

La

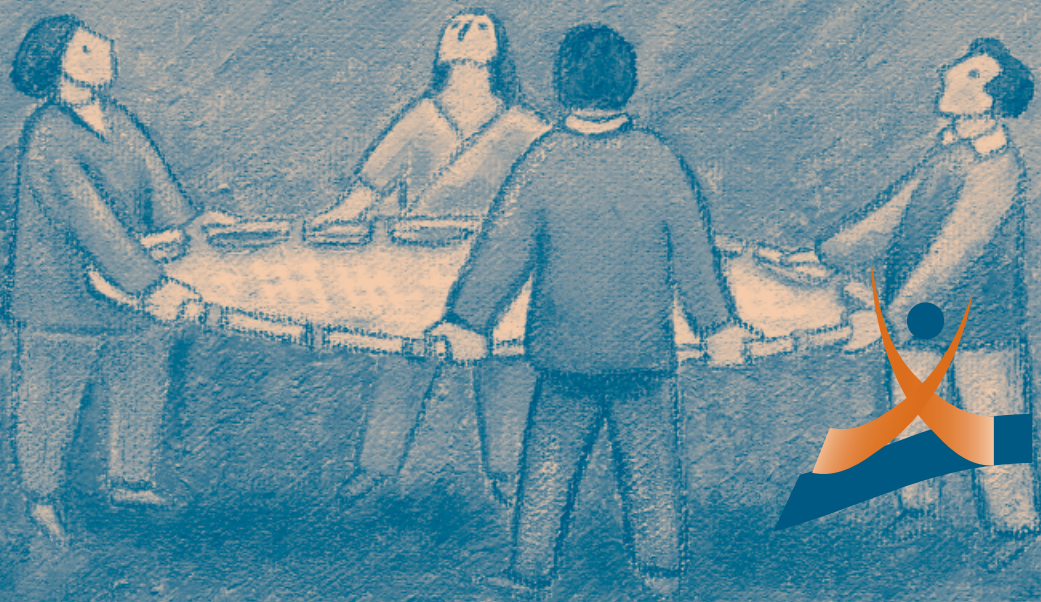
foucade

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER

Volume 5, no 1, décembre 2004

Sur la corde raide de l'enseignement

**Le 4^e congrès
canadien sur
les jeunes en
difficulté de
comportement :
un défi relevé
avec succès**



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 de comportement est invitée à le faire en tenant compte des règles de présentation suivantes.

Le texte soumis doit être dactylographié à double interligne et sa longueur ne doit pas excéder 4 pages (environ 1 500 mots). Les citations doivent être accompagnées du nom de l'auteur, de l'année de publication du texte cité; de même si des références à des livres ou articles sont placées dans le texte, mentionner le nom et l'auteur entre parenthèses.

L'auteur doit faire parvenir trois exemplaires, sur papier, de son texte et une disquette 3.5 Word IBM ou Macintosh, accompagnés d'une brève note de présentation indiquant sa discipline professionnelle et ses champs d'activité.

Le texte sera soumis anonymement à trois membres du comité de lecteurs et leurs remarques seront ensuite communiquées à l'auteur.

Veuillez faire parvenir votre article à l'adresse suivante :

CQJDC

1835, Place Dauphine, Charlesbourg, QC G1G 2K2

Le Conseil d'administration

Camil Sanfaçon, président
Caroline Couture, vice-présidente
Michel Marchand, trésorier
Claire Beaumont, secrétaire
Sonia Aileen Hethrington, administratrice associée
Julie Beaulieu, administratrice
Catherine Bégin, administratrice associée
Nadia Desbiens, administratrice associée
Marie-Andrée Fleury, administratrice
Isabelle Gagnon, administratrice
Martin Gendron, administrateur
Peter Hamilton, administrateur
Geneviève Lamonde, administratrice
Anne Lessard, administratrice
Nicole Pichette, administratrice associée
Égide Royer, administrateur associé
Nathalie Trépanier, administratrice
Gilles Vachon, permanent

Comité de rédaction

Claire Beaumont
Caroline Couture
Marie-Andrée Fleury
Anne Lessard

Graphisme : Josée Roy Graphiste

La Foucade est réalisée par le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement. Ce journal est publié deux fois par année. Son contenu ne peut être reproduit sans mention de la source. Les idées et 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.

La neige peut bien neiger....

**Ah! comme la neige a neigé...
avant que ma vitre ne devienne jardin
de givre...** (Nelligan, 1952).

Juste avant la période des Fêtes, ce tout dernier numéro de la Foucade affiche les couleurs du 4^e congrès canadien sur les jeunes en difficulté de comportement qui a eu lieu sous le thème de « *La prévention, source de solution* ». La neige a bien neigé depuis que les congressistes ont quitté les salles de l'université Laval où se déroulait cet évènement en mai dernier. Pour permettre aux lecteurs de la Foucade de profiter un peu de ce congrès national et ainsi se centrer sur l'importance de la prévention dans notre travail auprès des jeunes, quatre étudiants de différentes universités québécoises se sont glissés dans les salles de conférence et nous rapportent les propos de certains présentateurs. Dans ce numéro, on retrouvera tout d'abord un aperçu de la conférence d'ouverture intitulée *Sur la corde raide de l'enseignement* prononcée par M. Camil Sanfaçon, président du CQJDC. M. Peter Hamilton et Mme Anne Lessard tous deux membres du CQJDC nous livrent par la suite l'essentiel des communications qu'ils ont présentées lors du congrès. L'article de Peter, publié en langue anglaise, se veut un petit clin d'oeil adressé à nos consoeurs et confrères canadiens membres du *Council for Children with Behavioral Disorders* (CCBD).

Le résumé de la conférence de clôture prononcée par Mme Eleanore Guetzloe professeure à l'*University of South Florida*, intitulée *La prévention du désespoir chez les jeunes* ne manquera certainement pas de susciter de nouvelles réflexions sur le sujet.

Nous vous invitons finalement, à consulter les détails de notre tout nouveau prix « Une pratique remarquable ». En l'honneur du 10^e anniversaire du CQJDC ce prix sera décerné aux intervenants et intervenantes oeuvrant auprès de jeunes en difficulté qui se seront distingués dans le domaine de l'intervention.

Nous souhaitons que ces textes axés sur la prévention sauront vous inspirer, vous gardant bien au chaud et à l'abri de la tempête qui gronde...

Puissiez-vous profiter des vacances qui s'annoncent et refaire le plein d'énergie entouré des personnes qui vous sont chères.

