychologie scolaire et pédopsychologie appliquée à l'Université de la Colombie-Britannique. Il s'intéresse aux questions de justice sociale et aux évaluations psychopédagogiques adaptées à la culture. Il est actuellement sous la supervision de la Dre Laurie Ford et ses recherches portent sur les expériences vécues par les jeunes Canadiens d'origine asiatique relativement au racisme lié à la COVID-19. Harris a également publié des travaux réalisés dans le cadre de son baccalauréat traitant de la relation entre le système numérique approximatif (SNA) et les différences individuelles dans la réussite en calcul. L'éducation, les écoles et la scolarisation – le sujet du présent numéro – constituent un domaine qui passionne Harris et dont il espère faire un centre de recherche dans le futur.*

# PSYNOOPSIS

LE MAGAZINE DES PSYCHOLOGUES DU CANADA

*Psynopsis* est le magazine officiel de la Société canadienne de psychologie. Son but est d'amener la psychologie, comme pratique, domaine d'enseignement et discipline scientifique, à traiter de sujets qui préoccupent et intéressent le public canadien. Chaque numéro est thématique et est le plus souvent publié sous la direction d'un psychologue membre de la SCP ayant une expertise dans le thème du numéro. L'objectif du magazine n'est pas tant le transfert des connaissances d'un psychologue à un autre que la mobilisation des connaissances en psychologie auprès des partenaires, des intervenants, des bailleurs de fonds, des décideurs et du grand public, qui s'intéressent à la thématique du numéro. La psychologie est à la fois l'étude scientifique de la façon dont les gens pensent, se sentent et se comportent et une profession. Qu'il s'agisse des droits de la personne, de l'innovation en santé, des changements climatiques ou de l'aide médicale à mourir, la façon dont les gens pensent, se sentent et se comportent est pertinente pour presque toutes les questions, politiques, décisions de financement ou réglementations auxquelles sont confrontés les individus, les familles, les milieux de travail et la société. Par l'entremise de *Psynopsis*, nous espérons orienter les discussions, les décisions et les politiques qui touchent la population du Canada. Chaque numéro est accessible au public et plus particulièrement aux ministères, bailleurs de fonds, partenaires et décideurs dont le travail et les intérêts, dans le contexte de la thématique abordée, pourraient être orientés par le travail des psychologues. La vision organisationnelle de la SCP est une société où l'être humain est le moteur de la législation, des politiques et des programmes destinés aux personnes, aux organisations et aux collectivités. *Psynopsis* est un instrument important par lequel la SCP s'efforce de réaliser cette vision.



*Laurie Ford est professeure agrégée à l'Université de la Colombie-Britannique, où elle occupe le poste de directrice de la formation au programme de doctorat en psychologie scolaire et pédopsychologie appliquée et de directrice du programme d'éducation de la petite enfance de la faculté de l'éducation. Ancienne enseignante spécialisée en éducation, psychologue praticienne et psychologue pédiatrique, Laurie s'intéresse beaucoup aux approches multidisciplinaires et communautaires visant à répondre aux besoins d'apprentissage et de santé mentale des enfants et leurs familles dans le cadre familial, scolaire et communautaire. Elle s'efforce d'adopter une approche adaptée à la culture et utilise le prisme de la justice sociale lorsqu'il est question de services pédagogiques et psychologiques. Laurie a pris plaisir à travailler avec la SCP, notamment comme présidente et maintenant présidente sortante de la Section de la psychologie éducationnelle et scolaire, et ancienne membre du Jury d'agrément; elle siège actuellement au conseil d'administration de la SCP à titre de présidente du Conseil des sections. Quand elle ne travaille pas, elle aime passer du temps avec ses chiens, Cooper et Gracie Belle, et passer du temps avec des amis dans son jardin communautaire.*

POUR CONSULTER LA LISTE COMPLÈTE DES RÉFÉRENCES, VEUILLEZ VOUS RENDRE À L'ADRESSE [CPA.CA/FR/PSYNOOPSIS](http://CPA.CA/FR/PSYNOOPSIS)

# DE QUELLES COMPÉTENCES LES APPRENANTS ONT-ILS BESOIN POUR RÉUSSIR AU 21<sup>E</sup> SIÈCLE?

## MARISSA HALL

B.A. (spécialisé), psychologie scolaire et  
pédopsychologie appliquée, Université de la  
Colombie-Britannique

## LYNDA HUTCHINSON

Ph. D., département de psychologie, Collège  
universitaire King's, Université Western

Il a été démontré que l'acquisition des compétences scolaires de base (p. ex., lire et écrire, et calculer) avant d'entrer à l'école offre aux enfants un avantage sur le plan de la réussite scolaire<sup>1</sup>. Toutefois, la capacité des apprenants à pratiquer l'autorégulation est d'une importance vitale pour la réussite scolaire, de la maternelle à l'université<sup>2,3,4</sup>. En général, *l'autorégulation de l'apprentissage* à l'école est le processus par lequel les apprenants reconnaissent les défis qui se présentent dans leur environnement scolaire (p. ex., les salles de classe) et y répondent, en adaptant leurs pensées et leurs comportements pour atteindre les objectifs pédagogiques. Pour s'autoréguler, les apprenants doivent être capables de focaliser leur attention (p. ex., sur une tâche qui leur est demandée), de contrôler leur comportement (p. ex., attendre son tour pour prendre la parole) et de retenir des informations importantes en utilisant leur mémoire (p. ex., une courte série de consignes). En outre, ils doivent être capables de faire usage des processus métacognitifs (p. ex., planifier le travail), de stimuler leur motivation (p. ex., la volonté d'aller jusqu'au bout des travaux scolaires) et de reconnaître quand et comment appliquer des stratégies pendant leur apprentissage à l'école (p. ex., choisir des stratégies interpersonnelles ou scolaires efficaces pour résoudre les problèmes en classe)<sup>5</sup>. Les salles de classe sont des lieux dynamiques où les élèves apprennent et se développent; ceux-ci peuvent donc essayer d'appliquer des stratégies d'autorégulation pour gérer leurs émotions (p. ex., déception lorsqu'un pair ou un enseignant donne des commentaires constructifs), leurs interactions sociales (p. ex., aider ses pairs ou les enseignants en partageant avec eux des informations ou des ressources qui aident à l'apprentissage) et l'apprentissage à l'école (p. ex., réfléchir soigneusement pour bien choisir les pairs dont les compétences complètent les leurs lorsqu'il s'agit d'effectuer des travaux d'équipe).

Cependant, les apprenants ne sont pas tous égaux sur le plan des capacités d'au-

torégulation à l'école, et les différences individuelles peuvent avoir une incidence sur les types d'expériences d'apprentissage des élèves<sup>6</sup>. Certains apprenants auront de la difficulté à gérer leurs émotions négatives (p. ex., la colère) et d'autres, de la difficulté à gérer le temps qu'ils consacrent aux travaux scolaires. D'autres apprenants pourraient avoir de la difficulté à distinguer conscience de soi et conscience des autres et ne pas se rendre compte que leurs commentaires ont un impact négatif sur la volonté d'un pair de solliciter leur avis dans le futur. Les différences entre les apprenants en matière d'autorégulation sont liées à des facteurs individuels comme le sexe biologique, le tempérament et la génétique. Des études montrent également que les salles de classe des élèves jouent aussi un rôle important<sup>7</sup>.

L'autorégulation de l'apprentissage à l'école est susceptible de se développer dans des environnements de classe où les apprenants ont des occasions nombreuses et intéressantes de participer aux activités de la classe<sup>5,8</sup>. Le développement de l'autorégulation par les apprenants se fait par le truchement de la corégulation, laquelle désigne une relation chaleureuse, ouverte et émotionnellement sûre entre un enfant/apprenant et un enseignant. La corégulation s'actualise lorsqu'une personne plus compétente ou mieux informée (habituellement un enseignant) fournit à un débutant (habituellement un enfant/apprenant) des conseils qui l'aident à évoluer vers un fonctionnement plus autonome<sup>9,10</sup>. Dans une salle de classe, les enseignants peuvent mettre en place la corégulation avec les élèves en exprimant leur raisonnement à haute voix et en expliquant comment ils abordent les tâches difficiles.

Considérant le temps que passent les élèves en classe, la question suivante s'impose : « Quels types de pratiques pédagogiques les enseignants peuvent-ils utiliser pour favoriser l'autorégulation de l'apprentissage à l'école? » Les enseignants peuvent concevoir des tâches d'apprentis-

sage basées sur des projets, qui comportent des thèmes ou des unités d'apprentissage (p. ex., cycles de vie, cycle de l'eau), qui intègrent des objectifs scolaires (p. ex., mathématiques et arts du langage) et qui doivent être accomplies généralement pendant une longue période (p. ex., une semaine, un mois)<sup>5,7,11,12</sup>. De telles tâches peuvent servir de cadre général pour favoriser l'autorégulation de l'apprentissage et sont susceptibles de fournir aux étudiants des degrés de difficulté optimaux pour maintenir la motivation et la participation des apprenants aux activités scolaires<sup>13</sup>. Ces tâches sont de nature à donner aux élèves un certain choix et un certain contrôle sur leur apprentissage (p. ex., travailler seul ou en petit groupe). En outre, les enseignants peuvent donner aux apprenants la possibilité de faire des choix significatifs et de contrôler le degré de difficulté rencontrée (p. ex., en donnant le choix du sujet de l'histoire à écrire parmi trois sujets ou en donnant le choix de la personne avec laquelle travailler et en demandant aux apprenants de la choisir avec soin). Les enseignants peuvent également encourager l'autorégulation de l'apprentissage en utilisant des évaluations (p. ex., auto-évaluation) qui les incluent dans le processus<sup>5</sup>. Les enseignants qui utilisent ces outils pédagogiques sont susceptibles de favoriser l'autorégulation de l'enfant à l'école.

Il est nécessaire de réaliser des recherches visant à cerner comment les caractéristiques tempéramentales, les profils d'apprentissage et les facteurs démographiques agissent sur les difficultés d'autorégulation des élèves au fil du temps<sup>6,14,15</sup>. Les études qui examinent ces facteurs devraient révéler comment les salles de classe peuvent servir à protéger les enfants afin qu'ils développent de bonnes capacités d'autorégulation à l'école. Ces études pourraient également aider les enseignants à renforcer ces compétences essentielles à la réussite scolaire au 21<sup>e</sup> siècle.

POUR CONSULTER LA LISTE COMPLÈTE DES RÉFÉRENCES, VEUILLEZ VOUS RENDRE À L'ADRESSE [CPA.CA/FR/PSYNOPSIS](http://CPA.CA/FR/PSYNOPSIS)



# LE RÔLE (NON) CHANGEANT DE LA TECHNOLOGIE DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT

## ADAM KENNETH DUBÉ

Ph. D., professeur agrégé, directeur du programme d'études supérieures, programme des sciences de l'apprentissage, Université McGill

## RUN WEN

M. Éd., programme des sciences de l'apprentissage, Université McGill

**L**es technologies dont disposent les élèves et les enseignants changent constamment et sont censées redéfinir les pratiques d'enseignement dans les salles de classe. Malgré les changements rapides observés depuis la révolution numérique, dans les faits, les pratiques actuelles ne sont pas nouvelles.

Le début des années 1900 a été façonné par l'introduction de l'enseignement visuel et a vu de nouvelles « technologies », comme des cartes grand public, des illustrations et des graphiques, faire leur entrée dans les salles de classe<sup>1,2,3</sup>. L'objectif de cette nouvelle méthode était d'enrichir l'enseignement par le truchement de l'« expérience visuelle » et de faire entrer le monde extérieur en classe. Ce mouvement était fondé sur le cône de l'expérience d'Edgar Dale, aujourd'hui discrédité, mais pas abandonné, qui privilégiait l'apprentissage par des activités pratiques concrètes plutôt que la lecture ou l'écoute

(p. ex., l'idée non fondée, mais très citée, que les gens ne se souviennent que de 10 % de ce qu'ils lisent, mais de 90 % de ce qu'ils font)<sup>4,5,6</sup>.

Des concepts plus modernes sont apparus au milieu des années 1900. Les comportementalistes imaginaient des « machines à enseigner » qui remplaceraient l'enseignement par la répétition et le renforcement de l'apprentissage souhaité; représentez-vous un jeu de calcul bas de gamme pour tablettes intelligentes, mais fabriqué avec du bois et du papier, et accompagné d'une sonnette<sup>7</sup>. Pour Skinner et d'autres psychologues béhavioristes, les machines à enseigner allaient permettre d'instruire les masses et diminuer le fardeau pédagogique des enseignants. En grande partie, l'élan qui motivait les « technologies éducatives » de cette époque était le désir de rendre l'enseignement plus efficace (c.-à-d. efficient) et de résoudre les problèmes pédagogiques.

Dans les années 1990, le terme « technologie éducative » a été popularisé et redéfini par l'Association for Educational Communications and Technology<sup>8</sup>. On voulait non seulement examiner les « choses » utilisées (c.-à-d. l'appareil : ordinateur, tablette, etc.), mais aussi les processus d'enseignement et d'apprentissage qu'elles permettent (p. ex., un plus grand contrôle de l'apprenant) de

même que les implications éthiques générales associées à leur adoption (c.-à-d. la fracture numérique)<sup>8</sup>.

Ainsi, le discours sur le rôle de la technologie dans la salle de classe a évolué et s'est élargi au fil des ans, mais il en reste plus de traces qu'on ne pourrait le croire.

## Tendances technologiques modernes

En gardant ce contexte à l'esprit, nous pouvons maintenant examiner les récentes « tendances » technologiques observées de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. Marten et ses collègues ont effectué une analyse des tendances au début des années 2000<sup>10</sup>. Pour ce faire, les auteurs ont utilisé les rapports Horizon, un ensemble de prédictions annuelles sur les technologies éducatives, effectuées par un groupe de formateurs et de chercheurs, et ont validé leurs prédictions au moyen d'une analyse bibliométrique (c.-à-d. la tendance technologique prévue s'est-elle manifestée dans le discours public et universitaire?). Marten et ses collègues ont conclu que le Web social (c.-à-d. les sites Web interactifs et les médias sociaux), le Web sémantique (c.-à-d. ce qui fait fonctionner les moteurs de recherche comme Google) et les objets d'apprentissage (des sites Web comme Wikipédia) ont orienté le débat dans les années 2000.

Alors, pourquoi ces technologies? Essentiellement, la plupart d'entre elles représentent les fondements de l'Internet moderne, et on pourrait dire que l'Internet a véritablement changé la donne dans le domaine de l'éducation au tournant du siècle. Au lieu d'apprendre simplement à utiliser un ordinateur (c.-à-d. les années 1980 et 1990), l'étudiant moyen utilise massivement et pour la première fois l'Internet pour trouver des informations en ligne. Une fois de plus, l'Internet a transporté le monde chez l'apprenant, et aujourd'hui, c'est en « navigant » qu'il en fait l'expérience.

Nous avons réalisé une analyse des tendances observées de 2011 à 2021 (voir la figure) et constaté que, pendant cette période, trois technologies prédominent : la technologie mobile (activée par les téléphones intelligents et les tablettes modernes), les jeux éducatifs et l'apprentissage en ligne (figurant dans la catégorie « Autre »)<sup>11</sup>. Encore une fois, pourquoi ces technologies?

La tendance à la technologie mobile montre la vaste « application » de toutes les

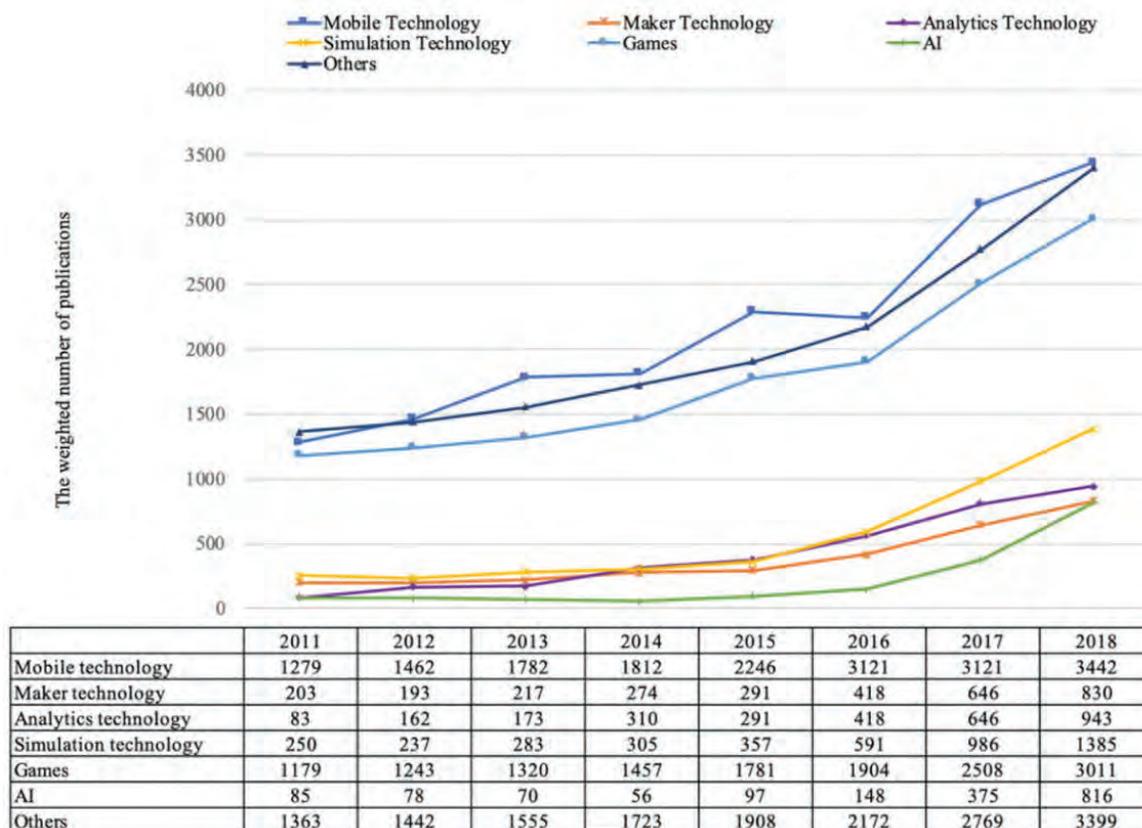


Figure 1. Discours universitaire et public lié à chaque tendance en matière de technologie éducative au cours de la dernière décennie

technologies; en fait, la plupart des outils numériques ont été absorbés par les téléphones intelligents et les tablettes. Par conséquent, depuis 2012, les applications éducatives représentent la deuxième catégorie d'applications les plus téléchargées dans l'App Store et il y en a aujourd'hui plus de 200 000<sup>12</sup>. De plus, l'informatique individuelle et l'approche PAP (prenez vos appareils personnels) en éducation nécessitent pratiquement l'utilisation d'appareils portables, connectés et abordables<sup>13</sup>.

