



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

LA PRATIQUE EN MOUVEMENT



DOSSIER

Évolution de la pratique en milieu scolaire



Tirez profit de tarifs de groupe exclusifs pour vos assurances auto, habitation et entreprise

Vous pourriez économiser jusqu'à 700 \$ en combinant assurances auto et habitation



Obtenez une soumission et achetez en ligne dès aujourd'hui.

**lapersonnelle.com/ordrepesd
1 888 476-8737**



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC



laPersonnelle

Assureur de groupe auto, habitation et entreprise

Tarifs de groupe. Service unique.

La Personnelle désigne La Personnelle, assurances générales inc. Le rabais est approximatif et est réservé aux nouveaux clients, lorsqu'ils choisissent de combiner leurs assurances auto et habitation. Les économies sont basées sur le profil individuel de chaque client. Les économies et les rabais sont sous réserve des conditions d'admissibilité. Les taux et les rabais peuvent être modifiés sans préavis. Les clauses et modalités relatives aux protections décrites sont précisées au contrat d'assurance, lequel prévaut en tout temps. Certaines conditions, exclusions et limitations



SOMMAIRE

MOT DU PRÉSIDENT

Le milieu scolaire : un engagement constant de l'Ordre face aux changements du réseau **2**

VIE DE L'ORDRE

Mot de la directrice générale **4**

Démystifions les activités réservées en milieu scolaire **6**

BIENVENUE AUX NOUVEAUX MEMBRES 14

DOSSIER

ÉVOLUTION DE LA PRATIQUE EN MILIEU SCOLAIRE 16

1 La psychoéducation en milieu scolaire en 2025 où en sommes-nous? **17**

2 Le retour du vécu partagé par l'utilisation du plein air en milieu scolaire **23**

3 Le centre de soutien bienveillant (CSB) : un moyen pour soutenir l'inclusion **30**

4 Quand les enfants brisent le silence à l'école : comprendre, accueillir et réagir à la suite d'un dévoilement de violence sexuelle en milieu scolaire **36**

5 Une équipe qui se prend en main autour d'un CRAB **40**

6 Qu'en est-il de la réalité de l'activité réservée de décider des mesures de contention en milieu scolaire en 2025? **48**

7 Une approche rigoureuse et interdisciplinaire pour mieux soutenir l'exercice de l'activité réservée en milieu scolaire **57**

DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE

1 Mieux comprendre les besoins de soutien des psychoéducatrices et psychoéducateurs novices en milieu scolaire : un levier pour optimiser le soutien lors de leur insertion professionnelle **64**

2 Portrait du rôle-conseil exercé par les psychoéducatrices et psychoéducateurs en contexte d'inclusion scolaire : pratiques professionnelles et sentiment d'efficacité personnelle **71**

Le dossier thématique de l'édition printemps 2026 portera sur **Société et approche psychoéducative.**

LA PRATIQUE EN MOUVEMENT

Le magazine **LA PRATIQUE EN MOUVEMENT** est publié deux fois par année, au printemps et à l'automne par l'Ordre des psychoéducatrices et psychoéducatrices du Québec. Distribué auprès des membres de l'Ordre, ce magazine se veut un outil de transmission des pratiques professionnelles québécoises en psychoéducation. Il est structuré autour d'un grand dossier thématique et est destiné aux membres de l'Ordre, aux étudiants, aux professeurs ainsi qu'à toute personne ou groupe intéressé.

COORDINATION DU MAGAZINE

Marie-Claude Limoges

Sophie Rodriguez

COORDINATION DU DOSSIER

Ghitza Thermidor, ps. éd.

GROUPE DE TRAVAIL DU DOSSIER

Sara Bouffard, ps. éd. (responsable du dossier)

Marilyn Brochu, ps. éd.

Réjean Émond, ps. éd.

Fanny Montcalm, ps. éd.

RÉVISION LINGUISTIQUE

Sylvie Bernard

DESIGN ET MISE EN PAGE

Marie-Josée Bisailon

Tous les textes et publicités ne reflètent pas forcément l'opinion de l'Ordre et n'engagent que les auteurs et annonceurs. Les articles peuvent être reproduits à condition d'en mentionner la source.

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Bibliothèque et Archives du Canada : ISSN 1925-2463. Convention de la Poste-Publications # 42126526.

Retourner toute correspondance non livrable au Canada à :

ORDRE DES PSYCHOÉDUCATEURS ET PSYCHOÉDUCATRICES DU QUÉBEC

510-1600, boul. Henri-Bourassa Ouest

Montréal (Québec) Canada H3M 3E2

514 333-6601 ou sans frais 1-877-913-6601

ordrepsed.qc.ca

Saviez-vous que...

La rédaction d'un article dans le magazine La pratique en mouvement est reconnue comme une activité de formation continue par l'Ordre?

Soumettez vos propositions d'articles à gthermidor@ordrepsed.qc.ca

Félix-David L. Soucis, ps. éd.



LE MILIEU SCOLAIRE : UN ENGAGEMENT CONSTANT DE L'ORDRE FACE AUX CHANGEMENTS DU RÉSEAU

Le milieu scolaire, pilier fondamental de socialisation et de développement, reflète les grands courants qui traversent notre société. Qu'il s'agisse de diversité culturelle, d'inclusion, de santé mentale ou encore de transformation numérique, les défis qui animent la sphère sociale se manifestent avec force dans les écoles. Dans ce contexte en mutation, assurer une saine gestion des milieux éducatifs exige adaptabilité et collaboration interprofessionnelle pour soutenir la réussite éducative des élèves.

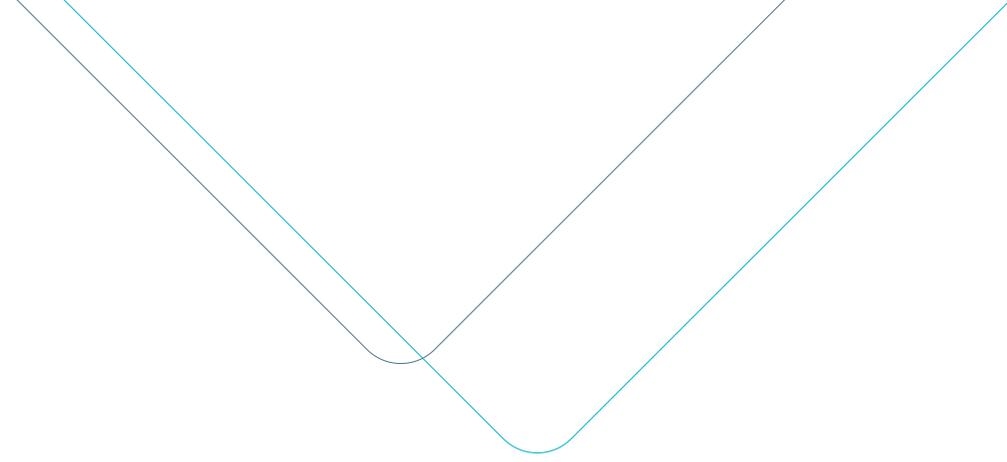
Depuis plusieurs années, l'Ordre est activement engagé dans les enjeux liés aux milieux scolaires. À l'automne 2020, un groupe consultatif composé de membres œuvrant sur le terrain a été mis sur pied afin d'alimenter nos réflexions à partir des réalités vécues dans les établissements. Ce groupe a permis de mieux positionner notre participation à la Table des ordres professionnels en éducation, un espace essentiel de concertation interordres sur les enjeux liés aux professionnels du réseau scolaire. Ce travail de concertation a mené à l'adoption de positions communes, portées tant auprès des instances gouvernementales que dans l'espace public, en fonction des changements qui traversent le milieu scolaire.

Soutenir la réussite éducative dans toute sa complexité

Les initiatives qui favorisent la motivation, la persévérance et le développement de comportements autodéterminés, en s'appuyant sur des environnements bienveillants, structurants et porteurs de sens, sont parmi les conditions qui rendent possible la réussite éducative de tous les élèves.

Certains contextes d'intervention s'appuient sur le vécu partagé en milieu naturel, des approches relationnelles et sensibles aux traumatismes, ainsi que sur des dispositifs inclusifs axés sur la régulation émotionnelle et la sécurité affective. Ils réfèrent tous à une vision de l'école comme milieu de vie capable de s'adapter aux besoins des élèves les plus vulnérables, tout en maintenant des attentes élevées pour chacun.

Rappelons que la réussite éducative ne se limite pas à la diplomation, mais inclut aussi le bien-être, l'engagement, le sentiment d'appartenance et la capacité de se projeter dans l'avenir. Cette réussite passe par la reconnaissance et l'exercice rigoureux



du rôle professionnel, que ce soit dans les activités cliniques, les actions de prévention ou les interventions en contexte de crise. Dans leur ensemble, ces contributions tracent les contours d'une école qui reconnaît la diversité des trajectoires de réussite et qui mise sur une mobilisation concertée des savoirs et des pratiques pour les soutenir.

Agir avec rigueur dans un cadre professionnel

Ce numéro propose une réflexion approfondie sur l'exercice des activités réservées en milieu scolaire, en particulier en ce qui concerne la décision d'utiliser une mesure de contention, désormais reconnue comme une activité réservée aux membres de l'Ordre depuis 2023. Cette réflexion met en relief l'importance d'une évaluation psychoéducative rigoureuse, d'un mandat bien circonscrit et du respect des balises cliniques et déontologiques. L'intervention doit ainsi s'inscrire dans une logique de prévention et de protection, en évitant les glissements de rôle et en favorisant une compréhension partagée de la portée clinique des actes posés.

Cette démarche s'inscrit par ailleurs dans un contexte plus large marqué par des modifications réglementaires importantes. L'Ordre a pris part à des travaux collaboratifs aux côtés de partenaires scolaires, professionnels et ministériels, menant à la publication du Cadre de référence sur les mesures de contrôle en milieu scolaire : ensemble pour prévenir et protéger. Ce document vise à mieux outiller les milieux dans l'application des mesures de contrôle. Il reflète la volonté de favoriser la mise en place des meilleures pratiques, tout en assurant un encadrement éthique, sécuritaire et respectueux des droits et du bien-être des élèves.

En ce sens, il convient de continuer à mettre en lumière l'apport essentiel, constant et évolutif des psychoéducatrices et psychoéducateurs œuvrant en milieu scolaire et à témoigner d'une pratique qui sait conjuguer rigueur, bienveillance et innovation. Leur expertise, leur engagement et leur présence sur le terrain contribuent concrètement au mieux-être et à la réussite des élèves.

Je vous invite à parcourir cette édition spéciale dédiée au milieu scolaire traitant de ces différents sujets et à en découvrir toute la richesse. Bonne lecture!



M^e Sonia GodinDirectrice générale
et secrétaire

L'ORDRE ET LA PRATIQUE EN MILIEU SCOLAIRE

Cette année marque le 25^e anniversaire de l'intégration de la profession au sein du système professionnel québécois. Force est de constater que la pratique de la psychoéducation a grandement évolué, notamment en milieu scolaire. Encore peu connu dans les établissements scolaires il y a à peine quelques années, le rôle-conseil, tel que défini par l'Ordre, constitue aujourd'hui un type de mandat courant. De plus, l'activité réservée de « décider des mesures de contention » peut désormais être exercée par les membres pratiquant dans tous les secteurs, y compris dans le milieu scolaire. Ce changement législatif entraîne des ajustements dans les interventions et les responsabilités professionnelles.

Le milieu scolaire représente l'un des deux principaux secteurs de pratique traditionnelle des psychoéducatrices et psychoéducateurs, qui, grâce à leur expertise, contribuent activement à la mission éducative et sont parmi les professionnels dont le travail est le plus apprécié au sein des services éducatifs complémentaires reconnus par le ministère de l'Éducation du Québec. En mars 2025, 2563 membres (38 %) exercent en milieu scolaire. Le tableau ci-après présente leur répartition selon les types d'établissements.

Répartition des membres dans le secteur de l'éducation

Établissement	Nombre de membres
Centres de services scolaires	849
Écoles primaires publiques	712
Écoles secondaires publiques	346
Universités	277
Cégeps et collèges	148
Écoles primaires et secondaires publiques	107
Centres d'éducation des adultes et autres centres de formation professionnelle en milieu scolaire	79
Écoles secondaires privées	26
Écoles primaires et secondaires privées	15
Écoles primaires privées	4

Soutien aux membres

Bien que de nouveaux champs de pratique soient en émergence, la consultation de ces données confirme que la contribution des membres en milieu scolaire demeure très significative. Conscient de l'importance de soutenir les membres œuvrant dans ce secteur, l'Ordre élabore et met régulièrement à jour des documents d'encadrement spécifiques au milieu scolaire, notamment les suivants :

- *Cadre de référence de la psychoéducation en milieu scolaire*
- *Fiche sur la tenue de dossiers professionnels*
- *Vidéo sur les dossiers professionnels en milieu scolaire*
- *Psychoéducation en milieu scolaire-résumé*
- *Foire aux questions*

Cadre de référence de la psychoéducation en milieu scolaire

Actualisé en 2025, le Cadre de référence : psychoéducation en milieu scolaire tient compte des transformations récentes de la pratique, dont celles entourant l'utilisation des mesures de contention. Ce document de référence apporte des réponses claires et concrètes aux questions fréquemment soulevées par les membres, notamment en ce qui concerne :

- *la communication par courriel dans le dossier professionnel;*
- *le secret professionnel en cas de violence à caractère sexuel ou de sextage;*
- *le consentement parental en contexte de violence conjugale ou familiale;*
- *les informations à consigner dans un dossier de groupe;*
- *les obligations lors d'une demande d'accès par le Protecteur national de l'élève;*
- *et plus encore!*

Formation continue – la pratique en milieu scolaire

L'Ordre soutient également le développement professionnel des membres grâce à des formations ciblées, offertes sur sa plateforme Canopée Espace Formation. Ces formations permettent d'approfondir des aspects clés de l'intervention en milieu scolaire et de renforcer l'application de balises professionnelles rigoureuses.

Voici quelques formations offertes en milieu scolaire :

- *La pratique en milieu scolaire : un cadre de référence actualisé*
- *L'évaluation interdisciplinaire menant à la décision d'utiliser une contention en milieu scolaire*
- *Décider de l'utilisation des mesures de contention dans tous les milieux de pratique*
- *Les fonctions exécutives et leurs rôles sur les apprentissages des jeunes du secondaire et du collégial*
- *La motivation scolaire*
- *Douance et double exceptionnalité : comment adapter les interventions*
- *Handicap intellectuel et troubles neurodéveloppementaux*
- *Le rôle-conseil en psychoéducation, sa déontologie, ses règles de l'art et ses bonnes pratiques*
- *Test de lecture sur la tenue de dossiers professionnels en milieu scolaire*

Contention en milieu scolaire

De plus, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys, la Fédération des centres de services scolaires du Québec, l'Ordre des ergothérapeutes du Québec et l'Ordre des psychologues du Québec, l'Ordre a contribué à la création des formations à l'intention des directions des centres de services scolaires. Ces formations visent à les informer quant à la portée de l'activité réservée de décider des mesures de contention.

Dans la foulée de la parution du cadre de référence, l'Ordre a présenté ses lignes directrices, accompagnées de ressources complémentaires à l'intention des membres, notamment une foire aux questions et des formations ciblées en ligne. Nous vous invitons d'ailleurs à consulter [l'article de Ross, Laurin et Morin](#) de la présente édition du magazine, qui propose un cadre rigoureux pour l'implantation des bonnes pratiques relatives à l'application des mesures de contrôle.

Cette édition du magazine est un bel exemple de toute la pertinence et des savoirs des psychoéducatrices et psychoéducateurs qui exercent dans le secteur de l'éducation. En sus de cette intéressante lecture, nous vous invitons à consulter le site Web de l'Ordre pour accéder à l'ensemble des ressources disponibles et pour enrichir vos pratiques de manière continue et éclairée.