Toute l'équipe de la Foucade vous souhaite de très Joyeuses Fêtes!

Claire Beaumont

*Nous remercions
les jeunes qui ont
bien voulu se
prêter à cette
mise en scène.*





Le 4^e congrès canadien sur les jeunes en difficulté de comportement : un défi relevé avec succès

C'est sous le thème « La prévention : source de solutions » que se tenait le 4^e congrès canadien sur les jeunes en difficulté de comportement organisé par le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement.

Ceux et celles qui connaissent le CQJDC depuis plusieurs années se souviendront que nous avons organisé en 1999, la 2^e édition de ce congrès. L'événement ayant été très apprécié par nos collègues des autres provinces, nous avons été sollicités pour l'organiser à nouveau.

C'est ainsi que les 6-7 et 8 mai 2004, 370 participants venant d'un peu partout au Canada se rencontraient à l'Université Laval. L'événement a débuté le jeudi soir par la conférence d'ouverture donnée par Monsieur Camil Sanfaçon. Reprenant le thème du Congrès, il a su illustrer d'une manière fort surprenante que, tout comme un équilibriste, les enseignants doivent avoir accès à du soutien, à des conseils et à des encouragements pour réussir dans ce métier.

Tout au long de la journée du vendredi, les participants ont pu assister à l'un ou l'autre des 63 ateliers ou symposiums offerts. Il serait ici impossible d'énumérer tous les thèmes abordés, mais mentionnons que les sujets

étaient variés et que de nombreuses perspectives d'intervention et de prévention ont été discutées. La présente édition de *La Foucade*, résume quelques ateliers présentés.

Le samedi, les congressistes ont eu à choisir entre l'une des deux tables rondes « *La violence à l'école : agir ou réagir?* » ou le « *Cross-Canada panel discussion on current developments in the prevention and treatment of behaviour disorders* » ou l'une des deux conférences soit « *Prevention and Management of Bullying and School Violence: Intervention Strategies for Students with Disabilities* » donnée par Zopito Marini de Brock University en Ontario ou celle offerte par Michel Janosz de l'Université de Montréal et intitulée « *Tous les chemins ne mènent pas à Rome – Réflexions sur la complexité de l'action préventive en milieu scolaire* ».

Par la suite tous se sont rejoints afin d'assister à la conférence d'Eleanor Guetzloe de l'University of South Florida qui a entretenu l'auditoire sur le thème « *Prevention of Hopelessness in Children and Adolescents* ». L'importance de donner aux jeunes des raisons d'être fiers et d'espérer a été par la suite illustrée de manière très éloquente lors de la remise des prix « *Je suis capable, j'ai réussi!* ». Pour

cette remise, de nombreux jeunes, tous accompagnés de membres de leur famille et de professionnels du milieu scolaire se sont déplacés.

Au terme de cet événement, les organisateurs peuvent déclarer : Mission accomplie! En effet, la participation fut bonne et les commentaires, très positifs. Pour l'édition de 2006, l'équipe passe le relais à une autre province qui sera connue sous peu. Pour sa part, le CQJDC continuera à offrir des journées de formation provinciales qui font sa renommée.

En terminant, je ne saurais passer sous silence l'excellent travail de l'équipe qui a décidé d'organiser ce congrès. Il est difficile d'imaginer tout le travail et tous les détails que requière une telle organisation. Les membres du comité organisateur ont su relever le défi et ce, malgré des agendas déjà très chargés. Par ce congrès canadien le CQJDC a, une fois de plus, atteint l'un de ces principaux objectifs; offrir aux personnes préoccupées par les services à offrir aux jeunes manifestant des difficultés de comportement un lieu d'échange et de ressourcement.

Sylvie Moisan
Présidente du 4^e congrès canadien sur les jeunes en difficulté de comportement

Votre conseil d'administration à l'oeuvre.



Les membres du conseil d'administration, de gauche à droite, Gilles Vachon, Nicole Pichette, Julie Beaulieu, Claire Beaumont, Camil Sanfaçon, Caroline Couture, Michel Marchand, Nadia Desbiens, Peter Hamilton et absente sur la photo Sylvie Moisan.



Sur la corde raide de l'enseignement

Conférence d'ouverture prononcée par M. Camil Sansfaçon, président du CQJDC, résumée par Micheline Plante, étudiante en enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke.

Supposez un apprenti funambule sans expérience à qui l'on demande de marcher pour la première fois sur une corde instable suspendue à 20 mètres de hauteur et sans filet de protection à ses pieds... Pouvez-vous imaginer ce qu'il ressent et quelles sont les pensées qui peuvent l'habiter?

C'est l'image que nous présente M. Camil Sansfaçon; un peu comme les funambules, tout intervenant en milieu scolaire doit s'adapter à un contexte sans cesse en mouvement avec, pour tout balancier, la seule expérience d'une brève formation, d'ailleurs très souvent critiquée. De plus, les jeunes enseignants sont souvent laissés à eux-mêmes, sans outils appropriés ni soutien suffisant. On veut à tout prix intégrer les élèves pour qu'ils se sentent en sécurité, mais on oublie trop souvent de préparer ceux qui vont aider ces jeunes et qui auraient également besoin d'un petit coup de pouce. Alors, l'intervenant ou l'enseignant, lorsqu'il se trouve en situation de crise, n'a pas de ressources ni d'outils adéquats pour réagir et il se retrouve dans une situation cul-de-sac. Plusieurs moyens ont été mis sur pied pour essayer de prévenir ou de compenser les problèmes pouvant survenir en classe, tels les ratios plus « souples », des démarches préétablies en situation de crise et des compensations financières. Cependant, ces moyens n'ont pas évolué avec la « société » d'aujourd'hui et ils ne sont plus adaptés pour surmonter les problèmes. Dans ce contexte, les intervenants font ce qu'ils peuvent avec ce qu'ils ont, mais on ne peut nier qu'ils vivent une situation extrêmement exigeante et particulièrement stressante, comme ce funambule sans son filet.