L'apprentissage en ligne, qui représente 90 % des publications de la catégorie « Autre » de la figure, est une tendance largement négligée par les experts des rapports Horizon. Seulement une de leurs 49 prédictions concerne l'apprentissage en ligne. Cela illustre bien l'influence constante de l'Internet comme infrastructure de base pour d'autres technologies éducatives; pouvons-nous vraiment reprocher aux rapports Horizon d'ignorer les « infrastructures »? Après tout, qui se préoccupe de la route sous une Tesla?

La tendance aux jeux éducatifs témoigne largement de la ludification de la majorité des logiciels d'apprentissage (c.-à-d. insertion de récompenses et d'autres fonctionnalités semblables à celles d'un jeu dans les

tâches scolaires traditionnelles). Cela est motivé par le désir pédagogique de rendre amusant l'apprentissage de matières difficiles, comme les mathématiques, et par le désir commercial des entreprises de pénétrer le marché des logiciels éducatifs, qui représente un milliard de dollars, avec un produit aux exigences relativement faibles. La ludification fait l'objet d'un examen approfondi (« la ludification, c'est n'importe quoi », p. 1), mais a révélé des résultats prometteurs lorsqu'elle est utilisée comme une méthode pédagogique consciente<sup>15</sup>.

Parmi les autres tendances, citons des outils émergents jumelés à des objectifs pédagogiques familiers. Les tableaux de bord d'apprentissage (c.-à-d. l'analyse de l'apprentissage) permettent aux enseignants de mieux adapter les cours en fonction des performances passées de l'étudiant<sup>16</sup>. La réalité virtuelle (simulation) pourrait fournir des environnements d'apprentissage plus authentiques pour mettre en pratique des compétences complexes dans le monde réel (cf. « savoir théorique »)<sup>17</sup>. Le mouvement Bricoleur inciterait les élèves à utiliser des outils de conception moderne pour apprendre en fabriquant ou en exécutant des choses<sup>18,19</sup>. Enfin, l'intelligence artificielle pourrait être utilisée pour déterminer les grandes tendances

au sein des établissements d'enseignement afin de diriger plus efficacement les ressources et d'orienter les politiques.

### L'avenir des technologies éducatives : réformer ou récapituler

Des cartes sur un mur jusqu'aux visites virtuelles en VR, la « substance » des technologies éducatives a simultanément refaçonné la manière dont nous appréhendons la salle de classe, mais n'a pas fondamentalement redéfini ce qui s'y passe. Cela s'explique par le fait que les outils peuvent changer, mais qu'une bonne pédagogie reste primordiale (voir le débat sur les médias de Clark)<sup>20</sup>.

Désormais, nous entrevoyons un avenir éducatif réformé à la suite de la pandémie. Comment notre expérience commune de l'enseignement à distance façonnera-t-elle nos écoles? Comme toujours, ce sera probablement davantage une récapitulation qu'une réforme, qui consistera à rapprocher la salle de classe de l'étudiant par l'intermédiaire de l'« expérience à distance », à améliorer l'enseignement pour le grand public et à résoudre les problèmes « modernes » grâce aux outils les plus récents.

POUR CONSULTER LA LISTE COMPLÈTE DES RÉFÉRENCES, VEUILLEZ VOUS RENDRE À L'ADRESSE CPA.CA/FR/PSYNOPTIS



# ENSEIGNEMENT ET INTERVENTION EFFICACES EN EXPRESSION ÉCRITE

**STERETT H. MERCER**

Ph. D., professeur,  
Université de la Colombie-Britannique

**YUE GUO**

M. Éd., étudiante diplômée,  
Université de la Colombie-Britannique

**L**es psychologues qui travaillent avec des jeunes d'âge scolaire doivent comprendre les méthodes d'intervention pédagogiques pour donner des conseils efficaces sur la prévention et la résolution des difficultés scolaires. En dépit de l'importance des compétences en expression écrite pour la réussite des étudiants à l'école et au travail, de nombreux étudiants ont de la difficulté à générer des idées et du vocabulaire lorsque vient le temps d'écrire une composition, à convertir ces idées en texte écrit au moyen d'un clavier ou à la main et à autoréguler le processus d'écriture. En renforçant leurs connaissances sur l'approche Self-Regulated Strategy Development (SRSD), un cadre d'intervention largement étudié, les psychologues ont une option intéressante à recommander lorsqu'ils sont confrontés à ce genre de difficultés.

L'approche SRSD a été évaluée dans plus de 100 études expérimentales, quasi expérimentales et à cas unique, couvrant un large éventail de modes de prestation (classe entière, petits groupes et étudiants individuels) et de niveaux scolaires (de la 2<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, postsecondaire). Les méta-analyses de ces études ont mis en évidence d'importants effets positifs sur la qualité de l'écriture, l'approche SRSD se caractérisant comme une pratique fondée sur des données probantes pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage<sup>1,2,3</sup>. Bien que la majorité des études sur l'approche SRSD aient été menées aux États-Unis, des études menées

en Colombie-Britannique ont également révélé que l'approche SRSD<sup>4</sup> est efficace.

L'approche SRSD comporte des cours sur des stratégies d'écriture adaptées au genre de texte, des stratégies générales d'écriture et des stratégies pour aider les élèves à autoréguler le processus d'écriture<sup>5</sup>. Ces stratégies sont enseignées en une série de phases modulables, qui donnent progressivement aux élèves plus de responsabilités en : (a) acquérant des connaissances de base sur la stratégie d'écriture, (b) examinant et analysant la stratégie d'écriture, (c) modélisant la stratégie, (d) assurant la mémorisation de la stratégie par les élèves, (e) étayant l'application de la stratégie par les élèves en fournissant des commentaires immédiats, (f) encourageant l'élève à utiliser la stratégie de manière autonome.

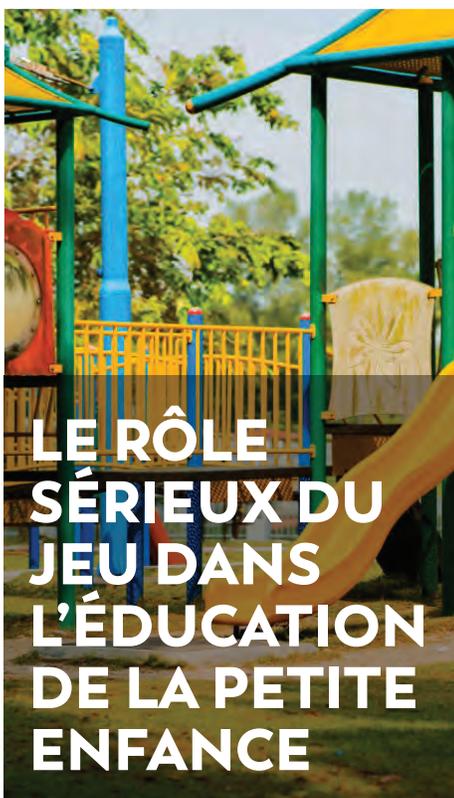
L'enseignement intégré des stratégies d'écriture adaptées au genre de texte et des stratégies d'écriture générales est inclus dans les leçons qui composent les étapes de l'approche SRSD. Par exemple, la stratégie d'écriture SOÉ (S – Sélectionner mon idée, O – Organiser mes notes, É – Écrire et en dire davantage) peut être combinée avec la stratégie RCE adapté au genre de texte, qui aide à l'apprentissage de l'écriture d'exposés argumentatifs. Avec la stratégie IRCE, les élèves insèrent une Idée principale afin d'énoncer leur idée de manière concise, fournissent trois Raisons pour étayer leur opinion, terminent en beauté! C et Examinent leur texte pour s'assurer que chacun des éléments figure dans la composition. Tout au long de leur apprentissage, les élèves travaillent à l'autorégulation au moyen d'un exercice collaboratif de fixation des objectifs, d'autoéducation, d'autocontrôle et d'autorenforcement. L'étendue et la profondeur de l'enseignement de l'autoré-

gulation peuvent être ajustées en fonction des besoins des élèves.

Comme c'est le cas de toute méthode d'intervention pédagogique, même si beaucoup de recherches ont été faites sur l'approche SRSD, rien ne garantit qu'elle fonctionnera pour des étudiants ou des groupes d'étudiants particuliers. Pour cette raison, il est important de surveiller la réponse des élèves lors de la mise en œuvre d'interventions pédagogiques comme l'approche SRSD. Parmi les moyens simples de suivre les progrès réalisés au fil du temps, citons le contrôle de la longueur des compositions (nombre de mots) et le temps que les étudiants consacrent à écrire lorsqu'ils sont invités à effectuer une rédaction (durée en minutes). En outre, lorsqu'on enseigne des stratégies adaptées au genre de texte, comme la stratégie IRCE, le nombre d'éléments présents dans les compositions des élèves au fil du temps peut être enregistré; par exemple, dans une composition, l'idée principale et la raison justificative qui s'y rattache seraient considérées comme deux éléments d'écriture. Des méthodes de contrôle plus complexes peuvent également être utilisées, comme l'évaluation répétée d'échantillons d'écriture à l'aide de grilles d'évaluation descriptive analytique<sup>6</sup> ou de mesures calculées, comme des séquences de mots correctes (le nombre de mots adjacents qui sont bien orthographiés et ont un sens dans le contexte de la phrase). Certains de nos récents travaux portent sur le développement d'outils automatisés pour faciliter ces approches de notation plus complexes<sup>7,8</sup>.

Étant donné que l'approche SRSD est un cadre d'intervention plutôt qu'un programme d'intervention commercial emballé, les formations sur l'approche SRSD sont souvent gratuites<sup>9</sup> ou peu coûteuses<sup>10</sup>. De même, les ressources destinées à soutenir la planification des cours sont peu coûteuses<sup>5</sup>, de nombreux exemples de leçons étant disponibles gratuitement sur Internet. Le fait que la recherche ait démontré l'utilité de l'approche SRSD pour un vaste éventail de problèmes d'écriture et de niveaux d'habileté et le faible coût de la formation et des documents didactiques qui l'accompagnent font de l'approche SRSD un excellent outil que les psychologues peuvent apprendre et recommander lorsqu'ils travaillent avec des jeunes d'âge scolaire.

POUR CONSULTER LA LISTE COMPLÈTE DES RÉFÉRENCES, VEUILLEZ VOUS RENDRE À L'ADRESSE [CPA.CA/FR/PSYNOPSIS](http://CPA.CA/FR/PSYNOPSIS)



### JANE WHITE

M.A., éducatrice de la petite enfance et conseillère de stage, programme d'éducation de la petite enfance, Université de la Colombie-Britannique

### LAURIE FORD

Ph. D., directrice, programmes d'éducation de la petite enfance, Université de la Colombie-Britannique

**R**écemment, je passais du temps avec des amis et nous avons vu un groupe de jeunes enfants jouer dans un jardin communautaire. Les amis qui m'accompagnaient ont fait remarquer qu'un jardin n'est pas approprié comme terrain de jeux pour les enfants. J'ai dit que je soupçonnais qu'il s'agissait d'une école maternelle en plein air où il n'y a pas de salles de classe intérieures. Le jardin était la salle de classe ce jour-là, et le jeu est un élément important des programmes de la petite enfance, car il aide à préparer les enfants à leur entrée à l'école. Mes amis se sont alors interrogés : « Quand apprendront-ils les choses qu'ils doivent savoir pour être prêts à entrer à l'école? » Je leur ai dit encore une fois que jouer est justement ce qu'ils doivent faire pour être prêts pour l'école. J'avais du mal à comprendre leur point de vue, même si, au fil des ans, je me suis rendu compte que leur façon de voir les choses n'est pas inhabituelle. Beaucoup de gens, dont de nombreux parents, recon-

naissent que le jeu occupe une place centrale dans l'univers des enfants, mais ils se demandent si le jeu est une forme d'apprentissage et distinguent jeu, éducation et apprentissage. Cela soulève la question suivante : « Le jeu a-t-il sa place dans l'éducation préscolaire? »

Certains répondront par la négative, affirmant que l'éducation préscolaire est un processus qui prépare l'enfant à réussir dans la vie et qui exige de se focaliser sur la mémorisation d'informations, la maîtrise de certaines compétences et la capacité de suivre des consignes en vue d'atteindre ou de dépasser des résultats d'apprentissage préétablis. L'apprentissage, c'est sérieux, et il n'y a pas de place pour le divertissement qu'apporte le jeu. Selon ce point de vue, le jeu et l'apprentissage sont des concepts distincts qui ne se recoupent pas. Mais que se passe-t-il lorsque la dichotomie qui oppose jeu et apprentissage est remise en question? Que se passe-t-il si nous osons courageusement nous éloigner des démarches pédagogiques traditionnelles et nous appuyer sur la conception selon laquelle l'éducation préscolaire est un processus dynamique, vivant et centré sur l'exploration et la découverte, où l'apprentissage est considéré comme une expérience fluide, rhizomatique et interactive qui émerge de la curiosité des enfants et où les enfants sont considérés comme des agents puissants, capables et actifs dans leur propre apprentissage? Selon cette perspective, le jeu alimente et enrichit le programme d'études et est considéré comme une approche qui permet l'apprentissage et la découverte et qui donne à l'enfant la possibilité d'explorer le monde. La notion de jeu dans un rapport de réciprocité bénéfique avec l'apprentissage ouvre la porte à des moyens d'enseignement nouveaux et stimulants. L'éducation par le jeu équivaut à rencontrer les enfants là où ils vivent.

Partout au Canada, le jeu est au cœur des cadres provinciaux d'apprentissage préscolaire, lesquels établissent les principes qui orientent les programmes d'apprentissage et d'éducation de la petite enfance (p. ex., l'Alberta, la Colombie-Britannique, l'Ontario). À mesure que la valeur du jeu dans l'éducation est reconnue, les rôles et les pratiques des éducateurs sont repensés avec une intention renouvelée de placer le jeu au cœur des programmes scolaires. Le rôle du jeu dans le développement sain de l'enfant dans de multiples domaines est bien docu-

menté<sup>1,2</sup>. Le jeu contribue à renforcer les relations parent-enfant<sup>3</sup> et est important pour le développement de l'identité personnelle car il donne aux enfants la possibilité d'explorer différents rôles et intérêts<sup>4</sup>. Planifier du temps pour jouer, concevoir des espaces bien pensés et adaptés, et choisir des matériaux intelligents qui encouragent le jeu et la recherche est précieux dans l'éducation d'un enfant. Le jeu est également un moyen invitant, qui encourage les parents à participer à des activités d'apprentissage avec leurs enfants.

L'éducation préscolaire est une chose sérieuse et a un rôle important à jouer dans l'établissement des fondements de la vie des enfants. Le jeu, à son tour, joue un rôle déterminant dans l'éducation de la petite enfance. Autrefois au centre de l'éducation préscolaire, le jeu faisait partie de la formation scolaire à de nombreux niveaux. Avec le temps, quelque part sur le parcours séparant l'enfance de l'âge adulte, l'importance et la valeur du jeu se sont perdues, sous l'effet de l'apprentissage par cœur et des fortes exigences en matière de responsabilité pédagogique. Le jeu a été remplacé par l'idée qu'il faut « aller plus loin, plus vite » et utiliser les listes de vérification de la maturité scolaire comme seule pratique et preuve de l'apprentissage des enfants.

Il est compréhensible que beaucoup d'éducateurs et de parents se soient sentis à l'aise avec ces expériences pédagogiques accumulées et ces façons de concevoir à la fois le jeu et l'éducation. Mais parfois, il semble que nous ayons oublié de considérer le jeu comme un apprentissage et un élément central de l'éducation, au point de croire qu'ils ne sont pas compatibles. Pourtant, si nous prenons un instant pour nous remémorer nos propres jeux d'enfants, et pour comprendre et réévaluer le jeu d'un point de vue adulte, il nous sera plus facile de donner la priorité au jeu et de le situer en tant que fondement de l'apprentissage dans les milieux d'apprentissage préscolaire. Il nous faudra développer une vision de l'éducation de la petite enfance qui prend le jeu au sérieux, qui reconnaît que chaque jour, les enfants s'émerveillent, innovent et cultivent leur goût d'apprendre pour la vie. Il est à espérer que nous nous souviendrons du rôle important du jeu dans l'apprentissage scolaire.

POUR CONSULTER LA LISTE COMPLÈTE DES RÉFÉRENCES, VEUILLEZ VOUS RENDRE À L'ADRESSE [CPA.CA/FR/PSYNOPSIS](http://CPA.CA/FR/PSYNOPSIS)



# PRÉSENCE ET PARTICIPATION EN CLASSE DES ÉTUDIANTS

## Qu'avons-nous appris du passage à l'apprentissage virtuel?

**AMANDA KRAUSE**

M.A., Université d'Ottawa

**AMY KLAN**

M.A., Université d'Ottawa

**MARIA ROGERS**

Ph. D., C.Psych., Université d'Ottawa

**NATASHA TATARTCHEFF-QUESNEL**

M.S.S., Université Carleton

**JESS WHITLEY**

Ph. D., Université d'Ottawa

**J. DAVID SMITH**

Ph. D., C.Psych., Université d'Ottawa

**C**haque matin, un enseignant à l'élémentaire commence son cours virtuel en saluant les trente-trois élèves de sa classe de 5<sup>e</sup> année – un mélange de visages souriants et de photos d'écran – lorsqu'ils cliquent sur Google Meet. Conscient de l'importance des activités d'apprentissage socioaffectif en l'absence de contacts directs, l'enseignant prend les présences en demandant aux élèves de remplir un court questionnaire pour savoir comment ils vont.

La journée se poursuit avec une foule d'activités qui visent à faire participer les élèves à un apprentissage riche et utile, qui est plus pertinent et intéressant que la nouvelle vidéo YouTube accessible par un simple clic, et qui est également équitable et inclusif et reconnaît que les étudiants viennent d'horizons divers. La mise en place d'une communauté d'apprentissage où les élèves se sentent en sécurité, représentés et inclus n'a jamais semblé aussi importante qu'aujourd'hui.