Bonne lecture!



DÉMYSTIFIONS LES ACTIVITÉS RÉSERVÉES EN MILIEU SCOLAIRE

Fany Langlais, ps. éd., coordonnatrice aux affaires professionnelles et au soutien de la pratique, OPPQ

Nathalie Lacombe, ps. éd., coordonnatrice aux affaires professionnelles et au soutien de la pratique, OPPQ

Ghitza Thermidor, ps. éd., coordonnatrice au développement de la pratique et au soutien professionnel, OPPQ

Bien que la notion de réserve d'activités à risque de préjudice soit en vigueur depuis 2012, force est de constater que la réalisation et l'application de celles-ci demeurent complexes. Dans ce contexte, l'Ordre des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec (OPPQ) souhaite expliciter certains éléments afin de soutenir la pratique des psychoéducatrices et psychoéducateurs exerçant en milieu scolaire¹. Cet article a donc pour objectifs de clarifier la notion d'activité réservée, d'expliquer les trois activités réservées qui s'y appliquent, d'aborder la pratique en interdisciplinarité ainsi que de répondre à certaines questions qui leur sont le plus couramment associées.

Pourquoi y a-t-il réserve de certaines activités?

Une activité est réservée lorsqu'elle ne peut être exercée que par des membres d'ordres professionnels reconnus en vertu du *Code des professions du Québec* (RLRQ, c. C-26). La détermination de la réserve de certaines activités professionnelles repose sur un principe fondamental du système professionnel québécois, soit la protection du public, car elle s'exerce dans le respect des aspects réglementaires définis par le *Code des professions* et des garanties offertes au public par le système professionnel (Office des professions du Québec [OPQ], 2021).

La *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*, adoptée en juin 2009 et mise en application le 20 septembre 2012, a redéfini les champs d'exercice des professions et établi une réserve d'activités (OPQ, 2021). Pour soutenir les membres d'ordres professionnels dans la pratique de ces activités réservées, un guide explicatif portant sur la Loi a été élaboré, sous la coordination de l'Office des professions du Québec (OPQ, 2021).

Il importe de rappeler que par la réserve d'activités, le législateur reconnaît que certaines situations complexes, inédites et variées nécessitent un certain niveau de compétence afin de diminuer les risques de préjudice que pourraient subir des clientèles vulnérables (OPQ, 2021). Cette notion de préjudice associée à la pratique de ces activités réservées peut s'expliquer de différentes façons :

- *Présente un caractère irrémédiable.*
- *Peut entraîner ou accentuer une atteinte à l'intégrité physique ou morale.*
- *Implique un haut degré de technicité.*
- *Autres.*

(OPQ, 2021)

Ainsi, ces activités ont été réservées à des membres d'ordres professionnels, en particulier en raison des critères suivants :

- *Le risque de préjudice.*
- *La formation liée au degré de complexité que comportent les activités, critère sous-tendant que seules les personnes ayant les compétences pour accomplir une activité sont habilitées à le faire.*
- *Les clientèles vulnérables.*
- *Les contextes particuliers.*

(OPQ, 2021)

¹ Est entendu par milieu scolaire : formation générale des jeunes (préscolaire, primaire, secondaire), formation générale des adultes et formation professionnelle.

Voici des exemples qui illustrent pourquoi il est important que les activités réservées soient effectuées par des professionnels habilités au sens de la Loi :

Exemples

- *La décision d'avoir recours à une mesure de contention pourrait causer des blessures physiques ou psychologiques si aucune évaluation n'était effectuée par un professionnel habilité pour appuyer cette prise de décision et en assurer le suivi.*
- *Les objectifs et moyens au plan d'intervention scolaire pourraient ne pas tenir compte des particularités liées au diagnostic de trouble de santé mentale de l'élève.*

Les activités réservées aux membres de l'OPPQ

Dans un contexte comme le milieu scolaire, où les psychoéducatrices et psychoéducateurs œuvrent principalement auprès des élèves² handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), il importe que la pratique des activités qui leur sont réservées soit bien comprise par tous.

Les membres de l'OPPQ partagent, avec d'autres membres d'ordres professionnels, sept activités réservées. Trois de ces sept activités peuvent être exercées en milieu scolaire (voir le tableau 1).

Tableau 1 : Activités réservées pouvant s'exercer en milieu scolaire

1

Évaluer une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité.

2

Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la *Loi sur l'instruction publique*.

3

Décider de l'utilisation des mesures de contention ou d'isolement dans le cadre de l'application de la *Loi sur les services de santé et les services sociaux* et de la *Loi sur les services de santé et les services sociaux pour les autochtones cris*.

Cette dernière activité réservée a fait l'objet d'une modification réglementaire, entrée en vigueur le 19 octobre 2023. Depuis, les psychoéducatrices et psychoéducateurs peuvent décider de l'utilisation des mesures de contention **dans tous les milieux de pratique** (*Règlement sur une activité professionnelle pouvant être exercée par les psychoéducateurs et psychoéducatrices et les psychologues*, RLRQ c C-26, a. 94, 1^{er} al., par. h).

² Personne inscrite à temps plein ou à temps partiel dans un établissement d'enseignement où elle suit des cours ou reçoit une formation (Office québécois de la langue française, 2025).

La démarche d'évaluation psychoéducative au cœur de TOUTES les activités réservées

L'évaluation psychoéducative vise à poser un diagnostic des capacités adaptatives de la personne dans le cadre d'un processus qui analyse les causes et la dynamique des perturbations observées dans les relations de cette personne avec ses environnements. L'évaluation psychoéducative mène donc à l'établissement d'un pronostic sur les capacités adaptatives de la personne dans le but de déterminer et de mettre en œuvre le plan d'intervention qui en découle.

Ainsi, l'évaluation est une opération fondamentale, qui fait partie d'une pratique professionnelle rigoureuse. Celle-ci est un processus complexe, qui nécessite des connaissances et du temps et qui va au-delà des comportements manifestes. Elle prend la mesure des interactions de l'élève avec son environnement scolaire, les autres élèves, ses enseignants et le personnel scolaire qu'il côtoie.

Comme la démarche d'évaluation psychoéducative s'appuie sur une variété de facteurs, la mise en relation de ceux-ci permet de tirer des conclusions cliniques exhaustives et de cibler les interventions appropriées pour l'élève. De ce fait, l'analyse clinique effectuée à la fin de la collecte de données permet de faire ressortir notamment les différents facteurs de stress présents, ainsi que les facteurs de risque et de protection liés à l'élève et à son environnement. Elle tient compte aussi des caractéristiques des situations auxquelles l'élève est exposé, telles que : sa situation familiale, son contexte social et culturel, son réseau social, son historique de fréquentation scolaire, sa situation d'emploi, sa situation économique, etc. Cela est fait dans l'optique de dégager leur incidence sur son fonctionnement adaptatif et sa trajectoire développementale, et afin de porter un regard sur leur influence à accroître ou à réduire le risque d'inadaptation. Ainsi, le jugement clinique est tributaire de l'établissement des liens entre les différents savoirs, les observations effectuées, la sélection des éléments pertinents issus de la collecte de données et la capacité de raisonnement clinique des membres de l'OPPQ.

En somme, l'exercice des activités réservées doit s'appuyer sur une démarche d'évaluation psychoéducative au terme de laquelle le jugement clinique doit être communiqué à l'élève de 14 ans et plus ou au titulaire de l'autorité parentale avant d'en informer le personnel scolaire concerné.

Afin de permettre de bien saisir les particularités et les applications des trois activités réservées propres au milieu scolaire, chacune d'elle est explicitée ci-dessous :

- *Évaluer une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité*

L'évaluation d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique diagnostiqué ou attesté par un professionnel habilité est réservée lorsqu'elle relève du champ d'exercice des membres des ordres professionnels suivants : conseiller d'orientation, criminologue, ergothérapeute, psychoéducateur, psychologue, sexologue, thérapeute conjugal et familial et travailleur social (OPQ, 2021).

Cette activité doit être interprétée en fonction du champ d'exercice de chacune des professions. Pour les membres de l'OPPQ, l'activité réservée est la suivante :

« [évaluer] les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité. » (OPQ, 2021, p. 30)

Pour cette activité réservée, il importe de rappeler que le législateur a reconnu que l'incapacité engendrée par la présence d'un trouble de santé mentale place la personne dans une situation de vulnérabilité (par exemple, poursuite de ses études, intégration au milieu scolaire, etc.), qui nécessitera la mise en place de stratégies individualisées pour favoriser son adaptation.

L'évaluation d'un élève présentant un trouble de santé mentale et ayant des difficultés d'adaptation en milieu scolaire doit être effectuée par un professionnel habilité afin de permettre d'orienter les services qui répondront à ses besoins. L'application des recommandations et les interventions qui en découlent peuvent par la suite être effectuées par la psychoéducatrice ou le psychoéducateur ayant réalisé l'évaluation ou par d'autres intervenants du milieu.

Voici quelques exemples de situations qui peuvent survenir en milieu scolaire et nécessiter qu'une évaluation soit effectuée par un professionnel habilité, incluant une psychoéducatrice ou un psychoéducateur :

- Un élève **autiste**, qui fréquente la maternelle, manifeste des comportements d'opposition et d'agression plusieurs fois par semaine, sans que l'enseignante en comprenne les causes.
- Une élève du secondaire en formation préparatoire au travail, qui **présente un diagnostic de trouble anxieux**, s'absente de manière récurrente de l'école et refuse de se rendre à son milieu de stage.
- Un élève de 3^e secondaire, **dont le diagnostic de TDAH a été confirmé**, présente de signes de démotivation scolaire importante, s'implique de moins en moins dans ses tâches scolaires et adopte des comportements perturbateurs en classe qui lui amènent plusieurs conséquences.
- Une élève qui a reçu **un diagnostic de trouble de la personnalité limite** étudie en vente-conseil à la formation professionnelle et vit des interactions conflictuelles avec ses pairs et ses enseignants, ce qui compromet la poursuite de ses études et l'accès à un stage.

Le tableau 2 présente de manière simplifiée la distinction entre ce qui est réservé et ce qui ne l'est pas.

Tableau 2 : Distinction entre ce qui est réservé et ce qui ne l'est pas

	ÉVALUATION ET RECOMMANDATIONS	INTERVENTIONS DÉCOULANT DES RECOMMANDATIONS DE L'ÉVALUATION
Élève ayant un diagnostic d'un trouble de santé mentale	Activité réservée	Activité non réservée
Élève présentant des symptômes relatifs à un trouble de santé mentale, mais n'ayant pas de diagnostic	Activité non réservée	Activité non réservée

- *Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique (RLRQ c. I-13.3)*

Cette activité cible uniquement les élèves qui fréquentent des établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Elle découle du champ d'exercice, et doit donc être interprétée ainsi :

« [...] évaluer **les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la LIP** [Loi sur l'instruction publique]. » (OPQ, 2021, p. 52)

La réserve de l'activité est justifiée par le risque élevé de préjudice pour l'élève, puisqu'elle peut entraîner des conséquences importantes et irrémédiables sur son cheminement scolaire. Les résultats de l'évaluation des difficultés d'adaptation et des capacités adaptatives servent à déterminer ses besoins en matière de services éducatifs adaptés. Elle permet également une meilleure compréhension et une reconnaissance des problèmes consécutifs à une situation de handicap ou à des difficultés d'adaptation pour ainsi déterminer des objectifs et des moyens d'intervention adaptés. Dans ce sens, tout plan d'intervention pour un élève HDAA doit s'appuyer sur une évaluation effectuée par un professionnel à qui l'activité est réservée.

- *Décider de l'utilisation des mesures de contention dans tous les milieux de pratique*

La décision d'avoir recours à une mesure de contention doit reposer sur une évaluation complète et individualisée, dont le mandat est lié directement à l'utilisation d'une telle mesure. Il en va de même pour l'élaboration du protocole-élève qui peut en découler. La décision d'utiliser une mesure de contention en milieu scolaire est une activité réservée aux ergothérapeutes, aux infirmiers et infirmières, aux médecins, aux physiothérapeutes,

aux psychologues ainsi qu'aux psychoéducatrices et psychoéducateurs. L'application de la mesure, quant à elle, ne constitue pas une activité réservée.

Il est à noter que la décision d'utiliser des mesures d'isolement en milieu scolaire n'est pas réservée. Malgré cela, il est recommandé d'appuyer une telle décision sur une démarche d'évaluation, tout comme pour la détermination d'une mesure de contention, compte tenu du caractère préjudiciable pour l'élève (Gouvernement du Québec, 2024).

	CONTEXTE D'INTERVENTION NON PLANIFIÉE		CONTEXTE D'INTERVENTION PLANIFIÉE	
	DÉCISION	APPLICATION	DÉCISION	APPLICATION
MESURE DE CONTENTION	Activité non réservée	Activité non réservée	Activité réservée	Activité non réservée
MESURE D'ISOLEMENT	Activité non réservée	Activité non réservée	Activité non réservée	Activité non réservée

Source : Tableau adapté de Gouvernement du Québec, 2024, p. 8.

Pour aller plus loin :

Fiche synthèse : ensemble pour prévenir et protéger, cadre de référence sur les mesures de contrôle en milieu scolaire.

Gouvernement du Québec (2024). Ensemble pour prévenir et protéger. Cadre de référence sur les mesures de contrôle en milieu scolaire.

<https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/ressources-outils-reseau-scolaire/sante-bien-etre-jeunes/prevenir-encadrer-mesures-con-trole-milieu-scolaire>

Le contexte de pratique en interdisciplinarité

Le partage d'activités réservées avec des membres d'autres ordres professionnels permet la contribution et la reconnaissance de l'expertise de chacun. Elle peut s'avérer nécessaire pour permettre une évaluation exhaustive et éclairée de la situation de l'élève afin de lui assurer les meilleurs services.

Cette pratique ne se limite pas uniquement aux membres d'ordres professionnels. En effet, il est essentiel de prendre en considération la contribution de l'ensemble des intervenants gravitant autour de l'élève. Tout membre du personnel intervenant, selon son rôle et son mandat, peut jouer un rôle déterminant au sein de l'équipe, en s'appuyant sur ses observations et sa connaissance approfondie de l'élève. Plusieurs actions peuvent être partagées par l'ensemble des membres de l'équipe.

Exemples de collaboration :

- *La contribution à la collecte de données.*
- *Le partage d'observations ou d'impressions.*
- *L'application des interventions recommandées et leurs résultats.*
- *Etc.*

Pour aller plus loin :

Pour plus d'informations sur le contexte de pratique en interdisciplinarité, il est recommandé de consulter le Guide explicatif portant sur la [Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines](#) (OPQ, 2021).

Questions entourant les activités réservées

Plusieurs questions entourant l'exercice des activités réservées circulent dans les différents milieux scolaires. Pour une pratique rigoureuse et conforme, il est nécessaire de répondre à certaines d'entre elles.

QUESTION 1

Est-il possible pour un intervenant non membre d'un ordre (ex. : agent de réadaptation, conseillère en rééducation, technicien en éducation spécialisée, etc.) de réaliser une activité réservée si un professionnel habilité signe ou cosigne le rapport d'évaluation ou le protocole-élève.

Non. Cette pratique est à proscrire puisqu'elle contrevient à la Loi et aux obligations professionnelles auxquelles sont tenus les membres de l'OPPQ.

En effet, seuls les membres d'ordres professionnels habilités à effectuer les activités réservées au sens de la Loi peuvent les exercer. Les personnes non membres d'un ordre ne peuvent pratiquer aucune des activités réservées. Cela constituerait un exercice illégal (*Code des professions*, art. 37.2).

Il importe de rappeler l'article 51 du *Code de déontologie des psychoéducateurs et psychoéducatrices* (RLRQ c C-26, r 207.2.01), qui stipule que le psychoéducateur engage pleinement sa responsabilité civile personnelle.

