

La

Vol.10, n° 2, mai 2010

foucade

**Du côté de
la recherche**

L'activité
physique
pour améliorer
le fonctionnement
des enfants ayant
un TDAH

Une histoire
des origines
du CQJDC

Les bienfaits
de l'intervention
psychoéducative
à la maternelle



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

Line Massé, éditrice

Isabelle Archambault, recherche d'auteurs
Manon Doucet, responsable de la chronique
Le coin des jeunes

Jaëlle Héroux, responsable de la chronique
La feuille de route du psychoéducateur

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

Claire Beaumont, présidente et responsable des comités suivants : journées de formation, orientations et publicité
Caroline Couture, vice-présidente et responsable du biennal 2010
Michel Marchand, trésorier
Julie Beaulieu, secrétaire
Isabelle Archambault, administratrice
Manon Doucet, administratrice
Natalia Garcia, administratrice et responsable du site Internet
Isabelle Gagnon, administratrice et responsable du comité des prix
Martin Gendron, administrateur et responsable du comité de promotion
Danielle Leclerc, administratrice
Line Massé, administratrice et responsable de *La Foucade*
Camil Sanfaçon, administrateur
Mélanie Villeneuve, administratrice
Égide Royer, administrateur associé
Gilles Vachon, responsable des communications
Marc Bergeron, représentant de l'OCCOPPQ

Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement

1835, rue de Montauban, Québec (Québec) Canada G1G 2K2
Tél. : 418 628-7666 téléc. : 418 628-8903
Site Internet : www.cqjdc.org Courriel : adm@cqjdc.org

Chères lectrices, chers lecteurs

Cette année, nous fêtons le 15^e anniversaire du CQJDC. Pour marquer cet événement, Égide Royer retrace, dans un article spécial, l'histoire des origines du CQJDC. Nous vous présentons un sixième *Coup de cœur des régions*, celui-ci en provenance de la région de la Mauricie. Robert Nolin présente un projet de pédiatrie sociale mis en place pour prévenir les problèmes de santé et d'adaptation psychosociale chez les jeunes de quartiers défavorisés de Trois-Rivières. *Du côté de la recherche*, Claudia Verret et Louise Béliveau présentent ce que disent les recherches concernant les bienfaits de l'activité physique pour améliorer le fonctionnement des enfants ayant un TDAH. Jasmine Gobeil-Bourdeau et Isabelle Archambault répondent à notre *Question de l'heure* : « Comment favoriser l'engagement scolaire des élèves qui présentent des difficultés de comportement? » Dans *Le CQJDC a lu pour vous*, Marie-Ève Lacroix et Line Massé présentent un document relatant l'expérience d'une école ayant mis en place un système d'encadrement par privilèges dans une école primaire. *La chronique du psychoéducateur* discute des bienfaits de l'intervention psychoéducative à la maternelle.

Vous trouverez également dans les pages de ce numéro, quelques nouvelles brèves du CQJDC.

Bonne lecture !



Photo : ©(Stockphoto.com/ starfotograf

Vous êtes intéressés à devenir membre du CQJDC ou vous connaissez quelqu'un qui souhaite le faire, remplissez la fiche d'inscription disponible sur le site Internet du CQJDC (<http://www.cqjdc.org/fra/pdf/membre.pdf>) et retournez-la avec un chèque (de 35 \$ pour les membres réguliers ou de 20 \$ pour les étudiants) à l'ordre du CQJDC à l'adresse suivante : CQJDC, 1835, rue de Montauban, Québec (Québec) Canada G1G 2K2.

Il était une fois la mésadaptation socioaffective Une histoire des origines du CQJDC

Égide Royer¹

Le privilège d'être en adaptation scolaire depuis plus de 35 ans est de recevoir, de temps à autre, l'invitation d'en rappeler la petite histoire. Celle de l'éducation des élèves en difficulté de comportement est particulièrement intéressante. Il en est de même de la relation entre le développement des services éducatifs offerts à ces jeunes et la fondation, en 1994, du CQJDC.

Assoyez-vous donc confortablement : voici l'heure du conte

Lorsque j'ai commencé, en 1973, à travailler en adaptation scolaire, les jeunes qui manifestaient des comportements difficiles à l'école étaient très rapidement placés en classes spéciales, dans des écoles spéciales. Certains n'avaient même jamais eu l'occasion de s'asseoir dans une classe ordinaire. Le terme pour qualifier ce type de difficultés était la mésadaptation socioaffective (MSA). Je vous laisse le soin d'imaginer la délicatesse professionnelle que devait manifester un psychologue scolaire, un enseignant ou une direction d'école pour apprendre à un parent que son enfant serait dans une classe MSA l'année suivante.

Être membre d'un regroupement de parents d'enfants mésadaptés socioaffectifs n'était pas non plus (et ne l'est toujours pas) une forme d'appartenance sociale très recherchée. Pas surprenant qu'il n'y eût alors aucun organisme québécois spécifiquement dédié à la promotion des services éducatifs destinés à répondre aux besoins de ces jeunes. Le Comité pour l'enfance et la jeunesse (CQEJ) avait, en partie, tenté de jouer ce rôle, mais avait dû fermer ses portes.

C'est sur cette toile de fond que fut lancé par le MEQ, à l'automne 1987, un concours national pour combler le poste de spécialiste en sciences de l'éducation. On recherchait un professionnel pour être responsable, à la direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, du dossier de la mésadaptation socioaf-

fective. Suite à un long processus de sélection, on m'offrit le poste. Je quittai avec regret ma commission scolaire au début 1988 pour devenir fonctionnaire au gouvernement du Québec. Pauline Champoux-Lesage, alors directrice de l'adaptation scolaire, m'avait confié le mandat de revoir en entier la situation des services offerts aux jeunes en difficulté émotive ou comportementale et de recommander des orientations claires et opérationnelles. Je pris, dès le départ, et ce n'était pas habituel au ministère, la décision de réaliser une recension exhaustive des écrits pour identifier les pratiques exemplaires en Amérique du Nord et en Europe relatives aux jeunes en difficulté d'adaptation et de comportement à l'école. Le dépistage, l'identification des besoins et l'intervention constituaient les principales cibles de cette recherche documentaire.