### À quoi ressemblent la présence et la participation en classe virtuelle?

La présence et la participation de certains étudiants se sont améliorées dans les classes virtuelles parce que ce mode d'enseignement est mieux à même de répondre à leurs besoins particuliers. Les élèves qui ont de la difficulté à se rendre à leur école traditionnelle le matin ont un meilleur accès aux études, car ils peuvent rejoindre la classe en un seul clic. D'autres étudiants chez qui les éléments sociaux et environnementaux de l'apprentissage en personne provoquent de l'anxiété ont dorénavant la possibilité d'assister et de participer aux cours dans le confort de leur foyer, et les caméras fermées.

Cependant, concurremment, l'apprentissage virtuel a créé des obstacles qui ont entravé la présence et la participation en classe chez d'autres apprenants<sup>1</sup>. Les problèmes technologiques, l'apprentissage pratique réduit et le manque d'interaction sociale ont rendu plus difficile la participation de certains étudiants. En conséquence, le passage à l'apprentissage virtuel a obligé les enseignants du monde entier à réfléchir de manière critique et créative aux moyens de faire participer les apprenants. À quoi ressemble la participation des élèves en contexte d'apprentissage? Comment se

présente-t-elle? Comment la ressentez-vous? Comment encouragez-vous les apprenants à participer lorsqu'ils sont assis derrière une image affichée sur un écran d'ordinateur?

### **Pourquoi la présence et la participation en classe sont-elles si importantes?**

Des décennies de recherche ont révélé les effets néfastes de l'absentéisme et du désengagement des élèves en classe<sup>2,3</sup>. Cela nous dit que, d'une manière générale, le milieu scolaire favorise et nourrit un sain développement dans de multiples domaines. Les élèves qui ont du mal à fréquenter l'école régulièrement ou qui sont mentalement et émotionnellement peu investis dans leur apprentissage malgré leur présence physique ne profitent pas du même développement que leurs pairs. En effet, la recherche menée dans plusieurs domaines nous apprend que les étudiants démotivés et continuellement absents sont plus susceptibles d'avoir des compétences socioaffectives insuffisantes<sup>4</sup>, de moins bien réussir en classe<sup>5</sup> et de se livrer à des comportements délinquants lorsqu'ils atteignent l'adolescence<sup>6</sup>. La pandémie de COVID-19 et l'adoption de plus en plus commune de l'apprentissage virtuel ont complexifié le problème déjà complexe de l'assiduité et de la participation en classe. Toutefois, la participation des étudiants est probablement encore plus importante en ce moment, car elle permet de les aider à surmonter les difficultés engendrées par l'actuelle pandémie et à composer avec la situation. Ainsi, la promotion de la présence et de la participation dans l'environnement d'apprentissage virtuel a été au premier plan de la démarche éducative et doit le rester<sup>7</sup>.

### **Que peut nous apprendre l'apprentissage virtuel pour soutenir la présence et la participation en classe des élèves?**

Alors, que peut nous apprendre l'apprentissage virtuel sur la présence et la participation en classe? Essentiellement, l'évolution des modalités d'enseignement a

montré que les stratégies fondées sur des données probantes utilisées pour promouvoir l'assiduité et la participation en présentiel restent tout aussi importantes, voire plus, dans les environnements d'apprentissage virtuel. Il s'agit sans doute moins de concevoir de nouvelles interventions que de tirer parti de ce qui fonctionne déjà bien dans nos écoles pour faire participer les élèves en mode virtuel. Évidemment, il faut procéder à certaines adaptations; cependant, les bonnes pratiques d'enseignement, fondées sur des décennies de publications et de pratiques prouvant leur efficacité, ne doivent pas être rejetées au moment où s'effondrent les murs de nos salles de classe traditionnelles.

### **Quelles sont ces stratégies fondées sur des données probantes?**

À la base, les principes et les éléments qui fonctionnent pour l'enseignement en personne et pour l'apprentissage virtuel sont les mêmes<sup>8</sup>. Nous devons tirer parti des trois volets de l'engagement des élèves en contexte d'apprentissage<sup>9</sup>, à savoir l'engagement cognitif (c.-à-d. la souplesse des normes pédagogiques de façon à répondre aux besoins de l'enfant), l'engagement affectif (c.-à-d. relations chaleureuses et positives entre enseignants et étudiants) et l'engagement comportemental (c.-à-d. soutien et ressources supplémentaires au besoin). Les recherches menées auprès des enseignants qui travaillent de manière virtuelle soulignent l'importance d'inclure ces trois éléments dans les stratégies qu'ils utilisent pour faire participer les élèves.

Les stratégies trouvées dans la documentation (et reprises par les enseignants) sont, entre autres, des rencontres quotidiennes avec les élèves afin de savoir comment ils vont, une certaine souplesse quant au contenu du programme d'études et aux stratégies d'évaluation utilisées et l'utilisation de ressources en ligne, comme des applis interactives et les fonctions de Zoom/Google Meet qui favorisent différentes formes de participation (p. ex., clavardage, sondages anonymes, salles de discussion)<sup>10</sup>.  
<sup>11</sup>. Il est également important de veiller à ce que les relations sociales des élèves (c.-à-d.

étudiant-pair et étudiant-enseignant) soient nourries pour favoriser l'assiduité et la participation scolaires, en particulier dans un environnement virtuel où l'interaction humaine est réduite<sup>12</sup>. Tout comme l'enseignement en personne, il s'agit de faire participer les élèves à des activités de collaboration (p. ex., dans des salles de réunion ou des clubs virtuels) qui leur donnent la possibilité de développer des relations significatives avec les autres. Dans l'ensemble, ce qui semble le plus important, c'est d'offrir une communauté d'apprentissage accueillante et juste, qui favorise le sentiment d'appartenance et le libre-choix de tous les élèves.

### **Où allons-nous maintenant?**

Il est probable que certains aspects de l'apprentissage virtuel continueront de faire partie de l'enseignement une fois la pandémie terminée. Quelle que soit la modalité, les stratégies et les principes fondés sur des données probantes doivent rester à l'avant-plan de nos pratiques pédagogiques. La pandémie a exercé des contraintes sans précédent sur les systèmes d'éducation canadiens. Néanmoins, les témoignages des éducateurs, des membres du personnel scolaire et d'autres acteurs clés font état de la réussite des méthodes novatrices qu'ils ont conçues pour faire participer les élèves en contexte d'apprentissage. La pandémie peut fournir des leçons importantes sur ce à quoi la participation des élèves pourrait ressembler dans le futur. Que pouvons-nous emporter avec nous? Quelles sont les méthodes les plus efficaces pour mobiliser les enfants à l'égard de leur apprentissage, en particulier ceux qui ont plus de difficulté que les autres? Si l'année civile écoulée a été riche en défis pour les élèves, les enseignants et les familles, elle a également encouragé une réflexion originale fondée sur les principes fondamentaux de la participation des élèves, qui reposent sur des données probantes. Cette réflexion ne peut que favoriser des stratégies de mobilisation encore plus efficaces à l'avenir.

POUR CONSULTER LA LISTE COMPLÈTE DES RÉFÉRENCES, VEUILLEZ VOUS RENDRE À L'ADRESSE [CPA.CA/FR/PSYNSIPS](https://cpa.ca/fr/psynopsis)



# SE (RE)CONNECTER À LA TERRE

Une approche pédagogique pour promouvoir la santé et le bien-être de tous les Canadiens

## SHANNON S. D. BREDIN

Ph. D., programme de santé et d'activité physique des Autochtones, unité de promotion de l'activité physique et de prévention des maladies chroniques, faculté d'éducation, Université de la Colombie-Britannique

## ROSALIN M. MILES

D. Éd., programme de santé et d'activité physique des Autochtones, unité de promotion de l'activité physique et de prévention des maladies chroniques, faculté d'éducation, Université de la Colombie-Britannique

## DARREN E.R. WARBURTON

Ph. D., programme de santé et d'activité physique des Autochtones, unité de promotion de l'activité physique et de prévention des maladies chroniques, faculté d'éducation, Université de la Colombie-Britannique

**Le présent travail a été réalisé sur le territoire traditionnel, ancestral et non cédé de la bande de Musqueam.**

*« Le territoire est la 'salle de classe' et la boue, les insectes et les arbres sont les 'professeurs'. »*

*James, Dragon-Smith et Lahey, 2019, p. 1-21  
[traduction]*

**A**u cours de la dernière année, la pandémie mondiale de COVID-19 a montré combien il est important pour la santé physique et mentale de passer du temps à l'extérieur, et ce, à tous les âges et à toutes les étapes de la vie. Conséquence directe des directives de la santé publique (comme le maintien de la distance physique), le temps passé à l'extérieur a été présenté comme une stratégie importante et nécessaire pour assurer la santé et le bien-être. Par exemple, les espaces verts urbains permettent d'être physiquement actif, d'améliorer son niveau de forme physique, de réduire le stress, d'améliorer le sommeil, d'augmenter les niveaux de vitamine D et d'améliorer la fonction immunitaire<sup>2</sup>. La pandémie mondiale a également incité les écoles à transporter la classe à l'extérieur, quel que soit le temps. Dans le cas des enfants qui fréquentent l'école en personne, on constate que l'enseignement en plein air, qui favorise la tenue d'activités d'apprentissage interdisciplinaires pour enseigner la matière tout en respectant la distanciation physique exigée par les autorités sanitaires, est de plus en plus utilisé.

Les activités à l'extérieur et les activités dans la nature offrent une variété de possibilités d'apprentissage. Le plein air constitue un environnement différent des autres contextes d'apprentissage et offre des possibilités qui ne sont pas présentes à l'intérieur. Par exemple, le plein air est un système ouvert dynamique et en constante évolution; on peut s'y mouvoir en toute liberté et sans structure imposée; c'est un environnement où l'on peut s'agiter, être bruyant et même faire du tapage et où l'on peut développer une relation avec le monde naturel<sup>3</sup>. Le fait d'être à l'extérieur offre aux enfants un large éventail de possibilités de jeu et d'exploration sensorielle. L'apprentissage par le jeu est si important pour le bon développement de l'enfant qu'il est identifié comme l'un des droits de l'homme (à l'article 31 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>). D'un point de vue comportemental, nous citons souvent l'importance du jeu en plein air, car il donne l'occasion d'être physiquement actif (jeu actif), de découvrir le monde qui nous entoure (jeu exploratoire), de vivre des expériences stimulantes comportant des éléments de risque et

d'aventure (jeu risqué) et de s'adonner à des jeux de bagarre (jeu physique et bagarres simulées), souvent tout en apprenant à interagir avec les autres (jeu social), pour n'en nommer que quelques-uns.

Le jeu en plein air donne l'occasion de se connecter à la terre qui nous entoure, ce qui apporte plusieurs bénéfices importants sur le plan scolaire. Par exemple, lorsque les enfants passent du temps dans la nature et interagissent avec elle, ils présentent un niveau accru d'attention et de concentration (y compris les enfants atteints de TDAH)<sup>4</sup>, ils adoptent un comportement social moins agressif<sup>5</sup>, ils manifestent un plus grand sentiment d'appartenance et un plus grand désir d'interaction sociale<sup>5</sup>, et les effets du stress dans leur vie quotidienne diminuent<sup>6</sup>. Le jeu en plein air et dans les milieux naturels est également essentiel à l'identification psychologique de l'individu avec l'environnement (la mesure dans laquelle on s'identifie à la nature)<sup>4,7</sup>. Il est également essentiel de donner aux enfants, et ce, dès leur plus jeune âge, la possibilité d'être en contact tous les jours avec la nature et de jouer dans des cadres naturels; ce faisant, l'enfant acquiert des connaissances, développe de l'intérêt à l'égard de la nature et de l'empathie vis-à-vis de la terre, tout en établissant un véritable lien avec l'environnement<sup>4,8</sup>. Malheureusement, les enfants qui sont peu exposés au monde naturel sont susceptibles de développer un sentiment de détachement par rapport à la terre et de considérer la nature comme une chose à redouter et à contrôler au lieu de se soucier de sa protection pour les générations à venir<sup>4,9</sup>.

Malgré les avantages bien connus du contact avec la nature, la documentation indique que le temps passé à l'extérieur et le type d'expériences ludiques auxquelles les enfants ont accès ont considérablement diminué<sup>4,3,8,10</sup>. Diverses raisons sont données pour expliquer cette nouvelle tendance, comme la prolifération des technologies adaptées à l'intérieur, l'urbanisation, ainsi que les craintes et les inquiétudes entourant la vulnérabilité des enfants aux risques et aux dangers prétendument présents à l'extérieur<sup>3,10</sup>. Par exemple, dans les espaces scolaires extérieurs, on a choisi, pour améliorer la sécurité et réduire les risques sur les terrains de jeux, de sélectionner et de concevoir avec soin des espaces de jeux employant des équipements physiques artificiels. Bien que de tels terrains de jeu puissent offrir une variété d'avantages pédagogiques implicites

(p. ex., apprendre les principes mécaniques inhérents à l'environnement et au mouvement), les aires de jeu aménagées ont leurs limites. Les règles des terrains de jeu ont tendance à imposer des normes de comportement (p. ex., glisser en position assise, ne pas glisser la tête la première) et souvent, ils sont surveillés par des adultes<sup>11</sup>. En revanche, les aires de jeu naturelles ont pour avantage de faciliter les jeux non structurés et de favoriser l'utilisation des éléments de jeu naturels que l'on retrouve dans les espaces extérieurs de manière très variée (p. ex., sauter, grimper, s'asseoir, échelle... rocher)<sup>11</sup>. C'est pourquoi on préconise de plus en plus d'aménager des terrains de jeu naturels dans les écoles et les milieux communautaires<sup>4</sup>.

Les approches fondées sur la nature ou sur les terres révèlent que les humains ont besoin de la nature, surtout pendant l'enfance, tout comme il faut bien manger, bien dormir et faire de l'activité physique pour être en bonne santé et se sentir bien<sup>12</sup>. Or, le rôle important que joue la nature dans le développement et l'apprentissage chez l'humain n'est pas un concept nouveau. La nature fait partie des systèmes de connaissances autochtones depuis des temps immémoriaux, dans lesquels,

*« La vision du monde propre aux Autochtones a tendance à placer les humains dans la nature, dans une relation de réciprocité avec les autres animaux, les plantes, les roches, l'eau et les écosystèmes. Lorsque le temps passé dans la nature fait partie de la vie quotidienne et de l'apprentissage, ce temps devient une expérience variée et inclusive. » (James et coll., 2019, p. 2) [traduction]*

De plus en plus, les institutions issues de la colonisation reconnaissent les importantes leçons que nous pouvons tirer des façons de faire et de comprendre des Autochtones. L'interconnexion avec la terre est un principe central de la vision du monde des Autochtones, qui peut apprendre aux systèmes occidentaux à voir la terre comme une salle de classe et tous les animaux, les plantes, les roches, l'eau, l'air et les arbres comme des enseignants<sup>1</sup>. Mais avant tout, le lien avec la terre façonne et équilibre le bien-être physique, mental, émotionnel et spirituel de l'être humain (c.-à-d. bien-être holistique).

La connexion à la terre apporte un sentiment d'appartenance à la famille et à la

communauté, ce qui est considéré comme essentiel pour la réussite dans l'environnement d'apprentissage dès les toutes premières années de l'enfance et à toutes les étapes de la vie. Les liens autochtones avec la terre sont également liés aux sept dernières générations d'histoire, de culture et de traditions. La création d'une prise de conscience et de nouveaux liens avec la terre chez tous les apprenants peut créer un sentiment d'appartenance qui favorise l'apprentissage tout au long de la vie et un lien avec la famille, la communauté et les ancêtres. Par exemple, un aspect important de la réussite scolaire et de la réussite des étudiants universitaires est le sentiment d'appartenance, où le lien entre les expériences vécues et l'emplacement géographique (p. ex., les références à des lieux précis), l'environnement naturel (p. ex., la forêt tropicale) et le contexte culturel accroît les sentiments d'attachement et d'appartenance<sup>3</sup>. Par conséquent, la mise en place d'initiatives qui encouragent les étudiants à s'engager dans leur environnement géographique, naturel et culturel est une stratégie pédagogique importante pour l'apprentissage postsecondaire<sup>13</sup>. Considérant le principe central des enseignements basés sur la terre dans les systèmes de connaissances autochtones, nous soutenons que les systèmes éducatifs occidentaux devraient accorder une plus grande attention aux modes de savoir autochtones pour orienter la pédagogie, la pratique et les politiques basées sur la terre et honorer les façons traditionnelles autochtones d'appréhender le monde. Les stratégies pédagogiques qui établissent un lien plus fort avec la terre et la nature sont essentielles à la réalisation d'une approche holistique du développement humain et de l'apprentissage tout au long de la vie.

En résumé, la connexion à la terre à toutes les étapes de l'apprentissage apporte une vaste gamme d'avantages. Depuis des temps immémoriaux, les peuples autochtones reconnaissent l'importance de l'interconnexion avec la terre. Des recherches de plus en plus nombreuses ont également mis en évidence divers avantages en matière d'éducation, de santé et de bien-être holistique. On pourrait faire valoir que le lien avec la nature est aussi important pour apprendre qu'adopter de saines habitudes de vie, comme manger sainement, faire de l'exercice physique et dormir suffisamment.