CE QUE DIT LE CODE :

51

Le psychoéducateur engage pleinement sa responsabilité civile personnelle. Il ne peut l'é luder ou tenter de l'é luder de quelque façon que ce soit, notamment en invoquant la responsabilité de la société au sein de laquelle il exerce ses activités professionnelles ou celle d'une autre personne qui y exerce ou en requérant de son client ou de son représentant une renonciation à ses recours en cas de faute professionnelle de sa part.

QUESTION 2

J'ai le mandat de soutenir une équipe d'intervenants pour un élève qui présente des comportements dangereux pour lui-même ou pour autrui. On me demande de déterminer une mesure de contention pour ce dernier. Puisque j'exerce en rôle-conseil, je peux décider d'une mesure de contention pour cet élève?

Non. En rôle-conseil, comme le client est l'intervenant, l'équipe d'intervenants ou l'établissement, aucune activité réservée n'est effectuée.

Dans une telle situation, il est tout d'abord important de clarifier le mandat de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur. Est-ce réellement un mandat de rôle-conseil, tel que défini par l'OPPQ? Considérant la demande décrite dans la question 2, il est nécessaire d'obtenir un mandat clair, dont l'objectif sera de déterminer le recours à une éventuelle mesure de contention.

Après l'obtention d'un mandat clair visant une prise de décision quant à une mesure de contention, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur devra donc ouvrir un dossier au nom de l'élève, procéder à la démarche d'évaluation psychoéducative de celui-ci et respecter l'ensemble des exigences prévues au *Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et autres bureaux et la cessation d'exercice des psychoéducateurs* (RLRQ c. C-26, r. 207.3).

QUESTION 3

En milieu scolaire, l'évaluation de la personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité s'effectue uniquement pour justifier l'attribution d'un code de difficulté ou pour le classement d'un élève en services ou classes spécialisés. Est-ce bien le cas?

Non. L'attribution d'un code de difficulté ou le classement d'un élève en services ou classes spécialisés ne sont pas les seules raisons d'effectuer une évaluation.

Il n'est toutefois pas rare que des membres de l'OPPQ exerçant en milieu scolaire considèrent à tort qu'il est uniquement nécessaire d'effectuer une démarche d'évaluation psychoéducative lors d'une demande pour l'attribution d'un code de difficulté ou pour le classement d'un élève en services ou classes spécialisés.

L'évaluation est indissociable de l'intervention

Dans les faits, puisque toute intervention doit s'appuyer sur une évaluation, celle-ci est requise dès la réception d'un mandat d'offrir un service de psychoéducation. En ce sens, il est important de réitérer que l'évaluation est indissociable de l'intervention. Sans évaluation, il y a lieu de se questionner quant à la base sur laquelle repose l'intervention.

Pour aller plus loin :

Le *Cadre de référence : la psychoéducation en milieu scolaire* (OPPQ, 2025) fait d'ailleurs état de ce principe et l'explique de façon détaillée.

<https://ordrepsed.qc.ca/publications/la-psychoeducation-en-milieu-scolaire-cadre-de-reference-pdf/>

En conclusion, la pratique en milieu scolaire revêt un caractère singulier en ce sens qu'elle est teintée par une variété de demandes, pour une clientèle diversifiée avec des besoins complexes, en plus de s'exercer dans un contexte souvent imprévisible. La réalité du quotidien lié à cette pratique exige que les professionnels ne perdent jamais de vue les principes entourant les activités réservées en raison des nombreux préjudices possibles aux élèves. Le présent article a été rédigé afin de sensibiliser les membres de l'OPPQ à l'exercice de celles-ci. Il vise aussi à inciter les psychoéducatrices et psychoéducateurs à toujours s'assurer de clarifier leur mandat et à soutenir les établissements scolaires dans l'organisation des services offerts aux élèves.

Références

- Code de déontologie des psychoéducateurs et psychoéducatrices. RLRQ c C-26, r 207.2.01. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/C-26,%20r.%20207.2.01%20/>
- Code des professions. RLRQ c. C-26. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/c-26>
- Gouvernement du Québec (2024). *Cadre de référence sur les mesures de contrôle en milieu scolaire : ensemble pour prévenir et protéger*. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/ressources-outils-reseau-scolaire/sante-bien-etre-jeunes/prevenir-encadrer-mesures-contrôle-milieu-scolaire>
- Gouvernement du Québec (2024). *Fiche synthèse : ensemble pour prévenir et protéger, cadre de référence sur les mesures de contrôle en milieu scolaire*, https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/soutien-etablissements/Napperon_Mesures-contrôle.pdf
- Loi sur l'instruction publique. RLRQ c. I-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3/>
- Office des professions du Québec (OPQ). (2021). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines : guide explicatif*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4257870>
- Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2025). *Cadre de référence : la psychoéducation en milieu scolaire*. <https://ordrepsed.qc.ca/publications/la-psychoeducation-en-milieu-scolaire-cadre-de-reference-pdf/>
- Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et autres bureaux et la cessation d'exercice des psychoéducateurs. RLRQ c. C-26, r. 207.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/C-26,%20r.%20207.3%20/>
- Règlement sur une activité professionnelle pouvant être exercée par les psychoéducateurs et psychoéducatrices et les psychologues. RLRQ c C-26, a. 94, 1^{er} al., par. h. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/M-9,%20r.%209.1%20/>





INSCRIVEZ-VOUS AU CONGRÈS DE L'ORDRE!

Les 13 et 14 novembre 2025 se tiendra le Congrès de l'Ordre à Lévis sous la thématique **La psychoéducation, une profession orientée vers l'avenir**. Profitez de cette occasion, pour échanger avec vos pairs et parfaire vos connaissances autour de ces sujets :

- > Identité professionnelle
- > Évaluation psychoéducative
- > Innovation en psychoéducation
- > Gestion de la pratique et obligations professionnelles
- > Accompagnement psychoéducatif auprès de clientèles spécifiques

Consultez la page web Congrès de l'Ordre pour obtenir toute l'information ordrepesd.qc.ca/evenements/congres-2025/

On vous attend à Lévis!

MERCI

 à nos commanditaires pour leur généreuse contribution et leur participation au Congrès de l'Ordre

AMBASSEUR DE L'ÉVÉNEMENT



laPersonnelle

GRANDS PARTENAIRES



EXPOSANTS



RECONNAISSANCE DE LA PROFESSION



BIENVENUE

AUX NOUVEAUX MEMBRES!

Alexis	Rose Edline	Christin-Spina	Sabrina	Dupuis	Laurie
Audet-Labrie	Sara-Maude	Claveau	Ève-Marie	Dussault	Annabelle
Auger	Camilia	Cloutier	Allyson	Enriquez Portillo	Karyna Sthelly
Bachand	Stella	Collins	Sarah	Farah	Raniya
Bapte	Karine Estelle	Comtois	Sara	Farmer	Éliane
Beaudry	Ève-Marie	Corbeil	Alysen	Faucher	Stéphanie
Beaulieu	Catherine	Côté	Laurence	Ferron	Alexandra
Bégin	Charles-Étienne	Côté	Marie-Anne	Feyssaguet	Justine
Bélanger	Delphine	Côté	Émilie	Fillion	Jessica
Bélanger	Jolaine	Côté	Ann-Lorrie	Foisy	Mireille
Bélanger	Josiane	Côté	Margot	Fortier	Lory-Alyson
Bélanger	Mélody	Côté	Laurence	Fournier	Robin
Bélanger	Léonard	Côté	Jean-Benoit	Fournier	Amélie
Bellavance	Rose	Côté Audet	Julie	Gagné	Patrick
Belley	Chloée	Côté-Dion	Claude-Marie	Gagnon	Laur Yann
Bergeron	Josiane	Couture	Laurence	Gagnon	Marine
Bety	Lydia	Couture	Marie-Michelle	Gagnon	Sarah-Ève
Bissala Demba	Paule Priscille	d'Anjou-Barrieau	Anne-Sophie	Garneau	Emy
Blackburn	Caroline	Daoust-Zidane	Naïmé	Garneau	Laurence
Blain-Magnan	Laurianne	de Courval	Victorine	Gasnier	Marie
Blais	Florence	Decelles	Emy	Gauthier	Claudelle
Blanchard	Océane	Del Corpo	Brianna Patrizia	Gauthier	Karianne
Blier	Angélique	Delgir	Maya	Gauthier	Élodie
Boismenu	Jade	Delisle	Laurence	Gauthier	Mathilde
Boivin	Catherine	Demers	Frédérique	Gelly	Katherine
Bolduc	Alyson	Desjardins	Lydia	Geoffroy	Gabrielle
Bouchard	Simone	Dion	Josianne	Giguere	Audrey
Bourget	Carolanne	Dionne	Cassandra	Giguère-Tétreault	Meggan
Bournival	Ariane	Dirosa Courchesne	Jessica	Gilbert-Blanchard	Ophélie
Boutin	Sarah	Djaiz	Yousra	Givern-Héroux	Anne-Charlotte
Boyer	Mathilde	Dourthe	Katherine	Grenier	Marie-Ève
Brisson	Alexandra	Drolet	Anabel	Grondin	Laurence
Buist	Marianne	Drouin	Karine	Guilbault	Sophie
Bujold Samson	Léonie	Du Perron	Étienne	Guillemette	Vanessa
Campos Cunha	Tania	Dubé	Maxime	Haaby	Emmanuelle
Caron	Alexane	Dufresne	Ariane	Hamelin	Kassandra
Carrière	Véronique	Duguay	Élianne	Hatchuel	Alizé
Chao	Yang-Yee Mélanie	Dulude	Catherine	Hébert Gauthier	Gabrielle
Charron	Sarah-Gabrielle	Dumas	Chloé	Huard	Audré-Anne
Chartrand	Angélique	Dumoulin	Marie-Benoie	Isabel-Ruel	Shelby

Jodoin	Mélanie
Julien-Simard	Rosamélia
Kaloul	Emy
Kanagaratnam	Abeenaa
Kessai	Lina
Labonté	Alex
Labonté	Laurie-Ann
Lafontaine	Éliane
Laforce	Jaimie
Lagacé	Claudia
Lagadec-Munger	Charles
Lahaie	Janiel
Lake	Jessica
Lalande	Sabrina
Lampron	Coralie
Landry Vachon	Delphine-Jade
Lapierre	Élodie
Laplante	Megan
Larivière	Mauranne
Larochelle-Courchesne	Catherine
Lavoie	Maude
Leclerc	Zoé
Leduc	Saskia
Lee-Leclerc	Sym
Lefebvre	Josiane
Lefebvre	Sabrina
Lemay	Anika
Lemire Lemay	Alisée
Levesque	Audrey
Lévesque	Claudie
Lévesque-Lapierre	Catherine
Lincourt	Janne
Loiselle	Judith
Lonergan	Katherine
Lortie-Latreille	Ann-Sophie
Louis	Rebecca
Lymburner	Faye
Mainville-Gendreau	Myriam
Maltais	Gabrielle
Marceau	Rose
Marchand	Evan
Maréchal	Sarah-Jeanne

Marquis	Caroline
Martineau	Delphine
Martineau	Béatrice
Martinovitch	Justin
Masson	Laurie
Mathurin	Chloé
Maynard	Camille
McKelvey-Bourque	Chanel
Minville	Kate
Miskovic	Marina
Mohamadi	Hichem
Mohamedi	Salim-Rayane
Montminy	Ariane
Morin	Roxanne
Morneau	Pénélope
Mousaid	Yasmine
Munn	Karie
Nadeau	Fransheska
Nadeau	Catherine
Normandin	Eloïse
O'Grady	Laurie
Ouellette	Émilie
Pageau	Julianne
Paiement	Megan
Parent	Jade
Parent	Catherine
Parro	Virginie Alizée
Pelchat	Alex-Ann
Pelletier	Alexandra
Péloquin	Sarah
Perreault	Simon-Xavier
Piché	Marie-Soleil
Pilon	Chantal
Piotte-Béhier	Émilie
Plante	Émilie
Poitras	Éloïse
Potvin	Jade
Potvin	Joanie
Pronovost	Sarah-Maude
Raymond	Monica
Raymond	Camille
Reed	Frédérique

Rhéaume	Jessica
Rock	Megane
Rossignol	Alice-Anne
Roussel	Celia
Roux	Camille
Roy	Amélie
Roy	Meagan
Sassine	Anne-Charlotte
Seffal	Tania
Shank	Élodie
Shnewer	Rola
Soucy	Audrey-Ann
St-Germain	Audrey
St-Pierre	Sophie
Talbot	Steffi
Tessier	Chantal
Tessier	Alex-Anne
Thériault	Jean-Sébastien
Thibaudeau	Raphaëlle
Thibodeau	Catherine
Tremblay	Maude
Tremblay	Maude
Tremblay	Cynthia
Trudeau-Licatèse	Rosalie
Tuppert	Marie
Uranga Gutierrez	Sabrina
Urvoy	Mylène
Vallerand	Maryann
Van Dyke	Jessie-Anne
Véronneau	Alyssa
Verreault dit Normand	Martine
Verret	Ariane
Vézina	Rosalie
Vézina	Marie-Claude
Vigneault	Louanne
Vigneault	Lynn
Vincent	Bianca
Virtosu	Alexandra
Watrelet	Marie-Laure
Zolmajd	Ania

Évolution de la pratique en milieu scolaire



Le milieu scolaire est un lieu où les pratiques cliniques évoluent très rapidement, encore plus dans les dernières années.

Les psychoéducatrices et psychoéducateurs qui y travaillent contribuent à l'actualisation de la mission de l'école québécoise par le déploiement de pratiques favorisant la sécurité affective et la socialisation harmonieuse des élèves.

Cela dit, bien qu'il s'agisse d'un milieu riche et extrêmement stimulant, les défis rencontrés par ces professionnels demeurent nombreux. De la connaissance et l'affirmation de leur rôle spécifique à la tenue de différents types de dossiers, en passant par l'application des récents changements réglementaires et liés aux normes de pratique – entre autres enjeux –, l'évolution est de taille. Celle-ci requiert qu'ils utilisent leurs propres capacités adaptatives, et ce, jour après jour.

Inspirés par tous ces changements, nous avons ressenti le besoin de présenter un dossier sur le sujet afin de bien situer la pratique actuelle en milieu scolaire et d'en saisir toute la richesse.

Merci à tous nos collaborateurs, et bonne lecture!

