

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER

La

Vol. 13, n° 2, juin 2013

foucade



**Le coup de coeur
des régions**

**Le programme Passage :
pour favoriser l'insertion
socioprofessionnelle
des jeunes en difficultés**



La foucade

La *foucade* est réalisée par le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Ce journal est publié deux fois par année. Les numéros déjà parus sont disponibles pour les membres de l'organisme sur le site Internet du CQJDC (www.cqjdc.org). Son contenu ne peut être reproduit sans mention de la source. Les idées et les opinions émises dans les textes publiés n'engagent que les auteurs. Le journal ne peut être tenu responsable de leurs déclarations. Le masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

Comité de rédaction

Jean-Yves Bégin, révision et rédaction

Manon Doucet, responsable de la chronique *Le coin des jeunes*

Deborah Jussome, responsable de la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*

Line Massé, éditrice

Sylvie Moisan, révision et recherche d'auteurs

Mélanie Villeneuve, révision et recherche d'auteurs

Graphisme : Josée Roy Graphiste

À l'intention des auteurs

Toute personne intéressée à soumettre un texte faisant état d'expériences professionnelles ou de travaux de recherche portant sur la question des jeunes manifestant des difficultés comportementales est invitée à le faire. Le guide de rédaction de *La Foucade*, disponible sur le site Internet du CQJDC (www.cqjdc.org), fournit toutes les directives générales pour la soumission des articles ainsi que les indications spécifiques selon les différentes chroniques. Si c'est possible, le texte peut être accompagné d'une photo numérique en haute définition illustrant le propos. Le texte doit être soumis par courriel à l'éditrice de *La Foucade*, Line Massé, à l'adresse suivante : line.masse@uqtr.ca. Des remarques seront ensuite communiquées à l'auteur et selon le cas, des corrections devront être effectuées avant la publication finale. Il y a deux dates de tombées pour les articles : le 1^{er} octobre et le 1^{er} mars de chaque année.

Le Conseil d'administration du CQJDC 2012-2013

Présidence

Caroline Couture

Conseil exécutif

Claire Beaumont, vice-présidente

Danielle Leclerc, secrétaire du comité exécutif et responsable du comité des Prix

Michel Marchand, trésorier et responsable du comité Membership

Administrateur et administratrices

Julie Beaulieu

Manon Doucet

Isabelle Gagnon, responsable de la prochaine journée de formation provinciale

Natalia Garcia, responsable du site Internet

Nancy Gaudreau, présidente du prochain congrès biennal

Line Massé, responsable du comité de *La foucade*

Rosalie Poulin, responsable du comité Réseaux sociaux

Mélanie Villeneuve

Administrateurs et administratrice associé(e)s

Jean-Yves Bégin

Peter Hamilton

Cynthia Lépine

Sylvie Moisan

Égide Royer

Camil Sanfaçon

Nathalie Turmel

Membre associé provenant de l'extérieur

Jean-Marie Guay, représentant de la FEEP

Communications

Anne Godmaire

ISSN 1929-9028 La foucade (Imprimé)

ISSN 1929-9036 La foucade (En ligne)

Chères lectrices, chers lecteurs

Dans ce numéro de *La foucade*, nous vous présentons un onzième *Coup de cœur des régions*, celui-ci en provenance de la région du Saguenay. Manon Lapointe et Lilia Desbiens, deux enseignantes à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, nous font connaître le programme Passage qui vise à favoriser l'insertion socioprofessionnelle des jeunes en difficulté. Du côté de la recherche, Marie-France Nadeau et ses collaboratrices nous entretiennent à propos de l'accompagnement des enseignants afin de favoriser l'inclusion scolaire des élèves ayant un trouble de déficit d'attention/hyperactivité. Sylvie Moisan répond à notre *Question de l'heure* : « Quels sont les rôles des agents d'éducation à l'égard de la protection de la jeunesse? » Dans *Le CQJDC a lu pour vous*, Line Massé nous propose deux livres pour mettre à jour nos connaissances sur les interventions cognitivo-comportementales appliquées auprès d'enfants et d'adolescents. Dans *La feuille de route du psychoéducateur*, Claude Paquette discute des changements dans les activités réservées du psychoéducateur en milieu scolaire liés au projet de loi 21. Dans le *Coin des parents*, Line Massé, Martine Verreault et Claudia Verret proposent des pistes aux parents afin de favoriser la maîtrise de soi chez leur enfant. Enfin, dans le *Coin des jeunes*, Claudia Verret suggère des solutions aux jeunes qui ont de la difficulté à accepter un non.

Vous trouverez également dans les pages de ce numéro quelques nouvelles brèves du CQJDC. Bonne lecture! ■



Merci à Marie-Danielle, élève au programme Passage de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, effectuant un stage pratique en pâtisserie.



CQJDC

COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES
EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

56, rue Gaulin, Québec (Québec) Canada, G1E 5R7

Tél. : 418 628-7666 téléc. : 418 628-8903

Site Internet : www.cqjdc.org Courriel : adm@cqjdc.org



Le coup de coeur des régions

Le programme Passage : pour favoriser l'insertion socioprofessionnelle des jeunes en difficultés

Manon Lapointe et Lilia Desbiens¹



L'école Charles-Gravel, en collaboration avec plusieurs partenaires, a mis en place un projet pédagogique particulier : le programme Passage. Il est logé au 2^e cycle du secondaire dans la voie de formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMSS). C'est un programme d'alternance stage-études. L'objectif principal est d'amener les élèves à apprendre à mieux se connaître afin de bien identifier le secteur d'emploi dans lequel ils vont éventuellement œuvrer.

Les acteurs du programme Passage ont développé un modèle pédagogique pour mieux répondre aux besoins spécifiques de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (HDAA). Cette pédagogie ne vise pas seulement à transmettre des connaissances; elle tient compte de l'élève dans sa globalité et vise à former des êtres à part entière, libres, autonomes et compétents. Concrètement, Passage propose une modification des pratiques et de l'organisation des services en conformité avec le programme de formation de l'école québécoise auquel il ajoute certains éléments.

Le modèle proposé permettra à une centaine d'élèves annuellement de bénéficier de différents contextes pédagogiques leur permettant de découvrir, déployer et mettre en valeur leurs capacités et potentialités et ainsi les propulser vers leur projet d'avenir. Ultiment, il permettra à l'élève de persévérer et de s'engager dans sa réussite personnelle et professionnelle.

Après quatre années d'expérimentation, les acteurs impliqués sont plus que jamais convaincus de la pertinence des mesures mises en place et

fiers de présenter les grandes lignes du modèle en émergence.

Depuis les modifications apportées en 2007 au Régime pédagogique, le 2^e cycle du secondaire offre trois parcours distincts: la formation générale, la formation générale appliquée et la formation axée sur l'emploi. Ce dernier parcours se subdivise en deux voies soit : celle préparatoire au travail et celle menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMSS). C'est dans cette dernière voie de formation (FMSS) que s'offre le programme Passage.

Clientèle visée

FMSS s'adresse à l'élève HDAA âgé d'au moins 15 ans au 30 septembre de l'année scolaire où il débute sa formation; à l'élève HDAA dont les apprentissages se situent au 1^{er} cycle du secondaire et à l'élève dont le plan d'intervention indique qu'il bénéficierait du développement de son intelligence pratique.

Il est différent des autres parcours du 2^e cycle par son caractère pratique et son objectif de préparation immédiate au monde du travail. Un trop grand

nombre d'élèves en difficulté quittent prématurément l'école et se retrouvent sans qualification reconnue pour faire face aux défis de l'insertion sociale et professionnelle (MELS, 2008). Ils sont vulnérables et n'ont pas toutes les ressources personnelles nécessaires pour entreprendre leur vie d'adultes et de travailleurs et pour apporter leur contribution à une société qui a plus que jamais besoin de l'apport de tous (MELS, 2008).

Le curriculum

Échelonnée sur une année scolaire, la voie de FMSS prévoit 450 heures pour les matières académiques : mathématique, français et anglais; 75 heures de préparation au marché du travail (PMT) et un stage pratique de 375 heures. Cette voie en est donc une d'alternance stage-étude². Au terme de l'exercice, l'élève reçoit un certificat officiel reconnaissant ses compétences rattachées à un métier semi-spécialisé se rapportant à un secteur de formation professionnelle.

Le programme Passage

« Tout ce que nous exposons à l'élève doit être assez rempli de vie pour grandir avec lui. En réalité, il ne s'agit pas de recevoir de l'école une formation achevée mais de se préparer à la recevoir de la vie. »

Rudolf Steiner

Plusieurs élèves ne sont pas en mesure, à court terme, de vivre le stage de qualification en milieu de travail prévu au curriculum. Les problématiques liées aux élèves HDAA (comportementaux, toxicomanie, etc.)

1. Enseignantes à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

2. Vous trouverez à l'adresse électronique suivante le répertoire des métiers semi-spécialisés www.mel.gouv.qc.ca/sections/metiers/.

doivent être prioritairement résolues pour que l'élève soit en mesure de s'adapter aux exigences du monde du travail. Selon Bisailon et Rousseau (2008), certains éléments font obstacle à l'intégration au marché du travail des jeunes décrocheurs. Certains ont des attitudes et des comportements qui nuisent à l'obtention d'un emploi, une méconnaissance du marché du travail, un manque d'expériences, un besoin d'être soutenu ou une problématique mixte tels la toxicomanie et l'alcoolisme.