Le plan de développement des services éducatifs destinés à ces jeunes fut finalisé à la fin de 1988 et graduellement implanté jusqu'en 1993. Une des premières décisions que je pris fut de remplacer le terme *mésadapté socioaffectif* par celui de *trouble ou de difficulté de comportement*. Richard Tremblay, Hélène Poliquin, Danielle Audet et Sylvie Lavoie contribuèrent de manière remarquable à l'élaboration et à l'implantation des guides d'intervention qui furent alors proposés, en français et en anglais, aux milieux scolaires.²

Lors du congrès du Council for Exceptional Children (CEC) d'avril 1991, à Atlanta, Richard Tremblay et moi présentâmes le plan québécois de développement des services éducatifs destinés aux jeunes en difficulté de comportement. La réception par les membres du Council for Children with Behavior Disorders (CCBD) fut plus qu'enthousiaste. Ces derniers nous confirmèrent, à notre étonnement, que nous, québécois, exerçons un leadership certain sur cette question au Canada. La collaboration avec les membres du CCBD se développa par la suite rapidement. Étant donné que

l'organisme comptait déjà quinze membres en règle au Québec (le minimum nécessaire), on m'invita à en fonder la section (subdivision) québécoise.

À la fin 1993, les membres actifs québécois du CCBD reçurent l'invitation suivante :

« Québec, le 7 décembre 1993

Bonjour,

Lors du dernier congrès du Council for Exceptional Children tenu à San Antonio en avril dernier, on m'a demandé d'entreprendre les démarches nécessaires afin de fonder la subdivision québécoise du Council for Children with Behavior Disorders (CCBD). C'est dans ce contexte que je vous invite à une assemblée d'information et, éventuellement, de fondation du « Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement ». Cette rencontre aura lieu le vendredi 28 janvier 1994 à 14 h au Ministère de l'Éducation, Direction régionale de la Montérégie, 210, Place Charles-Lemoyne, Longueuil. »

Égide Royer

Lors de cette assemblée, il faisait un tempête. Ceci explique qu'il n'y eut que trois membres fondateurs de présents : Peter Hamilton, Albert Weiner et moi-même. De ces débuts enneigés naquit donc le CQJDC, voué au développement et à la promotion des services éducatifs de qualité pour les jeunes en difficulté de comportement. D'un membership essentiellement anglophone, l'organisation attirera de plus en plus d'éducateurs francophones qui y jouèrent, dès le début, un rôle très important. Plusieurs de ces pionniers ont consacré beaucoup de leur temps et de leur énergie à l'organisation des journées de formation que le CQJDC

1. Professeur titulaire, Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval.

2. Ces guides demeurent très pertinents. Ils sont toujours disponibles à <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/soutienetacc/comportement.html>

commença rapidement à offrir aux milieux scolaires.

De par les statuts de l'époque, toutes ces personnes étaient également membres du CCBD. Cette association fut précieuse. Je crois d'ailleurs toujours que nous devons continuer à être au cœur de ce qui se passe en Amérique du Nord concernant l'éducation des jeunes qui présentent des problèmes de comportement à l'école, l'expertise anglo-saxonne étant particulièrement développée sur la question.

Les cinq premières années du CQJDC furent, tout comme les dix suivantes d'ailleurs, très chargées. Parmi les faits saillants, notons, entre autres

- Le dépôt, en août 1995, d'un mémoire à la Commission des états généraux de l'éducation sur les besoins des jeunes en difficulté de comportement. Les recommandations du CQJDC portaient plus précisément sur 1) la pertinence de maintenir et de développer l'équipe nationale de soutien pour offrir aux équipes-écoles les services de formation et de support, 2) l'importance d'offrir des services de formations continues à tous les intervenants scolaires pour favoriser le développement de leurs habiletés d'intervention auprès des jeunes qui manifestent des comportements difficiles et 3) la nécessité de réviser la formation universitaire des jeunes enseignants de manière à leur permettre de développer un meilleur savoir-faire pour enseigner à des jeunes en difficulté de comportement.
- L'élection, en 1995, du président du CQJDC en tant que représentant canadien à l'exécutif du CCBD américain. J'ai rempli ce mandat de 1996-1998. C'était la première fois que l'on entendait du français lors des délibérations du comité exécutif d'un organisme américain de ce type.
- La première Conférence canadienne sur les troubles de comportement à l'Université Brock (1997) qui permit à plus de 350 personnes d'un

peu partout au Canada d'échanger sur les pratiques exemplaires relatives à l'éducation des jeunes en difficulté de comportement. La participation du Québec fut, compte tenu de la distance, impressionnante. Mes étudiants de cycles supérieurs de l'époque se souviendront des mini-vans que nous avons alors loués pour faire le voyage. À la fin de la conférence, nous reçûmes l'invitation d'organiser la suivante.

- La tenue de la deuxième Conférence canadienne sur l'éducation des jeunes en difficulté de comportement, en 1999, à l'Université Laval. Lyndall Bullock y était le conférencier invité. Ce fut un succès retentissant avec plus de 450 participants. N'eut été de la savante stratégie de mouvements de foule élaborée et gérée par Michel Marchand, nous aurions eu de sérieux problèmes d'espace dans les locaux que nous avait prêtés l'Université.
- L'organisation de plusieurs journées nationales de formation dont, pour n'en citer que quelques-unes, celle de Québec (Université Laval) en 1996, de Montréal en février 1997, de St-Romuald (École Loubier) en novembre 1997, et de Sherbrooke (École le Triolet) en novembre 1998. Ces rencontres ne firent que consolider davantage la réputation du CQJDC en tant qu'organisme offrant des activités de formation pertinentes, de qualité, priorisant l'intervention auprès des jeunes en difficulté de comportement.

Devoir être membre d'une organisation américaine (le CCBD) pour faire partie du CQJDC ne pouvait faire qu'un temps. C'est pourquoi, à la fin 1999, nous nous sommes donné de nouveaux statuts, cette fois dans le cadre d'une incorporation à titre d'organisme québécois à but non lucratif. Sous la direction successive de Peter Hamilton, Camil Sanfaçon, et de Claire Beaumont, le CQJDC est devenu la référence pour les gens qui se préoccupent des besoins et de la réussite des jeunes en difficulté de comportement.