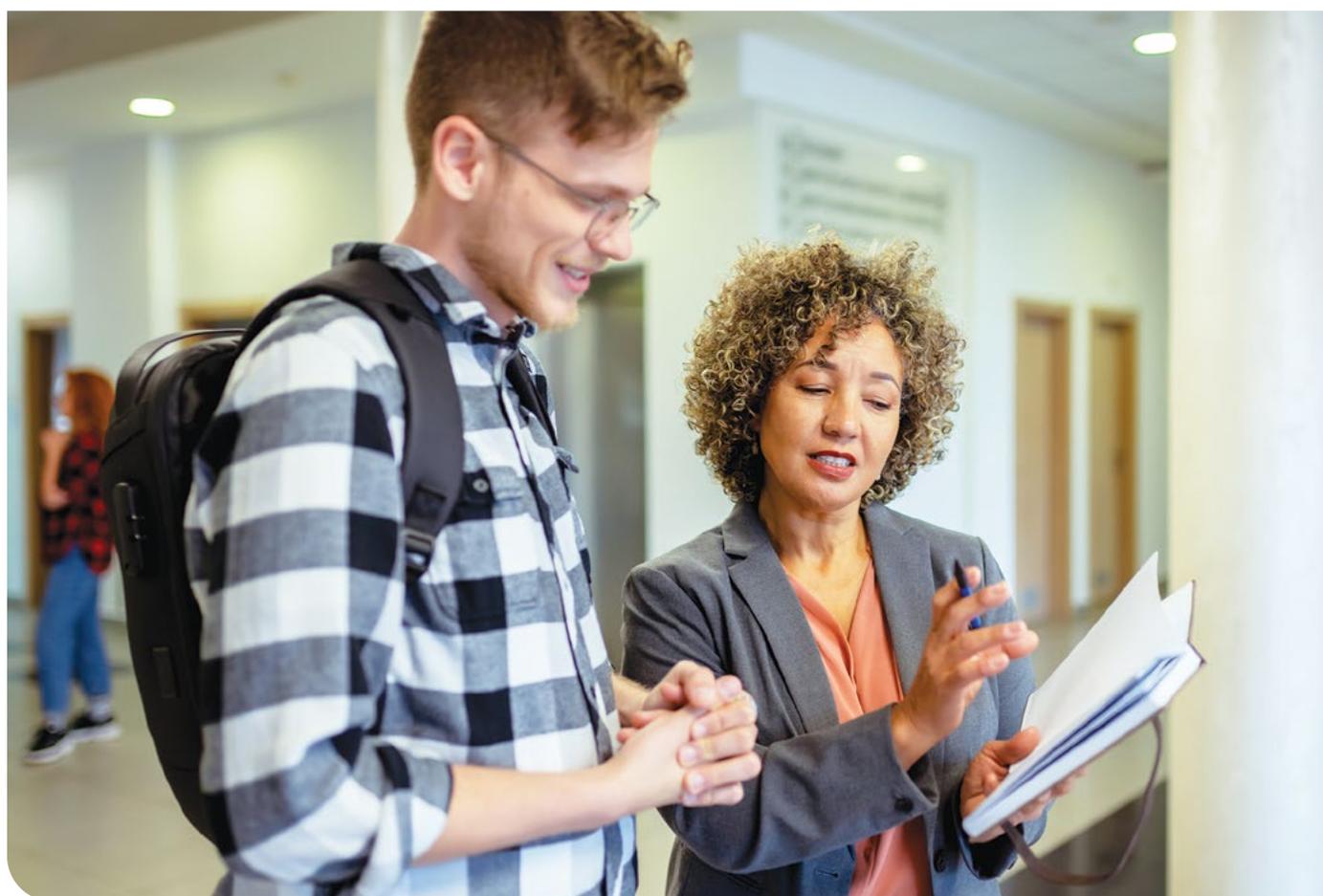
Sara Bouffard, ps. éd.
pour le groupe de travail du dossier du magazine

LA PSYCHOÉDUCATION EN MILIEU SCOLAIRE EN 2025, OÙ EN SOMMES-NOUS?

Nathalie Lacombe, ps. éd. et coordonnatrice aux affaires professionnelles et au soutien à la pratique, OPPQ

1

DOSSIER



Cette année, la profession célèbre ses 25 ans à l'intérieur du système professionnel. Force est de constater qu'elle a évolué au fil du temps dans les différents milieux de pratique, notamment en milieu scolaire. En effet, peu connu il y a quelques années, le rôle-conseil, tel que défini par l'Ordre, est maintenant devenu une modalité d'intervention courante. De plus, l'activité réservée de « décider des mesures de contention » peut maintenant être réalisée en milieu scolaire, et ce, depuis octobre 2023, amenant un changement dans les mandats confiés aux membres qui exercent en milieu scolaire.

Par leur expertise, les psychoéducatrices et psychoéducateurs contribuent activement au milieu et font partie des services éducatifs complémentaires reconnus par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2002). Ils sont d'ailleurs bien présents dans ce réseau :

31,5 %

des membres exercent dans le réseau de l'éducation (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2024c).

À partir d'échanges et de questions reçues des membres, cet article s'intéresse d'abord aux nouveautés entourant la profession en milieu scolaire, soit par l'arrivée du rôle-conseil et l'activité réservée portant sur les mesures de contrôle. En complément, certains mythes sont déconstruits afin de mettre de l'avant les bonnes pratiques en lien avec les obligations professionnelles. L'ensemble des ressources y est finalement présenté de manière à permettre aux membres en milieu scolaire de demeurer à jour pour un agir compétent.

Les nouveautés dans la pratique des membres au cours des dernières années

L'exercice du rôle-conseil

Depuis quelques années déjà, on observe que, même si le terme « rôle-conseil » est très souvent employé par le personnel œuvrant en milieu scolaire, une confusion subsiste encore dans les définitions et les concepts entourant celui-ci. Pour les membres, le piège le plus fréquent consiste à se croire en rôle-conseil alors que ce n'est pas le cas. En effet, voici un mythe que l'on entend :

Mythe

« Puisque je n'interviens pas directement auprès de l'élève, je suis nécessairement en rôle-conseil. »

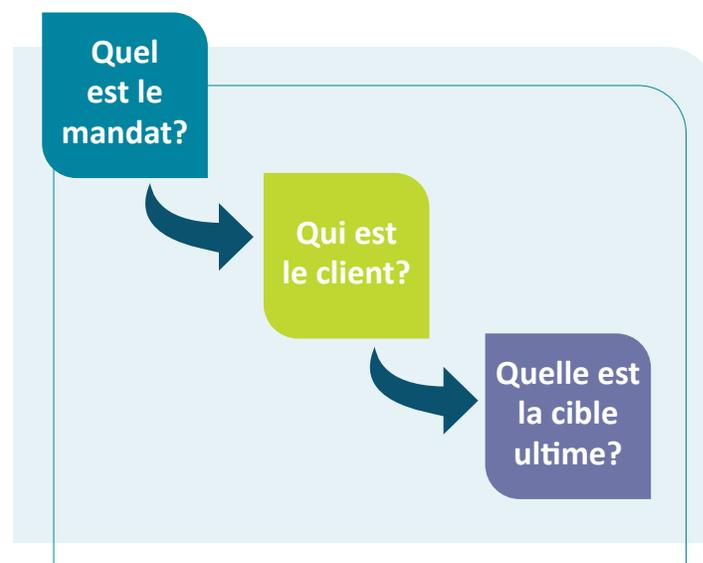
Cette affirmation est fautive, car lorsque la psychoéducatrice ou le psychoéducateur analyse les besoins d'un élève ou émet des recommandations qui auront un impact dans son cursus scolaire, ce n'est pas du rôle-conseil. En ce sens, il est impératif de bien distinguer le client de la cible ultime de l'intervention.

Pour éviter cette confusion et déterminer s'il s'agit réellement de rôle-conseil, les membres doivent se référer à la définition de l'Ordre :

Accompagner un client (un intervenant, un groupe d'intervenants ou une organisation) dans toute situation relevant du champ d'exercice de la psychoéducation, notamment pour l'aider à répondre adéquatement aux besoins manifestés par la cible ultime de l'intervention. L'exercice du rôle-conseil implique de recourir à diverses modalités d'accompagnement appropriées au contexte de pratique et aux obligations professionnelles (OPPQ, 2022).

En rôle-conseil, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur n'intervient pas sur l'élève, mais plutôt auprès de l'enseignante, de l'enseignant, de l'équipe d'intervenants ou de l'organisation qui tiennent lieu de clients, en fonction du mandat confié par la direction. Ainsi, l'évaluation psychoéducative et les recommandations qui en découlent sont en lien avec les besoins de la personne faisant office de cliente et non de l'élève, qui est la cible ultime.

En clair, c'est en analysant la demande à travers différentes questions proposées qu'il est possible d'y donner suite dans le respect des obligations professionnelles.



L'exercice des activités réservées, dont celle pouvant désormais s'exercer en milieu scolaire : décider des mesures de contention

Ce changement réglementaire, entré en vigueur depuis octobre 2023 (Gouvernement du Québec, 2023), fait en sorte que les psychoéducatrices et psychoéducateurs peuvent exercer l'activité réservée dans tous les milieux de pratique, incluant en milieu scolaire. Cette nouveauté a entraîné des changements de pratique dans les différents milieux pour lesquels des membres se sont vus confier de tels mandats.

Néanmoins, avant d'accepter ce type de mandat, une analyse de la demande se doit d'être faite à travers les différentes questions présentées dans les lignes directrices (OPPQ, 2024a), dont celles-ci :

- *Le mandat s'inscrit-il dans le champ d'exercice de la psychoéducation?*
- *Est-ce que je détiens les compétences pour effectuer ce type d'évaluation?*
- *Quelles sont mes connaissances actuelles sur les mesures de contrôle?*

C'est à travers les réponses obtenues à ces questionnements que la psychoéducatrice ou le psychoéducateur pourra donner suite à la demande et, ainsi, exercer l'activité réservée. Cette analyse est essentielle avant de prendre position et pour être en mesure d'y donner suite dans le respect de ses obligations professionnelles.

Par ailleurs, cette prise de décision doit reposer sur une évaluation complète et individualisée de l'élève concerné (OPPQ, 2024a).

Pour aller plus loin dans la compréhension de cette activité réservée :

Décider de l'utilisation des mesures de contention dans tous les milieux de pratique : lignes directrices.

<https://ordrepse.qc.ca/publications/lignes-directrices-decider-de-lutilisation-des-mesures-de-contention-dans-tous-les-milieux-de-pratique/>

Quelques mythes à déconstruire

Plusieurs croyances erronées circulent encore parmi les membres, pour lesquelles une mise au point s'avère nécessaire, par exemple :

Mythe

« À l'école, je suis constamment en intervention; je n'ai donc pas besoin de faire d'évaluations. »

Cet énoncé est faux, car même si la demande peut paraître pressante, il est essentiel de se rappeler que **toute intervention doit s'appuyer sur une évaluation**. En milieu scolaire, les membres reçoivent plusieurs demandes pour lesquelles une intervention rapide de leur part est attendue. Ainsi, avant de poser ses actions, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur doit procéder à l'évaluation de la situation de l'élève, en considérant ses composantes individuelles et celles de son environnement, dans le but d'orienter et de soutenir ses interventions.

Rappelons-nous que **l'intervention est indissociable de l'évaluation** (OPPQ, 2024b).

Mythe

« Je dois absolument tout noter dans mon dossier. »

Cette croyance est fautive. La psychoéducatrice ou le psychoéducateur doit juger du contenu à consigner au dossier. Par ailleurs, les membres mentionnent fréquemment le défi de tenir à jour leurs dossiers professionnels dans leur quotidien. Souvent perçue comme une tâche lourde, la tenue de dossiers fait partie des obligations professionnelles. Une façon de pallier cet enjeu serait de prévoir du temps consacré à la complétion de ses dossiers dans l'organisation de son horaire de travail, par exemple en fin de journée.

Une autre façon serait de rédiger une note évolutive claire et concise, comme illustré à la figure suivante :

Figure 1. Principaux éléments à inscrire dans les notes évolutives



L'organisation des notes évolutives proposée de cette manière devrait réduire considérablement le temps consacré à la tenue de dossiers et la consignation d'information superflue (OPPQ, 2025b). Il est même possible d'écrire une énumération verticale plutôt qu'un texte en continu. À cet effet, la transcription d'un verbatim, qui requiert beaucoup de temps, n'est pas recommandée.

Mythe

« En milieu scolaire, la tenue de dossiers est très compliquée! »

Bien que cette affirmation soit fausse, une des particularités de la tenue de dossiers professionnels en milieu scolaire est la façon de traiter les renseignements qui dépassent le mandat confié.

La psychoéducatrice ou le psychoéducateur doit traiter les renseignements afin de les déposer au bon endroit dans le dossier, comme expliqué dans le *Cadre de référence : la psychoéducation en milieu scolaire (OPPQ, 2025a)* :

Dans le dossier professionnel institutionnel

ou

Dans la section confidentielle

Pour accompagner les membres, l'Ordre propose un guide, sous forme d'un questionnaire, pour déterminer l'endroit où déposer un renseignement donné. Selon les réponses obtenues, les membres seront en mesure de déterminer l'endroit approprié pour le faire. Évidemment, l'exercice du jugement professionnel est nécessaire pour s'assurer de consigner les renseignements au bon endroit. La figure 2 présente le questionnaire servant à déterminer l'endroit où déposer ce type de renseignements.

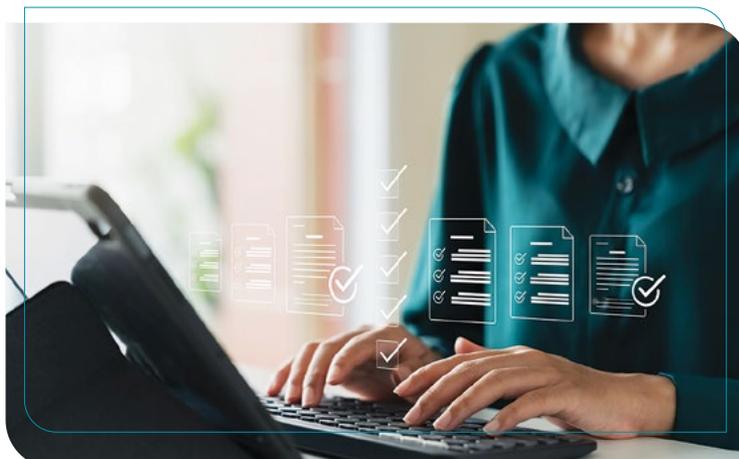
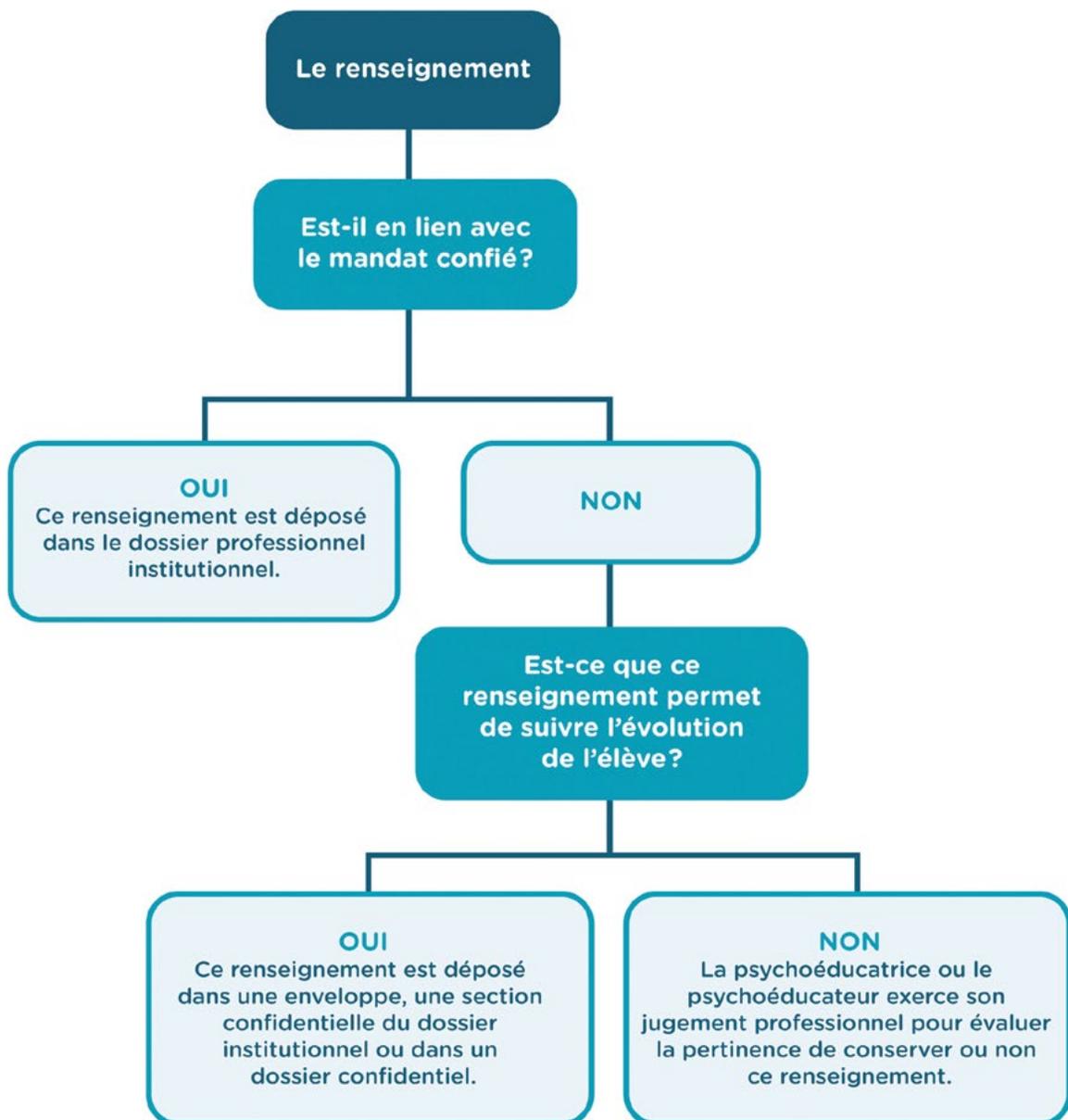


Figure 2. Le traitement des renseignements dépassant le mandat confié



Actualisation des ressources pour les membres

Plusieurs ressources sont disponibles pour soutenir les membres qui exercent en milieu scolaire. Par ailleurs, celles-ci sont fréquemment mises à jour afin de demeurer en phase avec la réalité de la pratique.