De façon plus spécifique, le programme permettra à l'élève d'exprimer sa vraie nature, ses préoccupations, les rêves qui l'habitent; de mieux se connaître, de se définir au plan physique, intellectuel et spirituel; d'apprendre de nouvelles connaissances, de réaliser des apprentissages spécifiques et surtout de développer des compétences afin de devenir un citoyen du monde responsable.

Les objectifs

Inspiré des courants de pensée tels que le socioconstructivisme et l'humanisme, ce modèle pédagogique vise trois grands objectifs :

- 1) développer et reconnaître l'intelligence pratique des élèves;
- 2) favoriser leur développement personnel et reconnaître leur singularité;
- 3) favoriser le développement professionnel et l'émergence de leur projet d'avenir.

Le modèle proposé devrait permettre à l'HDAA de bénéficier de différents contextes pédagogiques lui offrant l'occasion de découvrir sa valeur personnelle, d'être reconnu par ses pairs et de reprendre confiance en lui. Bref, de favoriser le développement d'une image positive de lui-même et, ultimement, de persévérer et de s'engager dans sa réussite personnelle et professionnelle.

Contextes pédagogiques

Trois contextes pédagogiques sont proposés, soit l'éducation par l'aventure-nature, l'éducation par les arts et la culture et l'éducation aux valeurs entrepreneuriales. En plus de ces contextes, le programme accorde une grande importance à tout le volet santé et mieux-être.

Ces trois contextes s'adressent aux élèves qui ne sont pas prêts à vivre le



Différentes disciplines artistiques sont offertes, notamment un band de musique de création.

stage de formation pratique dès leur entrée au programme. Ces contextes visent à faire vivre aux élèves des expériences positives en vue de revoir certaines attitudes, de modifier des comportements déviants, de prendre confiance en eux, de découvrir leurs intérêts et leurs forces et prendre de la maturité. Parallèlement, les élèves sont accompagnés dans une démarche d'orientation pour préciser un secteur d'emploi possible et réaliser éventuellement le stage de formation semi-spécialisée prévu.

Éducation par l'aventure

Différentes activités sont proposées aux élèves souhaitant « découvrir leur nature par le biais de l'aventure ». Souvent en plein air, ces activités sollicitent un apprentissage kinesthésique via une expérience physique. Le groupe est préconisé, car il permet de développer la confiance en soi, le défi personnel, la communication interpersonnelle, la résolution de conflits, le contrôle émotionnel, etc.

Les effets de ce contexte pédagogique ne sont possibles que si les participants sont volontaires et personnellement impliqués. Les élèves sont donc, dès le départ, associés à l'ensemble des orientations et consultés pour toutes décisions. À l'intérieur de la séquence proposée, les élèves se préparent à vivre une expédition hivernale de trois jours au cours du mois de février. Cette expédition amène l'élève à quitter l'environnement familial (perte de repère et de confort) et provoque une certaine déstabilisation; le contexte nature, se rapprochant le plus possible de l'essence de tout être vivant, lui permet de recréer un environnement confortable en puisant à même ses ressources

personnelles (construction de nouveaux repères), souvent inestimées, et offre une expérience de connaissance de soi, de dépassement de soi et de reconnaissance de soi par ses pairs.

Éducation par les arts et la culture

Afin de connaître et de reconnaître l'élève dans ce qu'il a d'unique, cette voie accorde une grande importance à la pratique de toutes les disciplines artistiques comme source de développement équilibré et harmonieux de la personnalité, facilitant ainsi l'intégration sociale et professionnelle de l'élève.

Différentes disciplines artistiques sont offertes, notamment une troupe de gumboot, un collectif de création en art visuel ainsi qu'un *band* de musique de création. Le gumboot fut inventé par des esclaves travaillant dans les mines d'or d'Afrique du Sud et a joué un rôle important dans leur quête de résistance, de regroupement et d'affranchissement. Les élèves de ce groupe, s'inspirent de cette histoire et en tire des « leçons de vie ». Les bottes de caoutchouc des danseurs, utilisées comme instrument de percussion, porte le message que chacun veut transmettre. En portant ces bottes, les élèves-danseurs deviennent eux-mêmes porteurs de leur propre cause, des acteurs influents dans leur milieu, face à leur propre avenir.

Le collectif de création met à profit les élèves ayant un talent particulier au niveau des arts visuels(photo, dessin, peinture, installation, etc.) et ceux ayant un esprit créatif (animation, poésie, etc.). Ce contexte a pour but d'amener les élèves à se questionner sur leur future carrière, puis d'en

reconnaître son importance au sein de notre société. Ils ont également à se questionner et à réfléchir sur la valeur et sur la place attribuée aux métiers manuels dans notre organisation sociale. Le collectif a comme mission de redorer ces métiers afin qu'ils retrouvent leur juste valeur.

Depuis l'implantation du programme Passage, nous constatons qu'une quinzaine de nos élèves, à des niveaux de maîtrise différents, jouent d'un instrument de musique. Passion et talent rarement reconnus, l'équipe pédagogique y voit un contexte permettant autant l'expression musicale et la création, que le travail d'équipe et la coopération. Présente depuis la préhistoire, ils constatent que la musique est à la fois une forme d'expression individuelle (l'expression des sentiments), une source de rassemblement collectif et de plaisir (fête, chant, danse) et un symbole d'une communauté et d'une nation (hymne national, les rythmes culturels). À travers le *band*, ils comprennent que les œuvres musicales ont quelque chose à leur raconter sur leur histoire. Ils ont donc amenés à s'interroger sur leur vécu personnel et collectif. Enfin, ils apprennent à écouter pour comprendre; comprendre pour agir; agir pour créer; créer et réécouter pour transformer, enrichir et s'enrichir!

En extension à la classe, l'éducation artistique et culturelle permet aux élèves de se définir au niveau personnel et professionnel. Si l'art implique l'œuvre, nous croyons que la culture est le rapport aux œuvres, c'est-à-dire une manière consciente et critique d'être et d'appréhender le monde.

Les responsables du band collaborent avec plusieurs ressources culturelles de la région, afin de permettre aux élèves-artistes de jouer un rôle actif, dont ils tireront des bénéfices durables - apprentissage du travail en équipe, développement de la créativité, de la personne, du sens critique et esthétique. Nous espérons qu'ils deviendront ainsi des adultes attentifs et plus enclins à participer à la vie de leur communauté. L'exposition « Vers demain » réalisée par les élèves permet la reconnaissance des talents et de la réussite de chacun.

Références

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Programme de formation de l'École québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Récupéré de : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/>
Myre-Bisaillon, J. et Rousseau, N. (dir.). (2008). *Les jeunes en grandes difficultés. Contextes d'intervention favorables*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.

Éducation aux valeurs entrepreneuriales

Nous souhaitons imprégner les élèves de valeurs telles que la créativité, la solidarité, la responsabilité et la persévérance, valeurs qui nous apparaissent essentielles chez les jeunes de demain. Ils sont donc invités à s'engager au sein du conseil d'administration de notre entreprise : « Solution Passage » et à en assurer le bon fonctionnement.

« Solution Passage »

Cette entreprise à but non lucratif (OBNL) associée au programme Passage, a vu le jour en 2009-2010 grâce à un partenariat avec le Carrefour Jeunesse Emploi. Présentement, elle a à son actif des mini-entreprises, sources principales du financement, dans les domaines suivants :

- ébénisterie;
- fabrication et vente de meubles en bois franc;
- peinture de classeurs et portes;
- réalisation et vente de brioches;
- corvées sur demande;
- location d'équipement de plein-air (en développement), sécurité au travail et premiers soins.

Enrichissements

Santé et mieux-être

Les élèves sont sensibilisés à l'importance des saines habitudes de vie et encouragés à développer les comportements associés, ceux-ci pouvant être un élément permettant d'accéder au marché du travail. Un programme



Stages pratiques en métiers spécialisés: en haut, Gabriel Busque réalisant un stage en mécanique et à droite, Frédérick Bouchard réalisant un stage en soudure.

individualisé de mise en forme est proposé et les questions d'alimentation, d'hygiène, de prévention de comportement à risque et de consommation sont abordées. Les élèves intéressés peuvent faire partie de l'équipe de hockey, du programme de conditionnement physique ainsi que du groupe de cuisine.

Stage pratique dans une voie de formation semi-spécialisée et préparation au marché du travail

Pierre angulaire du programme, l'élève est amené à vivre, et surtout à réussir, un stage pratique dans un secteur semi-spécialisé. D'une durée de 375 heures en alternance travail-étude il est offert à une fréquence de deux à trois jours par semaine. Actuellement, un véritable partenariat se développe auprès d'une soixantaine d'employeurs permettant de qualifier les élèves, mais encore davantage, de redonner espoir.