POUR CONSULTER LA LISTE COMPLÈTE DES RÉFÉRENCES, VEUILLEZ VOUS RENDRE À L'ADRESSE CPA.CA/FR/PSYNOPTIS



# L'ENSEIGNEMENT INTENTIONNEL DE L'ÉTHIQUE DANS LES PROGRAMMES INFORMELS

**ADA L. SINACORE**

Ph. D., professeure agrégée, Département de psychopédagogie et de counselling de la Faculté des sciences de l'éducation, Université McGill

**BRENDA MONTGOMERY**

D. Éd., Selwyn House School

L'éducation joue de nombreux rôles dans la vie des étudiants, au-delà du curriculum formel et du développement de carrière. L'école est un microcosme de la société, et les problèmes rencontrés dans la société se manifestent dans la culture scolaire de manière positive et négative<sup>1</sup>. Les inégalités sociétales et les attitudes discriminatoires (p. ex., racisme, misogynie, homophobie) sont souvent présentes dans le milieu scolaire et peuvent avoir pour conséquence que certains étudiants ou certains groupes seront marginalisés, intimidés ou maltraités. Il est donc important de sensibiliser les étudiants, formellement et informellement, sur l'influence de la dynamique du pouvoir sur les normes, les attitudes et les comportements sociaux. Selon les lignes directrices de l'Agence de la santé publique du Canada (ASPC) (2019)<sup>2</sup>, il est important d'intégrer la valeur des droits de la personne dans un enseignement qui encourage l'action et la défense des droits. Les écoles peuvent fournir un cadre éthique qui permet aux étudiants de prendre conscience de l'injustice et des iniquités, et d'y réagir. Les étudiants peuvent développer les compétences nécessaires pour être proactifs dans la lutte contre la discrimination et le traitement partial de certains groupes et individus, où le fait d'agir de manière éthique, avec compassion et gentillesse, entraîne une augmentation du capital social au lieu d'être considéré comme du « moucharbage » ou de la « trahison »<sup>3</sup>. Autrement dit, les étudiants participent à un processus de désengagement moral qui consiste à rationaliser des comportements perçus comme mauvais afin de se décharger de la culpabilité et de la responsabilité<sup>4</sup>. Pour contrer le désengagement moral, les écoles doivent passer d'un modèle de punition ou de correction à un modèle éthique, qui intègre la compassion dans le programme formel et informel de l'école.

Bien qu'il soit impossible d'établir un ratio d'apprentissage formel et informel dans les programmes d'études, les adultes des écoles doivent savoir que les élèves apprennent plus involontairement qu'on ne le pense<sup>5</sup>. Ainsi, l'intégration d'un modèle éthique dans le programme informel servira à déconstruire le désengagement moral et à récompenser les comportements intègres et l'engagement éthique. L'utilisation d'un cadre éthique aidera les élèves à comprendre leur responsabilité vis-à-vis de la création d'une société juste, qui commence à l'école. Les écoles peuvent donner aux élèves les moyens d'être

des agents actifs dans la création d'environnements scolaires sûrs et inclusifs, dont le principe central est de travailler avec les élèves pour qu'ils apprennent à prendre des décisions basées sur la nécessité de faire la « chose juste » – de manière éthique et avec compassion – plutôt que prendre des décisions pour éviter la punition.

Les programmes informels sont à la fois intentionnels et non intentionnels. Les écoles organisent intentionnellement des activités parascolaires, des semaines thématiques, des assemblées spéciales et des conférences pour approfondir un concept qui n'a pas été abordé dans un cours à l'horaire. Parmi ces concepts, on retrouve notamment les conférenciers motivateurs, le mois de l'histoire des Noirs, les clubs regroupant personnes LGBTQ+ et hétéro, la Journée du chandail orange, etc. Bien qu'il n'y ait pas de plan de cours, un autre volet des programmes d'études informels, intentionnels ou non, englobe la modélisation des comportements ainsi que l'élaboration et la mise en œuvre de politiques orientées vers l'éthique, la compassion et la justice sociale. La manière dont les faux pas des étudiants sont traités joue un rôle important dans le développement de l'éthique. Par exemple, l'usage du sarcasme en classe pour réagir au comportement des élèves enseigne aux élèves que le sarcasme est une conduite acceptable pour résoudre les conflits au détriment de la communication directe. Ce type de communication risque de maintenir les différences de pouvoir entre les membres du milieu scolaire. L'abus de pouvoir peut être présent à tous les niveaux de l'école et est multidirectionnel (p. ex., vertical, horizontal, ascendant et descendant)<sup>6</sup>. Il est donc essentiel de déterminer les inégalités de pouvoir.

Pour s'assurer que tous les membres du milieu scolaire comprennent la dynamique du pouvoir, les inégalités sociales et les comportements discriminatoires, des mécanismes de justice réparatrice peuvent être mis en place<sup>7</sup>. Par exemple, si les élèves n'ont pas la possibilité de faire amende honorable après avoir maltraité quelqu'un, ils pourraient ne pas comprendre l'effet de leurs actions sur les autres. Ainsi, l'occasion d'inculquer de l'empathie est perdue. En outre, la façon dont les incidents d'intimidation, de marginalisation et de désaccords sont traités peut influencer la compréhension qu'ont les élèves de leurs responsabilités éthiques et citoyennes vis-à-vis de l'école et de la communauté en général. De ce fait, enseignants,

administrateurs et personnel scolaire doivent tous comprendre les effets positifs et négatifs que le programme d'études non intentionnel peut avoir sur le développement des élèves et envisager des moyens d'intégrer des stratégies plus intentionnelles. Ce qu'il importe, c'est que les interactions informelles soient intentionnelles et globales de sorte que tous les membres du milieu scolaire donnent l'exemple de l'éthique, de la gentillesse, de l'empathie et de la justice réparatrice par leurs comportements et leurs interactions les uns avec les autres.

Le programme informel peut être soutenu par le programme scolaire officiel où les thèmes de l'éthique, de l'empathie et de la justice réparatrice figurent parmi les ressources mises à la disposition de l'enseignant. Dans de nombreuses unités, aucun contenu particulier n'est imposé et les enseignants peuvent choisir d'aborder des thèmes liés au programme informel. Par exemple, le choix de romans ou de poèmes par un professeur d'anglais peut faire écho aux thèmes de l'éthique, de l'empathie et de la justice réparatrice de l'école. De plus, l'école peut établir un vocabulaire commun, qui communique clairement les concepts abordés, quelle que soit la langue d'enseignement. Par ailleurs, les formateurs peuvent examiner comment le contenu lié aux droits de la personne, aux inégalités sociales et aux récits de discrimination peut servir de véhicule à l'enseignement de concepts qui traduisent les priorités de l'école et modéliser la prise de décisions éthiques.

Les psychopédagogues peuvent jouer un rôle important dans la création de façons de faire éthiques et compatissantes et de processus de réparation dans les écoles. Premièrement, ils sont particulièrement bien placés pour cerner le programme d'études informel non intentionnel et pour savoir si ce programme sert à promouvoir la justice sociale ou s'il renforce les inégalités. Une fois les forces et les défis reconnus, les psychopédagogues sont à même de sensibiliser les gens sur le programme informel non intentionnel et d'offrir du perfectionnement professionnel aux membres de la communauté. De plus, dans leur travail avec les élèves, ils peuvent faciliter le développement de compétences relatives au comportement éthique, à la prise de décisions, à l'empathie et à la justice réparatrice.

POUR CONSULTER LA LISTE COMPLÈTE DES RÉFÉRENCES, VEUILLEZ VOUS RENDRE À L'ADRESSE [CPA.CA/FR/PSYNOPTIS](http://CPA.CA/FR/PSYNOPTIS)



# VERS L'INCLUSIVITÉ

le parcours des  
étudiants autochtones  
en psychologie clinique

## SARAH CHAULK

D. Psy., C.Psych., Université du Manitoba

## COREY MACKENZIE

Ph. D., C.Psych., Université du Manitoba

## DOUG MCDONALD

Ph. D., Université du Dakota du Nord

## KARLA TAIT

Ph. D., C.Psych., Régie de la santé des  
Premières Nations, région du Nord

## DAVID DANTO

Ph. D., C.Psych., Université Guelph-Humber

**L**e 8 octobre 2020, les départements de psychologie et de psychologie clinique de la santé de l'Université du Manitoba de concert avec Ongorizwin (institut autochtone de santé et de guérison) ont mis sur pied une initiative de perfectionnement à l'intention du corps professoral, financée par le bureau du vice-recteur (affaires académiques) de l'Université du Manitoba dans le but de réduire les obstacles et d'inciter les étudiants autochtones à poursuivre une carrière en psychologie clinique. Cette initiative était motivée par la réponse de la SCP au rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada<sup>1</sup>. Ce rapport reconnaît les dommages que la psychologie a causés aux peuples et aux collectivités autochtones, souligne que les peuples autochtones sont sous-représentés parmi les psychologues cliniciens canadiens et fait valoir qu'il est important de corriger ce problème pour que notre profession puisse mieux servir les peuples autochtones.

Notre objectif était d'élaborer des mesures concrètes pour encourager plus d'étudiants autochtones à s'orienter vers la psychologie clinique. L'événement a commencé par des exposés sur la santé et l'éducation des Autochtones présentés par trois experts renommés. Le Dr David Danto a présenté la réponse de la SCP à la CVR, en examinant et en élargissant les principaux thèmes du rapport publié en 2018. Ensuite, le Dr Doug McDonald a

parlé de ses expériences et des connaissances qu'il a acquises au cours de ses nombreuses années à la direction du programme INPSYDE de l'université du Dakota du Nord, qui est parvenu à recruter et à former des psychologues cliniciens autochtones. Enfin, la Dre Karla Tait a relaté son expérience au sein du programme de résidence de l'Université du Manitoba, et à titre de gestionnaire du mieux-être mental pour la région du Nord auprès de la Régie de la santé des Premières Nations et de directrice bénévole de la programmation clinique du centre de guérison Unist'ot'en, afin de souligner le fait que la psychologie peut mieux servir les communautés autochtones en intégrant les connaissances et les perspectives autochtones au modèle du scientifique-praticien.

Les exposés ont été suivis d'un atelier dirigé par des professeurs, des administrateurs et des étudiants des trois universités locales, des fournisseurs de services autochtones issus des systèmes de santé, du gouvernement et des écoles, ainsi que du personnel d'organismes communautaires. Les participants ont été répartis en huit groupes de travail et ont discuté de questions propres à chacun d'eux (p. ex., comment inciter les jeunes autochtones à envisager de s'orienter vers une profession de la santé mentale, créer des milieux d'apprentissage sûrs et intégrer les modes de connaissance autochtones à la formation clinique). Chaque groupe de travail a pris des notes et a présenté ses idées lors d'une discussion en grand groupe, que nous avons transcrites. Les cinq grands thèmes suivants sont ressortis de ces discussions.

**Mentorat autochtone dans le cadre des programmes de formation clinique.** Idéalement, les programmes de formation clinique embaucheront des professeurs autochtones, et la SCP pourrait avoir à revoir les normes d'agrément pour permettre aux professeurs autochtones qui ne sont pas des psychologues cliniciens inscrits de devenir des membres du corps professoral des programmes de formation universitaire. Parmi les autres solutions proposées pour permettre aux étudiants de se voir représentés et de bénéficier d'un mentorat adapté à leur culture, citons le recrutement de gardiens du savoir ou d'anciens et la super-

vision des stages par des professeurs auxiliaires autochtones.

**Possibilités de formation plus souples et financées.** Il pourrait être nécessaire d'assouplir les programmes de formation pour permettre aux étudiants autochtones de fréquenter l'université tout en restant en contact avec leur famille, leurs terres et leurs systèmes de soutien, pendant qu'ils poursuivent leurs études (p. ex., apprentissage à distance). Le financement des étudiants des cycles supérieurs en général est une question importante, mais les participants à l'atelier ont souligné l'importance de soutenir financièrement les étudiants autochtones tout au long de leur formation, dans la mesure du possible. Enfin, les participants à la discussion ont recommandé que les programmes des cycles supérieurs réévaluent leurs critères d'admission, qui privilégient actuellement les étudiants qui ont obtenu des scores exceptionnellement élevés aux tests GPA et GRE, afin de tenir compte également des connaissances traditionnelles/expertise culturelle et de reconnaître les obstacles systémiques qui empêchent des étudiants autochtones brillants et talentueux de se distinguer des autres candidats qui font une demande d'admission.

**Collaboration nationale entre les universités canadiennes en matière d'apprentissage didactique.** Actuellement, il y a très peu de psychologues cliniciens autochtones au Canada et encore moins de membres du corps professoral en psychologie clinique qui sont des Autochtones. Par conséquent, il pourrait être nécessaire et important de partager les ressources et les cours sur les connaissances autochtones, peut-être de manière virtuelle, entre les programmes de psychologie clinique. Un exemple de ceci est un cours en ligne ouvert à tous (CLOT) sur l'histoire des peuples autochtones et les problèmes auxquels font face aujourd'hui les Autochtones (<https://www.course-learn.org/learn/indigenou-s-canada>). Les universités canadiennes pourraient également envisager d'élaborer et d'offrir des programmes de doctorat en psychologie (D. Psy.) axés sur le savoir autochtone.

**Programmes d'études adaptés à la culture célébrant les points de vue des Autochtones.** L'intégration d'étudiants autochtones dans les programmes de psychologie clinique ne pourra réussir si ces programmes ne font pas de place aux perspectives autochtones dans leurs programmes d'études et ne s'assurent pas d'intégrer des objectifs et des pratiques antiracistes dans la formation clinique. Pour ce faire, nous pourrions chercher à savoir si les programmes de formation traitent de la résilience par rapport à la pathologie dans le contexte des impacts négatifs permanents du colonialisme, travailler avec les communautés autochtones pour obtenir des conseils sur ce qu'elles attendent de notre profession, et intégrer cela dans nos programmes d'études.

**Former des alliances et sensibiliser les populations à la nécessité de disposer de psychologues cliniciens autochtones.** Les participants à l'atelier ont souligné l'importance de bâtir des alliances avec les collectivités autochtones. De telles alliances favoriseraient le recrutement d'étudiants dans notre profession en sensibilisant les jeunes autochtones et leurs parents sur les carrières potentielles en psychologie et en apportant un meilleur soutien aux communautés autochtones.

Pour aborder ces sujets dans nos propres programmes de formation et de résidence, nous avons formé un groupe consultatif/groupe de travail composé de professeurs, d'étudiants et de défenseurs des Autochtones de l'Université du Manitoba. Depuis cet événement, la Manitoba Psychological Society a annoncé la création d'un Prix pour étudiants autochtones, qui sera attribué à partir de 2021. La réalisation de l'objectif d'augmenter le nombre de psychologues cliniciens autochtones présente des avantages évidents et interdépendants pour les peuples autochtones et pour notre profession. Nous espérons que d'autres universités profiteront également de notre apprentissage et partageront notre désir de renforcer le milieu de la psychologie clinique en abordant les préjugés du passé et en allant de l'avant avec les peuples autochtones dans un esprit de réconciliation et de guérison.

POUR CONSULTER LA LISTE COMPLÈTE DES RÉFÉRENCES, VEUILLEZ VOUS RENDRE À L'ADRESSE [CPA.CA/FR/PSYNOPSIS](http://CPA.CA/FR/PSYNOPSIS)



# LES ENSEIGNANTS ET LES ÉTUDIANTS S'EXPRIMENT

Leur point de vue sur l'école en  
2021

## LAURIE FORD

Ph. D., directrice, programmes d'éducation de la  
petite enfance, Université de la Colombie-Britannique

## HARRIS WONG

B.A., faculté d'éducation,  
Université de la Colombie-Britannique

**A**lors que nous discutons du contenu du présent numéro spécial de *Psynopsis*, en tenant compte des points de vue exprimés par différents collaborateurs, il devient manifeste que deux groupes importants manquaient à l'appel dans les diverses perspectives présentées : les enseignants et les étudiants. Certes, leurs propos sont intégrés à certaines études évoquées dans ce numéro, mais nous n'avions rien qui puisse traduire directement leurs opinions, dans leurs propres mots. Pendant la conception du numéro, nous avons communiqué avec plusieurs étudiants et enseignants de la Colombie-Britannique et du Québec. Nous leur avons demandé quelle était leur perception de ce que les psychologues canadiens devraient connaître à propos du milieu scolaire d'aujourd'hui. Nous convenons que la parution de ce numéro de *Psynopsis* survient à un moment très particulier, que nous partageons tous. La pandémie de COVID-19 a tout changé. Et c'est d'autant plus vrai pour les personnes qui travaillent dans les écoles (les enseignants) et pour celles qui les fréquentent (les étudiants).

Les enseignants ont travaillé d'arrache-pied en première ligne et, tout comme les étudiants, ils ont dû composer avec des méthodes et des défis très inhabituels qui ont modifié leur expérience scolaire tout au long de la pandémie. Nous estimons qu'il est toujours judicieux de s'arrêter, de prendre le temps de demander à nos clients et consommateurs ce qu'ils souhaitent ou ce qu'ils attendent de nous en tant que psychologues. Leurs réponses peuvent nous aider à cerner les meilleurs moyens de les soutenir.

## RÉFLEXIONS DES ENSEIGNANTS

Nous avons demandé aux enseignants quelles étaient leurs impressions quant à ce que les psychologues doivent connaître des défis actuels auxquels les écoles font face, et des manières dont les psychologues peuvent les soutenir plus adéquatement dans leur travail. Nous avons étudié les résultats et regroupé les commentaires des enseignants en trois thèmes.