En plus des documents d'encadrement qui s'adressent à tous les membres, voici les ressources vers lesquelles se tourner lorsque l'on exerce en milieu scolaire :

- **Cadre de référence : la psychoéducation en milieu scolaire**
Document incontournable pour la pratique, qui aborde tout ce qu'il y a à savoir, notamment les activités réservées, l'évaluation, le rôle-conseil, la tenue de dossiers, les demandes d'accès, etc. Bref, il s'agit d'un document phare pour les membres.
- **Fiche sur la tenue de dossiers en milieu scolaire**
Présente de manière résumée les particularités des dossiers en milieu scolaire.
- **Capsule vidéo sur les dossiers professionnels en milieu scolaire**
En quelques minutes, cette vidéo dresse un survol des différents dossiers.

- **Fiche explicative pour les décideurs : la psychoéducation en milieu scolaire/résumé**

Illustre en deux pages les spécificités de la pratique en milieu scolaire. Elle a été utilisée lors des représentations de l'Ordre avec les partenaires du réseau.

- **Formations offertes sur Canopée Espace Formation**

- **La pratique en milieu scolaire : un cadre de référence actualisé.**
Cette formation vise à faire connaître les nouveautés apportées au cadre de référence en milieu scolaire.
- **L'évaluation interdisciplinaire menant à la décision d'utiliser une contention en milieu scolaire.** Cette formation aborde le contexte et le cadre légal actuel, et présente la démarche d'évaluation inspirée du modèle Kayser-Jones en tenant compte des particularités de la pratique en milieu scolaire.
- **Décider de l'utilisation des mesures de contention dans tous les milieux de pratique.** Cette formation porte sur le contenu des lignes directrices pour en faciliter leur appropriation.
- **Test de lecture sur la tenue de dossiers professionnels en milieu scolaire.** Vise à évaluer votre niveau de compréhension des deux types de dossiers professionnels.

- **Foire aux questions**

Élaborée à partir de questions reçues par les membres, celle-ci propose des éléments de réponse pour tous, incluant une section réservée au milieu scolaire.

En somme, la pratique en milieu scolaire est en constante évolution depuis les dernières années. Cela exige que les membres se questionnent et adaptent leur pratique pour offrir des services qui répondent aux besoins et aux réalités de leurs milieux. Pour faciliter l'adaptation à travers les différents changements, l'Ordre veille à l'élaboration et à la création de ressources pour soutenir et accompagner ses membres. Ces ressources demeurent indispensables pour maintenir un agir compétent!

Références

Gouvernement du Québec. (2023, 20 septembre). *Règlement sur une activité professionnelle pouvant être exercée par les psychoéducateurs et psychoéducatrices et les psychologues*. Décret 1452-2023. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/M-9,%20r:%209.1%20/>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/accompagnement-soutien-eleves/services-educatifs-complementaires/a-propos>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2022). *L'exercice du rôle-conseil en psychoéducation : normes d'exercice*. <https://ordrepsed.qc.ca/publications/role-conseil>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2024a). *Décider de l'utilisation des mesures de contention dans tous les milieux de pratique : lignes directrices*. <https://ordrepsed.qc.ca/publications/lignes-directrices-decider-de-lutilisation-des-mesures-de-contention-dans-tous-les-milieux-de-pratique/>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2024b). *Lignes directrices sur l'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation*. <https://ordrepsed.qc.ca/publications/evaluation-psychoeducative-de-la-personne-en-difficulte-dadaptation-2024/>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2024c). *Rapport annuel 2023-2024*. <https://ordrepsed.qc.ca/publications/rapport-annuel-2023-2024/>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2025a). *La psychoéducation en milieu scolaire : cadre de référence*. <https://ordrepsed.qc.ca/publications/la-psychoeducation-en-milieu-scolaire-cadre-de-reference-pdf/>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2025b). *La tenue des dossiers et des autres documents en psychoéducation : normes d'exercice*. <https://ordrepsed.qc.ca/publications/la-tenue-de-dossiers-en-psychoeducation-2/>



LE RETOUR DU VÉCU PARTAGÉ PAR L'UTILISATION DU PLEIN AIR EN MILIEU SCOLAIRE

Christine Drolet, M. Sc., ps. éd., fondatrice et directrice générale de Réinspire inc.



Crédit photo Réinspire Inc. Geneviève Locas.

Le présent article porte sur une initiative innovante, inspirée d'interventions tirées de la littérature scientifique et de l'expérience clinique de la fondatrice du programme Réinspire, ainsi que de l'expérience de plusieurs équipes scolaires l'ayant mis en place dans les dernières années dans les écoles à travers le Québec. Le programme Réinspire vise à réduire le décrochage scolaire, notamment chez les jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

L'objectif principal est d'offrir aux élèves des occasions d'apprentissage en plein air de proximité qui favorisent leur bien-être, leur motivation et leur engagement par le développement de leurs capacités adaptatives et de leurs comportements autodéterminés.

La première partie abordera les problématiques actuelles des milieux scolaires, tandis que la deuxième présentera brièvement les activités du programme Réinspire. Ces activités sont alignées sur les impacts et bienfaits documentés par la recherche. La troisième partie examinera nos observations du programme Réinspire sur la perception des adultes envers les jeunes, le bien-être des élèves grâce aux activités psychoéducatives en plein air et l'équité en éducation. Nous verrons ainsi comment l'innovation en éducation et les approches collaboratives peuvent rassembler les gens autour d'un projet commun, favorisant leur sentiment de compétence, d'autonomie et d'affiliation sociale.

Problèmes scolaires actuels : solutions pour les prévenir

Facteurs de risque de décrochage scolaire chez les adolescents

Au cours de la dernière décennie, les cas de problèmes de santé mentale chez les élèves du secondaire ont augmenté. Les récentes données de L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire (EQSJS) 2022-2023¹ rapportent que 41 % d'entre eux ont déclaré que leur santé mentale s'était détériorée en raison de la pandémie. Ce sont les jeunes souffrant de détresse psychologique, d'anxiété, de dépression ou de troubles alimentaires ainsi que ceux préoccupés par les enjeux écologiques qui ont plus de chances d'abandonner leurs études (Institut de la statistique du Québec, 2024).

L'enquête a permis de constater que les adolescents qui passent plus de quatre heures par jour devant un écran ont un risque accru d'abandon scolaire. Les données montrent qu'une proportion de 23 % des élèves est inactive, soit une augmentation par rapport à l'année précédente, et que 43 % d'entre eux ont diminué leur pratique sportive depuis la pandémie. Les facteurs de risque du décrochage scolaire incluent aussi le manque de soutien social et d'estime de soi. Les élèves ayant une bonne estime de soi et une forte efficacité personnelle ont un faible risque de décrochage scolaire.

Après la pandémie, 54 % des élèves du secondaire présentent une faible motivation scolaire (Bergeron *et al.*, 2022). Les plus touchés sont notamment les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (HDA), représentant un élève

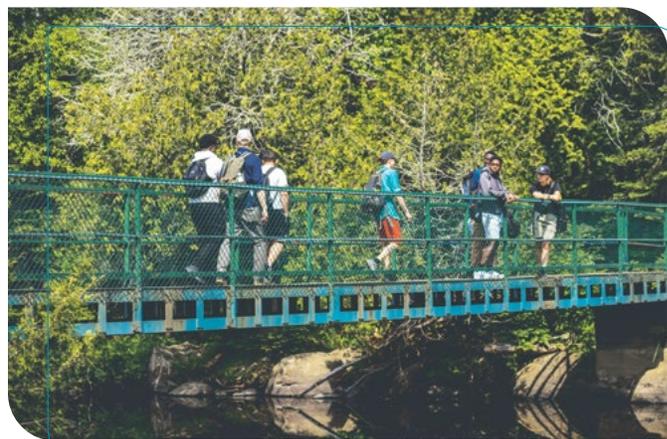
sur trois (31 %) de tous les élèves. Au Québec, un élève HDA sur quatre abandonne l'école, sans diplôme ni certification (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2023; Institut de la statistique du Québec, 2024; Gouvernement du Québec, 2024, Carrier, 2025). Les chercheurs estiment que le décrochage scolaire coûte annuellement 14 milliards de dollars, soit 23 201 \$ par élève décrocheur (Dion-Viens, 2024).

Pour résoudre ce défi, pourrions-nous revoir non seulement la manière dont nous mettons en œuvre nos services, mais aussi les interventions à privilégier? Pourrions-nous aussi envisager une intervention intégrée?

Relations conflictuelles et difficultés relationnelles

La relation élève-enseignant est un facteur important dans la lutte contre le décrochage scolaire. En particulier, elle peut contribuer à briser le cycle du désengagement dans les études, ce qui facilite l'obtention du diplôme (Poirier *et al.*, 2013). Selon la recherche en éducation, le stress professionnel chez les enseignants peut entraîner une détérioration de leurs relations avec les élèves, particulièrement ceux qui ont des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, dont les élèves HDA. Ces interactions négatives peuvent affecter leurs compétences sociales, favoriser des comportements à risque, altérer leurs liens avec les camarades de classe et augmenter le risque de décrochage scolaire (Gaudreau *et al.*, 2021; Levasseur et Hamel, 2018; Poirier *et al.*, 2013).

Pourrions-nous ainsi envisager d'influer sur l'environnement social des adultes et des jeunes afin de favoriser les occasions d'interactions sociales positives et significatives, dans de nouveaux contextes?



Crédit photo Réinspire Inc. Geneviève Locas.

¹ L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire (EQSJS) 2022-2023 est une vaste enquête qui a été réalisée auprès de 70 825 jeunes dans 483 écoles publiques ou privées, francophones ou anglophones, réparties partout au Québec.

Le programme se distingue par de l'intervention par la nature et l'aventure (INA) et de l'éducation en plein air (ÉPA)

Épuisement professionnel et stress élevé

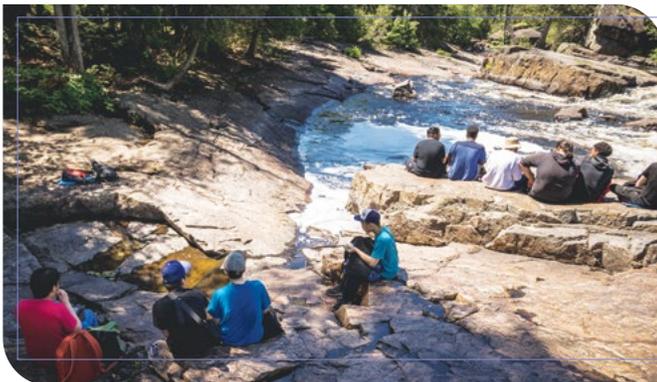
Les intervenants psychosociaux sont exposés à l'épuisement professionnel en raison du stress et de la détresse humaine présents dans leur environnement de travail. Cela augmente le risque de souffrir d'événements potentiellement traumatisants (Geoffrion, 2024). De plus, le manque de soutien et de formation continue pour les membres du personnel face aux problèmes complexes des élèves peut entraîner des relations négatives entre eux. Les conflits amènent un désengagement, ce qui influe négativement sur l'engagement, la motivation et les résultats scolaires des élèves.

Comment pouvons-nous accorder une plus grande importance au bien-être des élèves, du personnel enseignant et des autres membres de l'équipe scolaire?

Ramener le vécu partagé en milieu scolaire grâce à un programme d'intervention psychoéducatif en plein air

L'idée de créer un programme psychoéducatif utilisant la nature et l'aventure en milieu scolaire est née pour répondre aux défis des élèves et à ceux du personnel enseignant et professionnel,

en plus de considérer la réalité terrain. Développé en 2020, le programme Réinspire est actuellement en évaluation doctorale en collaboration avec l'Université de Montréal. Il s'agit d'un programme de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire. Il regroupe diverses activités favorisant la santé, le bien-être et la réussite éducative des jeunes (www.reinspire.ca). Ces activités sont proposées pendant les heures de classe. Le programme se distingue par de l'intervention par la nature et l'aventure (INA) et de l'éducation en plein air (ÉPA), proposant ainsi aux élèves et aux équipes éducatives d'apprendre en dehors des murs de l'école, en contact avec la nature. Les activités au programme sont une durée variable, qui peut aller de 75 minutes à une demi-journée, voire une journée entière, selon les besoins et les particularités du milieu. Les activités sont organisées sur le terrain de l'école ou dans des parcs et des forêts à proximité, favorisant notamment les apprentissages et l'attention chez les élèves (Mason *et al.*, 2021), le développement des relations sociales entre eux (Becker *et al.*, 2017; Miller *et al.*, 2021), les occasions de collaboration (Kuo *et al.*, 2019) ainsi que l'intensité de la pratique d'activités physiques (Mason *et al.*, 2021; Miller *et al.*, 2021).



Crédit photo Réinspire Inc. Geneviève Locas.

*Développé en 2020,
le programme Réinspire
est actuellement en
évaluation doctorale
en collaboration avec
l'Université de Montréal.*

Un programme aligné sur les preuves scientifiques

Ce programme offre une variété d'activités adaptées à l'évolution du groupe, aux besoins des élèves et aux ressources disponibles. Les activités psychoéducatives abordent des thèmes importants pour les élèves, tels que la connaissance de soi, la confiance, la communication, la collaboration, la gestion du stress et la résolution de problèmes. L'animation de ces activités permet ainsi de travailler divers objectifs thérapeutiques favorisant le développement des stratégies adaptatives et des comportements

autodéterminés des élèves. Ces activités se déroulent à l'extérieur, car elles ont pour but d'avoir un impact positif sur le bien-être, les résultats scolaires, la découverte de nouvelles perspectives, les expériences enrichissantes et la connexion avec la nature (Miller *et al.*, 2021; Remmen et Iverson, 2022).

Ces activités vécues par le groupe d'élèves sont ensuite réinvesties dans des activités en plein air, ce qui permet de favoriser, chez la psychoéducatrice ou le psychoéducateur, l'observation directe, l'évaluation des capacités et des difficultés adaptatives ainsi que l'utilisation psychoéducatrice. En effet, le programme Réinspire a

été développé sur la base des approches de l'ÉPA et de l'INA, qui ont démontré de nombreux effets positifs sur l'estime de soi, l'engagement, le stress, les relations positives, les comportements prosociaux, les stratégies d'adaptation, la motivation intrinsèque et la gestion des émotions, notamment (Coventry *et al.*, 2021; Gargano et Turcotte, 2017; Kaplan et Kaplan, 1989; Miller *et al.*, 2021; Picton *et al.*, 2020).