Au terme de l'année scolaire, les élèves sont invités à s'impliquer dans l'organisation de leur collation des grades. Cet événement est l'occasion de reconnaître l'effort soutenu des élèves tout au long de leur stage, leur engagement dans leur réussite, leur Passage vers la réalisation de leur projet d'avenir. À cette occasion, les parents et maîtres de stage sont conviés. C'est lors de cette soirée que les plus grandes œuvres sont dévoilées. Elles défilent tour à tour sur le podium, fières et confiantes, afin de recevoir leur diplôme décerné par le MELS. ■

Pour plus de détails sur le programme, consulter le site Internet : [www. http://fmspassage.com](http://fmspassage.com).



Nouvelles brèves du CQJDC

Nouvelles brèves

5^e congrès biennal du CQJDC

23-24-25 avril 2014 au Hilton-Québec

Soutenir un jeune en difficulté d'ordre social, émotif ou comportemental est un défi qui demande des connaissances, des habiletés variées et de l'énergie. Inutile de dire que la collaboration de tous est essentielle. C'est pourquoi nous croyons qu'ensemble... ça se peut !

« Ensemble... ça se peut ! » est le thème du 5^e congrès du CQJDC qui aura lieu les 23, 24 et 25 avril 2014 au Hilton de Québec. Les trois points de suspension réfèrent aux doutes, mais aussi à l'affirmation : Oui, c'est possible, et c'est même nécessaire. C'est parce que nous y croyons que ce congrès se veut un temps d'arrêt et de réflexion sur les façons de parvenir collectivement à un meilleur accueil des jeunes présentant des difficultés d'ordre social, émotif ou comportemental.

Afin d'offrir une diversité de communications, le CQJDC lance dès maintenant son appel de communication. Celui-ci se déroule du 15 avril au 15 juin 2013. Si vous êtes intéressés à proposer une communication orale (atelier ou conférence) ou une affiche ou si vous désirez obtenir davantage de détails sur la proposition de communications, vous êtes chaleureusement

invités à vous rendre au site du congrès du CQJDC à l'adresse suivante : www.cqjdc-congres.ca et à suivre l'onglet « Appel de communication »

Le congrès sera divisé en deux temps, le mercredi 24 avril et l'avant-midi du vendredi 26 avril seront consacrés à des ateliers de formation. Le jeudi, les conférences se regrouperont autour des cinq thèmes suivants :

- 1 la réussite éducative et la violence à l'école,
- 2 la formation et l'accompagnement du personnel éducatif,
- 3 l'intégration scolaire et socioprofessionnelle des 16 à 24 ans,
- 4 l'adaptation psychosociale des jeunes et le dépistage de comportements problématiques,
- 5 l'intervention et le dépistage chez les enfants 0-5 ans.

Le congrès sera aussi l'occasion d'entendre des conférenciers invités. Ainsi, le congrès s'ouvrira avec une présentation de M. Steve Bissonnette sur le soutien au comportement positif (adaptation française du PBIS). Pour sa part, Dre Annick Vincent, médecin-psychiatre, abordera la question du TDAH chez les plus grands (conférence payante). Finalement, M. Égide Royer viendra clore le congrès lors d'un dîner-conférence au Capitole de Québec. Le programme préliminaire sera dévoilé sur le site du congrès (www.cqjdc-congres.ca) au début de l'automne 2013 et les inscriptions au congrès se feront à la même période.

Suivez-nous aussi sur Facebook pour plus de détails (CQJDC Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement). Visitez-nous régulièrement pour être au fait des dernières nouvelles.

Si vous avez des questions supplémentaires, n'hésitez pas à communiquer avec nous à l'adresse suivante : info@cqjdc-congres.ca ■

Le comité organisateur du 5^e congrès du CQJDC.

ENSEMBLE
ça se peut !

5^e CONGRÈS BIENNAL
23, 24 & 25 avril 2014
www.cqjdc.org

CQJDC
COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES
EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

20 ans

Du côté de la recherche

L'accompagnement des enseignants pour favoriser la réussite scolaire des enfants ayant un TDA/H

Marie-France Nadeau¹, Sylvie Normandeau², Line Massé³ et Catherine Lanaris⁴

Avoir un enfant ayant un TDA/H dans sa classe signifie souvent l'ajout de tâches spéciales pour favoriser sa réussite scolaire (sensibiliser les parents à sa problématique, remplir les questionnaires pour l'évaluation du TDA/H, participer au dosage de la médication), mais surtout cela exige d'adapter au quotidien le fonctionnement de la classe et les interventions. Pour soutenir l'enseignant dans ce rôle, plusieurs documents d'information et formations continues ponctuelles (p. ex., lors d'une journée pédagogique) portant sur le TDA/H ont été observés. Ces efforts permettraient d'augmenter les connaissances des enseignants au sujet du trouble, sans pour autant modifier leurs pratiques ou augmenter leur confiance quant à la gestion du trouble au quotidien (Bussing, Gary, Leon, Wilson Garvan et Reid, 2002; West, Taylor, Houghton et Hudyma, 2005).

De fait, l'enseignant de classe ordinaire percevrait comme un défi et un stress l'inclusion de l'enfant ayant un TDA/H dans sa classe; il se sentirait souvent démuni pour à la fois favoriser la réussite scolaire de l'enfant et maintenir son efficacité dans sa tâche d'enseignement (Kos, Richdale et Hay, 2006). L'enseignant de classe ordinaire serait peu ou mal informé quant aux manifestations comportementales caractéristiques du TDA/H et aux besoins sous-jacents (Arcia, Frank, Sanchez-LaCay et Fernandez, 2000). Par ailleurs, bien que plusieurs enseignants soient en mesure d'avoir recours à une stratégie susceptible d'être efficace (p. ex. féliciter l'enfant pour demeurer assis), ils seraient peu enclins à planifier et à mettre en œuvre une intervention de façon efficace, constante et cohérente (Noell, Duhon, Gatti et Connell, 2002). D'autres enseignants refusent de les appliquer dans leur milieu : ils considèrent que le TDA/H de l'enfant et ses comportements sont dus à de

mauvaises pratiques parentales, donc qu'ils n'ont pas à modifier leurs pratiques (Couture, Royer, Potvin et Dupuis, 2003). Pourtant, l'amélioration du fonctionnement de l'enfant et conséquemment l'inclusion scolaire, impliquent que l'enseignant adapte ses stratégies. L'efficacité de l'intervention est donc dépendante de sa mise en œuvre par l'enseignant, qui aurait besoin de soutien pour y parvenir.

Les composantes d'un accompagnement efficace

Au-delà des formations continues ponctuelles, des rencontres de suivi visant l'accompagnement dans la planification et la mise en œuvre des stratégies efficaces ressort comme un élément essentiel afin de produire une réelle modification des pratiques (Massé, Lanaris et Boudreault, 2005). Qu'il soit offert en format individuel ou de groupe, l'accompagnement de l'enseignant est habituellement orienté par une démarche de résolution de problème (c.-à-d., identification du problème, analyse du problème, choix et mise en œuvre d'une solution, évaluation de la mise en œuvre et des effets). L'accompagnement varie en temps et en durée, mais les interventions ayant mené à une amélioration du fonctionnement de l'enfant dans la

classe comptent au moins trois rencontres de suivi individuel de l'enseignant (Nadeau, Normandeau, et Massé, soumis).

Le choix des stratégies à mettre en place devrait être appuyé par des données multiples d'évaluation. On peut penser alors à une entrevue où l'enseignant décrit sa perception globale de la situation, à une histoire de l'enfant, à l'établissement du fonctionnement scolaire actuel de l'enfant (apprentissage et comportement) et à une évaluation fonctionnelle. Une évaluation fonctionnelle permet d'examiner pourquoi un comportement apparaît dans un environnement précis, ce qui le déclenche (c.-à-d., événements antécédents) et ce qui le maintient (c.-à-d., événements conséquents) (Gresham, Watson et Skinner, 2001).

En raison de la variabilité du trouble (les enfants ayant un TDA/H ne présentent pas tous les mêmes difficultés), l'évaluation fonctionnelle favoriserait la compréhension des besoins individuels et la mise en œuvre de stratégies d'interventions adaptées. Par exemple, la stratégie choisie en regard de la manifestation « lent à exécuter une tâche » ne sera pas la même selon que l'enfant « manque d'habileté pour l'accomplir » ou que l'enfant « manque de motivation à l'accomplir ou cherche de l'attention ». Selon la réponse au « pourquoi », l'évaluation fonctionnelle permet ainsi de mieux orienter le choix de l'intervention. En plus de contribuer à l'amélioration du fonctionnement scolaire de l'enfant présentant des manifestations de TDA/H (p. ex., diminution de l'hyperactivité ou de l'opposition) (Raggi et Chronis, 2006), l'évaluation fonctionnelle augmenterait la compréhension et l'indulgence des enseignants à l'égard du TDA/H (Zentall et Javorsky, 2007; Massé *et al.*, 2005).

Un autre élément important à considérer est la capacité d'appuyer les



1. Ph.D., professeure adjointe, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

2. Ph.D., professeure agrégée, École de psychoéducation, Université de Montréal.

3. Ph. D., professeure titulaire, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

4. Ph. D., professeure titulaire, Département des sciences de l'Éducation, Université du Québec en Outaouais

solutions proposées sur des stratégies efficaces au traitement du TDA/H, soient les stratégies comportementales proactives ou réactives (voir Massé et Couture, 2012, pour une brève description). Pour avoir un effet à la fois sur les apprentissages et le comportement de l'enfant, il est recommandé de choisir des stratégies dans chacune de ces catégories (Purdie *et al.*, 2002). Enfin, il est important d'offrir à l'enseignant des rétroactions sur sa façon de mettre en place les stratégies choisies, et de valider avec lui l'efficacité de ces stratégies (Noell *et al.*, 2002).