Un milieu qui bouge

Saviez-vous que 20 à 25 % des enseignants quittent la profession et

que la plupart de ceux qui restent sont en état de « survie »? Plusieurs raisons peuvent expliquer ce fait. Un des premiers facteurs que l'on pointe du doigt est la formation des maîtres. On dit celle-ci trop centrée sur l'élève et pas assez sur les besoins de l'enseignant. En outre, cette formation ne prépare pas adéquatement les étudiants à faire face à ces problématiques nouvelles et anciennes présentes entre les quatre murs de l'école. En effet, la société d'aujourd'hui est bien différente de celle des années 50-60 et les problèmes aussi sont autres. Les solutions que l'on appliquait il y a quelques années ne correspondent pas nécessairement aux besoins des élèves et des intervenants actuels. Les comportements des élèves sont, eux aussi, bien différents, car les enfants sont éduqués différemment. Rajoutons à cela la collaboration des parents parfois difficile à obtenir en raison de leur sentiment de culpabilité vis-à-vis de la conduite de leur enfant, le manque de ressources financières et humaines dans le milieu scolaire, le nombre d'élèves de plus en plus grand en classe et nous obtenons, en rassemblant tous ces facteurs, le milieu idéal pour voir émerger de nombreux problèmes qui paraissent insolubles. Mais le sont-ils vraiment?

Des solutions en contrepoids

À propos des interventions, trois possibilités s'offrent à nous : **intervenir avant** que le problème surgisse, au moment de son apparition et lorsqu'il est déjà installé. Vous ne serez donc pas surpris d'entendre qu'il est primordial d'agir le plus tôt possible. **La prévention** permet de diminuer le nombre et l'intensité des interventions, ce qui gruge moins d'énergie et laisse plus de temps à consacrer aux enfants. Dans cette voie, certaines pistes de solutions préventives s'offrent à nous. D'abord, il serait pertinent, de la part de la direction des écoles, de faire un bilan des ressources humaines et financières pour évaluer si le budget est bien géré et s'il est également bien réparti. Les ratios maître-élèves sont-ils toujours cohérents? On coupe pour

économiser, mais où cet argent va-t-il? Est-ce que les principes qui servent à établir le nombre d'élèves en classe sont normaux et corrects? On aménage des classes plus nombreuses pour sauver quelques dollars, mais nous savons tous qu'une classe comportant moins d'élèves permet d'établir des contacts plus chaleureux, d'accorder plus de temps aux élèves ayant des difficultés, d'augmenter leur réussite et, finalement, de diminuer le stress des intervenants. Que dire également de la répartition des ressources humaines sinon qu'elle est plutôt déficiente! En effet, on voit de plus en plus de psychologues et de travailleurs sociaux qui doivent couvrir quatre, cinq, voire six écoles en même temps, qui sont confinés dans des bureaux, alors qu'ils seraient bien plus utiles sur le terrain en tant que conseillers et leaders.

Une autre solution serait d'installer des programmes pour la relève. En effet, les enseignants qui partent à la retraite apportent avec eux leurs idées et leurs expériences. Cette expertise constitue une vraie mine d'or d'information, de ressources et d'astuces. De plus, les « nouveaux » se voient souvent assigner des tâches très variées, vivent de l'insécurité, sont sans support et ont souvent de la difficulté à s'intégrer. Ils doivent souvent commencer par faire de la suppléance, alors que cette tâche est très exigeante et serait plus adaptée à ceux qui ont plus d'expérience et qui connaissent davantage les « trucs » du métier. En Ontario, des conseillers pédagogiques ont comme tâche d'aider les jeunes enseignants considérés comme étant encore en apprentissage, en leur apportant du soutien. Il demeure ainsi important de les accueillir chaleureusement, de les informer des règles de l'école, d'organiser des ateliers de discussion avec le personnel de l'école pour leur permettre de mieux vivre le passage du « théorique » au « pratique ».

Enfin, plusieurs professionnels s'entendent pour dire qu'il y a un manque flagrant au plan de la formation complémentaire des maîtres, considérée comme insuffisante. Imaginez que vous devez vous faire opérer par un

(Suite de la page 4)

médecin qui était le meilleur de sa promotion dans les années 1960, mais qui, depuis, n'a pas suivi de formation. Seriez-vous en confiance quant à sa capacité à faire son travail adéquatement? On peut réussir à gérer une classe après sa formation initiale, mais il est bien plus efficace de se mettre au courant de nouvelles recherches qui apportent des conclusions pouvant faciliter son fonctionnement dans le groupe-classe. Ayez de l'audace, demandez des formations et participez-y!

Encore un pas...

Bref, le plus grand pas reste à faire, c'est à dire mettre les intervenants à l'avant-plan, car ils n'ont pas une tâche facile. En effet, les parents ont parfois quelques difficultés avec deux ou trois enfants, mais l'enseignant en a 30 avec lesquels il doit composer. C'est pourquoi il semble de plus en plus important de placer le personnel de l'école au centre des priorités : leur accorder notre confiance, les respecter et surtout, leur donner des moyens et des conditions pour réussir. Après tout, on leur confie ce qu'il y a de plus précieux : nos enfants!

Le programme Ad-Agr-A

(Adolescents- Agressifs-Action) de la région de Québec

Conférence de Monique Lussier, Dominic Massé, Gilles Mireault, Carl et Tanya résumée par Patrick Chaîné, étudiant en psychoéducation, Université de Sherbrooke

Le programme **Ad-Agr-A** est un programme d'entraide entre pairs aux prises avec une difficulté commune : l'agressivité.

Ce programme aide les jeunes à exprimer leur agressivité de façon adéquate. Il a été développé en collaboration avec le Centre jeunesse de Québec et l'institut universitaire de l'université Laval.

Dans ce programme, on applique une approche par auto-gérance où le « leadership » appartient tant aux jeunes qu'aux animateurs. On vise donc une autonomie qui sous-tend un apprentissage par les forces individuelles de tous.



Des résultats

- Augmentation de la verbalisation et de l'ouverture aux autres.
- Meilleur auto-contrôle, meilleure humeur, diminution des colères et utilisation accrue d'alternatives à l'expression de l'agressivité.

Ce programme a été finaliste du prix d'excellence de l'association des Centres jeunesse en 2000.

Les liens entre le développement de troubles du comportement et la négligence en milieu familial : mieux comprendre pour mieux intervenir.