Vous en conviendrez, voilà bien du chemin de parcouru depuis la méadaptation socioaffective. Bel exemple, comme le rappelle Gladwell, que même si « le monde peut sembler immuable, implacable. Il ne l'est pas. Une petite poussée au bon endroit peut le faire basculer » (Gladwell, 2003, p. 226). Le CQJDC, depuis 15 ans, en a fait la démonstration éloquent. Beaucoup de choses ont en effet changé en mieux pour ces élèves. Néanmoins, les besoins des jeunes en difficulté de comportement demeurent importants, les gains encore fragiles, le CQJDC toujours aussi nécessaire.

Je vous invite à continuer d'en écrire l'histoire avec nous.



Référence

Gladwell, M. (2003). *Le point de bascule* (traduit de l'américain par L. Bouffard). Montréal : Robert Laffont.



Le coup de coeur des régions

La pédiatrie sociale à Trois-Rivières

Une mission : le développement et le bien-être des enfants et de leur famille vivant dans un contexte de vulnérabilité

Robert Nolin¹

C'est après avoir pratiqué la pédiatrie pendant plusieurs années dans notre région, la Mauricie, que le Dr Raymond Perrault décidait, il y a trois ans, de poursuivre son travail et de s'investir dans la pédiatrie sociale. Il s'est alors entouré d'une équipe dynamique composée notamment d'une infirmière, d'une travailleuse sociale et d'une responsable d'un organisme communautaire. À ce jour, l'équipe a rejoint environ 200 enfants et leur famille par année et a ainsi contribué à répondre aux besoins des enfants dans une approche de santé globale et d'actions tant curatives que préventives. Trois organismes communautaires des quartiers plus défavorisés de Trois-Rivières se sont joints à la pédiatrie sociale de Trois-Rivières, soit la Maison Coup de pouce (quartier Adélarde-Dugré), Maternaide (les premiers quartiers de Trois-Rivières) et la Maison des jeunes l'Entr'Amis (quartier Jean-Nicolet).

Par les cliniques de pédiatrie sociale, les tout-petits et les enfants d'âge primaire qui vivent des difficultés sont référés aux organismes de leur quartier pour leurs besoins spécifiques.

La pédiatrie sociale se déplace également dans certaines écoles pour rencontrer les enfants et leur famille de même que le personnel de l'école, et ce, dans le but d'améliorer la situation de l'enfant dans son contexte scolaire et d'acquiescer une vision commune globale de son vécu. Elle reçoit notamment l'appui de la Commission scolaire Chemin du Roy.

Mais qu'est que la pédiatrie sociale?

La pédiatrie sociale, c'est soigner différemment les enfants souffrants, appauvris ou exclus, et leur famille,

vivant dans un contexte de vulnérabilité. C'est une approche de santé globale où on intervient de façon préventive et curative dans les milieux de vie de l'enfant.

Plus fondamentalement, la pédiatrie sociale contribue à l'accroissement de la dignité et du bien-être des enfants, à une plus grande estime de soi et à de meilleures chances d'avenir.

L'accès à des services préventifs vise, entre autres, à améliorer les conditions de vie des familles, à prévenir les abus et la négligence d'enfants ainsi qu'à réduire les effets négatifs de la pauvreté chez l'enfant.

Ainsi, le Dr Perrault et son équipe rencontrent les familles défavorisées, leur donnent accès à des soins, les mettent en contact avec des services de première ligne disponibles (par exemple, dentisterie, orthophonie, optométrie podiatrie et autres services sociaux), mais souvent inaccessibles pour elles. Ils les réfèrent aux organismes de leur quartier. L'équipe tente également de favoriser le développement de services qui répondent aux besoins identifiés chez la population touchée. Par exemple, en septembre 2010, un programme de stimulation pré-lecture et pré-écriture sera mis en place dans le but d'aider les enfants dès leur entrée à la maternelle.

La pédiatrie sociale de Trois-Rivières, vous l'aurez reconnu, s'inspire de l'œuvre du Dr Gilles Julien dans le quartier Maisonneuve Rosemont de Montréal. Le Dr Julien a d'ailleurs contribué à la mise en place de la pédiatrie sociale de Trois-Rivières depuis 2006. Il faut savoir en terminant que la pédiatrie sociale de Trois-Rivières présente, en raison de la dispersion des quartiers défavorisés, une approche organisa-



Centre de pédiatrie sociale
de Trois-Rivières

tionnelle différente des autres régions du Québec. Elle offre des points de services de pédiatrie et l'équipe se déplace dans les différents quartiers de la ville.

Devant l'impact très positif de cette approche mise en œuvre depuis 2006 auprès des enfants et de leur famille, plusieurs autres acteurs se sont mobilisés afin de déployer leurs efforts. Un second médecin, le Dr Michel l'Étoile, devrait se joindre prochainement à l'équipe. Finalement, le Centre de pédiatrie sociale de Trois-Rivières a vu le jour le 15 mars dernier, centre dont le logo figure sur cette page. Ce Centre, sous la gouverne d'un conseil d'administration composé de 12 personnes et de la directrice générale Mme Claudia Ébacher, a plusieurs mandats dont ceux de :

- voir au développement de la pédiatrie sociale dans les quartiers défavorisés de la région de Trois-Rivières,
- sensibiliser le public à l'importance de venir en aide aux enfants vivant une situation de grande vulnérabilité,
- recueillir le financement nécessaire et administrer les avoirs en faisant bénéficier la cause de la pédiatrie sociale à Trois-Rivières.

Personnellement, j'ai d'abord participé au travail du Dr Perrault et de son équipe à l'époque, encore récente, où j'étais directeur d'école au primaire. Je suis maintenant membre du conseil d'administration du Centre de pédiatrie sociale de Trois-Rivières et convaincu de son importance. La pédiatrie sociale contribuera sans l'ombre d'un doute au développement et au bien-être d'enfants et de leur famille vivant dans un contexte de vulnérabilité, dans notre région. ■

¹ Membre du conseil d'administration du CPSTR – Centre de pédiatrie sociale de Trois-Rivières.