Les modèles d'accompagnement de l'enseignant

Au Québec, deux modèles d'accompagnement ont intégré ces composantes d'efficacité (c.-à-d., plus de trois rencontres de suivi, intégrant une évaluation fonctionnelle, proposant des stratégies comportementales proactives et réactives), des capsules de formations selon les besoins des participants et d'autres éléments pertinents pour soutenir l'enseignant. Les modèles se distinguent entre autres par leur format : l'un propose une démarche individuelle de consultation avec l'enseignant, tandis que l'autre s'effectue principalement en rencontres de groupe.

■ Le modèle d'accompagnement individuel

Ce modèle propose six rencontres étalées sur une période d'environ 18 semaines, où un consultant (p.ex., psychoéducateur, psychologue) et un enseignant élaborent ensemble un plan d'intervention individualisé. Cette démarche se veut le plus près possible de ce qu'il est possible d'effectuer dans un cadre scolaire régulier, tant pour le consultant que pour l'enseignant. Ce qui distinguerait ce modèle des pratiques scolaires actuelles, c'est qu'il suit une logique d'intervention où des thèmes précis sont abordés toutes les semaines, et où un suivi est offert à l'enseignant afin d'évaluer l'efficacité des interventions. Chaque rencontre permet d'effectuer une étape d'une démarche de résolution de problème (Bergan et Kratochwill, 1990), et d'aborder les stratégies comportementales efficaces auprès des enfants ayant un TDA/H (pour une description détaillée, voir Nadeau, 2010).

Les deux premières rencontres permettent d'établir clairement les besoins de l'enseignant et de l'élève, et d'accomplir les étapes d'identification et d'analyse du problème à partir des données multiples d'évaluation détaillées plus haut. À partir des résultats de ces étapes et de l'évaluation fonctionnelle, le consultant et l'enseignant déterminent ensemble le ou les comportements cibles de l'enfant, et évoluent vers les dernières étapes de la démarche de résolution de problème (c.-à-d., planification, implantation, et évaluation des effets/de la mise en œuvre). À raison d'un thème par rencontre (rencontres 3, 4, 5), trois menus de stratégies efficaces auprès de l'élève TDA/H sont proposés à l'enseignant : les stratégies comportementales proactives, réactives positives et réactives punitives.

L'ordre de présentation des thèmes suit la logique d'intervention proposée par l'évaluation fonctionnelle : les stratégies proactives, référant au contexte antécédent à l'apparition du comportement cible, sont d'abord appliquées de façon préventive, et les stratégies réactives survenant dans le contexte conséquent au comportement, sont subséquemment appliquées si nécessaire. Un autre principe suivi lors du choix de la stratégie à mettre en place consiste à commencer par des stratégies correspondant aux valeurs de l'enseignant, et qui sont plus simples, positives et moins exigeantes à mettre en place (en temps et en efforts). En commençant par des stratégies positives comme des félicitations, il est aussi attendu que la relation de l'enseignant avec l'enfant sera construite sur des fondations plus solides qui permettront éventuellement d'augmenter l'efficacité des stratégies réactives punitives à utiliser si nécessaire (Webster-Stratton, 1999). En fonction des résultats associés à la stratégie choisie et de l'effet escompté sur l'élève, des stratégies plus exigeantes pourront être proposées et mises en place par l'enseignant. Finalement, la dernière rencontre permet d'effectuer une évaluation globale de l'efficacité du plan d'intervention individualisé, de sa mise en place, et d'anticiper les difficultés pouvant survenir dans le futur pour l'enfant et pour l'enseignant.

L'évaluation de ce modèle de consultation a été effectuée auprès d'enseignants qui avaient un enfant avec un diagnostic de TDA/H dans leur classe ordinaire. Les résultats ont permis

d'illustrer qu'un accompagnement au nombre d'heures raisonnable et respectant les réalités de l'enseignant et de l'intervenant psychosocial (p. ex., tâche, temps limité dû au ratio professionnel/enfant), peut être efficace au-delà de l'effet de la médication psychostimulante, lorsqu'il est appuyé sur des stratégies efficaces. Le modèle est associé à une amélioration du rendement scolaire et à une non-aggravation des comportements inappropriés de l'enfant ayant un TDA/H, au-delà de l'effet de la médication et d'un programme d'entraînement aux habiletés parentales (Nadeau, Normandeau, et Massé, 2012). Par ailleurs, l'augmentation de l'utilisation des stratégies efficaces par l'enseignant est observable lorsqu'il a à la fois reçu l'accompagnement individuel et reçu une formation continue ponctuelle sur le TDA/H en cours d'emploi.

■ Le modèle de consultation de groupe

Ce modèle, développé par Massé, Lanaris et Boudreault (2005), comporte des ateliers de formation continue adressés aux enseignants, des groupes d'analyse des pratiques, la supervision par Internet et le développement d'outils concrets pour favoriser la mise en œuvre des interventions choisies. L'accompagnement débute par deux journées de formation sur le TDA/H offertes à tout le personnel de chacune des écoles ciblées. La formation a pour objet de faire le point sur les connaissances actuelles concernant le TDA/H et d'initier les enseignants aux interventions les plus efficaces auprès de cette clientèle. Cette formation est basée sur une démarche où les intervenants sont mis en contact avec les connaissances sur le TDA/H et sont ensuite appelés à les appliquer à l'intérieur d'exercices structurés de façon à susciter chez eux la réflexion et la conscientisation des implications dans leur pratique. Les ateliers de formation sont suivis de sept à huit rencontres mensuelles de deux heures, en petits groupes de quatre à huit enseignants ayant au moins un élève TDAH intégré dans leur classe.

Les groupes d'analyse des pratiques sont animés par une personne accompagnatrice (psychoéducateur, psychologue ou conseiller pédagogique). Ces groupes jouent un rôle d'entraide et de supervision pour les participants. Ils ont pour objectifs

d'aider les enseignants à développer une meilleure compréhension des difficultés des élèves ayant un TDA/H, à prendre conscience de leurs pratiques actuelles à l'égard de ces élèves et de leur efficacité, à se donner des plans d'action précis concernant les élèves identifiés, à effectuer un retour sur les pratiques qu'ils ont expérimentées au cours des semaines précédentes, à mesurer l'efficacité des approches et pratiques essayées et à explorer des pistes d'intervention à adopter pour les semaines suivantes. À chacune des rencontres, des activités de résolution de problèmes de groupe ont lieu, à partir de problèmes présentés par un ou des enseignants. Des capsules de formation sont également données pour répondre à des besoins ponctuels des participants. Entre les rencontres, les enseignants ont également la possibilité de contacter par courriel leur accompagnateur pour discuter de problèmes précis.

Une évaluation qualitative a été menée auprès de tous les acteurs du projet (16 enseignants, 21 élèves de 3^e à

6^e année et leurs parents) (Massé, Lanaris, Dumouchel et Tessier, 2008). Tous les acteurs expriment une forte satisfaction par rapport au service reçu. Plusieurs impacts positifs émergent, entre autres une meilleure connaissance des enseignants concernant le TDA/H et une meilleure compréhension des difficultés spécifiques de ces élèves et de leurs besoins, une meilleure relation avec ces derniers et un meilleur rendement scolaire des élèves. Les enseignants apprécient particulièrement les moyens proposés pour compenser les déficits des enfants, mais éprouvent plus difficulté à appliquer les procédés de modification de comportement. Ils trouvent que les moyens proposés les ont non seulement aidés pour l'élève ayant un TDA/H, mais aussi pour les autres enfants de la classe. Les rencontres semblent avoir renforcé le sentiment d'autoefficacité des enseignants et les avoir motivés à mettre en place les nouvelles pratiques tout en les aidant à modifier leurs attitudes et leurs croyances envers les élèves. Les parents rapportent que les élèves se

sentent plus heureux à l'école. Les élèves mentionnent entre autres, que les enseignants sont plus positifs à leur égard, font montre de plus de compréhension et utilisent davantage le renforcement positif.