De plus, dans le cadre du programme Réinspire, les élèves travaillent en équipe sur un projet commun. Ce projet leur permet de développer leurs comportements autonomes, leur sentiment de compétence et leur affiliation sociale. Chaque membre du groupe peut ainsi y contribuer à travers ses

compétences, ses capacités et ses forces, ce qui favorise la construction de relations positives, la consolidation des apprentissages et le sentiment d'appartenance au groupe. En outre, les activités proposées par le programme incitent autant les élèves que les adultes à s'engager dans une réflexion grâce à diverses méthodes d'évaluation, un élément clé à considérer, autant dans notre posture à titre de professionnels qu'en contexte d'INA (Gargano *et al.*, 2022, 2023; Rojo, 2012). Finalement, le personnel enseignant qui est initié à l'ÉPA est invité à faire des liens entre les activités du programme et les notions pédagogiques, favorisant la rétention des apprentissages (Kuo *et al.*, 2019) et la capacité des élèves à transférer les acquis dans leur vie quotidienne (Becker *et al.*, 2017).



Crédit photo Réinspire Inc. Geneviève Locas.

Dans le cadre du programme Réinspire, les élèves travaillent en équipe sur un projet commun.

Amélioration de la perception des adultes envers les jeunes

À travers les dernières années, les professionnels et leur équipe rapportent que dans un environnement naturel et nouveau, les élèves démontrent leurs compétences d'une manière différente, ce qui facilite le transfert de leurs connaissances en classe. Les équipes scolaires relatent être souvent surprises et étonnées par le potentiel inattendu de leurs jeunes. Les contextes de vécu partagé leur permettent d'interagir différemment avec les élèves, ce qui facilite leurs observations. Ils peuvent ainsi mieux évaluer le potentiel adaptatif de chaque jeune et du groupe, et adapter le défi. Ces observations montrent que le fait de proposer des contextes d'apprentissage différents peut faire émerger chez les jeunes des connaissances et des compétences insoupçonnées. De plus, cela améliore la perception des adultes envers eux.



Crédit photo Réinspire Inc. Geneviève Locas.

En encourageant l'utilisation d'interventions et de méthodes pédagogiques en milieu extérieur, ne pourrions-nous pas améliorer la perception des élèves, en particulier ceux ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, dont la relation avec l'enseignant peut être difficile, voire conflictuelle?



Crédit photo Réinspire Inc. Geneviève Locas.

Amélioration du bien-être des élèves grâce à des activités psychoéducatives en plein air

Les activités vécues en interaction avec le milieu naturel en zone urbaine ou périurbaine offrent aux jeunes la possibilité de limiter leur exposition aux écrans, de diminuer leurs habitudes sédentaires et d'améliorer leur bien-être au contact de la nature, ainsi que de renforcer leurs liens sociaux avec leurs camarades et les adultes. Les activités proposées contribuent à renforcer leur estime de soi en leur offrant des expériences d'apprentissage qui leur permettent de sortir de leur zone de confort, tout en vivant des réussites. L'offre d'un défi adaptatif prend alors tout son sens, car l'environnement auquel les élèves sont exposés les amène à vivre des situations d'apprentissage qui leur permettent de développer leurs capacités adaptatives et d'améliorer leur bien-être à l'école. De plus, ces contextes d'apprentissage en dehors de la classe favorisent et facilitent la diffusion des compétences acquises et le transfert des connaissances vers d'autres aspects de la vie des élèves (Becker *et al.*, 2017). En outre, en renforçant les interactions et les relations, et en stimulant la curiosité d'apprendre, ces activités permettent aux élèves d'accroître leur motivation et leur engagement envers l'école et leur classe, et ainsi de prévenir l'abandon scolaire.

Augmentation de l'équité en éducation

Les 32 992 jeunes âgés de 12 à 25 ans ayant répondu à l'enquête sur la santé psychologique menée par l'Université de Sherbrooke en 2022 (Bergeron *et al.*, 2022) ont mis en évidence cinq principales pratiques en milieu scolaire pouvant maintenir ou améliorer leur bien-être. La plus importante est celle des « activités sportives parascolaires ». Bien que celles-ci soient particulièrement favorables au bien-être des élèves et qu'elles constituent un facteur de protection important en milieu scolaire, les élèves HDAA ont souvent de la difficulté à y accéder.

Proposer un programme, tel que le programme Réinspire, vécu en contexte de plein air qui augmente l'activité physique, réduit la sédentarité et s'insère dans le parcours scolaire permettrait d'accroître l'équité et l'inclusion (Kuo *et al.*, 2019). Les élèves ont ainsi accès au même type de programmes que leurs camarades, qu'ils soient ou non inscrits à des activités parascolaires. Cela permet de toucher des élèves qui, autrement, n'auraient pas demandé d'aide, augmentant ainsi l'offre d'intervention dans la réponse à l'intervention (RAI).

Augmenter l'offre de programme d'interventions de groupe en promotion et en prévention pourrait notamment aider à résoudre la pénurie de personnel professionnel dans les écoles. Cela permettrait d'atteindre plus d'élèves, réduisant ainsi le risque de développement de problèmes plus graves. Cette approche pourrait également résoudre l'un des problèmes vécus actuellement par plusieurs écoles : l'inversion de la pyramide des services.

Innover pour le bien-être et la réussite éducative de nos élèves

Dans le cadre de l'étude doctorale, les cinq dernières années d'implantation du projet dans différents établissements scolaires nous ont permis de collecter des observations et des témoignages auprès des ambassadeurs, soulignant la pertinence du programme dans le soutien à la réussite éducative des élèves. Les effets positifs soulevés sont, notamment, la création de relations positives entre les élèves et les adultes, des dynamiques de groupe plus positives, ainsi qu'une motivation accrue des élèves à vivre des défis et à apprendre en nature. Les professionnels en psychoéducation constatent que le programme facilite leur évaluation psychoéducative grâce aux observations participantes en contexte de vécu partagé. Ils soulignent également que le contexte d'intervention facilite la mise en place de l'utilisation psychoéducative, car les activités vécues par les élèves dans le cadre du programme permettent une observation dans différents contextes. De plus, cela simplifie le référencement, car cela crée des liens plus significatifs avec les élèves, ce qui n'aurait peut-être pas été possible autrement. Les professionnels apprécient cette méthode et pensent que la connexion avec la nature améliore également leur bien-être professionnel.

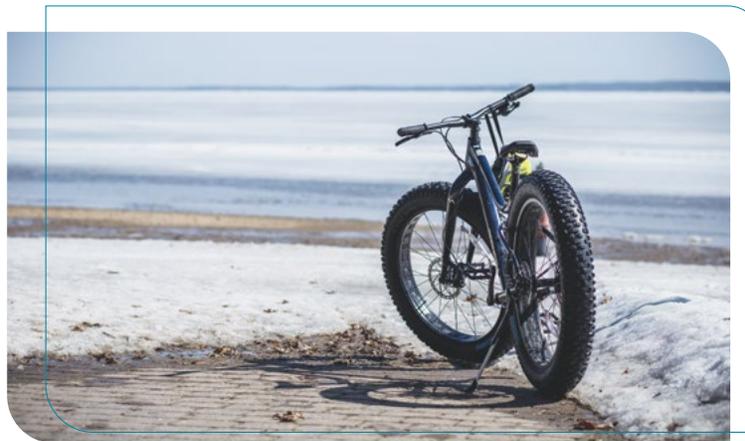
Nous observons que le programme Réinspire encourage la collaboration entre les différents professionnels, tels que les professionnels en psychoéducation, les éducatrices et éducateurs spécialisés, le personnel enseignant et les autres intervenants. Cela permet aussi d'atteindre des objectifs communs pour le groupe d'élèves. Les équipes éducatives rapportent également aimer ce travail collaboratif. Elles peuvent distribuer les tâches selon leurs compétences, ce qui réduit leur isolement.

Cela leur permet en outre de découvrir leurs collègues dans un environnement favorable et évaluer les compétences transversales de leurs élèves. Elles aiment prendre du temps pour être ensemble, des moments pendant lesquels les membres des équipes peuvent coconstruire, réfléchir, planifier et organiser des activités pour les élèves.

En proposant un programme d'intervention qui répond aux exigences du ministère de l'Éducation du Québec en matière d'accès aux activités en plein air, notamment pour les élèves en difficulté, nous contribuons à démocratiser cette expérience. Cela a un effet bénéfique durable sur leur bien-être mental et physique. De plus, en répondant aux objectifs du Ministère de la Santé et des Services sociaux (2022) et au référent ÉKIP (2024) pour le bien-être, la santé mentale positive et la réussite éducative des jeunes dans les écoles, nous aidons les organisations scolaires à atteindre leurs objectifs. Ce type de programme a un grand potentiel pour améliorer le climat scolaire, l'engagement et la motivation des élèves, ce qui, à plus long terme, permettra de réduire le taux de décrochage.

En proposant des activités en plein air dans un contexte scolaire, nous pouvons réduire le temps passé par les élèves devant les écrans, favoriser la connexion avec la nature, renforcer l'estime de soi et les liens sociaux, et ainsi améliorer la santé mentale et physique des jeunes. De plus, cela peut améliorer leur apprentissage, leur adaptation et leur sentiment d'appartenance. Les activités en plein air permettent aux élèves de se connecter avec eux-mêmes, les autres et la nature. Elles développent leur résilience, leurs compétences et leur bien-être. Il est temps de changer de paradigme en éducation. Ces nouvelles méthodes basées sur des preuves sont une voie à suivre.

En tant que psychoéducatrices et psychoéducateurs, nous avons l'occasion de nous unir pour réaffirmer notre spécificité et notre contribution dans les milieux scolaires. Quelle place accordez-vous au vécu partagé? Comment êtes-vous un acteur du changement en éducation?



Crédit photo Réinspire Inc. Geneviève Locas.

Références

- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. et Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 485. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>
- Bergeron, J., Bourassa, L., Généreux, M., Goupil, J.-P., Lemelin, R., Noël, Y. et Paradis, A. (2022, mars). *Enquête sur la santé psychologique des 12 à 25 ans*. https://www.reseautreussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2022/06/Enquete_sante_psychologique_12_25_ans_Mars_2022.pdf
- Carrier, L. (2025, 14 juillet). Besoins particuliers à l'école : Deux fois plus d'élèves dans les classes ordinaires. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2025-07-14/besoins-particuliers-a-l-ecole/deux-fois-plus-d-eleves-dans-les-classes-ordinaires.php>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2023, novembre). *La scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : synthèse du colloque sur la réussite éducative des élèves EHDA*. <https://www.cdpcj.qc.ca/fr/publications/synthese-colloque-hdaa>
- Coventry, P. A., Brown, J. E., Pervin, J., Brabyn, S., Pateman, R., Breedvelt, J., Gilbody, S., Stancliffe, R., McEachan, R. et White, P. L. (2021). Nature-based outdoor activities for mental and physical health: Systematic review and meta-analysis. *SSM-population health*, 16, 100934. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100934>
- Dion-Viens, D. (2024, 17 janvier). Le décrochage scolaire coûte 14 milliards \$ par année au Québec. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2024/01/17/le-decrochage-scolaire-coute-14-milliards-par-annee-au-quebec>
- Gargano, A., Bradette, M. et Pellerin, G. (2023). *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure dans la pratique professionnelle*. Université de Montréal.
- Gargano, V., Bradette, M. et Pellerin, G. (2022). Les pratiques centrées sur la nature et l'aventure et le travail social : perspectives disciplinaires et théoriques. *Intervention*, 155, 151-165. <https://doi.org/10.7202/1089312ar>
- Gargano, V. et Turcotte, D. (2017). L'intervention en contexte de nature et d'aventure : une application de l'approche centrée sur les forces. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 34(2), 187-206. <https://doi.org/10.7202/1042888ar>
- Gaudreau, N., Massé, L. et Bernier, V. (2021, mars). Perceptions d'élèves en difficulté de comportement concernant les pratiques de gestion de classe. *Les carnets de la chaire : la collection de la Chaire de recherche Beineître à l'école et prévention de la violence*, 6(1). https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/Carnet_de_la_Chaires/Volume_6_no_1_2021.pdf
- Geoffrion, S. (2024). *Trauma avancé en psychoéducation* [cours magistral]. Département de psychoéducation, Université de Montréal.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2024, 20 mars). *ÉKIP : Santé, bien être et réussite éducative des jeunes*. Québec.ca. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/ressources-outils-reseau-scolaire/sante-bien-etre-jeunes/ekip/>
- Institut de la statistique du Québec. (2024). *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire (EQSIS) 2022-2023*. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/sante-jeunes-secondaire-2022-2023>
- Kaplan, R. et Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge University Press.
- Kuo, M., Barnes, M., and Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. Dans R. Jucker et J. von Au (dir.), *High-Quality Outdoor Learning* (p. 47-66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2_3
- Levasseur, S. et Hamel, C. (2018). Revue des écrits systématiques des interactions enseignant-élève ayant un effet négatif chez les jeunes. *McGill Journal of Education*, 52(3), p. 747-765. <https://doi.org/10.7202/1050912ar>
- Mason, L., Ronconi, A., Scrimin, S. et Pazzaglia, F. (2021). Short-term exposure to nature and benefits for students' cognitive performance: A review. *Educational Psychology Review*, 34(2), 609-647. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09631-8>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2022). *S'unir pour un mieux être collectif : Plan d'action interministériel en santé mentale 2022-2026* (publication no 21 914 14W; PDF, 140 p.). Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-003301/>
- Miller, N. C., Kumar, S., Pearce, K. L. et Baldock, K. L. (2021). The outcomes of nature-based learning for primary school aged children: A systematic review of quantitative research. *Environmental Education Research*, 27(8), 1115-1140. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1921117>
- Picton, C., Fernandez, R., Moxham, L. et Patterson, C. F. (2020). Experiences of outdoor nature-based therapeutic recreation programs for persons with a mental illness: A qualitative systematic review. *JBI Evidence Synthesis*, 18(9), 1820-1869.
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L. et Yergeau, É. (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 1-23. <https://doi.org/10.7202/1025761ar>
- Remmen, K., and Iversen, E. (2022). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 23(3), 1-19. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2027796>
- Rojo, S. (2012). Le développement psychosocial des jeunes à besoins éducatifs particuliers à travers l'éducation par l'aventure. *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, 20(1), 101-113. <https://doi.org/10.7202/1086774ar>
- Rojo, S. et Bergeron, G. (2017). *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : fondements, processus et pistes d'action*. Presses de l'Université du Québec.



LE CENTRE DE SOUTIEN BIENVEILLANT (CSB) : UN MOYEN POUR SOUTENIR L'INCLUSION

Charles Lefebvre, ps. éd. et agent aux services régionaux de soutien et d'expertise – dossiers TC TRP – région Saguenay–Lac-Saint-Jean

Julie Lapierre, enseignante et agente aux services régionaux de soutien et d'expertise – dossiers TC TRP – régions Québec et Chaudière-Appalaches

Valérie Girard, ps. éd. et agente aux services régionaux de soutien et d'expertise – dossiers TC TRP – régions Québec et Chaudière-Appalaches

D'entrée de jeu, nous souhaitons souligner que le concept de centre de soutien bienveillant (CSB) trouve son origine dans le travail de fond mené par Eva de Gosztonyi, Martine Demers et Catherine Korah, coordonnatrices du Centre of Excellence for Behaviour Management (CEBM).



En tant qu'agents aux services régionaux de soutien et d'expertise (ASRSE), nous accompagnons les centres de services scolaires dans l'analyse fine des besoins des élèves présentant des difficultés d'adaptation et dans la mise en place de réponses adaptées.

Notre position, à la croisée du terrain, des milieux de recherche et des orientations ministérielles, nous permet d'observer les écarts entre les savoirs issus de la recherche et les pratiques courantes.

C'est à partir de cette posture que nous souhaitons outiller les psychoéducatrices et psychoéducateurs qui désirent contribuer à l'implantation d'un CSB dans leur milieu.