Du côté de la recherche

L'activité physique pour améliorer le fonctionnement des enfants ayant un TDAH : que nous disent les chercheurs ?

Claudia Verret¹ et Louise Béliveau²

Dans votre pratique professionnelle, vous avez certainement eu à côtoyer des parents qui attribuaient un rôle positif à l'exercice physique dans le fonctionnement quotidien de leur enfant. Vous trouverez facilement un entraîneur d'art martial, de natation ou de hockey qui pourra vous parler du nombre d'enfants inscrits dans son cours qui ont un trouble du déficit de l'attention, des problèmes de comportements ou des difficultés au niveau des habiletés sociales. En permettant à leur jeune de pratiquer une activité physique régulièrement, les parents espèrent souvent les aider à mieux fonctionner.

Cette croyance populaire s'appuie sur un certain nombre d'anecdotes et d'histoires de cas qui racontent comment un jeune sportif a réussi à contourner ses difficultés en s'impliquant activement dans la pratique d'activités physiques. Avons-nous la même croyance du côté de la recherche? Les nouvelles découvertes scientifiques sont encourageantes. En effet, on sait maintenant que la pratique régulière d'activités physiques a un impact positif sur les fonctions cognitives chez les adultes, particulièrement sur les fonctions exécutives comme l'organisation, la planification, l'inhibition de la réponse et la mémoire de travail. On peut donc se demander quels sont les impacts de l'activité physique sur les fonctions cognitives et les comportements des enfants. Il n'existe que très peu d'informations concernant l'effet de la pratique d'activités physiques sur les comportements des enfants. Par contre, de plus en plus de chercheurs s'intéressent aux liens qui existent entre la pratique d'activités physiques et les fonctions cognitives chez les enfants. L'objectif de cet article sera donc de présenter un aperçu des connaissances actuelles concernant l'impact de l'activité physique sur le fonctionnement cognitif des enfants.

Les résultats seront d'abord présentés pour les enfants de la population générale et, par la suite, pour les enfants ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH).

Les travaux dans ce domaine sont effectués selon différentes modalités. D'un côté, on cherche à comprendre les effets aigus, c'est-à-dire les effets qui surviennent pendant ou qui suivent directement une séance d'exercice. De l'autre, on veut mesurer les effets des interventions chroniques, planifiées spécifiquement pour améliorer les fonctions physiologiques (cardio-vasculaires, musculaires, respiratoires, métaboliques) par le biais de plusieurs séances d'entraînement qui se déroulent sur une période de plusieurs semaines. Finalement, certains auteurs vont mesurer le niveau d'engagement dans l'activité physique ou même la condition physique des jeunes afin de faire un lien avec leur fonctionnement mental.

Trois types de variables sont généralement évaluées dans l'étude des impacts de l'activité physique sur les fonctions mentales des enfants de la population générale : le rendement scolaire, le quotient intellectuel et les fonctions cognitives. Une recension des écrits, parue en 2008, permet de résumer les conclusions actuelles pour chacune de ces variables (Tomporowski et al., 2008). La majorité des travaux ont porté sur le rendement scolaire. Les conclusions rapportées dans les études suggèrent une relation faible, mais positive entre la pratique d'activités physiques et le rendement scolaire. Par ailleurs, aucun chercheur n'a trouvé d'association positive entre l'activité physique et le quotient intellectuel. Les auteurs pensent que cette mesure est un indice trop global du fonctionnement mental et suggèrent d'employer des mesures plus spécifiques aux fonctions cognitives comme

celles de l'attention, des processus de traitement de l'information ou de la mémoire de travail. Récemment, le développement de nouvelles technologies a permis d'approfondir l'étude des processus mentaux associés à l'activité physique. Certains chercheurs ont évalué le lien existant entre la condition physique et la cognition mesurée par l'enregistrement des ondes électriques produites par le cerveau. Les conclusions de ces études suggèrent que les enfants ayant une bonne condition physique mobilisent plus efficacement les ressources du cerveau. Plus spécifiquement, les scientifiques ont montré qu'une bonne condition physique était associée à de meilleures capacités d'attention, de mémoire de travail, de vitesse de réponse (Buck, Hillman, et Castelli, 2008) et de contrôle des interférences, c.-à-d. une plus grande flexibilité dans les stratégies cognitives chez les enfants (Hillman, Castelli, et Buck, 2005). De leur côté, les conclusions des études expérimentales mettent de l'avant l'effet spécifique de l'activité physique pratiquée sur une longue période. Ainsi, à la suite de programmes d'entraînement de type aérobie, la performance des enfants



Photo : © Stockphoto.com / starfotograf

1. Kinésiologue et éducatrice physique, Clinique des troubles de l'attention, Hôpital Rivière-des-Prairies; doctorante, Département de kinésiologie, Université de Montréal.
2. Vice-rectrice adjointe aux études supérieures et postdoctorales et doyenne de la FESP, professeure titulaire, Département de kinésiologie, Université de Montréal.

s'améliore aux tâches faisant appel à la planification et à la flexibilité des stratégies cognitives.

Ces conclusions sur la population générale d'enfants sont doublement intéressantes. D'un point de vue global, cela peut ajouter du poids en faveur des bénéfices associés à la pratique régulière de l'activité physique dans le développement de l'enfant. Du point de vue du clinicien travaillant auprès des clientèles ayant des problématiques en santé mentale, il pourrait être intéressant de vérifier l'impact de la condition physique et de la pratique d'activités physiques. En effet, les problèmes d'attention, de mémoire de travail de planification ou de contrôle des interférences correspondent à certains des déficits cognitifs associés à un des troubles de santé mentale les plus fréquents durant l'enfance : le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Cependant, peu de recherches expérimentales ont été conduites jusqu'à maintenant chez des enfants ayant des besoins cliniques. Il existe encore moins de travaux portant sur une clientèle exclusivement TDAH. De ce fait, les conclusions concernant l'impact de la pratique prolongée de l'activité physique sur les fonctions cognitives de ces enfants sont divergentes et limitées.