Conclusion

Considérant que la majorité des élèves ayant un TDA/H sont orientés en classe ordinaire, l'efficacité d'une intervention en classe dépend largement de l'implantation qu'en fait l'enseignant. Il est donc primordial de trouver des moyens efficaces d'accompagner les enseignants sur les fondements du trouble et dans la mise en œuvre fidèle des stratégies efficaces au TDA/H, selon ses besoins et l'hétérogénéité des manifestations du TDA/H chez l'enfant. Cet article permet d'illustrer quelles sont les composantes clés à utiliser lors de l'accompagnement, et propose deux modèles québécois ayant démontré des résultats intéressants pour favoriser une inclusion scolaire réussie des enfants ayant un TDA/H. ■

Références

- Arcia, E., Frank, R., Sanchez-LaCay, A. et Fernandez, M. C. (2000). Teacher understanding of ADHD as reflected in attributions and classroom strategies. *Journal of Attention Disorders*, 4, 91-101.
- Bergan, J. R. et Kratochwill, T. R. (1990). *Behavioral consultation and therapy*. New York, NY: Plenum Publishing.
- Bussing, R., Gary, F. A., Leon, C. E., Wilson Garvan, C. et Reid, R. (2002). General classroom teachers' information and perceptions of attention deficit hyperactivity disorder. *Behavioral Disorders*, 27, 327-339.
- Couture, C., Royer, É., Potvin, P. et Dupuis, F. (2003). Comparison of Quebec and British teachers' beliefs about, training in and experience with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8, 284-302.
- Gresham, F. M., Watson, T. S. et Skinner, C. H. (2001). Functional behavioral assessment: Principles, procedures, and future directions. *School Psychology Review*, 30, 156-172.
- Kos, J. M., Richdale, A. L. et Hay, D. (2006). Children with ADHD and their teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53, 147-160.
- Massé, L. et Couture, C. (2012). Aider les élèves ayant un déficit d'attention à mieux réussir à l'école. *Vie pédagogique*, (160), 90-95. Consulté sur Internet le 10 février 2012: <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/160/PDF/ViePedagogiqueNo160.pdf>.
- Massé, L., Lanaris, C. et Boudreault, F. (2005). *Programme d'intervention multidimensionnelle à l'intention d'élèves TDA/H intégrés dans leur classe ordinaire, Bilan*. Rapport de recherche déposé à la Direction de l'adaptation scolaire, Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir du Québec.
- Massé, L., Lanaris, C., Dumouchel, M. et Tessier, M. (2008). Un service de soutien offert aux enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité. Dans J. Myre-Bisaillon et N. Rousseau (éd.), *Les jeunes en grande difficulté : contextes d'intervention favorable* (p. 141-165). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Nadeau, M.-F. (2010). *Élaboration et validation empirique d'un modèle de consultation individuelle auprès des enseignants afin de favoriser l'inclusion scolaire de l'enfant ayant un TDAH*. Thèse de doctorat, Département de psychologie, Université de Montréal. Récupéré le 15 juin de https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/4850/4/Nadeau_Marie-France_2011_These.pdf
- Nadeau, M.-F., Normandeau, S., et Massé, L. (2012). Efficacité d'un programme de consultation pour les enseignants du primaire visant à favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un TDAH. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 44 (2), 146-157. doi:10.1037/a0024655
- Nadeau, M.-F., Normandeau, S., & Massé, L. (soumis). Soutenir l'enseignant du primaire pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un TDAH : présentation d'un modèle de consultation individuelle. *Revue de psychoéducation*.
- Noell, G. H., Duhon, G. J., Gatti, S. L. et Connell, J. E. (2002). Consultation, follow-up, and implementation of behaviour management interventions in general education. *School Psychology Review*, 31, 217-234.
- Purdie, N., Hattie, J. et Carroll, A. (2002). A Review of the research on interventions for attention deficit hyperactivity disorder: What works best? *Review of Educational Research*, 72, 61-99.
- Raggi, V. L. et Chronis, A. M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9, 85-111.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE, Paul Chapman Publishing Ltd.
- West, J., Taylor, M., Houghton, S. et Hudyma, S. (2005). A comparison of teachers' and parents' knowledge and beliefs about attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *School Psychology International*, 26, 192-208.
- Zentall, S. S. et Javorsky, J. (2007). Professional development for teachers of students with ADHD and characteristics of ADHD. *Behavioral disorders*, 32, 78-93



Question de l'heure

Quels sont les rôles des agents d'éducation à l'égard de la protection de la jeunesse?

Sylvie Moisan¹

Plusieurs élèves qui reçoivent des services de l'école en raison de leurs comportements vivent dans des conditions familiales difficiles et les agents d'éducation qui travaillent avec eux sont des témoins privilégiés de ce qui est vécu par ces jeunes. Pour cette raison, il n'est pas rare qu'ils soient appelés à être en contact avec les services de protection. Plusieurs se questionnent sur leurs rôles et responsabilités. Le présent article apporte des éléments d'informations à ce sujet.

Que dois-je faire si un enfant ou un adolescent me fait des confidences qui donnent à penser qu'il vit une situation de maltraitance?

- La première chose dont il a besoin est une écoute attentive et une réaction calme. Bien que vous devriez faire un signalement sans délai, la plupart des situations permettent de prendre le temps de le rassurer sur la suite des choses.
- Il est important de le laisser expliquer la situation dans ses propres mots. Évitez de le questionner pour connaître les détails ou de lui suggérer des expressions. Vous pouvez prendre en note ses expressions pour les rapporter lors du signalement.
- Même s'il vous demande de garder le secret, vous ne pouvez pas lui faire une telle promesse. Assurez-le de votre discrétion et dites-lui pourquoi vous devez transmettre l'information.
- Si vous recevez la confidence, il est préférable que ce soit vous qui signaliez. Vous serez davantage en mesure de rapporter les mots utilisés par le jeune et de répondre aux questions.

- Dans une étude auprès d'élèves du primaire qui reçoivent des services pour leurs comportements, 25 % étaient suivis par les services de protection (Déry *et al.*, 2005)
- Une étude pan-québécoise (Pauzé *et al.*, 2004) révèle qu'à l'âge scolaire primaire, la majorité des enfants pris en charge par les centres jeunesse a des difficultés de comportement, peu importe le motif pour lequel ils sont suivis.

- L'enfant a besoin d'être soutenu. Même si vous êtes sceptique, vous ne pouvez pas décider de ne pas le croire. Cependant, vous pouvez partager vos questionnements avec la personne qui reçoit le signalement
- Si l'enfant ou l'adolescent veut signaler sa situation, vous devez l'aider à le faire, par exemple en lui donnant le numéro de téléphone ou en étant à ses côtés lors de l'appel si c'est ce qu'il désire.

Que dois-je faire si j'observe des faits qui me donnent à penser que l'enfant vit une situation de maltraitance?

- Parfois, les éléments sont tels que vous aurez rapidement des raisons de croire que la sécurité ou le développement est compromis. Vous devez alors contacter sans délai le directeur de la protection de la jeunesse (DPJ) pour lui transmettre vos observations.
- Le plus souvent, les éléments sont moins flagrants et c'est un ensemble de petits faits qui vous amène à vous questionner. Dans de tels cas, il est important de noter vos observations, les circonstances et les dates. Il sera plus facile de transmettre ces informations le moment venu.

Que faut-il savoir pour faire un signalement?

- Il n'est pas nécessaire d'avoir la certitude qu'un enfant a besoin de protection : vous devez avoir de bonnes raisons de le croire.
- Si vous n'êtes pas certain qu'il faille signaler, vous pouvez contacter les services de protection pour discuter de la situation, sans nommer l'enfant.
- En aucun temps, vous ne pouvez être poursuivi pour un signalement fait de bonne foi.
- Vous n'êtes pas obligé de vous identifier. Toutefois, préciser votre rôle donne de la crédibilité à ce que vous rapportez.
- Le nom du signalant est confidentiel. Seules les personnes responsables de l'évaluation du signalement le connaissent. Le directeur de la protection est responsable d'assurer cette confidentialité.

Suis-je obligé(e) de signaler?

- Dans le cadre de ses fonctions, toute personne qui travaille auprès d'enfants ou d'adolescents est obligée de signaler, peu importe le motif. Cette obligation s'applique, même si vous êtes tenu au secret professionnel.

1. Professeure, Programme en orientation-psychoéducation, Université Laval.

■ Lorsque vous n'êtes pas dans vos fonctions (par exemple, si la situation concerne un enfant de votre voisinage), vous devez, comme tout citoyen, signaler les situations qui concernent un abus physique ou sexuel. Vous pouvez également signaler les autres situations.

Que se passe-t-il si le signalement n'est pas retenu?

■ La Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ) est une loi d'exception qui vise à ce que les conditions minimales soient présentes pour assurer la sécurité et le développement de l'enfant. Pour cette raison, les critères de rétention sont serrés et plus de la moitié des signalements ne sont pas retenus (ACJQ, 2012). Un signalement non retenu ne signifie pas qu'il n'y a pas de problème et que l'enfant et sa famille n'ont pas besoin d'aide. Cela signifie que la situation ne justifie pas que l'État impose son intervention.

■ L'intervenant doit vous aviser si le signalement n'est pas retenu. Il peut vous indiquer des éléments auxquels porter attention pour déterminer si vous devez faire un nouveau signalement. Lorsque le signalement n'est pas retenu, les informations sont gardées pendant deux ans (ou jusqu'à la majorité du jeune). Ainsi, d'autres éléments signalés par vous ou par une autre personne pourraient faire changer la décision.

Dois-je donner des informations si le DPJ me contacte?

■ Lorsqu'un signalement est retenu, cela ne signifie pas qu'il y aura un suivi. Un intervenant doit réaliser une évaluation plus exhaustive pour déterminer si la nature des faits signalés, leur gravité, leur chronicité ou leur fréquence justifie un suivi. Au cours de cette évaluation, il est possible qu'il vous contacte, même si ce n'est pas vous qui avez signalé. À nouveau, tous les membres de l'équipe-école

sont tenus de donner les informations demandées par le DPJ. Si l'évaluation mène à la décision de ne pas faire de suivi, vous en serez informé si vous êtes le signalant.