Le centre de soutien bienveillant (CSB): une structure concrète au service d'une école inclusive

Le centre de soutien bienveillant (CSB) est un moyen que se donne le milieu scolaire pour soutenir l'inclusion de façon concrète et structurée. Bien au-delà d'un simple local, il s'agit d'un espace physique intégré dans une culture scolaire inclusive, fondée sur la bienveillance, la posture professionnelle des adultes et la reconnaissance de la diversité des besoins. Le CSB, qui suscite un intérêt grandissant dans les milieux scolaires, peut être adapté à tous les ordres d'enseignement. Il ne constitue pas une solution unique aux défis liés à l'inclusion ou à la scolarisation ni un substitut aux autres mesures pédagogiques, éducatives et organisationnelles à mettre en place dans l'école. Il vient plutôt les compléter, en offrant un levier supplémentaire. Voyons maintenant comment les éléments qui suivent peuvent nourrir la compréhension de ce dispositif, encore en évolution dans notre réseau.

Approches cliniques

Les fondements cliniques qui soutiennent le modèle du CSB reposent sur une **compréhension développementale** de l'élève, enrichie par les apports des **neurosciences** et des **approches sensibles aux traumatismes** et à la **neurodiversité**. Cette perspective met l'accent sur les besoins fondamentaux de sécurité, de lien significatif et de régulation, en tenant compte de l'histoire, du vécu et du niveau de maturité de chaque élève.

Les travaux de spécialistes tels que Gordon Neufeld (paradigme développemental basé sur l'attachement), Bruce Perry, Bessel van der Kolk, Regalena Melrose, Delphine Colin-Vézina et la D^{re} Sonia Lupien offrent des repères pour approfondir ces approches, puis les adapter au contexte scolaire.

Plutôt que de miser sur le contrôle des comportements par des systèmes de récompenses ou de sanctions, reconnus comme étant peu ou pas efficaces (Bernier, 2024; Ministère de l'Éducation

du Québec [MEQ], 2023), **l'approche relationnelle constitue ici le cœur de l'intervention au CSB**. Elle repose notamment sur la conviction que des relations stables, bienveillantes et cohérentes permettent aux élèves de retrouver un sentiment de sécurité, de renforcer leur capacité de régulation émotionnelle et de se réinvestir graduellement dans leurs apprentissages, comme le montre l'exemple de l'encadré suivant.

Une douce transition vers la classe grâce au CSB

Dans une école primaire urbaine, une élève nouvellement arrivée, ayant vécu un parcours migratoire difficile, manifestait de l'anxiété sévère et des comportements d'évitement en classe. Malgré l'accueil chaleureux du personnel, elle refusait systématiquement de parler, de participer aux activités et de se rendre à la classe.

En collaboration avec l'enseignante et la travailleuse sociale scolaire, l'équipe du CSB a amorcé un accompagnement graduel en se basant sur les approches développementales et les principes de sécurité affective. L'espace du CSB a d'abord été présenté comme un lieu calme et prévisible. Des activités basées sur l'expression artistique (dessin, collage, narration d'histoires en images) ont été proposées pour favoriser l'expression non verbale.

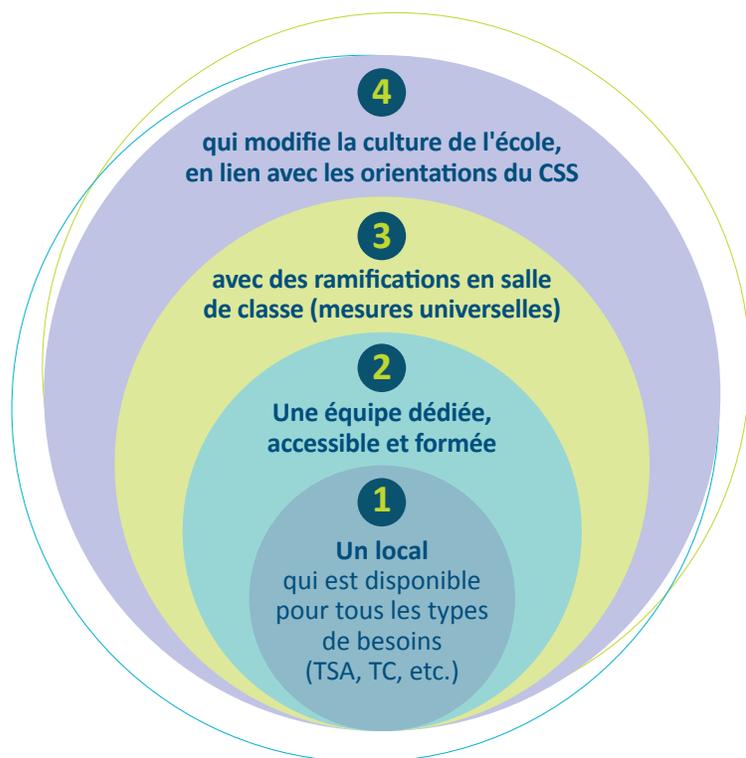
Un plan de transition vers la classe a été élaboré avec l'élève, en respectant son rythme. L'enseignante est venue au CSB pour coanimer certaines activités, puis l'élève a été accompagnée progressivement dans des périodes courtes en salle de classe, avec des repères connus. Des stratégies issues de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) ont permis d'adapter les tâches pour soutenir sa participation, même partielle.

Après quelques mois, l'élève participait à la moitié des activités en classe et avait établi des liens significatifs avec des pairs. L'équipe constatait un meilleur engagement et une réduction des comportements d'évitement. Ce cas illustre comment un CSB peut soutenir l'inclusion scolaire à partir d'une posture relationnelle, culturellement sensible et pédagogique.

Dans la loupe d'un CSB: ce qu'on y fait concrètement

Le CSB constitue un environnement structurant, apaisant et sécurisant, pensé pour soutenir les élèves dans leur développement global. Il se distingue par son ambiance chaleureuse, son organisation physique réfléchie et sa posture relationnelle fondée sur la bienveillance, la cohérence et la stabilité. On le différencie des autres « locaux » d'une école par ses fonctions (apaisement et pédagogie), ainsi que (ou surtout!) par la culture qui le sous-tend et les ramifications en salle de classe (figure 1).

Figure 1. Ancrer le CSB : de l'espace physique à la culture organisationnelle



Source : Lapierre et Girard (2024)

Le CSB accueille des élèves dans tous les moments du quotidien scolaire, soit durant les heures de classe, de pauses, du service de garde ainsi que dans les transitions.

L'aménagement des lieux est organisé en zones aux fonctions précises (travail scolaire, retour au calme, interactions sociales, coin sensoriel, etc.), ce qui permet une modulation des

interventions selon les besoins du moment. Les élèves peuvent y bénéficier, au besoin, d'un temps de classe réduit et adapté, en complémentarité avec leur fréquentation de la classe ordinaire.

Le personnel du CSB accompagne les élèves dans l'élaboration de leur plan d'action, en ciblant des objectifs réalistes et adaptés à leurs besoins spécifiques, en misant surtout sur la posture et les pratiques éducatives de l'adulte et en identifiant les mesures de soutien et les outils nécessaires.

Une large gamme de matériel est mise à la disposition des élèves. Ces outils sont introduits de manière explicite, puis transférés en classe ordinaire avec la collaboration des enseignants afin d'assurer une continuité dans les apprentissages et les stratégies.

Le cadre adulte est constant et rassurant. Les intervenants agissent en tant que corégulateurs, soutenant les élèves dans le développement de leur capacité de régulation émotionnelle. Ainsi, les adultes mettent en place les conditions et l'environnement nécessaires pour nourrir les sentiments de sécurité et de réconfort. Les routines et les structures sont intégrées avec constance pour favoriser une prévisibilité. Chaque interaction vise à maximiser la disponibilité de l'élève à bénéficier de l'expérience de la salle de classe.

Des procédures claires sont établies pour accompagner les élèves. Lorsqu'un élève vit un débordement, un retour temporaire au CSB peut être proposé, à la suite d'un échange entre les adultes concernés, afin de soutenir un retour à la régulation. Ainsi, les responsabilités sont partagées entre les adultes, de la salle de classe au CSB.

Le personnel contribue également à la documentation du profil d'élève CSB, un outil qui permet de mieux comprendre ses forces, ses défis et ses besoins d'accompagnement. Les rencontres régulières de l'équipe centrale du CSB (toutes les deux à quatre semaines) permettent de faire le point sur les interventions en cours, d'adapter les plans et d'assurer une vision partagée.

Enfin, la pratique réflexive collective est une composante essentielle de l'efficacité d'un CSB. Elle permet aux intervenants de maintenir un alignement entre les valeurs, les pratiques et les objectifs, en plus d'encourager l'amélioration continue des actions menées au service des élèves.

L'exemple présenté dans l'encadré suivant illustre la puissance d'une approche pédagogique différenciée et collaborative dans un contexte bienveillant.



Quand le CSB redonne le goût d'apprendre

Dans une école secondaire accueillant un CSB, un élève présentant des comportements d'opposition fréquents avait progressivement cessé de participer aux activités de la classe. Une analyse conjointe menée par l'équipe du centre a mis en lumière un désengagement lié à un sentiment d'échec récurrent et à des attentes peu adaptées à son profil.

À partir de ces constats, un plan pédagogique individualisé a été élaboré avec l'enseignante-ressource, le psychoéducateur et l'élève lui-même. Des tâches d'apprentissage significatives, courtes et contextualisées dans ses centres d'intérêt (mécanique

et résolution de problèmes concrets) ont été introduites dans le quotidien du CSB. L'enseignante a aussi établi un canal de communication régulier avec le titulaire afin d'assurer la cohérence entre les attentes des deux environnements.

Résultat

En quelques semaines, l'élève a recommencé à participer activement à certaines activités en classe ordinaire. Il disait notamment « se sentir bon dans le local du CSB » et « prêt à réessayer en maths ».

Ce qu'une psychoéducatrice ou un psychoéducateur devrait savoir pour accompagner l'implantation d'un CSB

La psychoéducatrice ou le psychoéducateur joue un rôle-clé auprès des élèves en difficulté d'adaptation et comme personne-ressource pour soutenir les pratiques éducatives. Son apport clinique est central à l'implantation du CSB : elle ou il contribue à la compréhension des besoins, à la rigueur des processus et à la cohérence des interventions.

Dans cette optique, nous vous proposons cinq éléments-clés à connaître pour accompagner efficacement la mise en œuvre d'un CSB dans son milieu.

Une vision partagée de l'école

L'implantation d'un CSB doit s'inscrire dans la vision éducative inclusive de l'école et du centre de services scolaire, complétant les services existants pour répondre à la diversité des besoins des élèves et du personnel. Pour la réussir, tous les membres du personnel doivent être informés, mobilisés et engagés dans la philosophie du CSB, en comprenant son rôle au quotidien. Leur consultation active est nécessaire pour assurer une appropriation réelle et une cohérence avec les pratiques du milieu. L'objectif est de favoriser la pleine participation des élèves en classe, soutenue notamment par un code de vie fondé sur des principes inclusifs et bienveillants.

Des préalables essentiels

Avant d'implanter un CSB, l'école doit réfléchir à plusieurs conditions facilitantes pour assurer une mise en œuvre cohérente et durable, en ancrant le centre dans sa culture.

- **Culture d'école en soutien au CSB :** *Le CSB s'appuie sur une culture bienveillante, inclusive et cohérente, intégrée à des pratiques pédagogiques universelles et efficaces en classe.*
- **Adhésion partagée aux fondements :** *L'équipe de direction, le personnel scolaire et le centre de services scolaire doivent comprendre les bases théoriques du CSB et y adhérer pour assurer un engagement commun.*
- **Conditions organisationnelles favorables :** *La mise en place du CSB nécessite de se questionner sur les pratiques organisationnelles et culturelles pouvant freiner l'inclusion scolaire.*
- **Formation continue et sensibilisation :** *Une formation initiale sur les approches probantes et les impacts des traumatismes relationnels est essentielle, tout comme une présentation claire du CSB à tout le personnel.*
- **Mise en place d'une équipe centrale :** *Une équipe dédiée, regroupant des représentants de la direction, du corps enseignant, des professionnels et des techniciens en éducation spécialisée (TES), doit être formée dès le début pour coordonner le CSB.*
- **Temps prévu pour la concertation :** *Des rencontres régulières, idéalement toutes les deux à quatre semaines, sont nécessaires pour planifier, adapter et évaluer les interventions de façon collaborative.*
- **Soutien professionnel structuré :** *Un accompagnement par des professionnels affiliés à l'école garantit un soutien adapté et continu au CSB.*
- **Pratiques collaboratives bien établies :** *Le CSB doit s'appuyer sur des pratiques collaboratives déjà fonctionnelles, telles que la co-intervention et la réflexion collective, car il ne peut compenser l'absence de collaboration.*
- **Réflexion sur l'aménagement physique :** *L'espace dédié au CSB doit être conçu pour offrir un environnement sécurisant, apaisant et favorable à la régulation et à l'autonomie des élèves.*

Les rôles et responsabilités définis pour accroître l'efficacité collective dans la réponse aux besoins des élèves

La psychoéducatrice ou le psychoéducateur du CSB : pilier clinique et stratégique

La psychoéducatrice ou le psychoéducateur joue un rôle fondamental dans l'organisation, le fonctionnement et la portée clinique du CSB. Sa mission s'articule autour de la prévention, du dépistage, de l'accompagnement, de l'évaluation et de la mise en œuvre de plans d'action individualisés, centrés sur les capacités adaptatives des élèves.

Ce professionnel assure la rigueur clinique du CSB : élaboration et suivi de plans d'action, soutien au personnel, liaison avec les parents et les partenaires, et participation à l'analyse des références. Il agit aussi comme pont entre les différents milieux de vie de l'élève.

La personne enseignante ou l'orthopédagogue attitré au CSB : le lien avec l'apprentissage

La personne enseignante ou l'orthopédagogue attitré au CSB joue un rôle pédagogique central, distinct du simple rôle didactique. Cette personne est responsable du cheminement global de l'élève, assurant un lien continu avec la classe ordinaire, participant à l'élaboration du profil de l'élève et veillant à proposer des tâches significatives, adaptées à ses besoins spécifiques, favorisant ainsi sa disponibilité aux apprentissages.

Le personnel du CSB : des alliés du lien, du cadre et de la sécurité

Le personnel du CSB, principalement constitué de techniciennes ou de techniciens en éducation spécialisée, agit comme allié du lien, du cadre et de la sécurité auprès des élèves en difficulté. Il possède une solide compréhension du développement de l'enfant, des vulnérabilités et des traumatismes relationnels. Son intervention s'appuie sur une relation significative, la corégulation et un engagement bienveillant. Il joue un rôle structurant en créant un cadre sécurisant, des routines prévisibles et un climat apaisant, favorisant la prévention des comportements problématiques plutôt que la réaction.

L'équipe-école dans son ensemble : une responsabilité partagée

La mise en œuvre d'un CSB repose sur une responsabilité partagée au sein de l'équipe-école, qui fonctionne en collaboration interprofessionnelle. Une culture de concertation est essentielle pour briser l'isolement et favoriser une réflexion collective sur les pratiques éducatives. Chaque membre, quel que soit son rôle, doit se percevoir comme partie intégrante d'une équipe multidisciplinaire engagée pour le bien-être et la réussite des élèves. Le soutien actif et le leadership affirmé de la direction sont des leviers clés pour garantir cohérence, mobilisation et développement professionnel continu.

La pédagogie au cœur d'un CSB

L'intégration d'un enseignant au sein de l'équipe du CSB représente une piste prometteuse pour recentrer l'accompagnement sur les apprentissages. La pédagogie au CSB se veut souple, créative et centrée sur les besoins des élèves, combinant attentes élevées et respect de leur zone proximale d'apprentissage. Ce modèle privilégie un paradigme centré sur l'apprentissage plutôt que la simple transmission des savoirs, avec des pratiques adaptées et contextualisées. Grâce à une analyse rigoureuse basée sur des observations en contexte scolaire, le CSB vise à lever les obstacles à l'apprentissage et à favoriser la disponibilité cognitive, affective et sociale des élèves. Des approches comme la différenciation pédagogique et la CUA sont au cœur de cette démarche, soutenant l'engagement et la réussite de tous. Enfin, ces pratiques devraient être intégrées en classe ordinaire pour promouvoir des interventions inclusives et préventives à l'échelle de l'école.