Conférence donnée par Nadia Desbiens, Virginie Houle, Stéphanie Leblanc et Myra Papillon et résumée par Caroline Jacques, étudiante à la maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Selon les données rapportées, les dix-sept Centres jeunesse du Québec desservent environ 100 000 enfants, jeunes et familles en difficulté chaque année. Les enfants pris en charge par les centres jeunesse concernent dans 51% des cas des jeunes sévèrement négligés, alors que 9% des jeunes sont victimes d'abus sexuel, 2% sont abandonnés et que 32% des jeunes manifestent des troubles de comportement (Association des centres jeunesse du Québec, 2002). On constate une association fréquente entre la maltraitance (abus physique, négligence, abus sexuel) et les troubles de comportement. Les chercheuses ont en effet présenté les résultats d'une étude portant sur la trajectoire de scolarisation et de socialisation de jeunes âgés entre 6 et 13 ans recevant des services des Centres jeunesse en raison de mauvais traitements dans leurs familles. Les objectifs de la recherche étaient de documenter les expériences scolaires et sociales de ces jeunes, de décrire les services qu'ils reçoivent dans leur milieu scolaire et d'analyser les pratiques de collaboration entre l'école, la famille et les centres jeunesse. Globalement, les jeunes faisant l'objet de mesure de protection en raison d'une situation de négligence sont nombreux à présenter des difficultés personnelles, sociales et scolaires. Ces jeunes sont en grande majorité démotivés en classe et ont un rendement scolaire inférieur à la moyenne. En outre, plusieurs d'entre eux présentent des conduites hyperactives et des problèmes d'attention pour lesquelles ils sont d'ailleurs médicamenteusement. Certains présentent déjà un profil d'absentéisme dès l'école primaire. Par ailleurs, les résultats de cette recherche soulignent le peu de collaboration entre les Centres jeunesse et les écoles, chacun mettant en œuvre différentes stratégies pour venir en aide aux enfants mais sans vraiment coordonner leurs actions respectives. En général, les résultats démontrent que ces enfants aiment l'école et ont le désir de réussir. Conscients de leurs difficultés à l'école, ces enfants ont tout de même des perceptions qui sont positives et ils ont des aspirations élevées. En bref, les résultats de la recherche recommandent d'accroître la collaboration entre les différents acteurs impliqués auprès des jeunes et de leurs familles afin d'aider plus efficacement les enfants susceptibles de présenter des difficultés d'adaptation.

Experiences with Systemic Safe Schools Initiatives

The Long Road to a Safer Elementary School

This text is a part of the presentation that the authors did at the Canadian Conference of May.

The initiative for the creation of a safer school in the first elementary school we worked with was born out of a crisis situation. The actual crisis revolved around the disclosure of overt and severe intimidation of younger students by older students on a bus to and from school. It was soon revealed that the intimidation was systematic, performed by a group, involved taxing for food and money and had been ongoing for several months. This unfortunate state of affairs provided the catalyst for the principal to ask us for consultation on what could be done to ameliorate the situation. As professionals for the Student Services Department of the Eastern Townships School Board, we were active participants in resolving the crisis. We hereby describe the path one elementary school took in response to a serious and chronic incidence of bullying, a path which evolved over several years and which involved all school stakeholders.

Following the disclosure of the problem, several meetings took place. Parents were naturally concerned about the general safety of their children at the school. Initial intervention consisted of participating in a parent meeting at the time of the disclosure. With the principal's agreement, we decided to convene the core school team (teachers, principal and secretary) to an initial meeting. It soon became apparent that there existed significant discord among this team with respect to understanding the root causes of this situation.

We decided that work must be accomplished with this school team before they would be ready to create and implement a school plan to ensure the safety of the school community's members. It was clear that there existed widely divergent approaches to discipline within this team, as well as individual belief systems with respect to

child development and violence. We therefore undertook a process of team members publicly evaluating and declaring their own discipline styles. Although a very sensitive process, the group managed to accomplish this essential stage in the process of building a cohesive team that could work together effectively to guarantee the safety and security of everyone in the school.

The instrument we used for this work was an adapted version of a teacher authority style questionnaire developed by Garrity *et al.*, (1999). This instrument scores results on a scale of authority styles ranging from "laissez-faire" to "authoritarian". Results revealed that a small number of teachers (3 of 21) identified themselves near one or the other of the extremes of this spectrum. This public disclosure represented perhaps the first time that these professionals' styles of authority were openly recognized and discussed.

Lively discussion ensued, and we underlined the necessity for the school to have a well-balanced mix of discipline styles, and that the people on the extremes had a professional responsibility to adjust their styles more towards the middle. Members of the team assumed responsibility for follow-up of this element. Discussion also occurred around the benefits of a school team with a heterogeneous mix of discipline styles, a heterogeneity which could lead to a healthy complementarity of styles among teachers. It was an easy bridge to construct from here to the concept that all the children of a school belong to all members of the school team with respect to discipline and education. This process was undertaken during 2 one hour whole team sessions, was highly charged and emotional, and was essential, in our minds, to the subsequent flow of events which did make that school a safer place for all its members.

"Rules to Live By"

The next natural step in the process was the school team looking at the discipline for the entire school from a different perspective. It was decided that the discipline code had to be re-written.

Four staff meetings were devoted to this task. A philosophical shift from a code based upon punitive consequences to a code designed to be educational and restorative in nature occurred as a result of frank discussion and reference to the research literature. Zero tolerance approaches were clearly shown to be discredited (Harvard, 2000). In addition, we had access to several interesting models of "code de vie" (which we translated to: "rules to live by") from schools across Quebec, and we referred to the work of Camil Sanfacon on this subject.

The code that was decided upon was divided into 4 themes: respect of self; respect of others; respect of the school and application to the task of learning. This educational code was accompanied by a protocol for major infractions, which was to act as a bottom line of incidents that would not be tolerated. Intentional violence, intimidation, vandalism, theft, use or possession of illegal substances and weapons and overt defiance were included. A core team, consisting of the principal, and 2 teachers, was established to oversee this protocol, to assist in the planning of exit and re-entry meetings for students suspended, and to consult on methods of restitution the student could employ to repair the damage they had done.

Implementation of the new "Rules to Live By" and the accompanying philosophy was the next undertaking. It was at this stage that the circle was widened to include the larger school population and the parents. The code was ratified by the governing board, and parents were encouraged to participate in the public relations campaign within the school to familiarize the students and broader community with the new code. Each teacher undertook their own style of class activity to this end, ranging from making a video to be shown at a school assembly, to making posters for the school to a small drama/role play production. Each family and child received their own copy of the brightly coloured "Rules to Live By". This point was reached after just under 2 years of collective work.

Therapeutic and Preventive Initiatives

It was at this time in the process that we felt confident that the school climate and staff cohesiveness were sufficient to begin introducing the curriculum to the students. We recommended 2 curricula. The first, "The Second Steps" (ref.) program, is a whole class, emotional literacy and social skills curriculum, designed to be animated by the classroom teacher, and is comprised of 26 sessions. It includes role play, and video scenarios of children interacting with their peers, and is aimed at cycle 1 and 2 students.

We recommended the "Bully-Proofing your School" (Garrity *et al.*, 1999) curriculum for the upper elementary students. This program focuses specifically on the problem of peer to peer intimidation, and encourages the bystanders to report. We began the animation of these whole class groups, with the teacher, in order to ensure that the initial wave of reporting would be dealt with in an appropriate and helpful manner.