■ Lorsqu'un suivi est assuré par les services de protection, vous pourriez aussi être contacté pour avoir des informations. Ainsi, un intervenant peut demander si les parents prennent les moyens pour que l'enfant soit assidu à l'école ou si vous observez des changements dans ses comportements.

Le DPJ peut-il me donner des informations?

■ Le DPJ peut vous transmettre des renseignements confidentiels, sans le consentement de la personne concernée, s'il vous confie une responsabilité dans le cadre de l'application de la LPJ. Par exemple, si vous devez vous assurer du bien-être physique de l'enfant lorsqu'il vient en classe. Cependant, l'information doit se limiter à ce qui est nécessaire pour assurer la sécurité et le développement de l'enfant. ■

Références

Association des centres jeunesse du Québec (2012). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse / Directeurs provinciaux 2012*. Montréal, Qc : Association des centres jeunesse du Québec

Déry, M., Lapalme, M. et Yergeau, É (2005). Les services scolaires et sociaux offerts aux élèves du primaire présentant des troubles de comportement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 37-46

Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (2010). *Manuel de référence sur la protection de la jeunesse*. Québec, Qc : Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec

Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (2008). *Faire un signalement au DPJ, c'est déjà protéger un enfant. Quand et comment signaler?* Québec, Qc : Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec

Pauzé, R., Toupin, J., Déry, M., Mercier, H., Cyr, M., Cyr, F., Frappier, J.-Y., Chamberland, C. et Robert, M. (2004). *Portrait des jeunes de 0 à 17 ans référés à la prise en charge des centres jeunesse du Québec, leur parcours dans les services et leur évolution dans le temps*. Rapport de recherche. Document du GRISE. Sherbrooke, Qc : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.



Site Internet

Visitez notre site Internet à :

<http://www.cqjdc.org/> et suivez toutes nos actualités, nos concours, notre prochain congrès biennal ainsi que la prochaine journée de formation !

Le CQJDC a lu pour vous

Pour en savoir plus sur les interventions cognitivo-comportementales utilisées avec les enfants et les adolescents

Line Massé¹

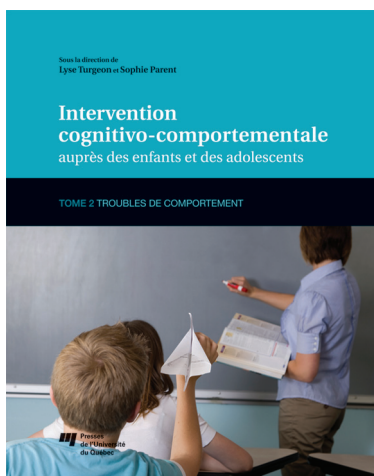
Les interventions cognitivo-comportementales sont de plus en plus considérées comme des interventions efficaces dans le traitement des jeunes ayant un trouble du comportement, que ce soit pour les troubles intériorisés comme la dépression (Venning, Kettler, Elliott et Wilson, 2009) et l'anxiété (Kendall, 2012), ou les troubles extériorisés, comme les troubles oppositionnels ou les conduites agressives (Ho, Carter et Stephenson, 2010). Bien que l'on retrouve une panoplie d'ouvrages de référence en anglais, il existe très peu d'ouvrages francophones traitant de cette question, en particulier en ce qui concerne l'intervention auprès des enfants et des adolescents. Afin de combler ce manque, deux guides d'intervention cognitivo-comportementale viennent de paraître. Sous la direction de Lyse Turgeon et de Sophie Parent, ces deux livres veulent favoriser une meilleure formation et une meilleure pratique professionnelle chez les intervenants œuvrant auprès des enfants et des adolescents. Trente-quatre cliniciens et cliniciens-chercheurs, reconnus pour leur expertise en la matière y ont contribué. Chaque chapitre aborde une problématique particulière et est conçu selon la même structure. Après avoir présenté de façon succincte la problématique touchée (description clinique, étiologie, prévalence, trajectoire développementale, etc.) et l'avoir illustrée par une vignette clinique, le chapitre donne un aperçu des méthodes d'évaluation recommandées et décrit par la suite les principales techniques d'interventions cognitivo-comportementales utilisées. Les façons de les appliquer sont décrites et des exemples d'outils ou d'activités sont présentés.

Critique

Ces deux ouvrages constituent des manuels de références fort utiles, tant pour les étudiants en formation que pour les intervenants en exercice qui désirent mettre à jour leurs connaissances sur l'application des techniques d'interventions cognitivo-comportementales auprès d'enfants et d'adolescents rencontrant des problématiques variées. Bien que plusieurs redites sont observées en ce qui concerne la description des méthodes d'intervention et que celles-ci ne sont pas toujours explicitées en détail, les étudiants et les intervenants trouveront une information à jour sur ces méthodes et des pistes utiles à suivre selon les problématiques rencontrées. ■



Le premier tome (Turgeon et Parent, 2012a) traite des problèmes d'adaptation de nature intériorisée. Les problématiques suivantes sont abordées : phobie spécifique, trouble d'anxiété généralisée, anxiété de séparation, état de stress post-traumatique, trouble obsessionnel-compulsif, troubles des conduites alimentaires, dépression et troubles du sommeil.



Le deuxième tome porte sur les troubles extériorisés : trouble de déficit d'attention/hyperactivité, trouble de comportement grave, tics et syndrome Gilles de la Tourette, troubles du spectre de l'autisme. Un chapitre porte exclusivement sur les enfants d'âge préscolaire et leurs parents. Enfin le dernier chapitre expose des interventions cognitivo-comportementales novatrices, comme la réalité virtuelle.

Références

- Ho, B. P. V., Carter, M. et Stephenson, J. (2010). Anger management using a cognitive-behavioural approach for children with special education needs: A literature review and meta-analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57 (3), 245–265.
- Kendall, P.C. (2012). Anxiety disorders in youth. Dans P.C. Kendall (dir.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (4^e éd., p. 142-189). New York, NY: Guilford Press.
- Turgeon, L. et Parent, S. (dir.). (2012a). *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents, Tome 1 Troubles intériorisés*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Turgeon, L. et Parent, S. (dir.). (2012b). *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents, Tome 2 Troubles extériorisés*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Venning, A., Kettler, L., Elliott, J. et Wilson, A. (2009). The effectiveness of cognitive-behavioural therapy with hopeful elements to prevent the development of depression in young people. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 7(1), 15-33.

1. Ph.D., psychoéducatrice et professeure titulaire, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

La feuille de route du psychoéducateur

Le projet de loi 21 et les activités réservées en milieu scolaire : des changements à prévoir pour le psychoéducateur

Claude Paquette¹

Après avoir été adopté par l'Assemblée nationale du Québec le 18 juin 2009, le projet de loi 21 (PL 21) est entré en vigueur le 20 septembre 2012². Il modifie le *Code des professions* et certaines lois professionnelles afin de moderniser les champs d'exercice des professions qui œuvrent en santé mentale et en relations humaines et de réserver des activités à risque de préjudice. Il touche tous les milieux, y compris le réseau scolaire.

Parmi les activités qui sont maintenant réservées à certains professionnels, quelques-unes touchent de plus près le milieu scolaire et concernent l'évaluation des élèves :

- évaluer les troubles mentaux, le retard mental et les troubles neuropsychologiques,
- évaluer une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique,
- évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique.

Prenons par exemple le cas d'un élève qui est particulièrement agité, qui dérange sa classe en interrompant l'enseignante à tout moment, qui est régulièrement impliqué dans des conflits avec ses pairs ou avec d'autres membres du personnel et qui peine à rencontrer les objectifs du programme pédagogique. Ces comportements rappellent ceux d'un élève atteint d'un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Puisque le TDAH est un trouble neuropsychologique, l'évaluation qui mène à son diagnostic est maintenant réservée. Ainsi, le psychoéducateur n'est plus autorisé à répondre à la demande « *Peux-tu lui faire passer un Conners pour voir si c'est un TDAH ?* ».

Pour bien saisir le changement qu'amène le PL 21 en matière d'évaluation, on pourrait prendre l'image que ce n'est pas le « chemin » (évaluation), mais plutôt la « destination » (finalité) qui est réservée.

Le psychoéducateur procède à l'évaluation des difficultés d'adaptation et des capacités adaptatives, conformément à son champ d'exercice. La finalité de la pratique de la psychoéducation est d'amener la personne à son niveau d'adaptation optimal compte tenu de son âge, de son niveau de développement et des ressources disponibles. Le résultat poursuivi est le maintien ou le développement d'un équilibre harmonieux et satisfaisant entre la personne et son milieu. En ce sens, la demande qui doit être adressée à un psychoéducateur doit porter sur les difficultés d'adaptation (finalité). À l'intérieur de son évaluation, le psychoéducateur peut tout de même procéder à un **dépistage**³ des capacités d'attention s'il **détecte** que cela peut présenter un problème en lien avec l'adaptation de l'élève et s'il possède les compétences pour administrer les instruments standardisés reconnus. Le cas échéant, il devra nommer dans les conclusions de son évaluation que le dépistage du TDAH révèle suffisamment d'indices pour que cet aspect soit évalué par un professionnel autorisé.