Néanmoins, une recension des écrits sur les effets aigus de l'activité physique chez des enfants ayant des troubles cliniques caractérisés par une faible capacité de contrôle de l'inhibition et de l'attention (Tomporowski, 2003) rapporte des effets positifs. En effet, la pratique de l'activité physique est associée à une réduction de certains comportements négatifs des enfants comme les comportements perturbateurs en classe ainsi qu'une augmentation des comportements positifs comme les comportements d'attention et de contrôle de l'inhibition.



Photo : ©iStockphoto.com/brown154486

Récemment, notre équipe de recherche constituée de chercheurs du département de kinésiologie de l'Université de Montréal et de la Clinique des troubles de l'attention de l'hôpital Rivière-des-Prairies s'est intéressée à évaluer l'impact d'un programme structuré en activité physique sur la condition physique, les performances motrices, les comportements et les fonctions cognitives d'enfants ayant un TDAH. À la suite du programme d'entraînement de 10 semaines, nous avons observé une amélioration des habiletés de locomotion (saut lors d'une course et saut en longueur) et de contrôle d'objets (lancer ou attraper une balle, frapper une balle de baseball) pour le groupe d'enfants entraînés. De plus, selon les parents et les enseignants, les enfants ayant un TDAH qui ont participé au programme d'activités physiques ont eu moins de problèmes de comportements, particulièrement en ce qui a trait aux difficultés sociales. Finalement, ils répondent plus rapidement à une épreuve de recherche visuelle (recherche dans le ciel) lors de l'évaluation des fonctions attentionnelles du *Test of Every Day Attention for Children* (Tea-Ch). Ces résultats suggèrent l'idée que l'activité physique

pourrait être un moyen d'améliorer le fonctionnement quotidien des enfants ayant un TDAH. Ce sont des résultats préliminaires dont la portée est limitée. Toutefois, en raison de leur impact positif sur l'adaptation fonctionnelle des enfants ayant un TDAH, ils encouragent et orientent le développement de recherches futures.

En conclusion, à ce jour, il semble que l'activité physique puisse jouer un rôle positif sur le fonctionnement mental des enfants. Elle permettrait une meilleure mobilisation des ressources du cerveau et pourrait avoir un impact spécifique sur les fonctions cognitives comme celles de l'attention, de la mémoire de travail, de la vitesse de réponse ou de la flexibilité dans les stratégies cognitives chez les enfants de la population générale. Des effets positifs sur la performance motrice, les comportements et les fonctions attentionnelles sont aussi rapportés chez la clientèle d'enfants ayant un TDAH. Ces données encouragent le développement de travaux futurs. Plusieurs pistes de recherche pourront faire avancer les connaissances et augmenter la portée de l'ensemble des travaux sur la question. ■

Références

- Buck, S.M., Hillman, C.H., & Castelli, D.M. (2008). The relation of aerobic fitness to stroop task performance in preadolescent children. *Medicine & Science in Sport & Exercise*, 40, 166-172.
- Hillman, C.H., Castelli, D.M., & Buck, S.M. (2005). Aerobic fitness and neurocognitive function in healthy preadolescent children. *Medicine & Science in Sport & Exercise*, 37, 1967-1974.
- Tomporowski, P.D. (2003). Cognitive and behavioural responses to acute exercise in youths: A review. *Pediatric Exercise Science*, 15, 348-359.
- Tomporowski, P.D., Davis, C.L., Miller, P.H., & Naglieri, J.A. (2008). Exercise and children's intelligence and academic achievement. *Education and Psychology Review*, 20:111-131.

La question de l'heure

Comment favoriser l'engagement scolaire des élèves qui présentent des difficultés de comportement ?

Jasmine Gobeil-Bourdeau¹, B.Sc., et Isabelle Archambault², Ph.D.

Les élèves qui présentent des problèmes de comportement à l'école sont souvent confrontés à d'innombrables difficultés d'ordre scolaire, social et émotionnel. Que les comportements perturbateurs manifestés par ces jeunes soient perçus comme des précurseurs ou des conséquences de leurs difficultés, il n'en demeure pas moins qu'au quotidien, ces comportements perturbateurs contribuent au désengagement scolaire et à plus long terme, augmentent les risques de décrocher (Janosz et al. 1997). Le décrochage scolaire constitue en effet l'aboutissement d'un processus de désengagement qui très souvent débute dès les premières années de scolarisation. Au fil du temps, l'élève se désintéresse de l'école, participe moins et accumule les échecs. Son sentiment d'appartenance à l'école diminue et il se retire davantage de la vie de l'école ce qui contribue à exacerber ses difficultés (Christenson et al., 2008). Afin de freiner ce processus et réduire les risques de décrochage, il apparaît donc essentiel de promouvoir dès l'école primaire, l'engagement scolaire des élèves en difficultés.

Qu'est-ce que l'engagement scolaire ?

L'engagement scolaire est un concept multidimensionnel (Fredricks et al., 2004). Parmi ses dimensions, deux semblent particulièrement importantes pour les intervenants œuvrant auprès de jeunes en difficultés de comportement : l'engagement affectif et l'engagement comportemental.

L'engagement affectif

L'engagement affectif réfère aux attitudes que l'élève entretient à l'égard des matières scolaires et de l'école. Cela inclut aussi son sentiment d'appartenance à l'école et les liens privilégiés qu'il développe avec les adultes du milieu.



Plusieurs interventions peuvent favoriser l'engagement affectif des élèves :

1 Susciter l'intérêt des élèves.

Lorsque les activités proposées sont motivantes et variées, les élèves sont généralement plus engagés. Aborder des thèmes qui les touchent, proposer des choix d'activité, montrer aux élèves comment ce qu'ils font à l'école est lié avec leur vie quotidienne sont de bons moyens de favoriser leur engagement.

2 Développer un lien significatif avec un adulte.

Les élèves qui partagent une relation chaleureuse avec leur enseignant ou un adulte significatif de l'école réussissent mieux et sont plus engagés (Birch & Ladd, 1997). Chez les élèves en difficultés de comportement, le développement d'un tel lien s'avère particulièrement important. En effet, ces élèves sont fréquemment réprimandés et moins susceptibles de vivre des interactions positives avec les adultes. L'enseignant sensible à leurs besoins et à leur vécu favorise donc la création de liens positifs qui contribuent à leur engagement.