*Le soutien des enseignants dépasse largement l'aspect du cheminement scolaire*

**Colleen Gagnon**

Montréal, Québec (enseignante en 3<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> année - mathématiques) et **Lauren Aslin**  
Montréal, Québec (directrice, école primaire)

*Le fait de prendre soin de l'enfant qui souffre dans son ensemble, et pas seulement au point de vue des apprentissages, a ajouté un réel fardeau à notre travail quotidien. Le fait d'avoir à gérer, de manière diplomate, les manifestations d'attachement anxieux de la part de parents dépassés a ajouté à ce fardeau. En transformant les activités d'apprentissage avec créativité, selon les données scientifiques actuelles sur la transmission du virus, nous prenons chaque jour des risques calculés quant à notre propre santé pour arriver à enseigner efficacement. Et nous sommes témoins du deuil que vivent nos étudiants diplômés, alors qu'éclatent les rêves qu'ils caressent depuis longtemps entourant les danses, les bals, la remise des diplômes. Bien pire que l'éclatement, ils doivent composer avec l'incertitude, coincés entre un vague espoir et le désespoir, selon le niveau d'alerte de la COVID dans notre ville. L'école est devenue notre « famille élargie »; mais, parallèlement à tout ça, nous devons aussi prendre soin de nos propres familles, de notre propre bien-être. La COVID nous a appris une leçon anthropologique des plus fondamentale et importante : le sens et le rôle crucial de l'école dans la vie des jeunes et l'importance des enseignants et de leur bien-être. En tant qu'enseignants et membres du personnel de soutien pédagogique, nous sommes quotidiennement en première ligne face aux dangers de la pandémie, luttant pour la santé cognitive, émotionnelle et mentale de nos étudiants, ainsi que la nôtre.*

**5<sup>e</sup> année, enseignant en mathématiques, anglais, éthique et culture religieuse**

(identité non divulguée sur demande), Montréal, Québec

*Les problèmes rencontrés par les enfants à l'école, comme les comportements agressifs, les tendances à l'intimidation, les faibles habiletés en résolution de problème, etc. ont augmenté au cours de mes 10 ans de carrière en enseignement. Je crois que les psychologues doivent savoir que le soutien qu'offrent les enseignants aux enfants dépasse largement la dimension pédagogique. À mon avis, cette dimension ne représente qu'une infime partie de mon travail d'éducateur. Les enseignants doivent traiter quotidiennement de questions complexes liées à la santé mentale et il existe peu d'occasions de formation en la matière dans la plupart des établissements d'enseigne-*

*ment. Les enseignants doivent obtenir beaucoup plus de soutien, de conseils et de formation pour pouvoir s'ajuster aux besoins complexes des étudiants de leurs classes. Les étudiants perçoivent les enseignants comme des adultes de confiance : ils se confient à nous. Cela représente un poids pour les enseignants, particulièrement lorsque cela se produit très fréquemment. Nous sentons que nous proposons des solutions temporaires plutôt que d'être en mesure d'aider nos étudiants à s'améliorer dans les domaines où ils doivent le faire. Nous faisons de notre mieux avec les outils dont nous disposons, comme l'empathie, le fait d'écouter leurs histoires, de donner des câlins et d'inventer des solutions pour calmer les querelles lors des récréations. Mais nous devons pouvoir leur offrir davantage. Cela est particulièrement vrai en temps de pandémie. Le rôle des enseignants a fortement évolué, l'enseignement transformatif prenant la place de l'enseignement transactionnel. Nous passons le plus clair de notre temps à veiller à ce que nos étudiants soient en sécurité, aseptisés, tenus à distance et masqués. Plusieurs autres enjeux émergent tandis que les enfants subissent beaucoup de stress, sans qu'ils puissent avoir recours aux distractions habituelles après l'école. Cette pandémie a été particulièrement difficile pour les plus jeunes.*

**Les psychologues doivent adopter une vision plus large de la manière dont la pandémie a touché la vie des étudiants****Edie Chang**

(enseignante en 3<sup>e</sup> année), North Vancouver, Colombie-Britannique

*Le meurtre d'un adolescent de 15 ans s'est produit la fin de semaine dernière à Vancouver. Ce qui est d'autant plus révoltant, c'est que son meurtrier est âgé de 14 ans. Un enfant. La scène s'est déroulée dans un beau quartier de Vancouver, dans un parc entouré de maisons valant plusieurs millions de dollars. Sur les médias sociaux, les enfants ont pu lire des commentaires et des avertissements leur conseillant de ne pas aller à ce parc, pour leur éviter d'assister à cette scène horrible. Alors que je parle à mes adolescents et que je réfléchis à la mort de cet enfant, j'examine ma propre carrière en tant qu'enseignante au primaire et je me demande où les enfants apprennent ce type de comportement. Bien sûr, les facteurs socioéconomiques peuvent entrer en considération, mais je sens que, fondamentalement, quelque chose s'est produit en cours de route. Quand je réfléchis et que je pense à mes enfants et à mes étudiants, je réalise que de plus en plus d'enfants grandissent en étant incapables de réguler leurs émotions. Ils manquent d'habiletés sur le plan des fonctions exécutives nécessaires*

*à leur progression dans un monde en constante évolution et d'une complexité grandissante. Ils n'apprennent pas adéquatement à communiquer, à socialiser et à manifester de l'empathie envers les autres. Les psychologues en milieu scolaire arrivent, font des tests et tentent de détecter ce qui se passe chez les étudiants du point de vue de leur cheminement scolaire, mais ce qu'ils doivent comprendre, c'est que la vie est difficile pour les enfants de nos jours. Plusieurs d'entre eux sont élevés dans des familles éclatées, dans des foyers durement touchés par la pandémie de COVID, dans des maisons où il n'y a qu'un seul parent qui vit des moments difficiles, ou encore dans lesquelles les deux parents travaillent jusqu'à épuisement pour joindre les deux bouts. Ils sont élevés par des parents, des grands-parents, des tantes, des oncles, des cousins, des familles d'accueil, qui éprouvent eux-mêmes des difficultés. Les parents de plusieurs enfants ont leurs propres troubles d'apprentissage ou des carences relatives aux habiletés cognitives qui les empêchent de comprendre les formalités les plus simples, comme le langage. Les psychologues doivent savoir qu'à titre d'enseignants, nous tentons de TOUT faire pour nos étudiants. À bien y penser, nous ne devrions pas nous trouver dans cette situation. Nous sommes parfois leurs parents, nous sommes leurs amis, nous sommes leurs enseignants, nous sommes leurs conseillers, leurs entraîneurs, leurs meneuses de claqué, leurs thérapeutes. Si les choses sont si compliquées maintenant, je me demande où elles en seront au cours de la deuxième moitié de ma carrière.*

**Les psychologues doivent travailler avec les enseignants pour mettre en œuvre des mécanismes réalistes et efficaces, afin d'aider les étudiants à perfectionner leurs habiletés****Colleen Gagnon**

Montréal, Québec et **Lauren Aslin**  
Montréal, Québec

*Nous enseignons et guidons des individus, pas seulement des programmes scolaires. L'école est vitale pour les jeunes et elle leur prodigue des buts et un sentiment d'appartenance. Quant au programme, nos plans de cours ont dorénavant un plan A, B et C, et parfois ce n'est pas suffisant. Nous modifions alors nos projets et procédons à une résolution de problème sur-le-champ et à tous les niveaux. Nous voulons que vous sachiez ce que nous ressentons. Nous avons besoin de votre expertise pour comprendre la manière dont nous pouvons construire beaucoup plus que les habiletés liées aux mathématiques, aux sciences et aux langues; nous avons besoin de psychologie pra-*

tique fondée sur la recherche, de ressources pouvant être utilisées par les enseignants, qui nous aideront à devenir plus résilients et compatissants, de sorte que nous puissions modéliser ces comportements auprès de nos étudiants. De cette façon, nous serons en mesure de favoriser la résilience et la compassion chez nos étudiants. Ainsi, alors que nous émergeons lentement de ce joug mondial qu'est la pandémie, nous devons connaître les ressources mises à notre disposition, en plus de savoir vers qui nous tourner pour obtenir expertise et soutien. Du côté de la recherche sur les traumatismes et leur rétablissement, nous aimerions savoir à quoi nous attendre et comment rejoindre les jeunes et leur enseigner, alors que nous retrouvons la voie de « la nouvelle normalité ». Nous savons que cette nouvelle voie constituera une aventure commune, menée par tous les individus qui sont partie prenante dans notre environnement scolaire : le personnel de soutien pédagogique, les enseignants, les étudiants et les parents.

### Caryl Cude Mullin

(enseignante en anglais et en arts, 7<sup>e</sup> à 11<sup>e</sup> année), Montréal, Québec

En raison de leur fréquentation irrégulière de l'école et de leur manque d'intérêt par rapport à l'enseignement à distance, plusieurs de mes étudiants ont connu des progrès assez faibles. Je sais qu'au moment de revenir aux études de façon régulière, les étudiants plus âgés, en particulier, auront de la difficulté à composer avec les exigences rigoureuses de leur programme et les efforts physiques qu'exigera une présence quotidienne en classe. Je prévois également qu'un retour à la routine sera quelque peu éprouvant pour moi. Je souhaite une année où l'on pourra instaurer la stabilité et la sécurité pour les enseignants et les étudiants. Cependant, je travaille dans une école où l'on est toujours disposé à tenter de nouvelles initiatives éducatives. On s'attendra à ce que j'innove, alors que je souhaite simplement rétablir les normes, et je me sens fatiguée et irritée avant même de commencer. Je veux être en mesure d'évaluer les besoins de mes étudiants de façon naturelle, non pas en fonction de directives concernant quelque nouvelle théorie pédagogique imposée par nos supérieurs, et leur offrir l'instruction dont ils ont besoin. Si on me permet de le faire, je serai satisfaite. Si on exige que j'orchestre une nouvelle symphonie administrative, je devrai porter la charge de répondre à deux exigences professionnelles contradictoires.

Cela dit, je sais que mes compétences professionnelles en ont pris un coup, après un an sans être tenue de rendre des comptes. Sans la pression d'avoir à préparer les étudiants aux examens du

ministère, je crains que mes propres pratiques ne soient devenues laxistes. Je devrai à nouveau peaufiner mes pratiques, et je suis certaine qu'il y aura des reculs et des faux pas en cours de route. Je devrai faire face à tout cela de façon tempérée et professionnelle et je m'inquiète de ne pouvoir y arriver.

### Marie-Ève Thériault

(enseignante en histoire et en français, 10<sup>e</sup> année), Montréal, Québec

Bien que plusieurs n'osent pas l'affirmer, les enseignants devraient parfois passer en premier. Les enseignants heureux, qui se sentent en sécurité et soutenus dans un milieu qui les encourage, sont mieux préparés à aider les étudiants à se sentir comme eux. Les expériences négatives que vivent les enseignants s'insinuent dans leurs salles de classe et dans les expériences de leurs étudiants. Les enseignants sont victimes d'intimidation de la part des étudiants, des parents et des collègues, tout autant que le sont les étudiants. Comment un enseignant peut-il guider un étudiant intimidé s'il ne se sent pas lui-même en sécurité? Les enseignants font face à des problèmes de santé mentale et doivent surmonter des défis personnels aussi fréquemment que leurs étudiants. Comment peuvent-ils être dans un état d'esprit qui leur permet de détecter et d'intervenir lorsqu'ils remarquent des problèmes de santé mentale ou de nature personnelle chez l'un de leurs étudiants, s'ils ne se sentent pas assez solides pour le faire? Lorsque les enseignants passent en premier, nous plaçons les étudiants dans le meilleur milieu qui soit pour qu'ils s'épanouissent. Des enseignants forts, motivés, soutenus et passionnés représentent les meilleurs modèles pour nos étudiants. En outre, ils possèdent assez d'énergie et d'engagement pour offrir le meilleur d'eux-mêmes : des pédagogues qui placent les besoins de leurs étudiants au premier rang de leurs priorités.

### Samantha Mastromonaco

(enseignante en anglais et en arts, 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup> | et 10<sup>e</sup> année), Montréal, Québec

Après un an de grande instabilité et d'incertitude sur l'ensemble de la planète, les écoles se sont démarquées comme étant des piliers de solidarité et de compassion. Les écoles ont toujours été, et demeureront, une assise pour le développement émotionnel, intellectuel et social de nos enfants et de nos adolescents, s'investissant dans les sphères où des lacunes persistent. On doit accorder aux enseignants les ressources et l'espace nécessaires pour leur permettre d'offrir aux étudiants ce qui est depuis longtemps considéré comme les éléments psychologiques les plus fonda-

mentaux : de la structure, de la prévisibilité et des défis. Les enseignants doivent être en mesure d'inculquer aux étudiants que tout ce que fait leur école pour eux, que ce soit les encourager lorsqu'ils ne réussissent pas ou les discipliner lorsqu'ils se comportent de façon inappropriée, a pour but de les aider à devenir des citoyens qui feront de notre société et de notre monde un endroit encore meilleur et plus démocratique. L'une des précieuses leçons pour nos étudiants en temps de crise : la compassion et la responsabilité ne sont pas mutuellement exclusives. En réalité, le fait d'exiger le meilleur de nos étudiants leur permettra de développer leur résilience et leur persévérance, en plus de l'empathie requise pour comprendre que chaque personne vit des problèmes qui peuvent passer inaperçus. De surcroît, il est impératif de veiller à ce que les étudiants aient une voix ou la possibilité d'exprimer leurs besoins, particulièrement sur le plan de leur bien-être émotionnel et psychologique, que ce soit en rendant un conseiller en orientation disponible, en appliquant des codes de conduite qui encouragent la collaboration et la coopération, ou en mettant l'accent sur certaines valeurs à l'école en donnant l'exemple.

## RÉFLEXIONS DES ÉTUDIANTS

Tout comme les enseignants, les étudiants ont fourni des commentaires judicieux sur les expériences que vivent plusieurs de leurs congénères de nos jours. Nous avons été touchés par la compassion et la réflexion qu'ont manifestées les étudiants, et par leur vécu à l'école pendant la pandémie de COVID-19, en abordant à la fois les besoins de nature scolaire et sur le plan de la santé mentale.

### Romy Nissan, Zahraa Alhashemi, Gunes Gumus

(10<sup>e</sup> année) Montréal, Québec

Se concentrer sur de plus grands rêves, devenir des personnes plus grandes et plus compatissantes. Ce à quoi nous pensons à l'école, ça compte. Si nous pensons aux désastres et aux pertes, en nous apitoyant sur notre sort, nous serons toujours malheureux. Si nous pensons à de grandes idées, à nos rêves, à de folles solutions et à la façon de devenir une meilleure communauté, alors la COVID-19 n'est qu'une situation dans laquelle nous faisons ce que nous ferions de toute manière chaque jour. Plutôt que de traiter la COVID-19 comme quelque chose qui nous a « empêchés » de faire plusieurs choses, et franchement, qui a complètement changé nos vies, nous la traitons simplement comme une chose qui fait partie de nos vies, à

laquelle il faut s'adapter. Nous redéfinissons notre « vie » pour y inclure la COVID-19, persévérons néanmoins, et faisons les choses que nous ferions s'il n'y avait pas eu de pandémie. La COVID-19 nous a amenés à apprécier l'école et le fait d'être ensemble en classe. La COVID-19 nous a appris de grandes leçons de vie. Si nous nous concentrons sur de grandes idées, nous devenons des personnes plus grandes, plus compatissantes. Voilà pourquoi nous croyons que l'école doit intégrer des activités de sensibilisation sur les différents problèmes et enjeux mondiaux, qui deviennent alors des motifs pour apprendre chacune de nos matières. Pour y arriver, nous croyons qu'on devrait offrir aux étudiants des occasions de graviter autour de sujets qui les intéressent davantage, afin qu'ils apprennent de nouvelles dimensions de ce monde en devenir, à partir de questions d'envergure mondiale. Bien qu'il soit important de se concentrer sur les matières scolaires de base comme les mathématiques, la littérature et les sciences, nous croyons qu'il est essentiel, en tant que jeune génération, de prendre conscience, de se responsabiliser et de comprendre de façon plus approfondie les problèmes qui habitent notre monde. Nous croyons qu'on devrait offrir aux étudiants des occasions de s'exprimer et de s'orienter vers des problématiques qui sont conformes à leurs passions et leurs intérêts, tout en agissant activement en vue de résoudre les problèmes mondiaux actuels.

### Isabella Downing-King

(11<sup>e</sup> année), Vancouver, Colombie-Britannique

Dès que le système COVID a été mis en place dans les écoles, plusieurs étudiants, moi y compris, ont profité dès le départ d'heures supplémentaires de sommeil. Je me sentais plus énergique et éveillée; j'appréciais les temps libres où je pouvais décompresser et me détendre. Avant la COVID, la vie sociale et la régularité de nos horaires étaient un fardeau. En toute honnêteté, ce sont les seules choses qui, selon moi, ont eu du succès. Dans le cadre du nouveau système scolaire en Colombie-Britannique, nous avons eu plus d'heures de sommeil, ce qui est formidable, mais cela me peine de penser à un retour à la normale. Mes amis et moi passions de longues soirées à effectuer tous les travaux que l'on nous avait assignés, puis nous devions nous lever très tôt le lendemain matin pour nous rendre en classe. Ça exerce une grande pression sur la santé mentale, la santé mentale de tout le monde s'effondre, et c'était le cas même avant la COVID. Je connais personnellement trois personnes qui ont fait une tentative de suicide au cours des dernières années, dont l'une a réussi. J'ai l'impression que les écoles

n'apprennent pas adéquatement aux étudiants comment gérer leur santé mentale de façon saine. Plusieurs de mes amis se sont tournés vers des mécanismes d'adaptation malsains, dont certains sont plutôt autodestructeurs. Plusieurs d'entre eux n'ont aucun moyen d'accéder à de l'aide professionnelle en santé mentale, que ce soit pour des raisons familiales, financières ou d'autres motifs personnels.

### Julianna Mercer Blettner

(8<sup>e</sup> année), Burnaby, Colombie-Britannique

Souvent, la manière d'enseigner dans les écoles a pour résultat que vous apprenez, puis oubliez facilement, parce que tout est axé sur la mémorisation. Plusieurs enseignants font en sorte que vous mémorisez ce qu'ils vous apprennent. Les enseignants ne doivent pas oublier qu'il est plus important qu'ils nous enseignent ce qu'ils veulent que l'on apprenne plutôt que de simplement mémoriser des choses qui seront vite oubliées. J'ai un très bon professeur cette année, qui nous propose des activités et des projets, en nous permettant d'employer différentes façons de démontrer nos apprentissages plutôt que de le faire seulement par des réponses à un examen. Nous ne démontrons pas que ce que nous savons à un moment précis, mais nous démontrons plutôt ce que nous apprenons réellement. Il nous enseigne des concepts que nous devons apprendre et nous laisse établir des liens avec ce que nous aimons, ce qui est très utile et beaucoup plus aidant et intéressant. Cette année, mes professeurs d'art et de vie sociale collaborent afin de relier des concepts et des idées les uns aux autres. Nous pouvons démontrer ce que nous apprenons de l'aspect social par nos projets d'art et c'est formidable. J'aimerais que plus d'enseignants le fassent. C'est un très bon moyen d'apprendre.

### Antoine Frappier-Temcheff

(étudiant du secondaire), Montréal, Québec

Cette année, plusieurs changements ont été apportés à la vie scolaire. La pandémie m'a incité à réfléchir de plus en plus au rôle que les écoles jouent dans nos vies et aux façons d'améliorer ces établissements, où les enseignants et les étudiants passent énormément de temps. Le système scolaire moderne est demeuré le même depuis le début de la révolution industrielle. La majorité des travailleurs effectuaient des tâches très monotones qui exigeaient très peu d'autonomie et d'initiative. Aujourd'hui, cela se reflète manifestement dans notre système scolaire : les étudiants ont très peu de latitude pour donner leur avis sur ce qu'ils font pendant leur journée.