Les évaluations réservées au psychoéducateur

Si le psychoéducateur ne peut se prononcer sur la présence ou l'absence d'un trouble mental, l'évaluation des difficultés d'adaptation en milieu scolaire lui est désormais réservée dans deux contextes précis. D'une part lorsque l'élève a déjà un diagnostic de trouble mental, comme c'est le cas pour le TDAH, le syndrome Gilles de la Tourette ou un trouble anxieux; d'autre

part lorsque l'élève est identifié HDAA et qu'on doit établir son plan d'intervention. Cette évaluation est à risque de préjudice, d'où la nécessité d'en faire une activité réservée. En effet, les résultats de l'évaluation de l'élève servent à déterminer ses besoins en matière de services éducatifs adaptés. Les conclusions peuvent avoir un impact significatif sur son parcours scolaire. Au niveau secondaire, cela peut même modifier le cheminement scolaire, à une étape où ces jeunes sont appelés à faire des choix déterminants pour leur avenir et leur vie active en milieu de travail.

Par ailleurs, l'évaluation d'un élève présentant des difficultés d'apprentissage en vue d'établir un plan d'intervention n'est pas une activité réservée. Cette évaluation vise notamment à mettre en place les interventions pédagogiques ou orthopédagogiques appropriées.

L'application du PL 21 n'en est qu'à ses débuts. Chaque milieu est appelé à modifier ses pratiques en fonction de ces nouvelles règles. Bien que cela puisse bousculer des habitudes, il est important de garder en tête qu'il faut viser le meilleur intérêt des jeunes en difficulté. ■



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

Pour plus de renseignements sur le projet de loi 21 et les actes réservés aux différents professionnels, consultez le *Guide explicatif du projet de loi 21* publié par l'Office des professions du Québec et disponible à l'adresse suivante :

http://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/Guide_explicatif.pdf.

1. M.Sc., ps.éd., coordonnateur à la qualité de l'exercice, Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.

2. Depuis le 21 juin 2012, pour la pratique de la psychothérapie et le titre de psychothérapeute.

3. La section 3.4.3 du Guide explicatif du PL 21 précise certaines notions qui ne sont pas réservées, comme la détection, le dépistage, l'appréciation et la collaboration.



Le coin des parents

Favoriser la maîtrise de soi chez son enfant

Line Massé², Martine Verreault³ et Claudia Verret⁴.



Plusieurs enfants ayant des difficultés comportementales, surtout les enfants impulsifs, présentent des problèmes de gestion des émotions, en particulier la frustration et la colère. La difficulté à maîtriser leur émotivité peut nuire considérablement à l'adaptation sociale de ces enfants. Les problèmes de maîtrise de soi constituent un très grand facteur de risque de développer des problèmes plus importants de comportement à l'adolescence et à l'âge adulte, en particulier si l'enca-drement familial ou scolaire est inap-proprié ou si l'individu ne reçoit pas les traitements appropriés précocement (Loeber *et al.*, 2000). C'est pour-quoi il importe d'aider l'enfant à déve-lopper une meilleure maîtrise de soi, et sur ce plan, les parents ont un rôle crucial à jouer. Voici quelques inter-ventions parentales qui favoriseront ce développement.

Déterminer les facteurs qui déclenchent les pertes de contrôle

Pour prévenir les pertes de contrôle de l'enfant, le parent peut observer les facteurs qui déclenchent celles-ci (besoin frustré, injustice, blessure à l'estime de soi ou sentiment d'échec, perte de pouvoir personnel, etc.) ou qui aggravent la situation (fatigue, faim, manque d'exercice, niveau d'excitation élevé, fin de l'effet du médicament, accumulation de stress, etc.). Une fois ces facteurs repérés, le parent peut essayer de mettre en place des moyens pour pallier ces difficultés. Par exemple, afin d'éviter les frustrations liées au moment des devoirs, il pourra l'aider à gérer la réalisation de ses tâches scolaires, en commençant par exemple par les tâches les plus difficiles et les plus ennuyeuses, en divisant les tâches difficiles en différentes étapes à réaliser ou en divisant le temps d'étude en deux.

Aviser l'enfant à l'avance des changements et le préparer à ces changements

Si l'enfant est impulsif, il peut réagir négativement à un changement de rou-tine. Si c'est le cas, il est préférable que le parent avise l'enfant à l'avance de tout changement à l'horaire ou de toute situation qui pourrait le perturber (sor-tie, changement de gardienne, etc.). Il faut préparer l'enfant à ces change-ments en discutant avec lui des com-portements qu'il devrait adopter dans ces situations. Toutefois, si l'enfant a tendance à s'inquiéter inutilement lorsqu'il y a un changement annoncé, à devenir fébrile ou à harceler sans cesse le parent pendant le temps d'attente, il est préférable de retarder l'annonce du changement.

Intervenir en faisant un signe

Le parent peut utiliser des codes non verbaux pour ramener l'enfant à l'ordre de façon discrète (geste de la main, regard, etc.), surtout en public. Un indice non verbal peut constituer une inter-vention de départ qui permettra de lui faire prendre conscience de l'incompa-tibilité de son comportement avec les exigences de la situation. Cette inter-vention sert à rappeler à l'enfant les normes de comportement à respecter. Il peut s'agir d'un code ayant fait l'objet d'une entente préalable entre le parent et l'enfant. L'intervention non verbale est « moins forte » qu'un rappel verbal et provoque moins de réactions de la part de l'enfant. Elle lui permet de se rééquilibrer par rapport à la situation sans que les autres soient au courant de la situation.

Dire le prénom de l'enfant

Il suffit parfois de prononcer le prénom de l'enfant pour qu'il prenne conscien-ce que ce qu'il est en train de faire n'est pas approprié et qu'il cesse son comportement. Il faut dire le prénom d'un ton ferme et non agressif. Il ne faut pas abuser de cette technique, car le caractère répétitif diminue son efficacité. Aussi, il faut se rappeler que cela ne constitue pas en soi une garan-tie que l'enfant saura quoi faire d'autre que ce qu'il fait à ce moment-là.

Atténuer la tension par l'humour

À moins que l'enfant soit très suscepti-ble, l'utilisation de l'humour peut, dans certains cas, aider à dédramatiser la situation ou à aider l'enfant à cesser un comportement inapproprié. En même temps, l'enfant pourra sentir que le parent n'est pas ébranlé par les com-portements impulsifs ou agressifs ou inappropriés et garde un contrôle sur la situation.

Apporter son aide au moment opportun

Il s'agit pour le parent d'être à l'affût des signes de tension que manifeste l'enfant et d'apporter son aide avant qu'il ne se décourage ou que la frus-tration soit trop forte. Cette méthode requiert une intervention rapide et ponctuelle.

S'approcher de l'enfant ou le calmer par le toucher

Le parent se place près de l'en-fant; la seule présence rappro-chée du parent peut aider l'en-fant à reprendre une maîtrise de lui-même. À l'occasion, le parent



1. Ce texte est tiré et adapté de Massé, Verreault, Verret, Boudreault et Lanaris (2011), p. 468-489. Les illustrations sont de Manon Lévesque, ps.éd.
2. Ph.D., professeure titulaire et psychoéducatrice, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
3. Ph.D., psychologue clinicienne, Les Psychologues du Suroît, Vaudreuil-Dorion
4. Ph. D., professeure, Département de kinésiologie, Université du Québec à Montréal.

peut toucher l'enfant sur les épaules ou sur les bras, afin que ce dernier sente le soutien de sa présence physique. Un bon massage des épaules ou du dos peut aussi aider l'enfant à se relaxer.

Restreindre l'espace ou limiter l'usage du matériel

Afin d'éviter les pertes de contrôle de l'enfant dans certaines situations, il peut être approprié de retirer certains objets (p. ex. : des objets cassants), de limiter leur usage à certains moments (p. ex. : interdire les jeux vidéo juste avant le coucher) ou dans certaines circonstances (p. ex. : quand l'enfant est fatigué) ou d'interdire l'accès à certains lieux (p. ex. : le parc où il y a des enfants avec qui il se bagarre souvent).

Restructurer l'activité ou l'espace

Pour ce qui est de l'activité, il peut s'agir de modifier l'activité afin de l'adapter aux besoins particuliers de l'enfant, de l'interrompre (p. ex., parce que les enfants commencent à se disputer) ou de la remplacer par une autre activité (p. ex., un autre jeu). Pour ce qui est de l'espace, il peut s'agir de changer l'aménagement d'une pièce (p. ex., espacer les chaises autour de la table pour éviter que les enfants se touchent) ou de changer les enfants de place afin d'éviter certaines interactions négatives entre eux.

Manifester de l'affection

La manifestation d'affection régulière aide l'enfant à se calmer et à atténuer ses tensions physiques et psychologiques. Elle comble aussi un besoin essentiel et peut prévenir la recherche d'attention négative de la part du parent.