From here, as clinicians, we undertook to animate therapeutic groups for both the victims and the bullies. We utilized confidential peer nomination surveys in the upper levels, obtained permission from the parents and students, and conducted 10 bi-weekly sessions with these groups. Work centered around creating an environment of openness and safety, confidence building, and social network building with the victims. We focused on thinking errors, emotional literacy and self-reflection with the aggressors. We referred to both groups as "safe school groups". We feel that these groups were effective (more and less relative to each individual participant) in breaking the

cycle of bully-victim that these students were caught in, at least during the time they were in the groups.

One last intervention holds great promise in our minds, one that can be used immediately subsequent to a report of a bullying incident, and is particularly suited to incidents of relational, or social bullying. Again, it should be used carefully and by trained personnel, and in a school that has evolved some way along the path previously described. Called "The Method of Shared Concern" (Degosztonyi, 2003), it takes the report of social bullying, and researches the network of players in the ongoing scenario, and gathers teachers' impressions. This allows the interveners to say that the report was made by several people, most or all being teachers. Each participant is interviewed individually, and asked if they are aware of the bullying situation, and the fact that someone is in distress. If the student acknowledges this, as they most often do, it is then a matter of asking them if there is anything they can do to alleviate the person's distress. Again, most students agree to do something, even if it was just to agree to not participate in any further incidents. The method is well-described in a pamphlet produced by the Centre of Excellence for Behaviour Management.

What We Have Learned

Working in a school system has many similarities to working with families. Making meaningful changes with some durability requires some re-establishment of a hierarchy. We have come to firmly believe that it is most beneficial to train the adults first. School commu-

nities in which the adults have spent the time necessary to explore their own values regarding violence are positioned to foster the leadership necessary to be role models as well as instructors, coaches as well as disciplinarians.

Training the adults first involves most importantly helping the staff to make the critical philosophical shift from merely punishing violence to adding an educational component. Teaching alternatives to violent behaviour, over and over again as one would teach math, builds the child's repertoire, and creates the frame of children making behavioural mistakes as opposed to "bad children".

Schools can most effectively deal with issues of violence when they have corresponding "Rules to Live By" (code de vie), which serve to provide the average student with the tools necessary for living peacefully within the society of their school. Updating and modifying this code to the school's own culture is important. Keeping the "Rules to Live By" alive and thriving is a hallmark of a safe school.

We have also found it necessary to stay involved in our school's projects until such time as they have established a core team of personnel to deal with issues of violence. Once a school takes complete ownership of their safe school initiative, it then frees us up as therapists. This allows students with serious issues of aggression and/or victimization to receive more directed therapeutic interventions, which also has an impact on the overall school safety over time.

Most importantly, embarking upon a safe school project with a school community holds the possibility of empowering the participants to making a tangible difference in a world that seems, at times, to be exploding with violence. It is reassuring to know that changes in our smaller everyday world will, in real and meaningful ways, help to shape the thinking of the future leaders of our bigger world.

*The authors work at the Eastern Townships School Board and may be contacted at :
Peter Hamilton, (psychoeducator)
hamiltonp@etsb.qc.ca
Kathleen Mauro, (psychologist)
maurok@etsb.qc.ca*

Références

- 1) Stephens, R. D., "Statement of Dr. Ronald D. Stephens" executive director National School Safety Center, to the Subcommittee on Early Childhood, Youth and Families Committee on Education and the Workforce, United States House of Representatives Hearing on Understanding Violent Children, Tuesday, April 28, 1998, website: www.nssc1.org
- 2) Harvard Civil Rights Project, "Opportunities Suspended: The Devastating Consequences of Zero Tolerance and School Discipline Projects", Harvard University, in "Education Week", June 21, 2000, website: www.law.harvard.edu/groups/civil_rights/conference/zero/zt_report2.html
- 3) Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., Short-Camilli, C., "Bully-Proofing your School", Sopris West, Longmont, Col., 1999
- 4) Degosztonyi, E., "Creating a Safe and Caring School Climate: a Blueprint for Stopping Violence and Bullying in Schools", Center of Excellence for Behaviour Management, St. Lambert, Quebec, 2003, email: edegosztonyi@rsb.qc.ca
- 5) Degosztonyi, E., "Adaptation of "Method of Shared Concern", Center of Excellence for Behaviour Management, St. Lambert, Quebec, 2003, email: edegosztonyi@rsb.qc.ca
- 6) Committee for Children, "Second Step: A Violence Prevention Curriculum", Seattle, Washington, USA, 2002, website: www.cfchildren.org
- 7) Hamilton, P., Mauro, K., "Experiences in Bully-Proofing", printed in *Vie Pédagogique*, Nov.-Dec. 2003, Quebec Ministry of Education, website: www.viepedagogique.gouv.qc.ca

Comprendre les élèves difficiles et travailler avec eux

Conférence par Eva de Gosztanyi résumée par Josée Royer, étudiante à l'Université de Montréal.

Dans les écoles nous rencontrons aujourd'hui un nombre croissant d'élèves qui sont qualifiés comme étant à problèmes, antisociaux, ou encore agressifs. Peu importe le terme utilisé, ces élèves rendent souvent la vie difficile à ceux qui les entourent. La réaction de plusieurs adultes est de, soit vouloir leur « faire changer de comportement », soit souhaiter qu'ils disparaissent de leur vue. Malheureusement, aucune de ces stratégies ne fonctionne. Au moment de vouloir intervenir auprès d'un jeune, il est important de tout d'abord comprendre pourquoi l'enfant éprouve des difficultés. Selon Eva de Gosztanyi, le développement d'un enfant peut être compromis en raison de vulnérabilités et d'éléments stressants dans sa vie. La vulnérabilité fait référence à plusieurs facteurs, tels le tempérament difficile, le TDAH, le manque d'habiletés sociales, les difficultés langagières, les troubles de l'humeur, l'anxiété, les difficultés d'apprentissage et la dysfonction sensorielle. Pour aider l'enfant à poursuivre son développement affectif, l'enseignant pourrait utiliser l'attachement émotionnel. Créer un attachement comporte trois étapes : 1. Favoriser l'engagement de l'élève en entrant dans son espace personnel de façon amicale avec un regard ou un sourire. L'enseignant doit encourager l'enfant à s'attacher en organisant des situations où l'élève doit se fier à son enseignant; 2. Créer une communauté d'apprenants en enseignant de façon progressive à l'enfant à s'attacher à plus d'un adulte. Le transfert de l'attachement d'un adulte à l'autre doit être fait de façon active et consciente; 3. Protéger la relation entre enseignant et élève en assurant à l'enfant que la relation est plus importante que le comportement. Ne jamais utiliser la séparation comme punition ou conséquence. En somme, nous devons comprendre pourquoi l'enfant agit tel qu'il le fait et être conscient qu'un climat positif est nécessaire avant de pouvoir aider l'enfant à surmonter ses difficultés.