3 Développer le sentiment d'appartenance à l'école.

Plus les élèves sont attachés à leur école, plus ils en sont fiers et plus ils sentent qu'ils peuvent y jouer un rôle important, plus ils s'y investiront. Les projets-écoles et les activités parascolaires permettent de développer ce sentiment d'appartenance à l'école. Il est donc important d'inciter les élèves en difficulté à participer à ces activités et de mettre en place des conditions favorisant leur intégration.

L'engagement comportemental

L'engagement comportemental se définit à travers trois axes; les comportements positifs (présence en classe, conformité aux règles, etc.), l'implication de l'élève dans les tâches scolaires et la participation aux activités sociales et parascolaires de l'école (Fredricks, et al., 2004). Plusieurs stratégies peuvent être utilisées par les enseignants et les intervenants scolaires afin de promouvoir cette dimension de l'engagement auprès d'élèves en difficulté de comportement :

1 Promouvoir et renforcer les comportements attendus.

Pour favoriser l'engagement comportemental, les intervenants du milieu scolaire doivent énoncer clairement et, au besoin, afficher les comportements qui sont attendus de la part des élèves. Ils peuvent également contrôler les distracteurs potentiels, renforcer fréquemment les élèves qui sont centrés sur la tâche et intervenir rapidement lorsqu'un élève semble se désengager.

2 Enseigner les étapes de la résolution de problèmes.

L'enseignement des étapes de résolution de problèmes (1-définition du problème, 2-recherche

1. Étudiante à la maîtrise, École de psychoéducation, Université de Montréal.

2. Professeure adjointe, École de psychoéducation, Université de Montréal.

de solutions, 3- avantages et inconvénients liés aux solutions, 4-sélection de la meilleure solution, 5-application de la solution, 6-évaluation et retour sur le résultat) peut également contribuer à l'engagement comportemental des élèves. En effet, en développant des habiletés pour résoudre les difficultés qui entravent leur fonctionnement quotidien, les élèves sont à même de mieux répondre aux attentes et exigences de leur environnement (Christenson et al., 2008).

3 Adapter la tâche à l'élève. Les élèves en difficulté de comportement réussissent mieux et sont plus centrés sur la tâche lorsque celle-ci est adaptée à leurs capacités.

Structurer l'activité, raccourcir la durée de la tâche, ajuster le niveau de difficulté en fonction des capacités de l'élève, donner du soutien pour faciliter la complétion de la tâche sont autant de moyens qui permettent à l'élève d'être centré sur la tâche et engagé dans ses apprentissages.

En somme, de petits gestes au quotidien peuvent faire une grande différence pour promouvoir l'engagement scolaire des élèves qui ont des difficultés de comportement. Afin de maximiser leurs chances de réussite, il est primordial de favoriser à la fois leurs comportements positifs, leurs efforts et leur implication dans les activités scolaires. Parallèlement, il est essentiel que les intervenants s'intéressent à la dimension affective de l'engagement qui, malheureusement, demeure trop souvent négligée. ■

Références

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.

Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman-Young, S., Spanjers, D. M., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. Dans A. Thomas & J. Grimes (Éds.), *Best practices in school psychology V* (Vol. 4, pp. 1099-1120). Bethesda, MD: The National Association of School Psychologists.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence, 26*(6), 733-762.

À mettre à votre agenda : le 7 février 2011, 14^e journée provinciale de formation du CQJDC

Le comité organisateur vous invite à la prochaine journée de formation provinciale qui se tiendra à l'école secondaire du Chêne-Bleu dans la région de la Montérégie. Les détails de l'organisation vous seront dévoilés au cours de l'automne.

Isabelle Gagnon, membre du comité organisateur.



Un site Internet renouvelé !

Natalia Garcia, responsable du site Internet du CQJDC

Depuis quelques semaines, le site Internet du CQJDC (www.cqjdc.org) a fait peau neuve. Nous l'avons entièrement réaménagé, dynamisé et actualisé. Le répertoire des sites Internet a été également mis à jour. Vous retrouverez les mêmes catégories (intervenants, chercheurs, parents), mais des sites ont été ajoutés et d'autres ont été enlevés. Nous nous réjouissons de pouvoir mettre à votre disposition une plate-forme de communication plus actuelle. Elle sera appelée à évoluer en fonction de vos besoins et des nôtres. Nous vous invitons donc à nous faire part en tout temps de vos souhaits et de vos suggestions pour améliorer notre site Internet. Au cours des prochaines semaines, venez visiter notre nouvelle présence en ligne !



Le CQJDC a lu pour vous

Un modèle pour implanter un système d'encadrement par privilège dans une école primaire

Marie-Ève Lacroix, M. Sc.¹, et Line Massé, Ph.D.²



Piché, M., Tremblay, D., Carrier, R., & Arellano, J. P. (2007). *L'encadrement par privilèges ou comment soigner le climat de nos écoles*.

Québec : École Notre-Dame-du-Canada, Commission scolaire de la Capitale, Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire, 57 pages.