Bien sûr, ce ne sont là que quelques instantanés et quelques opinions provenant d'enseignants et d'étudiants. Néanmoins, leurs messages sont importants et ressemblent aux commentaires des enseignants et des étudiants que nous pouvons entendre dans le cadre de notre travail dans les écoles. Leurs points de vue sont des aide-mémoire utiles lorsqu'il s'agit de l'importance d'écouter nos clients. En tant que psychologues, éducateurs et autres experts-conseils, nous croyons savoir ce dont ont besoin les étudiants et les enseignants, quand nous réalisons nos recherches, nos interventions et nos consultations. Toutefois, il se peut que ce que nous estimons nécessaire ou ce qui devrait l'être ne soit pas réellement ce dont les gens ont besoin. Dans le cadre de notre travail dans les écoles, j'espère que nous prendrons le temps de tenir compte du contexte de l'école, des étudiants, des enseignants et du personnel. Il faut reconnaître que le contexte change au fil du temps pour les étudiants et les enseignants des écoles, tout comme la culture et l'ambiance de ces mêmes écoles. Des questions aussi simples que : « De quoi avez-vous besoin? », « Comment puis-je vous être utile? », ou encore « Que devrions-nous savoir à propos de vous, de vos enseignants, de vos étudiants, de votre école? » peuvent s'avérer bénéfiques. Si plus de professionnels œuvrant dans les écoles prennent le temps de poser des questions simples comme celles-ci aux personnes auprès desquelles ils travaillent, il est possible d'espérer que nous arriverons à mieux satisfaire leurs besoins.

<sup>1</sup> Nous tenons à souligner la contribution de notre collègue, la Dre Ada Sinacore, qui a recueilli les points de vue des membres du corps professoral et de la communauté étudiante du Québec, que nous remercions tous pour leur participation à cette recherche.



# FAITS SAILLANTS DES

**Voici la liste des principales activités menées depuis la publication du dernier numéro de Psynopsis.**

Écrivez à [membership@cpa.ca](mailto:membership@cpa.ca) pour vous abonner à notre bulletin électronique mensuel, Les Nouvelles de la SCP. Vous vous tiendrez ainsi au courant de tout ce que nous accomplissons pour vous!

## 1. DEUXIÈME RAPPORT ANNUEL DU COMITÉ CONSULTATIF DES PERSONNES HANDICAPÉES (CCPH) DU CANADA

La chef de la direction de la SCP, la Dre Karen Cohen, est la coprésidente du Comité consultatif des personnes handicapées (CCPH) du Canada, nommé par la ministre du Revenu. Le CCPH a publié son deuxième rapport annuel le vendredi 9 avril 2021.

## 2. SONDAGE DE LA SCP SUR LA FORMATION DES PSYCHOLOGUES DANS LE DOMAINE DE LA DOULEUR ET DU TRAITEMENT DE LA DOULEUR

Un sondage sur la formation sur la douleur et le traitement de la douleur offerte par les programmes de doctorat et les internats en psychologie a été lancé en avril 2021. Ce sondage a été réalisé en réponse à une invitation à présenter ce sujet lors d'une réunion du Canadian Pain Care Forum tenue le 23 avril 2021. Pour obtenir des renseignements supplémentaires, écrivez à [executiveoffice@cpa.ca](mailto:executiveoffice@cpa.ca).

## 3. LAURÉATS DU PRIX DU MEILLEUR ARTICLE

Félicitations aux lauréats des Prix du meilleur article de cette année :

- *Revue canadienne des sciences du comportement* : Hall, V., Eastwood, J. et Clow, K. A. (2020). An exploration of laypeople's perceptions of confession evidence and interrogation tactics [2020, 52(4), 299-313].
- *Psychologie canadienne* : Shaw, M., Cloos, L.J.R., Luong, R., Elbaz, S. et Flake, J. K. Measurement practices in large-scale replications: Insights from Many Labs 2 [2020, 61(4), 289-298].

- *Revue canadienne de psychologie expérimentale* : Ensor, T. M., Guitard, D., Bireta, T. J., Hockley, W. E. et Surprenant, A. M. The list-length effect occurs in cued recall with the retroactive design but not the proactive design [2020, 74(1), 12-24].

## 4. DÉCLARATION DE LA SCP SUR LE PROJET DE LOI 35 DU NOUVEAU-BRUNSWICK

« La Société canadienne de psychologie a publié récemment un document d'orientation sur la sécurité des tests psychologiques, dans laquelle est décrite la formation nécessaire pour utiliser les tests psychologiques dans le cadre d'une évaluation du fonctionnement cognitif, émotionnel et comportemental d'une personne. La SCP est d'avis que les psychologues sont particulièrement bien formés pour effectuer des évaluations psychologiques, qui comprennent, sans s'y limiter, l'administration d'un seul test. La SCP s'oppose à tout diagnostic, traitement ou plan de rattrapage pris sur la base des résultats d'un seul test psychologique. »

La SCP a transmis une lettre au gouvernement du Nouveau-Brunswick, dans laquelle nous expliquons notre position sur l'utilisation des tests psychologiques et nous nous opposons aux articles du projet de loi qui proposent que les enseignants qualifiés puissent administrer des tests de niveau C.

## 5. LA DÉFENSE DES INTÉRÊTS EN ACTION!

Afin de faire mieux comprendre aux membres les activités de représentation que mène la SCP, nous avons récemment mis à jour la section du site Web de la SCP consacrée à la défense des intérêts ([cpa.ca/fr/advocacy/](http://cpa.ca/fr/advocacy/)). Nos activités de défense des intérêts, qui sont en phase avec notre plan stratégique, s'articulent autour de sept thématiques principales :



# ACTIVITÉS DE LA SCP

1. Répercussions de la COVID-19
2. Gouvernement fédéral - Santé mentale (financement, politiques, législation, recherche)
3. Innovation dans le domaine de la psychologie et des services de santé mentale
4. Psychologie et prestations de soins de santé offerts par les employeurs
5. Collaboration avec les associations de psychologues des provinces et des territoires
6. Perfectionnement des compétences des membres en matière de défense des intérêts
7. Communications publiques

## 6. DISCUSSION SUR YOUTUBE DE LA SCP SUR LA PARITÉ EN MATIÈRE DE SANTÉ MENTALE AVEC LE COPRÉSIDENT DU CAUCUS PARLEMENTAIRE SUR LA SANTÉ MENTALE (MAI 2021)

Dans le cadre de la semaine de sensibilisation à la santé mentale, Glenn Brimacombe (directeur des politiques et des affaires publiques de la SCP) s'est entretenu avec Majid Jowhari (député de Richmond Hill et coprésident du caucus parlementaire sur la santé mentale, qui est composé de députés de tous les partis politiques) sur la question de la parité en santé mentale. L'entrevue de 30 minutes souligne la nécessité que le gouvernement fédéral se préoccupe de la parité en matière de santé mentale et de toxicomanie et peut être visionnée ici : [youtube.com/watch?v=4pb5N7y7USM](https://www.youtube.com/watch?v=4pb5N7y7USM).

## 7. NOUVEAU CONTRAT DE LICENCE AVEC L'AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION

Nous lancerons bientôt les 21 premiers cours offerts dans le cadre d'un nouveau contrat de licence avec l'American Psychological Association. Consultez la section consacrée au perfectionnement professionnel sur le site Web de la SCP pour vous informer sur les nouveaux cours proposés, notamment « Applying Hope to Couple Therapy, » « Trauma-Informed Culturally Competent Care in an Integrated Health Setting », et bien plus encore.

## 8. NOUVELLE FICHE D'INFORMATION PUBLIÉE DANS LA SÉRIE « LA PSYCHOLOGIE PEUT VOUS AIDER »

Notre plus récente fiche d'information porte sur la façon dont la psychologie peut aider à la prise en charge de l'asthme chez les enfants. Celle-ci a été préparée par Jason Isaacs (étudiant au doctorat à l'Université Dalhousie), en collaboration avec le Dr Dimas Mateos (médecin au Centre de santé IWK) et Martha Greechan. Lisez la fiche d'information ici : [cpa.ca/docs/File/Publications/FactSheets/ChildhoodAsthma\\_FR\\_2021.pdf](https://cpa.ca/docs/File/Publications/FactSheets/ChildhoodAsthma_FR_2021.pdf).

## 9. WEBINAIRES

En mai, nous étions heureux d'organiser trois webinaires sur les débouchés de carrière en psychologie à l'intention des étudiants affiliés de la SCP. Les webinaires ont été préparés et présentés par des membres de la Section de la psychologie industrielle/organisationnelle de la SCP : la création d'un CV (Dr Blake Jelley), la préparation à une entrevue (Dr Nicolas Roulin) et la négociation d'un contrat de travail/salaire (Dre Wendi Adair). Les enregistrements des webinaires serviront à créer des fiches d'information et des ressources, qui seront ajoutées au carrefour de l'emploi de la SCP.

## 10. LE 82E CONGRÈS NATIONAL ANNUEL DE LA SCP

Le 82<sup>e</sup> congrès national annuel de la SCP s'est tenu de manière virtuelle du 7 au 25 juin, et était précédé par les ateliers pré-congrès, du 31 mai au 5 juin. Neuf conférences plénières, la cérémonie annuelle de remise des prix et l'assemblée générale annuelle de la SCP, près de 1 000 présentations de différents types (programmation des sections, présentations par affiches en direct, présentations éclair, ateliers, discussions en groupe) étaient au programme du congrès. Merci aux quelque 1 200 délégués qui y ont assisté. Les délégués inscrits auront accès au contenu sur demande jusqu'à la fin de décembre 2021.



Entre le 13 mars et le 17 mars 2020, chaque province a fermé ses écoles. Certaines ont annoncé que les fermetures étaient d'une durée indéterminée, et d'autres, que les étudiants retourneraient à l'école deux semaines plus tard. Peu d'étudiants au Canada retourneraient en classe en personne avant septembre. Depuis ce temps, les étudiants ont fréquenté l'école par cohortes, ont suivi une formation hybride en ligne et en classe et ont vu leur année scolaire ponctuée de fermetures d'écoles par intermittence en raison des éclosions de COVID.

Au moment de rédiger le présent article, les écoles canadiennes sont toujours fermées, puis rouvertes sur une base régionale, puis fermées à nouveau quelque part ailleurs. Cette incertitude explique en partie les moments difficiles qu'ont vécus les enfants, mais ce n'est qu'une pièce dans une mosaïque beaucoup plus grande, qui englobe la fermeture des services scolaires, la difficulté de souligner et de célébrer les étapes importantes et de pouvoir simplement être dehors avec d'autres enfants pour – justement – être un enfant.

C'est au moment où la première vague de fermetures d'écoles frappait le Canada que la Dre Maria Rogers a intégré son nouveau rôle de présidente de la Section de la psychologie éducationnelle et scolaire de la SCP. En février 2020, la Section avait des projets ambitieux. Une invitation avait été lancée aux membres de la Section afin de leur demander

de se joindre à l'un des cinq comités qui venaient d'être créés, à savoir le comité du congrès, le comité de l'équité, la diversité et l'inclusion, le comité de la défense des intérêts, le comité des médias sociaux et le comité des prix, et qui étaient tous prêts à se déployer.

Puis la COVID a frappé, et la Dre Rogers a été confrontée au bouleversement radical des plans de la Section. En collaboration avec la présidente sortante, la Dre Laurie Ford, Maria a réalisé un sondage auprès des membres afin de leur demander en quoi la Section pourrait leur être utile dans le contexte de la pandémie; ce qui est ressorti du sondage, c'est le besoin de soutien pour passer au monde virtuel.

« Soudainement, les psychologues scolaires qui faisaient beaucoup de travail d'évaluation n'étaient plus capables de faire d'évaluations psychopédagogiques. Ils souhaitaient être aidés pour apprendre à effectuer des évaluations virtuelles. C'est à ce moment-là que nous avons communiqué avec le Dr Ryan Farmer, un expert en évaluation à distance de l'Alabama. Il a organisé un webinaire pour nous et il a été génial. »

Le webinaire du Dr Farmer a été un excellent point de départ, mais comme les problèmes de santé mentale chez les enfants ont bondi au cours de la dernière année, les psychologues scolaires se sont retrouvés à faire moins d'évaluation et plus de thérapie, de consultation de cas et de perfectionnement professionnel. Même aujourd'hui, la thérapie et le soutien psychologique se font toujours en ligne pour la plupart. Par conséquent, la Dre Maria Kokai, présidente désignée de la Section, a organisé en mai un autre webinaire pour les membres de la Section, cette fois-ci en collaboration avec Dr Todd Cunningham, portant sur la thérapie virtuelle.

Comme ils travaillent de plus en plus en ligne et orientent leur travail vers la thérapie et la consultation de cas, les psychologues scolaires se font de plus en plus rares qu'avant. Le comité de défense des intérêts, dirigé par la Dre Maria Kokai, est déterminé à faire de cette question un élément central de son mandat afin d'accroître le nombre de psychologues scolaires au Canada et de supprimer autant que possible les obstacles auxquels se heurtent les communautés marginalisées, qui ont toujours été sous-représentées en psychologie scolaire.

À ce jour, beaucoup de recherches se sont demandé comment les élèves et les enfants en

général vivent la pandémie. Mais qu'en est-il des psychologues scolaires eux-mêmes? Ils traversent les mêmes problèmes que les élèves dont ils s'occupent et sont tout autant bouleversés que ces derniers. Et sans surprise, ils se retrouvent aujourd'hui de plus en plus surchargés de travail, car la pénurie de psychologues scolaires se conjugue avec l'augmentation des problèmes de santé mentale chez les élèves. Maria affirme que cela les a aussi beaucoup bouleversés.

« Dans le sondage que nous avons réalisé en mai-juin de l'année dernière, nous avons demandé aux psychologues scolaires de faire des évaluations très générales de leur bien-être mental. Plus des trois quarts ont fait état d'une dégradation de leur santé mentale depuis le début de la pandémie. Nous envisageons de réaliser un sondage de suivi après un an pour savoir quelles stratégies d'adaptation ont aidé ceux qui ont vécu des moments plus difficiles l'année dernière ou les éléments qui permettent de prédire l'évolution de leur santé mentale un an plus tard. La Dre Laurie Ford, quelques étudiants diplômés et moi-même travaillons sur ce projet pour examiner la situation de la pandémie et ses effets sur les psychologues scolaires.

Selon Maria, aussi difficile que cette année ait pu être, elle a ouvert de nouvelles voies pour la Section de la psychologie éducationnelle et scolaire. Des collaborations qui n'auraient probablement pas vu le jour autrement changent véritablement les choses. La documentation indique que la thérapie virtuelle est comparable sur le plan de l'efficacité à la thérapie en personne et permet d'éliminer certains des obstacles qui empêchent les gens d'y accéder. Mais pour Maria, comme pour bien d'autres, les contacts virtuels sont bien différents des contacts en personne.

Maria était vraiment impatiente de rencontrer sa section en personne l'an dernier, puis cette année; mais il semble bien que son mandat de présidente de la Section de la psychologie éducationnelle et scolaire se terminera sans aucune des rencontres en personne qui constituent les moments forts du congrès de la SCP et d'autres événements. Mais comme toujours, elle est capable de voir le bon côté des choses. Sans toutes les réunions virtuelles et tous les appels Zoom tenus depuis le début de la pandémie, elle n'aurait pas tissé des liens aussi étroits avec les chiens de Laurie Ford. Un cadeau dont nous sommes également reconnaissants à la SCP!

# LA RECHERCHE ÉMERGENTE EN PSYCHOLOGIE INDUSTRIELLE-ORGANISATIONNELLE AU CANADA

## UNE MISE À JOUR DE LA REVUE CANADIENNE DES SCIENCES DU COMPORTEMENT

**ALLISON J. OUMET**

Ph. D., C.Psych, rédactrice en chef de la Revue

**NICOLAS ROULIN**

Ph. D., rédacteur en chef invité principal

Industrial-Organizational (I-O) Psychology refers to the science and practice of understanding and optimizing human behaviour in the workplace.<sup>1</sup> In the April 2021 special issue of *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, researchers at the forefront of I-O psychology in Canada highlight the current status of the field, outline key challenges, and present perspectives on the path forward in Canada and worldwide. The open call resulted in over 20 submissions, eight of which were ultimately accepted along with two invited commentaries from early career and established scholars. Together, these ten articles and the Editorial provide a thought-provoking snapshot of the field and exciting avenues for future research.

La psychologie industrielle-organisationnelle fait référence à l'étude du comportement humain en milieu de travail et à la pratique dans ce domaine, avec comme objectif ultime de mieux comprendre et d'optimiser les milieux de travail<sup>1</sup>. Dans le numéro spécial d'avril 2021 de la *Revue canadienne des sciences du comportement*, des chercheurs à l'avant-garde de la psychologie industrielle-organisationnelle au Canada mettent en évidence l'état actuel du

domaine, soulignent les principaux défis auxquels il fait face et présentent des pistes de réflexion sur la voie à suivre au Canada et dans le monde. Plus de 20 articles ont été proposés à la suite de l'appel de contributions; huit d'entre eux ont été finalement acceptés, de même que deux commentaires sollicités de chercheurs en début de carrière et de chercheurs confirmés. Ensemble, ces dix articles et l'éditorial donnent un aperçu du domaine qui incite à la réflexion et ouvrent des pistes de recherche intéressantes pour l'avenir.

Les rédacteurs en chef invités (Nicolas Roulin, Université Saint-Mary's; Joshua S. Bourdage, Université de Calgary; Leah K. Hamilton, Université Mount Royal; Thomas A. O'Neill, Université de Calgary; Winny Shen, Université York) étaient particulièrement qualifiés pour diriger le numéro spécial, compte tenu de leurs vastes contributions de recherche sur le terrain et de leur expérience comme membres du comité exécutif de la Société canadienne de psychologie industrielle et organisationnelle, une section officielle de la SCP.

Dans tout le numéro spécial, plusieurs thèmes pertinents et importants ont émergé, parmi lesquels figurent l'équité, la diversité et l'inclusion, la justice en milieu de travail, les mesures d'adaptation en milieu de travail, la sélection du personnel, le leadership, les équipes virtuelles et les comportements écologiques. En outre, des méthodes de recherche rigoureuses et une

application pratique sont à l'avant-plan de chaque article, soulignant le rôle que peuvent jouer les chercheurs et les professionnels pour faire avancer la psychologie industrielle-organisationnelle fondée sur des données probantes. Synthèses de connaissances (revues de la littérature, évaluations rapides des données probantes, méta-analyses) et études empiriques originales (enquêtes, expériences, études longitudinales) convergent pour brosser le tableau d'un domaine de recherche dynamique, qui contribue à améliorer le bien-être et la réussite des personnes et des organisations.