La table ronde du Réseau Canadien pour la prévention de la violence à l'école a permis de recueillir les propos des différents invités sur la question :

- **policier d'école** : ...la présence préventive des policiers d'école est de plus en plus acceptée en milieu scolaire et produit des effets positifs observés...
- **enseignants** : ...il est possible de continuer à aimer pratiquer son métier avec, toutefois, le support inestimable que peuvent s'apporter les enseignants entre eux... ce qui est déplorable c'est le laxisme dont peuvent faire preuve certaines directions qui n'interviennent pas suite aux manifestations de violence des élèves...
- **chercheur universitaire** ... de récentes études soulignent que les enseignants victimes de violence à l'école ne sont pas si nombreux que le laisse croire l'opinion publique... contrairement aux croyances, ce sont les enseignants du primaire qui sont davantage victimes de violence physique...

Plus d'informations disponibles à www.preventionviolence.ca

Connaitre son stress

Conférence de M. Réjean Thomas résumée par Micheline Plante, étudiante en enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke.

Qui parmi nous n'a jamais vécu de situation stressante?

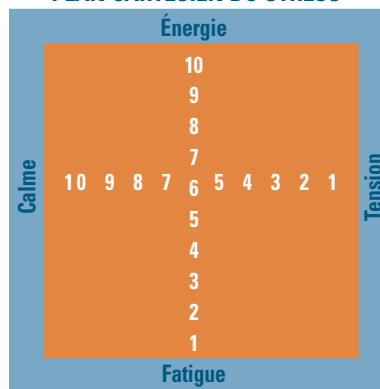
Pour être capable d'agir efficacement sur le stress ressenti, il faut, tout d'abord, être en mesure de s'autoévaluer.

Une fois acquise la capacité à reconnaître les signes de stress, on peut plus facilement poser des actions conscientes pour rétablir l'équilibre.

M. Réjean Thomas propose une démarche en 2 étapes susceptible de nous aider en matière de gestion du stress.

La première étape consiste à se situer sur une échelle (horizontale) de tension graduée de 0 à 10.

PLAN CARTÉSIEN DU STRESS



Pour réussir à bien se positionner dans l'échelle, il faut savoir reconnaître **SON** niveau habituel de tension et non essayer de juger notre tension en fonction de celle des autres.

La deuxième étape consiste à déterminer notre niveau d'énergie. La note 0 (placée en bas de l'échelle) signifiant ici une fatigue extrême, alors que 10 représente une énergie maximum.

Différencier stress et détresse psychologique : le stress est souvent bon et nous garde sur la bonne voie en nous empêchant de faire des bêtises. Il nous permet de rester sur nos gardes et de porter une plus grande attention à nos faits et gestes. La détresse psychologique se vit lorsque trop de tension est accumulée.

Bref, prendre conscience de son niveau de stress est déjà un bon moyen pour diminuer les tensions ressenties. Cependant, M. Thomas recommande aussi un autre moyen infailliable : l'humour.





Étude des facteurs de risque auprès d'élèves du secondaire

Étude des facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires auprès d'élèves du secondaire : Différences de genre

L'abandon scolaire est un problème social complexe. Au Québec, 28% des élèves qui étaient inscrits durant l'année 2002-2003 ont quitté l'école sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires après cinq ans et ils ne se sont pas réinscrits l'année suivante (MEQ, 2004). Les statistiques québécoises et canadiennes démontrent que les garçons sont plus nombreux que les filles à quitter le milieu scolaire avant l'obtention d'un diplôme. En effet, durant l'année scolaire 2000-2001, le MEQ (2002) a constaté que beaucoup plus de garçons que de filles (21.1% pour les garçons et 11.1% chez les filles) quittaient l'école avant l'obtention d'un diplôme.

Considérant les conséquences négatives pouvant découler de l'abandon scolaire, pourquoi un jeune choisirait-il cette voie plutôt que celle de la persévérance? Les modèles théoriques d'abandon scolaires (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Garnier *et al.*, 1997) démontrent que l'élève peut présenter certains facteurs de risque d'abandon et ce, depuis sa tendre enfance. De

plus, les résultats d'études démontrent que filles et garçons ne sont pas toujours influencés par les mêmes facteurs personnels, familiaux et scolaires.

Au plan des facteurs personnels, les garçons démontrent généralement plus de problèmes extériorisés (agressivité, délinquance et déviance générale) que les filles (James et Lawlor, 2001) et parfois autant de problèmes intériorisés, telle la dépression quoique les troubles intériorisés (retrait, dépression et anxiété) soient plus souvent prévalents chez les filles (Marcotte *et al.*, 2001). D'autre part les filles démontrent un concept de soi plus faible, elles utilisent davantage l'évitement et sortent plus pour s'amuser (LeBlanc *et al.*, 1993) que les garçons alors que ceux-ci utilisent moins les stratégies de résolution de problèmes, lisent moins et travaillent davantage à un emploi rémunéré.

Au plan familial, les garçons semblent être influencés plus négativement par les facteurs socioéconomiques (Alexander *et al.*, 1997), le manque de cohésion, les conflits, le manque de support affectif dans la famille, le faible engagement, l'encadrement et la discipline ambivalente alors que les filles sont plus sensibles au manque de cohésion et d'organisation dans la famille, au faible engagement,



Des jeunes du profil art de la scène de la Polyvalente de Charlesbourg ont bien voulu se prêter à cette mise en scène.

Méthode

Participants

Cette étude descriptive corrélationnelle a été menée auprès d'une population d'élèves du deuxième secondaire dans la région de l'Estrie. L'échantillon était composé de 3 359 élèves (1 696 garçons et 1 663 filles) participant à une étude longitudinale portant sur la réussite scolaire (Fortin, 2002). Ces élèves étaient âgés de 13 à 17 ans, quoique la moyenne d'âge se situe à 15 ans. De cet échantillon, deux groupes ont été formés en lien avec les résultats obtenus au test *Décisions* (Quirouette, 1988), c'est-à-dire le groupe d'élèves à risque (1 348 élèves, soit 40 % de l'échantillon) et le groupe d'élèves non à risque (2 011 élèves, soit 60 %).

encadrement et support affectif des parents (LeBlanc *et al.*, 1993; Marcotte *et al.*, 2001; Potvin *et al.*, 1999), à leurs troubles mentaux et à leur déviance (LeBlanc *et al.*, 1993; Farahati *et al.*, 2003).