Ce document relate une expérience positive vécue dans une école primaire de milieu défavorisé, l'École Notre-Dame-du-Canada. Sous le leadership de leur directrice, Madame Madeleine Piché, l'équipe-école a mis en place un système d'encadrement par privilèges visant l'amélioration du climat d'école et des comportements des élèves. L'encadrement par privilèges est un dispositif favorisant le développement des compétences sociales. Il est basé sur un système d'encadrement non coercitif qui permet de souligner et renforcer les bons coups des élèves par l'octroi de coupons (renforcements positifs). Ces coupons peuvent être octroyés lorsqu'un élève pose un geste d'entraide, respecte les règles, résout un conflit, etc. Ce sont les membres du comité responsable du système qui déterminent les comportements susceptibles d'être renforcés par l'octroi de coupons. Les

activités privilèges peuvent être offertes par l'ensemble des membres du personnel scolaire (ex. : enseignant, surveillant, secrétaire, membre de la direction, concierge, etc.), des parents bénévoles, ou encore des partenaires de la communauté (ex. : policier, bibliothécaire, animateur d'une maison de jeunes, etc.). Au cours de l'année, chaque élève a la possibilité d'échanger ses coupons contre des activités privilèges offertes par des enseignants, des parents-bénévoles et des partenaires de la communauté. En 2007, *L'encadrement par privilèges, ou comment soigner le climat de nos écoles* s'est vu décerné le prix d'excellence de l'administration publique dans la catégorie « prix éducation ». Selon les résultats d'une étude qualitative (Piché & Tremblay, 2007), des effets positifs sont rapportés sur les climats de l'école :

- 1) relationnel (ex. : investissement des membres de l'équipe-école, relations entre élèves plus harmonieuses),
- 2) de sécurité (ex. : sentiment de sécurité, diminution de la peur d'être intimidé),
- 3) de justice (ex. : reconnaissance de la pertinence des règles),
- 4) d'appartenance (ex. : climat scolaire positif et accueillant).

Après avoir brièvement présenté le cadre du projet ainsi que son historique, les auteurs décrivent en détail le système d'encadrement mis en place : fondements et caractéristiques du dispositif, composantes, objectifs, programme d'activités et rôle des différents acteurs. Par la suite, ils présentent la philosophie et l'intention pédagogique derrière le dispositif mis en place. Enfin, ils exposent sommairement les principales répercussions du système, telles qu'évaluées lors de la première phase du projet de recherche. Ce guide opérationnel renferme toutes les informations essentielles pour les personnes qui souhaiteraient mettre en place un tel système dans leur école. Il est écrit dans un langage clair et synthétique. Il peut être téléchargé gratuitement à partir du site Internet de la Commission scolaire de la Capitale :

www.cscapitale.qc.ca

(cliquez sur les onglets)

- 1) « Notre organisation »,
- 2) « Autres publications » et
- 3) « Publications ».

Il est aussi accessible à partir du site Internet du Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire :

www.centrejeunessedequebec.qc.ca

(cliquez sur les onglets)

- 1) « Institut universitaire sur les jeunes en difficulté »,
- 2) « Documentation » et
- 3) « Recherche un document ». ■

Référence

Piché, M., & Tremblay, D. (2007). *L'encadrement par privilèges : un investissement capital en milieu défavorisé*. Commission scolaire de la Capitale.

1. Professionnelle de recherche et chargée de cours, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
2. Professeure-chercheuse, département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

La feuille de route du psychoéducateur

Les bienfaits de l'intervention psychoéducative à la maternelle

Stéphanie Bolduc ¹

Avant l'implantation de la maternelle à temps plein, il était plus difficile d'identifier clairement les enfants présentant des difficultés d'adaptations. Depuis, on constate une augmentation du nombre de ces enfants. La maternelle constitue une phase de transition importante dans la vie d'un enfant et dans celle de ses parents. Elle est à la fois une étape déterminante du développement socioaffectif qui fait appel à des capacités adaptatives en regard des apprentissages scolaires et sociaux. Ainsi, le préscolaire constitue une période où le dépistage, l'observation, l'évaluation et la prévention sont essentiels pour l'identification des besoins et des ressources à mettre en place pour chaque enfant. C'est dans ce contexte que l'intervention psychoéducative prend tout son sens. Dans cette optique, il est opportun de mettre en évidence le rôle joué par le psychoéducateur dans les classes maternelles.

Mandat du psychoéducateur

En milieu scolaire, le mandat confié au psychoéducateur varie d'une école à l'autre. Pour certains, il s'agit d'interventions ponctuelles alors que, pour d'autres, l'accent est mis sur le volet évaluatif. Bien qu'il soit de plus en plus sollicité pour coordonner des services, jouer un rôle-conseil ou encore évaluer des élèves, il n'en demeure pas moins qu'il conserve une place de choix dans l'intervention directe auprès des enfants et de leurs parents.

L'intervention psychoéducative au préscolaire s'inscrit d'abord et avant tout dans l'observation et dans l'approche du vécu éducatif partagé. En ce sens, le psychoéducateur doit faire preuve de vigilance et cultiver son sens de l'observation de même que sa capacité à détecter les besoins de l'élève. L'observation des élèves de la maternelle permet de créer avec eux un lien significatif, essentiel pour favoriser la capacité de changement des élèves.

Le psychoéducateur qui travaille avec des élèves de la maternelle possède plusieurs cordes à son arc. Au-delà



Photo : ©iStockphoto.com/LeggNet

de la polyvalence professionnelle, il est créatif, empathique, à l'écoute et, surtout, capable de retrouver son cœur d'enfant. Il fait aussi montre d'imagination pour développer de nouvelles approches éducatives, préventives et rééducatives auprès des enfants, afin de susciter leur intérêt. Ces derniers n'ayant pas encore acquis l'autocontrôle, le psychoéducateur leur assure un encadrement adéquat et met en place une discipline appropriée pour diminuer les comportements inappropriés. Il comprend le mode de communication des enfants et fait la distinction entre cognition, compréhension, capacité et volonté.

Rôle du psychoéducateur

Le cœur de sa démarche avec les enfants consiste à déterminer des objectifs clairs et mesurables tout en misant sur des moyens pratiques qui répondront à leurs besoins. Ainsi, l'évaluation ne doit pas être centrée sur la catégorisation des enfants. Elle est plutôt un processus de collecte d'information et d'observation qui tient compte des composantes familiales, comportementales, relationnelles et affectives de l'élève. Enfin, elle mobilise les partenaires d'intervention et recommande des stratégies d'action favorables à la poursuite de la socialisation et de la scolarisation de l'élève.

La maternelle est un environnement idéal pour la prévention des conduites inappropriées permettant d'intervenir tôt dans le parcours scolaire de l'enfant. Dans cet ordre d'idées, l'acquisition d'habiletés sociales et l'intégration

de saines habitudes de vie constituent des facteurs de protection qui favorisent le développement de l'enfant.