Pour en savoir plus, lire l'éditorial en libre accès :

Roulin, N., Bourdage, J. S., Hamilton, L. K., O'Neill, T. A. et Shen, W. (2021). Emerging research in industrial-organizational psychology in Canada. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 53(2), 91-97. <https://doi.org/10.1037/cbs0000274>

Et ne manquez pas de lire un article qui sera publié fin juin sur le site des revues de l'APA, rédigé par Blake Jolley et paru dans le numéro spécial, décrivant une évaluation rapide des données probantes sur l'utilité des interventions basées sur la personnalité dans le développement et l'amélioration des milieux de travail.

FOR A COMPLETE LIST OF REFERENCES,  
PLEASE GO TO [CPA.CA/PSYNOPSIS](http://CPA.CA/PSYNOPSIS)

# PRIX ROBERT SOMMER 2021 POUR LA MEILLEURE COMMUNICATION ÉTUDIANTE EN PSYCHOLOGIE DE L'ENVIRONNEMENT

La Section de la psychologie de l'environnement tient à féliciter Jenn Leckey (étudiante diplômée en psychologie de l'Université Dalhousie) à titre de lauréate du Prix Robert Sommer! Son texte, **Understanding Nature Disconnection Among Children: An Application of the Behaviour Change Wheel**, est résumé ici (références disponibles sur demande).

« Les tendances récentes à l'urbanisation (Nations Unies, 2019), le comportement sédentaire à l'intérieur et trop de temps passé devant un écran (Rideout et Robb, 2019) ont été associés au déclin de la santé mentale à l'échelle mondiale, particulièrement chez les enfants (Carson et coll., 2016). En revanche, le temps passé dans la nature entraîne la restauration physique et mentale (Velarde et coll., 2007), l'amélioration de la santé mentale, des fonctions cognitives (Berman et al., 2012; McCormick, 2017), et du bien-être général (Burls, 2007). En dépit de ces avantages, le rapport des gens, surtout celui des enfants, avec la nature est minime, voire en déclin (Rainham et al., 2019; Soga et Gaston, 2016).

Les enquêtes auprès des parents ont indiqué que l'intérêt envers d'autres activités (Larson et coll., 2011), l'urbanisation, l'accès restreint à la nature et le manque de temps libre (Skar et al., 2016; Soga et al., 2018) constituent les principaux obstacles au temps que peuvent passer les enfants dans la nature. Cependant, on suggère que les attitudes des familles face à la nature, leurs expériences dans la nature (Soga et coll., 2018), l'accès à la nature et l'éducation environnementale (McAllister et coll., 2012) tendent à rehausser le temps que passent les enfants dans la nature. Dans les groupes témoins, les enfants (de 9 à 14 ans) de l'Ontario ont indiqué que la technologie, les styles parentaux, les aspects sociaux et la saisonnalité influençaient le temps passé dans la nature (Tillmann et coll., 2019). Compte tenu des avantages que

comportent les moments passés dans la nature et l'influence de la famille sur le développement de ce comportement (Cheng et Munroe, 2012), la présente étude tente de comprendre le temps que les enfants passent dans la nature, selon leurs perspectives et celles de leurs parents.

La roue du changement de comportement (BCW, en anglais; Michie et al., 2011) est une série de méthodes dérivées de l'intégration de multiples cadres relatifs au changement de comportement reposant sur des données probantes. Cette méthode a été mise en œuvre afin de susciter des changements liés à la santé dans plusieurs disciplines (p. ex., Stienmo et coll., 2015). Au cœur de la BCW se trouve le modèle de comportement incluant la capacité, l'opportunité et la motivation (modèle COM-B), un système favorisant la compréhension des facteurs facilitants et des obstacles qui influencent un comportement donné. Nous avons eu recours au modèle COM-B pour élaborer une entrevue semi-structurée visant la collecte de données qualitatives auprès d'enfants et de parents de la Nouvelle-Écosse concernant les facteurs facilitants et les obstacles relatifs aux rapports à la nature. Les résultats peuvent être systématiquement cartographiés dans la BCW pour cerner les stratégies qui favorisent l'augmentation du temps passé dans la nature.

Des entrevues semi-structurées ont été réalisées auprès de trente dyades parents-enfants provenant de la région de Halifax (une à la fois dans un lieu privé). Le tout s'est déroulé entre novembre 2019 et septembre 2020. Neuf garçons et 21 filles (tranche d'âge : 8-5, valeur médiane : 10) ont participé aux entrevues. Six hommes et 24 femmes (tranche d'âge : 31-53, valeur médiane : 43) y ont participé. Il y avait 18 paires mères-filles, six paires mères-fils, trois paires père-filles et trois paires pères-fils. Quinze familles habi-



taient des zones urbaines, 12 en banlieue et trois en zone rurale.

L'entrevue abordait les facteurs facilitants et les obstacles perçus dans les domaines de la capacité, de l'opportunité et de la motivation (Michie et coll., 2011) à passer du temps dans la nature, de souhaiter passer du temps dans la nature, et la satisfaction à l'égard de la durée du temps passé dans la nature. Trois versions de l'entrevue ont été élaborées : une pour les enfants de 8 à 11 ans, la deuxième pour les jeunes de 12 à 15 ans et la troisième pour les parents. Les entrevues enfants/jeunes traitaient des expériences personnelles dans la nature. Par ailleurs, les entrevues des parents contenaient deux parties touchant les expériences personnelles et les expériences familiales dans la nature. Les questions d'entrevue ont été adaptées à la suite de la pause provoquée par la COVID-19 (mars 2020) afin de s'attarder précisément sur les expériences typiques des participants liées à la nature, avant la pause causée par la pandémie.

Suite à la page 34

# SUBVENTION DE RECHERCHE 2021 POUR LA MEILLEURE COMMUNICATION PRÉSENTÉE UN ÉTUDIANT DE PREMIER CYCLE EN PSYCHOLOGIE DE L'ENVIRONNEMENT



La Section de la psychologie de l'environnement tient à féliciter Tish Lewis (ayant récemment obtenu un baccalauréat spécialisé en psychologie de l'Université Vancouver Island), lauréate de la première subvention de recherche pour les étudiants de premier cycle accordée par la section! Son travail, **Climate Change Anxiety : An Exploratory Analysis**, est résumé ici (références disponibles sur demande).

« La présente recherche examine le construit psychologique de l'écoanxiété, en s'attardant à son éventuelle relation avec des facteurs comme l'attachement au lieu et la sensibilisation au changement climatique. Les chercheurs emploient diverses expressions pour décrire les effets psychologiques du changement climatique : détresse liée au changement climatique, solastalgie et deuil écologique, pour n'en nommer que quelques-unes (Albrecht, 2007; Cunsolo et coll., 2012; Searle et Gow, 2009). Plus largement, ces concepts dénotent une réponse négative à un environnement changeant. Chacune des expressions particulières décrit un éventail légèrement différent d'émotions, ayant chacune leurs propres répercussions. Les écrits

antérieurs ont lié la solastalgie et le deuil écologique à l'attachement au lieu (le lien émotionnel que les gens entretiennent avec un lieu qu'ils chérissent). Cependant, la solastalgie et le deuil écologique sont tous deux fonction d'une expérience vécue (Albrecht, 2007; Cunsolo et coll., 2012). L'écoanxiété est le concept le plus complet parmi les concepts de détresse climatique parce qu'il peut englober, sans l'exiger, les expériences vécues. L'écoanxiété est une détresse tournée vers l'avenir qui n'a pas encore été liée à l'attachement au lieu ou à des expériences indirectes relatives au changement climatique. L'échelle de mesure de l'écoanxiété (CCAS, en anglais) élaborée par Clayton et Karazsia (2020) ne mesure pas une émotion précise. Elle s'attarde plutôt aux troubles de la vie quotidienne générés par les sentiments négatifs. Alors qu'augmente le nombre de personnes éprouvant une détresse qui n'est pas issue d'expériences vécues (Doherty et Clayton, 2011; Reser et Swim, 2011), il émerge un besoin pressant de compter sur un outil ayant la capacité de mesurer les réponses négatives aux expériences vécues et indirectes.

On a mené une analyse de corrélation sur deux études afin d'examiner la relation entre l'écoanxiété, l'attachement au lieu et la sensibilisation au changement climatique. L'étude 1 (N = 347) comprenait 81 % de femmes, dont 33 % étaient âgées de 19 à 35 ans, et 62 % avaient obtenu un baccalauréat ou fait des études universitaires. Pour ce qui est de l'étude 2 (N = 156), un nombre presque égal de femmes et d'hommes ont répondu, dont 65 % de l'échantillon avaient entre 18 et 35 ans et 64 % avaient obtenu un baccalauréat ou fait des études universitaires. Les résidents de l'Ontario constituaient 54 % des répondants, alors que les résidents de la Colombie-Britannique représentaient 17 % et les Albertains 12 %.

L'étude 1 a employé l'échelle de mesure de l'écoanxiété (CCAS) et l'échelle d'attachement au lieu (PAS, en anglais) auprès des

résidents de l'île de Vancouver qui étaient âgés de 19 ans et plus. Le recrutement a été réalisé par des groupes Facebook et les bulletins étudiants de l'Université Vancouver Island. L'étude 2 a administré les mêmes questionnaires CCAS et PAS, ajoutant une échelle supplémentaire mesurant la sensibilisation au changement climatique. Le questionnaire était ouvert à tous les résidents canadiens de 18 ans et plus. Le recrutement a été réalisé à l'aide de Prolific, un site Web d'approvisionnement par la foule, et les participants recevaient 0,65 \$ s'ils remplissaient le questionnaire.

Employée dans le cadre des études 1 et 2, la CCAS (Clayton et Karazsia, 2020) comporte quatre sous-échelles : troubles cognitifs et émotionnels, troubles du fonctionnement, expérience face au changement climatique et engagement comportemental. L'échelle de l'attachement au lieu (PAS) de Raymond et coll. (2010) a également été utilisée dans les études 1 et 2, et elle comporte cinq sous-échelles : l'identification au lieu, la dépendance au lieu, les liens avec la nature, les liens familiaux et les liens amicaux. L'échelle de sensibilisation au changement climatique (ACCS, en anglais) a été conçue par le chercheur principal afin de mesurer le niveau d'exposition aux enjeux du changement climatique qu'une personne accumule par la voie d'expériences indirectes comme les médias, l'éducation, les interactions sociales et les médias sociaux.

Une série de tests-t et d'analyses de la variance ont permis de cerner les différences d'âge et de sexe entre les échantillons de l'île de Vancouver et canadiens. Par une analyse de corrélation de Pearson, on a exploré les liens entre les échelles et les sous-échelles de chaque construit, la régression linéaire déterminant le principal prédicteur de l'écoanxiété. Dans le cadre de l'étude 1, on a noté une forte corrélation entre la CCAS et la PAS, mais la CCAS démontrait une association

Suite à la page 34

# PRIX DU NOUVEAU CHERCHEUR

Nous vous présentons les lauréats 2021 du Prix du nouveau chercheur, décerné par le président de la SCP. Ce prix souligne la qualité exceptionnelle des travaux de nouveaux chercheurs en psychologie au Canada.

## Mark Wade Ph. D., CPsych

Professeur adjoint, Département du développement humain et de la psychologie appliquée, Université de Toronto

Quelles sont les répercussions des expériences d'adversité vécues durant la petite enfance sur la santé mentale et le neurodéveloppement; et quelles sont les expériences qui habilitent les enfants et les jeunes à faire preuve de résilience et à se rétablir de telles expériences négatives? Ces questions sont au cœur de mon programme de recherche depuis près de 10 ans. Plus récemment, un large volet de mon travail s'est penché sur l'adolescence en tant que phase de profonds changements sociobiologiques qui peuvent à la fois augmenter la vulnérabilité aux troubles de santé mentale et favoriser la résilience et le rétablissement dans le contexte de milieux favorables. L'un des projets auxquels j'ai contribué dans ce domaine est le Bucharest Early Intervention Project (BEIP), le premier et le seul essai randomisé contrôlé sur les soins prodigués en famille d'accueil comme solution de rechange aux soins offerts en établissement. Dans une série d'études récentes, mes collègues et moi

avons démontré que les soins en famille d'accueil (par rapport aux soins continus en établissement) aident à promouvoir le rétablissement sur le plan de la santé mentale, chez les 8 à 16 ans. Certaines données probantes sur le rétablissement du fonctionnement neurocognitif pendant cette période ont également été observées. En plus de favoriser le rétablissement, nous constatons que les soins en famille d'accueil rehaussent la résilience qui aide à contrer le stress ressenti ultérieurement. Plus précisément, pendant que le stress augmente durant l'adolescence, il en va de même pour les difficultés liées à la santé mentale et les marqueurs d'inflammation, alors que le fonctionnement neurocognitif décline. Cependant, ces conséquences ne sont observées que chez les jeunes qui ont vécu des soins prolongés en établissement, non chez ceux qui ont été assignés aléatoirement à des soins familiaux pendant la petite enfance. Les résultats génèrent de solides données probantes quant aux effets des soins prodigués dans le contexte familial à la suite d'une sérieuse adversité précoce : l'augmentation de la résilience et la promotion du rétablissement. Ils indiquent que l'adolescence peut en quelque sorte représenter « une seconde chance pendant la seconde décennie » permettant aux jeunes de se rétablir des répercussions de l'adversité vécue durant la petite enfance.

## Nicole Racine Ph. D., RPsych

Chercheuse postdoctorale, Université de Calgary

### L'adversité durant l'enfance et la résilience : lier la science et la pratique par un partenariat communautaire

L'exposition à la maltraitance durant l'enfance, y compris les abus physiques, sexuels et émotionnels, la négligence et l'ex-

position à la violence interpersonnelle, constitue un péril majeur pour le bien-être des enfants au Canada. Selon des données représentatives à l'échelle nationale, plus du tiers (32,1 %) des enfants canadiens vivent de la maltraitance avant d'avoir atteint 18 ans. Cette situation est particulièrement préoccupante puisque la maltraitance des enfants est associée à une vaste gamme de difficultés liées à la santé et à la santé mentale tout au long de la vie. Pourtant, ce ne sont pas tous les enfants ayant vécu des expériences de maltraitance qui en ressentent les effets délétères, et plusieurs arrivent à s'adapter face à une sérieuse adversité. Ainsi, le but du projet actuel consiste à cerner les facteurs de risque et les facteurs de protection associés à la résilience, après une exposition à la maltraitance durant l'enfance. Ayant recours à une recherche participative axée sur la communauté comme cadre de référence, nous avons établi un partenariat avec le Child Abuse Service, une clinique de traitement en santé mentale, au sein du Calgary and Area Child Advocacy Centre (CCAC) pour entreprendre ce projet. Les constatations émanant du projet démontrent que les facteurs de protection, comme le soutien émotionnel des fournisseurs de soins, de solides habiletés interpersonnelles et le soutien éducationnel, peuvent atténuer le rôle de la maltraitance sur les symptômes de traumatisme des enfants. Nous avons également démontré que les facteurs de protection cumulatifs à l'échelle d'un enfant, d'une famille et d'une communauté donnés, sont associés à une probabilité accrue de réaliser le traitement des traumatismes. Ces constats suggèrent que le fait de discerner les facteurs de protection dès le début du traitement du traumatisme chez les enfants peut aider à détecter les domaines où les familles pourraient tirer profit de soutien supplémentaire. Compte tenu de notre étroite collaboration avec le CCAC, ces résultats ont été rapidement diffusés et intégrés à la pratique clinique, en plus de susciter l'avènement de projets de collaboration.

## Joshua Rash

Ph. D., psychologue agréé

Professeur adjoint,  
Département de psychologie,  
Université Memorial, Terre-Neuve

Le but ultime de ma recherche consiste à améliorer la vie des individus qui souffrent de maladies chroniques, comme les maladies cardiovasculaires, l'obésité, la douleur et le cancer. Le scientifique-clinicien que je suis aujourd'hui s'inspire directement de la formation et du mentorat que j'ai reçus de la part d'experts internationaux. J'ai acquis une expertise en psychophysiologie alors que j'étais en formation avec les Drs Kyle Matsuba et Kenneth Prkachin à l'Université de Northern British Columbia (UNBC) et que nous explorions les effets psychophysiologiques des émotions positives<sup>1</sup> et négatives<sup>2</sup>. J'ai acquis des compétences dans la réalisation de revues systématiques et de synthèses des connaissances lors de ma collaboration avec le Dr Henry Harder à l'UNBC, afin de mieux comprendre le suicide chez les jeunes Autochtones<sup>3</sup>. L'enthousiasme que j'éprouve à l'égard de la gestion de la douleur est né alors que je travaillais avec le Dr Prkachin. Cet intérêt a grandi pendant que je terminais mes études doctorales à l'Université de Calgary, sous la supervision du Dr Tavis Campbell, où nous avons évalué les répercussions d'un programme de formation conçu pour améliorer la détection des expressions faciales traduisant la douleur<sup>4</sup>. Le Dr Campbell m'a également instillé une appréciation des nuances associées au fait de mener des essais cliniques, tout en examinant les effets de l'ocytocine intranasale sur la perception de la douleur<sup>5</sup>, et les répercussions de la communication motivationnelle sur l'adhésion aux médicaments<sup>6</sup>. Ma réflexion entourant le changement de comportement au sein des fournisseurs de soins de santé s'est approfondie sous le mentorat de la Dre Kim Lavoie de l'UQAM<sup>7</sup>. Pendant mes études de doctorat, j'ai aussi eu l'occasion d'acquérir des compétences en biosciences salivaires et j'ai étudié les origines développementales des systèmes humains de réponse au stress, en travaillant sous le mentorat du Dr Gerald Giesbrecht<sup>8</sup>. En dernier lieu, j'ai réalisé toute l'import-

tance des investigations cliniques pragmatiques en travaillant sous la supervision de la Dre Patricia Poulin pendant un stage clinique prédoctoral à l'Hôpital d'Ottawa au cours de l'évaluation d'un programme multidisciplinaire visant à améliorer la prise en charge de la douleur et les fonctions chez les individus souffrant de douleur chronique qui visitent fréquemment les urgences<sup>9</sup>. Ces expériences formatrices ont été rehaussées sous les conseils de mes exceptionnels collègues à l'Université Memorial, y compris la Dre Sheila Garland.