Finalement, au plan scolaire, comparés aux filles les garçons semblent démontrer une faible performance scolaire, de moins bonnes habiletés scolaires, de moins bonnes relations avec les enseignants et sont plus sensibles au redoublement et aux transitions, facteurs qui contribuent à augmenter leur risque d'abandon scolaire.

Le premier objectif de cette étude est de déterminer qui, des filles ou des garçons, sont plus à risque d'abandon scolaire alors qu'ils évoluent en deuxième secondaire. Le deuxième objectif vise à comparer les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires associés à l'abandon scolaire afin de déterminer si ces facteurs et leur interaction avec le genre contribuent à augmenter le risque d'abandon chez les filles et les garçons.

Résultats

Suite au premier objectif, les résultats démontrent que les garçons sont plus à risque que les filles, résultats qui sont logiquement en lien avec les statistiques du MEQ (2002) qui démontrent

que les garçons abandonnent en plus grand nombre que les filles.

Le deuxième objectif était de comparer les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires associés à l'abandon scolaire pour déterminer si ces facteurs et leur interaction avec le genre contribuaient à augmenter le risque d'abandon chez les filles et les garçons. Les résultats obtenus tendent à supporter les résultats d'études antérieures, quoique certaines différences aient aussi été trouvées. Ainsi, les garçons démontrent des scores plus élevés de problèmes de comportement, résultat qui semble prévaloir dans les écrits scientifiques (James et Lawlor, 2001; Janosz *et al.*, 2000; Marcotte *et al.*, 2001). Les résultats en lien avec la dépression appuient les résultats obtenus par Fortin *et al.* (2004) à l'effet que les filles et les garçons démontrent des signes de dépression, mais ce sont les filles qui sont davantage influencées négativement par ce facteur (James et Lawlor, 2001; Marcotte *et al.*, 2001).

Sur le plan des facteurs familiaux, nos résultats démontrent que le fonctionnement familial négatif contribue à augmenter le risque chez les filles et les garçons, mais davantage chez les garçons. De plus, ce facteur est le prédicteur le plus puissant parmi l'ensemble des facteurs de risque évalués.

Finalement, sur le plan des facteurs scolaires, tous les facteurs contribuaient à augmenter le risque d'abandon. L'attitude négative envers l'enseignant semble contribuer plus fortement à l'augmentation du risque pour filles et garçons, mais davantage

pour les garçons, résultat aussi soutenu par les résultats de l'étude de Fortin *et al.* (2004). Quoique les garçons démontraient une performance scolaire plus faible, résultat qui concorde avec les écrits, une performance plus faible chez les filles contribuait davantage à augmenter leur risque que celui des garçons. Finalement, l'engagement était le plus faible prédicteur et le faible engagement contribuait à augmenter le risque davantage chez les filles que chez les garçons.

Ainsi, les garçons sont davantage à risque d'abandon scolaire et ils semblent particulièrement sensibles au fonctionnement négatif dans la famille et aux attitudes négatives envers les enseignants, ce qui semble suggérer que lorsque les garçons entretiennent des relations conflictuelles ou du moins des perceptions négatives de leurs relations avec les adultes, ils sont davantage à risque d'abandon scolaire que les filles. Ce résultat offre une piste d'intervention auprès des garçons, notamment sur le plan de leurs perceptions et interactions avec les adultes.

Conclusion

Peu d'études ont traité des différences de genre en lien avec l'abandon scolaire. Toutefois, il semble essentiel de distinguer ce qui pourrait influencer davantage filles et garçons, particulièrement à la lumière du fait que beaucoup plus de garçons que de filles quittent l'école sans diplôme. Les garçons sont plus à risque en raison de leurs perceptions négatives du

fonctionnement familial et de leurs attitudes négatives envers les enseignants qui représentent les deux facteurs les plus prédicteurs du risque d'abandon. Toutefois, ils sont aussi influencés par la dépression, les problèmes de comportement externalisés, le faible rendement scolaire et le faible engagement. Ainsi, même si il existe des différences entre filles et garçons, les élèves voient quand même leur risque augmenter en fonction des mêmes facteurs quoiqu'à des niveaux différents.

Cette étude apporte des nuances quant aux différences de genre en lien avec les facteurs de risque d'abandon scolaire mais une certaine portion de l'équation liée au risque d'abandon demeure inconnue. Puisque les garçons continuent d'abandonner l'école dans des proportions assez élevées, d'autres études devront être menées afin d'identifier la portion de l'équation qui demeure inconnue afin de mieux orienter les intervenants vers des pistes d'intervention différenciées selon le genre.

Anne Lessard,
Laurier Fortin et
Jacques Joly
Université de Sherbrooke

Références

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundation of high school dropout. *Sociology of Education* 70, 87-107.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology* 92, 568-582.
- Farahati, F., Marcotte, D., & Wilcox-Gök, V. (2003). The effect of parents' psychiatric disorders on children's high school dropout. *Economics of Education Review*, 22, 167-178.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3) : 219-231.
- LeBlanc, M., Janosz, M., & Langelier-Biron, L. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique: Antécédents sociaux et personnels. *Apprentissage et socialisation*, 16(1-2):43-64.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., Potvin, P. & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation XXVII*, 687-712.
- Ministère de l'éducation du Québec (2002; 2004). Indicateurs de l'éducation. Québec : 136.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation* 24, 441-453.
- Quirouette, P. (1988). Décisions. Orléans, ON, PIOR Recherche en éducation.
- Statistique Canada (2003). Dernier communiqué de l'enquête sur la population active. http://www.statcan.ca/francais/Subjects/Labour/LFS/lfs-en_f.htm.



À mettre à votre agenda

La prochaine journée de
formation du CQJDC
aura lieu le 22 avril 2005 à
l'École Secondaire
Massey-Vanier de
Cowansville.

Au programme pour cette
journée, un choix important
d'ateliers en langue
française et anglaise.
Parlez-en à vos collègues!