Par ailleurs, la période du préscolaire représente un moment privilégié pour bâtir une complicité entre l'enseignant (l'équipe-école) et la famille. L'établissement d'un lien positif et une communication respectueuse avec les parents constituent des éléments fondamentaux pour le développement du plein potentiel de l'enfant. Lorsque certaines difficultés se présentent chez l'enfant, le psychoéducateur est fréquemment sollicité pour établir une communication avec les parents. La collaboration école-famille est l'une des conditions essentielles pour assurer la concertation et l'équilibre des interventions favorables à l'adaptation de l'enfant à son milieu et pour favoriser son développement global et harmonieux.

Dans la perspective où la maternelle est la porte d'entrée du cheminement scolaire de l'enfant, le psychoéducateur est une ressource non négligeable pour dépister, évaluer, intervenir ou conseiller les partenaires de l'intervention. À titre de spécialiste de l'adaptation, il est bien placé pour accompagner les élèves lors de cette importante étape de transition que représente la maternelle. La variété de ses actions procure de multiples bienfaits tant pour les enfants, leurs parents que pour l'ensemble des intervenants scolaires. ■

Ordre
des conseillers
et conseillères
d'orientation



et des
psychoéducateurs et
psychoéducatrices
du Québec

SECTEUR PSYCHOÉDUCATION

1. Ps.éd., Commission scolaire de Laval.

Dix élèves sont récompensés pour avoir amélioré leur comportement! Bravo! Vous avez réussi!

Chaque année, les prix « **Je suis capable, j'ai réussi!** » viennent récompenser des élèves de nos écoles primaires et secondaires qui ont fait des efforts remarquables pour améliorer leurs comportements. Les candidatures de ces élèves sont soumises par les intervenants de leurs écoles qui sont extrêmement fiers des progrès enregistrés par leur protégé et qui sont, eux aussi, investis dans un travail quotidien afin d'appuyer les efforts de ces élèves.

Les membres du jury tiennent à féliciter tous les élèves dont la candidature a été soumise pour le concours 2009-2010. Encore une fois, il fut difficile de faire des choix parmi tous ces élèves qui avaient fait des efforts notables, mais voici la liste de ceux dont le parcours a particulièrement retenu l'attention. Ils se verront remettre chacun un prix d'une valeur de 200 \$:

■ Frédéric Côté	École Ste-Marie, St-Marc des Carrières,
■ Gérard Joseph	École Vallée des voyageurs, Pontiac
■ David Anger-Daigneault	École St-François, Québec
■ Joannie Lacroix	École de la Feuille-D'or, Lambton
■ Kevin Duhaime	École Édouard-Montpetit, Montréal
■ Alimou Touré	École secondaire St-Laurent, Ville St-Laurent
■ Mattiew Dumont	École secondaire les Etchemins, Charny
■ William Daigle	École primaire de l'Alizée, St-Jean-Chrysostome
■ Alex Beauchesne-Pelletier	École secondaire les Pionniers, Trois-Rivières
■ Frédéric Pelletier-Gauthier	École St-Paul, Gatineau.

Félicitations à tous ces jeunes et à leurs éducateurs!

Caroline Couture

Danielle Leclerc

Mélanie Villeneuve

Membres du comité des prix « Je suis capable, j'ai réussi! »

13^e journée provinciale de formation du 4 décembre 2009 tenue à Trois-Rivières : un rendez-vous couru!

Line Massé¹

Le 4 décembre 2009 dernier, le CQJDC organisait une 13^e journée de formation provinciale à l'Académie les Estacades de Trois-Rivières. Sous le thème « **La réalité complexe des jeunes en difficulté de comportement : y voir plus clair pour mieux intervenir** », 30 ateliers ont été offerts pour approfondir différents thèmes relatifs à l'intervention auprès des jeunes présentant des difficultés comportementales. Près de 500 personnes ont participé à l'événement, à titre de bénévoles, d'animateurs ou de participants (N = 448). Un gros merci aux membres du comité d'organisation de l'événement : Manon Desruisseaux et Manon Veillet (personnes-ressources au Service régional de soutien et d'expertise TOP/DOC du Ministère de l'Éducation/Région Mauricie-Centre-du-Québec), Patrice Dion (Personne-ressource aux services complémentaires, Commission scolaire du Chemin-du-Roy), Luc Francoeur et Michel Pleau (directeurs adjoints à l'école secondaire les Estacades) et Daniel Gaudreault (technicien en éducation spécialisée, École secondaire les Estacades). Un merci spécial aux élèves bénévoles de l'école qui ont accueilli et dirigé les participants avec bonne humeur et à la direction de l'école, Monsieur Dany Martin, qui a ouvert avec grâce les portes de son école.

1. Membre du comité organisateur de la 13^e journée provinciale de formation du CQJDC.

LE CONCOURS

« UNE PRATIQUE REMARQUABLE »

Le CQJDC, est très fier de son concours une pratique remarquable. Ce prix a pour but de reconnaître les efforts des intervenants œuvrant auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement et d'encourager et de récompenser ces intervenants pour leur implication remarquable et leur pratique professionnelle de haut niveau auprès de ces jeunes. Le travail, l'implication, et le professionnalisme de ces personnes font une vraie différence dans la vie de ces jeunes. Deux personnes remportent le prix cette année.

La première candidate, **Madame Hélène Laberge**, est enseignante en adaptation scolaire en classe spécialisée à l'école Marguerite-Bourgeoys de la Commission scolaire de la Capitale. Sa candidature a été présentée par Madame France Joly, directrice de l'école, et Madame Nancy Goudreau, conseillère pédagogique. La deuxième récipiendaire, **Madame Nathalie Fortin**, est travailleuse sociale à l'école secondaire des Chutes de la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets. Sa candidature a été soumise par le directeur de son école, Monsieur Dany Dufour, ainsi que par une collègue de travail, Madame Sarah Lamontagne.

Le comité du CQJDC tient à féliciter toutes les mises en candidatures soumises aux membres du jury. Nous vous souhaitons beaucoup de succès dans la continuité de tous vos projets scolaires.

Isabelle Gagnon, Martin Gendron et Mélanie Villeneuve

Membres du comité du concours « Une pratique remarquable »