Exiger

- Formuler des consignes de façon directe et précise (appeler l'enfant par son prénom, établir un contact visuel, parler d'un ton ferme et neutre, dire ce qu'il doit faire).
- Réduire à l'essentiel les règles à suivre (maximum 5) et les formuler

de façon claire. Préciser le comportement attendu et non celui qui est inapproprié. Il faut agir avec fermeté et constance dans l'application des règles sans devenir trop sévère ou limitatif avec l'enfant. Prévoir avec l'enfant des conséquences positives et négatives pour le respect ou non de ces règles.

- Établir des routines claires et stables pour les situations qui posent problème (p. ex. : départ pour l'école, arrivée à la maison, réalisation des devoirs, heure du coucher, ménage de la chambre, etc.). Afficher ces routines et les rappeler au moment venu.
- Établir une liste de tâches quotidiennes incontournables tant sur le plan scolaire (temps d'étude, réalisation des devoirs) que sur le plan familial (rangement des effets personnels, soins personnels, etc.). Négocier avec l'enfant un contrat qui établit ces tâches et les conséquences liées à leur réalisation (récompenses) ou à leur non-réalisation.

Ignorer l'enfant lorsqu'il a des comportements d'intolérance à la frustration mineurs

Le parent ne doit prêter attention d'aucune façon aux comportements inappropriés mineurs. Par exemple, lorsque l'enfant se plaint sans cesse qu'une situation est trop difficile pour lui ou que la tâche est ennuyeuse, ou lorsqu'il essaie de provoquer l'adulte

ou d'obtenir son attention d'une façon inappropriée. Le parent ne doit pas regarder l'enfant, ni lui dire quoi que ce soit. Il doit s'abstenir de froncer les sourcils, de soupirer ou de montrer des signes de découragement, car l'enfant en conclurait que son comportement réussit à énerver le parent. Il ne faut pas non plus qu'il en parle à d'autres. Les réprimandes et les critiques sont aussi une forme d'attention. Il faut également veiller à ce que le comportement ne soit pas renforcé indirectement par les réactions des autres enfants. Dès que l'enfant se comporte correctement, il faut lui redonner de l'attention positive. Naturellement, le parent ne pourra fermer les yeux sur un comportement destructif ou qui pourrait mettre en danger l'enfant ou son entourage.

Encourager

Il faut féliciter fréquemment l'enfant quand il fait un effort ou qu'il respecte ce qui est demandé. Témoigner à l'enfant de ses progrès peut aussi l'aider à tolérer les frustrations nécessaires pour continuer à s'améliorer.

Une question d'attitude

Aider l'enfant à avoir une meilleure maîtrise de soi, c'est aussi une question d'attitude de la part des adultes qui l'entourent. Il faudra éviter de crier ou de hausser le ton, d'argumenter, de répondre à l'agressivité par l'agressivité, de menacer l'enfant de représailles ou de recourir à la contrainte physique (p. ex. : serrer le bras) ou aux châtiments corporels. Il faudra plutôt cultiver les attitudes suivantes : anticiper les problèmes pour les prévenir au lieu de réagir aux situations, être constant dans ses demandes, appliquer les conséquences choisies le moment venu et demeurer calme dans les moments difficiles. Il est important que les parents mettent eux-mêmes en pratique les stratégies pour mieux tolérer les frustrations, car ils sont des modèles pour leurs enfants. ■



Références

Loeber, R., Burke, J. D., Lahey, B. B., Winters, A. et Zera, M. (2000). Oppositionnal defiant and conduct disorder : A review of the past 10 years. Part I. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39 (12), 1268-1484.

Massé, L., Verreault, M., et Verret, C., avec la collaboration de Boudreault, F., et Lanaris, C. (2011). *Mieux vivre avec le TDAH à la maison : programme pour aider les parents à mieux composer avec le TDAH de leur enfant au quotidien*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.

Le coin des jeunes

Comment accepter un non

Claudia Verret¹



Est-ce que je peux aller jouer dehors?

Mardi soir en revenant de l'école, Thierry veut aller jouer dehors avec ses amis. Son père refuse, car il doit terminer ses devoirs. Thierry est déçu et en colère, mais il respecte la décision de son père et se met à la tâche.

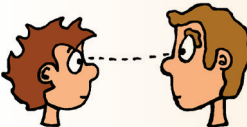
Comme Thierry, t'est-il déjà arrivé de te faire refuser une demande qui était vraiment importante pour toi? Tu as certainement éprouvé plusieurs sentiments lorsque tu as reçu ce « non ». Quand on fait une demande pour quelque chose qu'on désire vivement, il est normal de se sentir déçu, frustré ou même en colère lorsque la demande est refusée. Toutefois, la façon de réagir au refus pourra entraîner ou non d'autres problèmes.

Quelques fois, certains comprennent que s'ils argumentent, se plaignent ou

pleurnichent assez longtemps ou intensément, le « non » peut devenir un « oui ». Ceci a comme résultat qu'ils utilisent des comportements inappropriés jusqu'à ce qu'ils aient une réponse positive à leur demande. Par contre, à la longue, cela peut amener des problèmes, comme celui d'être identifié comme une personne qui pleurniche pour un rien. Cela peut même amener les adultes à dire non et à refuser de discuter avec toi, pour éviter d'avoir à discuter avec une personne qui argumente sans cesse. À l'inverse, être

capable d'accepter un refus démontre de la maturité de ta part et prouve aux autres que tu sais accepter que tu n'auras pas toujours une réponse positive à tes demandes. Cette réaction incite ton entourage à te percevoir plus positivement, favorise des réponses positives à tes futures demandes et lors d'un refus, la personne peut accepter d'écouter tes arguments, si elle sait que tu n'argumentes pas chaque fois que tu te fais dire non.

Aimerais-tu apprendre à mieux accepter un refus? Voici quelques conseils que tu pourras appliquer afin de t'encourager à bien répondre lorsque tu te fais refuser une demande. Tu peux aussi consulter les conseils pour avoir en tête les éléments importants qui démontrent la maîtrise exemplaire de cette habileté sociale².

ÉTAPES DE L'HABILITÉ	QUELQUES CONSEILS
 1. Je regarde la personne	■ Il est important de maintenir un contact visuel avec la personne qui te parle pour démontrer du respect et de l'attention. ■ Il faut que tu gardes une expression faciale positive ou neutre.
 2. J'accepte calmement le refus en disant oui, d'accord ou en hochant la tête.	■ Tu dois rester calme pour ne pas aggraver la situation. ■ Tu dois répondre rapidement en évitant de pleurnicher, de négocier ou de te plaindre.
 3. Je pense à mes choix de réponse : dire comment je me sens, demander la raison, mentionner mon accord ou désaccord.	■ Il faut exprimer tes émotions avec le message en « Je ». ■ Tu dois réfléchir aux conséquences de chacun de tes choix pour ne pas aggraver la situation.
 4. Je mets en application mon choix en respectant la personne.	■ Il ne faut pas essayer de faire changer la décision de la personne qui refuse.

Prends le temps de discuter de ces étapes avec les adultes de ton entourage. Demande-leur de t'encourager lorsque tu respectes les éléments importants. Comme Thierry, tu seras en mesure de mieux accepter un non et tu en sortiras gagnant dans tes prochaines demandes. ■

1. Ph.D., Professeure département de Kinanthropologie, Université du Québec à Montréal

2. Le procédurier de l'habileté sociale est tiré du projet de développement des habiletés sociales subventionné par le Fonds Québécois de Recherche Société et Culture. Verret, Claudia (2013). Les illustrations ont été réalisées par Manon Lévesque, psed.

Nouvelles brèves du CQJDC

Nouvelles brèves

La réussite; tout le monde à bord!

C'est le 11 octobre prochain que se tiendra à ville de Laval la 16^e édition des Journées de formation provinciale du CQJDC. Cette année, l'hôte de l'événement est l'école St-Maxime de la Commission scolaire de Laval, située au 3680, boul. Lévesque Ouest, Chomedey, Qc, H7V 1E8. L'école est fière d'inviter toutes les personnes qui interviennent auprès des enfants et des jeunes présentant des difficultés de comportement. L'objectif de cette journée est de donner accès aux nouvelles connaissances au sujet des pratiques efficaces pour intervenir auprès des enfants et des jeunes présentant des difficultés de comportement, et ce, à un coût minime. Plusieurs conférenciers de renom seront présents, Égide Royer, Line Massé et Nancy Gaudreau pour ne nommer que ceux-là. Plus de 25 conférenciers et de nombreux kiosques d'informations seront sur place. L'équipe d'organisation de cette journée vous attend et a hâte de vous rencontrer et de partager avec vous ces occasions d'informations et de formations. Les inscriptions commenceront le 1^{er} septembre 2013. Des questions? adm@cqjdc.org. Visitez le site www.cqjdc.org pour en apprendre davantage sur la programmation. Pour toutes autres questions, vous pouvez écrire un courriel à adm@cqjdc.org. ■

*Isabelle Gagnon, responsable de la
journée de formation*



Venez nous voir sur Facebook

Nous vous invitons à parcourir notre page en cliquant sur « J'aime ». Sur cette page Facebook, vous pourrez y trouver les dernières informations concernant les réalisations du CQJDC, dont les détails à propos du congrès biennal du CQJDC ou de la Foucade, ou échanger avec les administrateurs de la page. Tous les membres du CQJDC et ceux intéressés par les activités du comité peuvent se joindre à nous sur Facebook.

Bienvenue à tous!