La prévention du désespoir chez les jeunes

Conférence de clôture du 4^e congrès canadien prononcée par Mme Eleanor Guetzloe résumée par Patrick Chainé, étudiant en psychoéducation, Université de Sherbrooke

Eleanor Guetzloe fut, pendant 33 ans, professeur à l'University of South Florida. De plus, elle fut présidente du CCBD (Council for Children with Behavioral Disorders) et du TECBD (Teacher Educators for Children with Behavioral Disorders). Aussi méritante de nombreux honneurs, elle est maintenant vice-présidente du PEMHS (Board of Directors of Personal Enrichment through Mental Health Services) et membre du Conseil d'administration du Behavioral Institute for Children and Adolescents, 2 organisations spécialisées en santé mentale. Son nom en tant qu'auteure n'est également plus à faire. Ses domaines de spécialisation sont entre autres la dépression, la résilience, l'agression, la violence et le suicide.



Mme Guetzloe présente la vision qu'elle adopte de l'espoir chez les adolescents. Ses nombreuses publications sur la dépression et le suicide chez les jeunes lui ont fait découvrir que tout ce négatif recelait une part de positif à explorer. Ces émotions pessimistes cachent un désespoir pouvant être contré par la prévention.

Également, l'espoir aurait une tendance génétique. Certaines familles seraient « pessimistes de nature ».



Sabrina, *Prenez la vie du bon côté!*

Ainsi, les parents dits pessimistes transmettront cette tendance à leurs enfants qui développeront des troubles émotifs et des comportements caractérisés par de la démotivation. L'intérêt actuel des recherches de Mme Guetzloe est précisément sur ce sujet. Les travaux sur le « désespoir acquis » de Selligman représente une source de connaissance afin de concevoir des programmes dans les écoles visant à changer les réactions négatives des jeunes face à leurs compétences.

Nous pouvons donc constater des répercussions cruciales dans les comportements sociaux des jeunes selon leur niveau d'optimisme acquis. Alors que les enfants présentant des troubles du comportement démontrent peu d'aptitudes sociales efficaces, les enfants optimistes ont développé davantage de facilité à approcher leur entourage et ils reflètent une image plus attirante pour autrui.

L'environnement de l'enfant lui enseignerait donc cette équation :

Optimisme de l'entourage = Action chez l'enfant
Question de l'entourage = Réponse par l'enfant
L'espoir et le positivisme qui entourent le jeune dans son milieu l'incitent à se réaliser.

Conseils pour encourager l'espoir chez les jeunes :

À la maison :

- Assurer une sécurité aux enfants en leur procurant un milieu sans danger;
- Modifier les apprentissages négatifs. Par exemple, s'exprimer par « Je ne me suis pas pris à temps aujourd'hui! » au lieu de « Je suis tout le temps en retard! »;
- Corriger les enfants lorsqu'ils pensent être une mauvaise personne;
- Enseigner aux enfants que la société est bonne;
- Finalement, garder toujours un langage rempli d'espoir.

À l'école :

- Étant donné que l'espoir procure la capacité de succès à une réalisation, s'assurer que les enfants soient en sécurité à l'école par les diverses règles établies;
- s'assurer de la compétence du personnel sur place;
- faire vivre des succès aux enfants par des activités réalisables;
- adapter les explications en y intégrant des termes d'espoir.

Eleanor Guetzloe est une de ces personnes impliquées qui vient, par ses recherches sur l'espoir, insuffler une bouffée d'air positive dans toute cette marée d'écrits sur les troubles et pathologies chez les jeunes qui composent nos bibliothèques de professionnels. C'est un art que l'expérience lui a révélé : savoir utiliser une lunette différente pour observer les phénomènes vécus chez nos jeunes.



CQJDC

COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES
EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

1835, Place Dauphine, Charlesbourg
(Québec) Canada G1G 2K2
Site internet : www.cqjdc.org
Téléphone (418) 628-7666
Télécopieur : (418) 628-8903
Courriel : adm@cqjdc.org

Le coin des jeunes

Les prix « Je suis capable, j'ai réussi! » et Les Prix « Une pratique remarquable » édition 2005

Les prix « je suis capable, j'ai réussi! » peuvent être une excellente source de motivation au changement pour les jeunes!

Encore cette année, le Comité Québécois pour les Jeunes en difficulté de comportement (CQJDC), en décernant les prix « Je suis capable, j'ai réussi! », souhaite reconnaître les efforts réalisés par des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental de type introverti (sous-réactif) ou de type extraverti (sur-réactif) qui fréquentent des écoles primaires et secondaires. Par ces prix, le CQJDC désire encourager et récompenser des jeunes ayant fait preuve de persévérance et fourni des efforts afin de modifier certains comportements ou attitudes. Chaque année, 10 élèves fréquentant une école primaire ou secondaire du Québec dont les dossiers auront été jugés les plus méritants, se



verront remettre un prix d'une valeur approximative de 200 \$. Tous les élèves dont le dossier aura été présenté et jugé éligible recevront un certificat soulignant l'amélioration de leur comportement. Les détails et les formulaires à compléter seront disponibles en ligne sur notre site (www.cqjdc.org) au début décembre 2004. La date limite de réception des dossiers est fixée au 7 mars 2005. Faites nous parvenir vos candidatures.

NOUVEAUTÉ : **Les Prix « Une pratique remarquable »**

Pour la première année, le CQJDC souhaite souligner l'implication

soutenue et les efforts faits par des intervenants scolaires, sociaux ou communautaires auprès de jeunes avec des difficultés comportementales. Parmi les candidatures, deux intervenants dont les dossiers auront été jugés les plus méritants recevront un prix d'une valeur de 200 \$. Pour ce concours, les dossiers devront être proposés par des collègues du candidat. Les détails et les formulaires à compléter seront disponibles en ligne sur notre site (www.cqjdc.org) au début de l'année 2005.

La date limite de réception des dossiers pour l'édition 2005 de ce concours est fixée au 1^{er} juillet 2005. Faites-nous parvenir vos candidatures!

*Le comité des prix
« Je suis capable, j'ai réussi! »
et des prix
« Une pratique remarquable »*

Vous êtes intéressé à devenir membre du CQJDC ou vous connaissez quelqu'un qui souhaite le faire?

Remplissez la fiche d'inscription et retournez le tout au CQJDC : 1835, Place Dauphine, Charlesbourg, QC, G1G 2K2
Les frais annuels sont de 30 \$ et de 20 \$ pour les étudiants (preuve exigée).

Fiche d'inscription

Nom : Prénom :

Adresse :

Ville Province Pays Code postal

Courriel :

Téléphone : Télécopieur :

Vous vous inscrivez à titre de :
 parent enseignant éducateur directeur
 étudiant (cégep, université) autre (préciser) :