Je me sens privilégié de pouvoir rendre la pareille en devenant mentor et superviseur auprès des formidables stagiaires qui travaillent à des projets dans mon laboratoire, projets qui sont financés par les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), y compris : 1) une synthèse des connaissances quantifiant l'adhésion des fournisseurs de soins de santé aux recommandations inscrites aux lignes directrices de la pratique clinique concernant les opioïdes prescrits pour la douleur non liée au cancer, et les interventions visant à améliorer l'adhésion<sup>10,11</sup>; 2) un essai clinique pancanadien, à sites multiples, évaluant les effets de l'oxytocine sur un éventail d'affections neuromusculosquelettiques chroniques<sup>12</sup>; 3) une évaluation de la mise en œuvre d'un modèle de soins par paliers en santé mentale dans diverses provinces atlantiques canadiennes, menée en collaboration avec le fondateur du Modèle de soins par paliers 2.0, le Dr Peter Cornish de l'Université de la Californie à Berkeley<sup>13</sup>. En somme, je crois qu'il faut un village pour encadrer d'exceptionnels scientifiques-cliniciens résolus à faire progresser la discipline et j'estime qu'ensemble, nous serons en mesure de générer d'importantes contributions qui imprégneront l'ensemble de la société.



Mark Wade



Nicole Racine



Joshua Rash

FOR A COMPLETE LIST OF REFERENCES,  
PLEASE GO TO [CPA.CA/PSYNOPSIS](http://CPA.CA/PSYNOPSIS)

# DROITS DE LA PERSONNE, DIGNITÉ ET JUSTICE SOCIALE

## 78<sup>E</sup> CONGRÈS ANNUEL DU CONSEIL INTERNATIONAL DES PSYCHOLOGUES

### NAOMI KOERNER

Ph. D., C.Psych., Université Ryerson; membre, Comité des relations internationales

### JOSEPHINE TAN

Ph. D., C.Psych., Université Lakehead; présidente, Conseil international des psychologues

**L**e Conseil international des psychologues (CIP; <https://icpweb.org/>) est une organisation internationale de psychologues et d'étudiants, qui encourage à la fois l'échange, la discussion et la collaboration. Il s'intéresse actuellement aux droits de la personne, à la justice et à la dignité. Le CIP a vu le jour aux États-Unis en 1941 sous le nom de Conseil international des femmes psychologues, et a ensuite évolué pour devenir le CIP en 1959 afin de tenir compte de la diversification de sa mission et de ses activités, ainsi que l'internationalisation et la diversité de ses membres. En 1981, il a obtenu le statut consultatif octroyé aux organisations non gouvernementales par le Conseil économique et social des Nations Unies.

En collaboration avec le conseil des droits de l'homme de la Fédération européenne des associations de psychologues, le CIP a fondé Global Network of Psychologists for Human Rights (<http://humanrightspsychology.org/>) afin d'offrir une tribune aux personnes intéressées par la psychologie et les droits de l'homme. Le CIP fait partie de la Global Psychology

Alliance, qui regroupe plus de 60 associations de psychologie du monde entier et cherche à renforcer le rôle de la psychologie dans la résolution des problèmes sociétaux mondiaux. L'Alliance est une organisation affiliée à l'Union internationale de psychologie scientifique (IUPsyS) et est membre de la Fédération mondiale pour la santé mentale.

Le 78<sup>e</sup> congrès du CIP (11 au 13 décembre 2020) a montré comment les psychologues sont particulièrement bien placés pour relever les défis relatifs aux droits de la personne. Le congrès virtuel a réuni 181 participants de 33 pays et avait à son programme des conférences plénières, des colloques sur invitation, des séances en petits groupes et des présentations éclair de cinq minutes portant sur la santé des femmes, les effets psychologiques de la violence et de la victimisation, et le racisme. Lors des cafés de réseautage, les participants ont appris comment prendre part aux travaux qui s'effectuent à l'échelle internationale en matière de psychologie, y compris en défense des intérêts et en recherche. Les initiatives du CIP, en cours et futures, ont été décrites, et les participants ont été invités à proposer des idées. Les membres du conseil d'administration ont rendu hommage à la Dre Jean Lau Chin, ancienne présidente du CIP, qui est décédée des suites de la COVID-19. Tout au long de sa carrière, la Dre Chin a été une chef de file avant-gardiste, qui a milité pour l'équité, la diversité et l'inclusion.

Erinn Cameron, étudiante en psychologie clinique (Fielding Graduate University) et représentante des étudiants du CIP, a dirigé une activité en l'honneur des droits de l'homme, qui comportait de la poésie, de la musique en direct offerte par le chef de chœur David Edwards, une lecture collective de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 par des membres du CIP de partout dans le monde ainsi qu'une vigile pour les femmes et les filles assassinées et disparues de l'Amérique du Nord. Dans le cadre de la vigile, Heather Sorensen, étudiante en psychologie clinique (Fielding Graduate University), a fait un exposé sur son travail et son expérience personnelle en tant que femme autochtone.

Le Dr Saths Cooper, fondateur et président de la Pan-African Psychology Union et ancien président de l'IUPsyS, a prononcé une allocution portant sur la nécessité de concevoir une psychologie qui soit « consciemment sous-tendue par les droits de l'homme ». Pendant ses études en Afrique du Sud à l'époque de l'apartheid, le Dr Cooper a pris part à des manifestations non violentes et à des actions en faveur des droits de l'homme, pour lesquelles il a été expulsé de l'université, placé en résidence surveillée et emprisonné pendant neuf ans. Décrivant la science et la profession de psychologue comme une « influence formatrice massive », le Dr Cooper a encouragé les psychologues à faire valoir leur expertise



et à intégrer leurs connaissances et leurs compétences dans les communautés et la sphère publique, au service des droits de la personne.

La Dre Ellyn Kaschak est une psychologue féministe avant-gardiste et une défenseure de la justice sociale aux États-Unis et au Costa Rica. Au début des années 1990, la Dre Kaschak a écrit *Engendered Lives*, livre primé qui présentait pour la première fois la psychologie des femmes dans une perspective intégrative. À l'aide d'anecdotes personnelles, la Dre Kaschak a montré dans son discours d'ouverture comment la question « Comment savons-nous ce que nous savons? » a été essentielle pour aborder le rôle de la culture et de la socialisation dans les préjugés sexistes et de genre, ainsi que dans le racisme. La Dre Kaschak a également abordé les différentes raisons pour lesquelles la psychologie féministe est une psychologie de la libération.

Des colloques sur invitation portant sur les droits des femmes, la justice climatique et la pandémie de COVID-19 ont été organisés : la Dre Kalyani Gopal (États-Unis) a parlé de la pandémie mondiale de trafic sexuel, la Dre Sara Jaffree (Pakistan) a parlé de la sociologie politique et des disparités entre hommes et femmes dans les soins de santé en Asie du Sud et le Dr Muhammad Tahir (Allemagne) a parlé de l'intégration des femmes migrantes en Europe. La Dre Evelin Lindner (Norvège)

a parlé du paradigme dominant de « l'exceptionnalité humaine » et de son rôle dans l'écocide et le sociocide. Le Dr Gonzalo Bacigalupe (États-Unis) a traité de l'intersection entre la justice climatique et les droits des enfants et a discuté d'un projet dans lequel les enfants du Chili dialoguent avec des experts sur les solutions à envisager face aux risques de catastrophes.

La professeure Anne Williams-Isom, docteure en droit (États-Unis), et la Dre Suzanne Wilson (Royaume-Uni) ont discuté des répercussions importantes de la COVID-19 sur la vie des enfants vivant dans la pauvreté à New York et au Royaume-Uni. Les Drs Joep Avezaat et Marijke Lutjenhuis (Pays-Bas), médecins bénévoles auprès de la Boat Refugee Foundation, ont attiré l'attention sur les besoins sanitaires urgents des personnes vivant à Moria, le plus grand camp de réfugiés d'Europe.

Des contributions exceptionnelles à la psychologie internationale ont été reconnues. Parmi les lauréats figurent deux psychologues canadiens : le Dr Brian Mishara (Université du Québec à Montréal) a reçu le Fukuhara Award for Advanced International Research and Service pour son travail sur la prévention du suicide. La Dre Anusha Kassan (Université de la Colombie-Britannique) a reçu le Seisoh Sukemune/Bruce Bain Award for Early Career Research pour son travail sur le

counseling féministe multiculturel auprès des filles.

Le prochain congrès, prévu du 22 au 24 octobre 2021, aura lieu de manière virtuelle. Son thème sera *La psychologie en action : Promouvoir l'équité et la justice à l'ère de l'incertitude*. Pour en savoir plus, rendez-vous à l'adresse <https://icpweb.org/icp-annual-conference/icp2021-virtual/>.

## Prix Robert Sommer 2021

*Suite de la page 28*

Les entrevues étaient enregistrées sur bande audio, transcrites textuellement sous forme de verbatim et divisées en trois catégories de documents : enfants, parents (volet personnel) et parents (volet familial). Deux codeurs ont interprété les entrevues à l'aide du logiciel NVivo12 (QSR International, 1999). On a procédé à une analyse de contenu dirigée (Hsieh et Shannon, 2005), en fonction des catégories du modèle COM-B (c.-à-d. capacité, opportunité et motivation), suivie d'une analyse thématique inductive (Braun et Clarke, 2006) afin de dégager les thèmes émergents des catégories du COM-B.

Les parents et les enfants ont rapporté de nombreux obstacles et facteurs facilitants quant au temps passé dans la nature et on a observé un chevauchement considérable entre les entrevues des enfants, des parents et des familles. Dans l'ensemble, les participants ont indiqué être physiquement capables, posséder suffisamment de connaissances et compter sur un soutien social adéquat leur permettant de passer du temps dans la nature. La majorité des facteurs facilitants et des obstacles étaient représentés dans les domaines du modèle COM-B liés à l'opportunité physique et à la motivation. Tous les parents et 90 % des enfants ont manifesté le souhait de passer du temps dans la nature. Les avantages sur le plan de la santé physique et mentale, le fait de passer du temps de qualité en famille et de prendre une pause des autres endroits et activités constituaient les éléments motivateurs les plus fréquemment mentionnés chez les familles et les enfants en vue de passer du temps dans la nature. Les enfants décrivaient moins souvent les avantages liés à la santé et ils étaient plus susceptibles de décrire le temps dans la nature comme une activité amusante.

Les obstacles liés aux opportunités physiques chez les enfants, les parents et les familles les plus fréquemment mentionnés étaient les suivants : un accès restreint à la nature, l'absence de moyens de transport et le manque de temps, en plus de conditions météorologiques inclementes. Les parents et les enfants ont décrit les défis que représente la mise en priorité ou le développement de l'habitude de passer du temps dans la nature (obstacles de motivation), qui étaient habituellement liés aux obstacles

d'opportunités physiques (p. ex., restrictions liées au temps). Les interventions qui augmentent l'accès aux milieux naturels, tenant compte des restrictions que vivent les familles en matière de temps, rehausseraient les occasions pour les parents et les enfants de profiter de la nature. Puisque les restrictions de temps vécues par les parents et les familles représentent des obstacles courants et persistants, une stratégie qui permettrait d'augmenter les rapports des enfants avec la nature consisterait à offrir un accès sûr à la nature sans que la famille n'y prenne part (p. ex., rendre les aires de jeu des écoles plus vertes et augmenter les programmes scolaires se rapportant à l'éducation sur la nature).

Il existe des preuves manifestes que le temps passé dans la nature est l'une des voies permettant de rehausser le bien-être et la résilience, dès l'enfance (p. ex., McCormick, 2017), dans une époque de vaste urbanisation et de styles de vie favorisant la sédentarité intérieure (Carson et coll., 2016). Le fait d'étudier la déconnexion entre les souhaits exprimés par les enfants et leurs familles de passer du temps dans la nature et le temps limité qu'ils vivent réellement en milieux naturels (p. ex., Rainham et coll., 2019) représente un premier pas crucial vers l'élaboration de stratégies pratiques visant à augmenter ce laps de temps (Michie et coll., 2011). Nos constats contribueront à la conception d'interventions et de politiques pertinentes, centrées sur la diminution des obstacles individuels et sociétaux qui restreignent le temps passé dans la nature, dont bénéficieront ultimement la santé mentale et le bien-être des enfants et de leurs familles. »

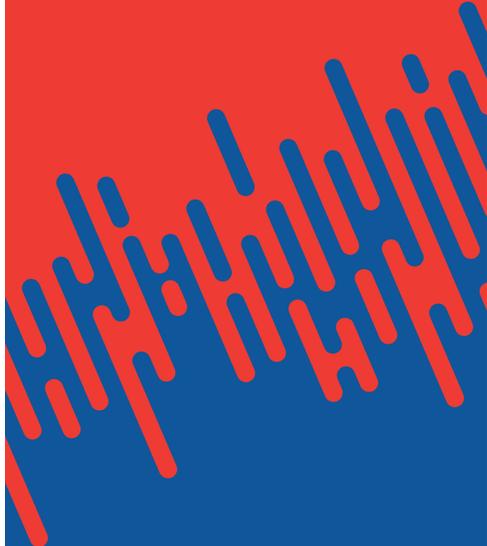
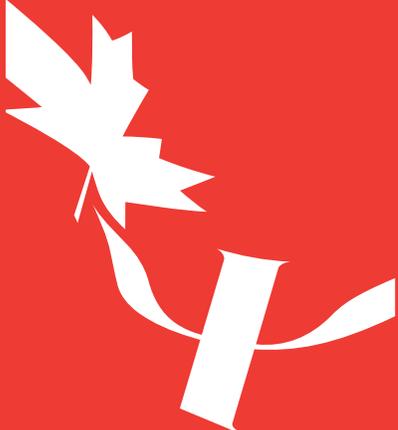
## Prix Robert Sommer 2021

*Suite de la page 29*

plus marquée à la sous-échelle des liens avec la nature. Les liens avec la nature corrélaient aussi clairement avec toutes les sous-échelles de la CCAS : troubles cognitifs/émotionnels, troubles du fonctionnement, expérience face au changement climatique et engagement comportemental. Une série de modèles de régression linéaire simple a permis de déterminer que les liens avec la nature représentent un meilleur prédicteur des scores de la CCAS que l'attachement au lieu. Le modèle de régression des liens avec la nature démontrait une variance de 5 % supérieure dans les scores de la CCAS par rapport au modèle de l'attachement au lieu.

Dans le cadre de l'étude 2, l'ACCS corrélait modérément avec la CCAS et avec toutes ses sous-échelles : troubles cognitifs/émotionnels, troubles du fonctionnement, expérience et engagement comportemental. La CCAS corrélait de façon plus marquée à l'égard des liens avec la nature que la PAS. Un modèle de régression linéaire multiple a déterminé que l'ACCS était un prédicteur plus robuste de la CCAS que les liens avec la nature. Ce modèle de régression a fortement prédit 42 % de la variance de la CCAS.

Les résultats de cette recherche révèlent qu'il existe un lien manifeste entre l'attachement au lieu et l'écoanxiété. Toutefois, ce lien est grandement influencé par l'attachement émotionnel d'un individu au milieu naturel. La sensibilisation au changement climatique est un autre facteur ayant une influence notable sur les niveaux d'écoanxiété. En d'autres termes, l'exposition d'un individu à l'information relative au climat par les médias traditionnels, les interactions sociales et les médias sociaux, alliée à son niveau d'attachement au milieu naturel environnant, représentent près de la moitié de la variance dans les scores relatifs à l'écoanxiété. Ces résultats constituent des preuves irréfutables qui valident l'adoption d'une échelle de sensibilisation au changement climatique lors de recherches ultérieures, en plus de l'inclusion des liens avec la nature et des sous-échelles de la sensibilisation au changement climatique au cours des futures révisions de l'échelle de mesure de l'écoanxiété. »



# NOUVEAU PARTENARIAT ENTRE LA **SCP** ET L'**APA** – LANCEMENT DU PROGRAMME DE FORMATION CONTINUE AVEC UNE OFFRE DE 21 COURS ET DES CENTAINES D'AUTRES À VENIR!

Pour donner suite à nos recherches, aux demandes des membres et aux questions qui ont marqué l'actualité, l'offre de cours de perfectionnement professionnel continu, que propose la **SCP** conjointement avec l'**APA**, s'enrichira de centaines de cours de formation continue d'ici la fin de l'année.

**Sujets** : Un large éventail de sujets, dont la race et l'ethnicité, le leadership et la constitution d'équipes efficaces, les méthodes et les outils d'évaluation et la santé mentale des LGBTQ – pour ne citer que ceux-là.

**Crédits** : Ces cours, en plus de procurer une occasion de perfectionnement professionnel, permettent d'acquérir des crédits dont la valeur varie entre 1 et 4 unités.

**Tarifcation** : Prix fixé en dollars canadiens. Rabais accordés aux membres de la SCP ainsi qu'aux membres étudiants affiliés.

Voici quelques-uns des cours offerts parmi notre première série de **21 cours** (À l'heure actuelle, tous les cours de formation continue sont en anglais seulement) :

- *Fundamentals of Gender-Affirming Therapy for Cisgender Clinicians*
- *Psychosocial Issues in Palliative and End-of-Life Care: Considerations for Psychologists*
- *Designing and Conducting Qualitative Research With Methodological Integrity*

**Questions** : [education@cpa.ca](mailto:education@cpa.ca)

**CONSULTEZ NOTRE SITE TOUS LES MOIS POUR DÉCOUVRIR LES DIZAINES DE NOUVEAUX COURS OFFERTS!**

[beacon360.content.online/xbcs/S2283/catalog/main.xhtml](http://beacon360.content.online/xbcs/S2283/catalog/main.xhtml)



# Hire top-tier co-op students from Canada's highest-ranked university for a 4, 8 or 12 month work term.

Whether you hire students in life sciences, psychology, mental health studies, or from any of our **35 programs**, our co-op students arrive prepared and ready to contribute to your team.

**Need funding?** Utilize our funding concierge service and get up to \$7,000 in co-op student wage subsidies.

We take care of all the hiring logistics – promoting the job, scheduling interviews, corresponding with students, coordinating offers, advising on funding and much more.

We're here to help!

**Find your next hire**  
**[uoft.me/hirestudents](https://uoft.me/hirestudents)**

Toluwanimi Faromika  
4th year Psychology Co-op student  
Work terms at SickKids Hospital and Baycrest



UNIVERSITY OF  
**TORONTO**  
SCARBOROUGH

**ARTS &  
SCIENCE CO-OP**