L'importance des mesures universelles

Le CSB s'inscrit dans une approche à plusieurs niveaux, à l'image du modèle de la réponse à l'intervention (RAI), où environ 80 % des élèves bénéficient de mesures universelles déployées en classe. Ces interventions préventives, basées sur des données probantes, sont principalement assurées par le personnel enseignant, en collaboration avec l'équipe de soutien et sous la supervision de la direction. Elles visent à créer un environnement structurant et bienveillant, réduisant les barrières à l'apprentissage dès le départ grâce à des pratiques comme la CUA et l'enseignement explicite des comportements.

Les mesures universelles diminuent les besoins plus spécifiques, allégeant ainsi la charge pesant sur les paliers supérieurs de

soutien. Le CSB intervient aux deuxième et troisième paliers, offrant un accompagnement ciblé en groupe ou individuel, selon les besoins. Son efficacité dépend fortement de la qualité des pratiques universelles en place. Le rôle de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur est donc d'approfondir ses connaissances pédagogiques et de collaborer étroitement avec les enseignants pour offrir une réponse adaptée aux élèves.

Le CSB : un levier parmi d'autres pour une école inclusive

Le CSB ne constitue ni une fin en soi ni une solution unique aux défis posés par la diversité des besoins en milieu scolaire. Il s'agit d'un **levier complémentaire**, qui s'inscrit dans un **continuum de services** (Korah et Lefebvre, 2022), en appui aux mesures universelles et aux pratiques inclusives déjà en place. Bien conçu, bien encadré et bien compris, le CSB permet d'offrir à certains élèves un espace transitoire sécurisant, centré sur la relation, la régulation et les apprentissages.

Son objectif ultime demeure le même que celui de l'école : permettre à chaque élève de fréquenter un milieu scolaire « ordinaire » tout en recevant le soutien nécessaire à sa réussite. Dans cette perspective, les écoles qui s'engagent vers une plus grande inclusion ne cherchent pas à normaliser les parcours, mais bien à différencier les réponses en fonction des besoins, tout en maintenant des attentes élevées pour tous.

Le CSB n'est donc pas un lieu à part, mais un **espace d'accompagnement intégré à une culture d'école inclusive, bienveillante et engagée**. Il mérite d'être mieux connu, mieux soutenu et adapté à la réalité de chaque milieu.



C'est dans cet esprit que nous souhaitons éclairer les psychoéducatrices et psychoéducateurs qui auront à accompagner cette démarche sur le terrain, avec l'espoir de contribuer, modestement mais concrètement, à rapprocher la recherche, la pratique et, surtout, les élèves de leur plein potentiel.

Références

- Bernier, V. (2024, novembre 28). *Les pratiques punitives, la suspension scolaire et leurs alternatives* [présentation d'un conférencier invité]. Unité mixte de recherche Synergia. <https://umr-synergia.ulaval.ca/app/uploads/2025/01/Vincent-Bernier.pdf>
- Korah, C., et Lefebvre, C. (2022). *Le centre de soutien bienveillant : une solution indispensable pour aider les élèves à s'adapter, rebondir et s'épanouir* [conférence]. Conférence annuelle Neufeld, Québec, QC, Canada.
- Lapierre, J. et Girard, V. (2024). *Centre de soutien bienveillant*. https://www.canva.com/design/DAF0Jp8e-BA/6Q6zc6XwQw2zf6fhrwrlxw/edit?utm_content=DAF0Jp8e-BA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2023). *Guide de gestion des comportements en milieu scolaire*.

Note : Une partie du travail rédactionnel a été réalisée avec l'appui d'une intelligence artificielle, conformément aux bonnes pratiques d'utilisation de ce type d'outil.



QUAND LES ENFANTS BRISENT LE SILENCE À L'ÉCOLE: COMPRENDRE, ACCUEILLIR ET RÉAGIR À LA SUITE D'UN DÉVOILEMENT DE VIOLENCE SEXUELLE EN MILIEU SCOLAIRE

Cassandre Gauthier, chargée de projets et formatrice à Marie-Vincent



Au Québec, les statistiques sur la violence sexuelle envers les mineurs sont préoccupantes : 22% des femmes et 10% des hommes rapportent avoir été victimes d'une agression sexuelle avant l'âge de 18 ans (Hébert et al., 2009).



Toutefois, comme les violences sexuelles sont sous-déclarées, les données disponibles ne révèlent qu'une partie de la réalité. La prévalence réelle demeure difficile à évaluer, en raison notamment des nombreux obstacles qui entravent le dévoilement. Parmi ceux-ci, notons la difficulté pour les jeunes enfants à reconnaître et à nommer une situation d'agression, la remise en question de leur parole par les adultes (Cyr, 2023; Ministère de la Sécurité publique, 2023) et le lien de proximité avec l'agresseur-e connu-e par l'enfant dans 90% des cas (Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2020). S'ajoutent à cela les efforts déployés par l'agresseur-e pour empêcher le dévoilement. Par ailleurs, des preuves matérielles ou d'ADN ne sont que très rarement disponibles, faisant souvent du dévoilement de l'enfant l'unique élément de preuve sur lequel repose l'enquête policière (Allard-Dansereau et Frappier, 2011).

Lieu central de socialisation pour les enfants, l'école est un espace propice au dévoilement. Il est donc crucial de sensibiliser le personnel scolaire à son importance. Il est tout aussi primordial de lui fournir les outils nécessaires afin que la parole de l'enfant soit accueillie correctement et que son récit soit préservé de toutes suggestivité. Enfin, à la suite d'un dévoilement, le personnel scolaire se doit d'agir avec rigueur et collaboration afin d'assurer la protection de l'enfant.

Les différents types de dévoilement de violence sexuelle

Un dévoilement de violence sexuelle est une verbalisation de la part de l'enfant, qui indique qu'il a subi des gestes à caractère sexuel. Ce dévoilement peut prendre différentes formes.

Il peut être spontané, lorsque l'enfant partage des informations liées à la violence sexuelle sans en avoir conscience (Alaggia, 2004; Cyr, 2023). Il peut être qualifié de « volontaire » ou « délibéré »,

lorsque l'enfant prend la décision réfléchie de parler de la situation vécue, en choisissant généralement un moment, un lieu ou une personne de confiance (Alaggia, 2004; Alain *et al.*, 2018).

Le dévoilement peut également être qualifié d'« accidentel », survenant à la suite d'un concours de circonstances imprévu ou de l'intervention d'une tierce personne (Alaggia, 2004; Cyr, 2023; Fontanella *et al.*, 2000; Sorenson et Snow, 1991, cités dans Alain *et al.*, 2018). Enfin, il peut être déclenché par un événement, lorsque l'enfant est exposé à une situation, à une conversation ou à un souvenir faisant écho à ce qu'il a vécu, suscitant ainsi la révélation des violences subies (Alaggia, 2004; Hebden-Curtis et Demaso, 1993, cités dans Alain *et al.*, 2018).

Au moment du dévoilement...

Lors d'un dévoilement par l'enfant, il est recommandé de se positionner à sa hauteur, de l'écouter parler librement, avec attention et sans porter de jugement. Il est aussi important de garder une attitude calme et rassurante. Pour contribuer au succès de son dévoilement, l'adulte peut exprimer à l'enfant qu'il est cru et que des actions seront déployées pour assurer sa protection.

Par ailleurs, lorsque l'enfant choisit de dévoiler une violence sexuelle, chaque mot qu'il prononce peut revêtir une importance cruciale dans un éventuel processus judiciaire. La manière dont son récit est accueilli à ce moment charnière est donc déterminante. En effet, le dévoilement peut entraîner une série de suivis et de rencontres, dont l'entrevue d'investigation policière, au cours de laquelle l'enfant sera invité à relater les faits dans un cadre formel. Cette entrevue a pour but de déterminer si une infraction a bel et bien été commise et de recueillir un récit suffisamment précis, cohérent et préservé de toute influence externe pour être recevable comme preuve.

L'obligation de faire un signalement à la DPJ est une responsabilité individuelle, et non institutionnelle.

Or, si, dès le dévoilement initial, l'enfant est questionné de manière inadéquate – par des questions directives, suggestives, insistantes ou qui offrent des choix –, son récit risque d'être altéré. Une telle altération peut nuire à la crédibilité de son récit et compromettre le déroulement de l'enquête. Il est donc impératif de s'abstenir de chercher à obtenir des détails. Si des clarifications s'imposent, les formulations ouvertes et non suggestives comme « Parle-moi plus de... » (en y ajoutant les mots exacts de l'enfant), ou encore « Dis-moi tout sur... » (en y ajoutant les mots exacts de l'enfant) sont à privilégier (Cyr, 2023).

Enfin, les paroles de l'enfant doivent être immédiatement notées, consignées avec précision et rapportées à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ).

Les situations de soupçon

En dehors des situations où l'enfant dévoile explicitement une violence sexuelle, certains signes ou comportements peuvent éveiller des soupçons chez les adultes. Parmi ceux-ci figurent une peur inexplicable d'un adulte, une réticence inhabituelle à retourner chez soi, des symptômes physiques (troubles du sommeil, énurésie, encoprésie, maux de ventre, etc.), des comportements sexuels problématiques, la possession soudaine d'argent ou de cadeaux, ou encore un changement brusque de comportement (Gouvernement du Québec, 2023). Toutefois, aucun de ces éléments ne permet à lui seul de conclure à une agression sexuelle. Il s'agit plutôt de signaux d'alerte, à documenter rigoureusement dans une perspective de prévention et de protection.

Lors d'une situation de soupçon, il est recommandé de ne pas questionner l'enfant afin d'éviter toute suggestion. Par ailleurs, comme le dévoilement lui appartient, il convient de respecter son silence s'il ne souhaite pas s'exprimer.

Si nécessaire, des questions ouvertes et non suggestives peuvent être utilisées.

Il peut aussi être aidant de nommer à l'enfant certains faits observés à son sujet, d'exprimer les inquiétudes qu'ils suscitent et de lui rappeler que des adultes de confiance à l'école sont disponibles pour l'écouter. L'éducation à la sexualité peut également soutenir l'enfant dans la reconnaissance et la mise en mots d'une possible victimisation sexuelle.

Agir avec diligence et en concertation

Après le dévoilement, il doit y avoir signalement, soit la communication à la DPJ d'une situation préoccupante concernant un enfant dont la sécurité et le développement sont potentiellement compromis.

Au Québec, ce sont les articles 39 et 39.1 de la *Loi sur la protection de la jeunesse* qui rendent ce signalement obligatoire pour toutes les personnes travaillant auprès des enfants et toutes celles ayant un motif raisonnable de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est ou peut être compromis. L'obligation trouve application même à l'égard des personnes liées par le secret professionnel. Mieux, dans les situations de violence sexuelle, le signalement demeure obligatoire, même si les parents de l'enfant ont la situation bien en main et prennent les moyens nécessaires pour y mettre fin.

L'obligation de faire un signalement à la DPJ est une responsabilité individuelle, et non institutionnelle. De plus, c'est la personne qui a reçu le dévoilement ou qui constate une situation préoccupante qui doit le faire, sans avoir à obtenir l'autorisation de sa direction. Selon le contexte, cette personne peut être accompagnée d'une ou d'un collègue pour la soutenir, pourvu que la confidentialité soit respectée au mieux.



*Pour les enfants victimes,
l'école peut demeurer
ou devenir un
espace sécuritaire.*

Le rôle de soutien des professionnel-le-s auprès de leurs collègues

Dans une situation de dévoilement, le personnel scolaire peut vivre un choc émotionnel, de l'anxiété ou une forme de paralysie décisionnelle. La psychoéducatrice ou le psychoéducateur peut alors jouer un rôle de soutien clinique et décisionnel, en aidant à évaluer la situation, en déterminant les actions prioritaires et en accompagnant ses collègues dans leurs obligations légales, notamment en matière de signalement à la DPJ. Il est aussi possible de formuler un appel consultatif à la DPJ pour obtenir des orientations et des conseils en lien avec la situation. Si la situation ne nécessite pas d'intervention d'urgence, il est également possible de communiquer avec la ligne services-conseils de Marie-Vincent pour obtenir du soutien.

Après le signalement, il importe que la personne ayant fait un signalement à la DPJ ne porte pas seule le fardeau de cette

démarche. L'encourager à verbaliser ce qu'elle ressent – tout en respectant la confidentialité des informations concernant l'enfant – permet de favoriser une meilleure régulation émotionnelle et de prévenir son isolement.

Bâtir une communauté protégeante

Le dévoilement d'une agression sexuelle n'est pas un aboutissement, mais souvent le début d'un long processus complexe et non linéaire. Pour les enfants victimes, l'école peut demeurer ou devenir un espace sécuritaire. Il est donc impératif de favoriser, dans chaque établissement, une culture organisationnelle sensible à la réalité des enfants victimes de violences sexuelles.

Cette culture passe notamment par la formation continue des intervenant-e-s. Marie-Vincent offre d'ailleurs plusieurs *formations permettant d'outiller les professionnel-le-s qui œuvrent auprès des enfants.*

Il incombe aux adultes de créer les conditions pour que les élèves soient entendus, crus, protégés et soutenus.

Le rôle des professionnel-le-s est ici central : leur expertise, leur posture empathique et leur rigueur sont autant de piliers pour faire de l'école un véritable filet de sécurité pour les élèves.



Références

- Alaggia, R. (2004). Many ways of telling: Expanding conceptualizations of child sexual abuse disclosure. *Child Abuse & Neglect*, 28(11), 1213–1227. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.03.016>
- Alain, S., Dion, J. et Cyr, M. (2018, 30 mars). Examen des caractéristiques du dévoilement de l'agression sexuelle chez les enfants et les adolescents. *Revue Internationale de criminologie et de police Technique et Scientifique*, LXXI, p. 88-109. <https://www.polymedia.ch/fr/examen-des-caracteristiques-du-devoilement-de-lagression-sexuelle-chez-les-enfants-et-les-adolescents/>
- Allard-Dansereau, C., et Frappier, J.-Y. (2011). L'intervention médicale et médicolégale auprès des enfants et des adolescents victimes d'agression sexuelle. Dans M. Hébert, M. Cyr et M. Tourigny (dir.), *L'agression sexuelle envers les enfants* (tome 1, p. 97–147). Les Presses de l'Université du Québec.
- Cyr, M. (2023). *Recueillir la parole de l'enfant témoin ou victime* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M., Tourigny, M., Cyr, M., McDuff, P., et Joly, J. (2009). Prevalence of childhood sexual abuse and timing of disclosure in a representative sample of adults from Quebec. *Canadian Journal of Psychiatry*, 54(9), 631–636. <https://doi.org/10.1177/070674370905400908>
- Hébert, M., Tourigny, M., Cyr, M., McDuff, P. et Joly, J. (2009). Prevalence of childhood sexual abuse and timing of disclosure in a representative sample of adults from Quebec. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 54(9), 631-636. <https://doi.org/10.1177/070674370905400908>
- Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2020). *Ampleur des agressions sexuelles chez les enfants et les jeunes*. <https://www.inspq.qc.ca/violence-sexuelle/statistiques/jeunes>
- Ministère de la Sécurité publique. (2023). *Plan d'action gouvernemental en matière de violence sexuelle*. Gouvernement du Québec.



UNE ÉQUIPE QUI SE PREND EN MAIN AUTOUR D'UN CRAB

Jean-Philippe Simard, ps. éd., psychothérapeute et répondant, Centre de services scolaire de Laval



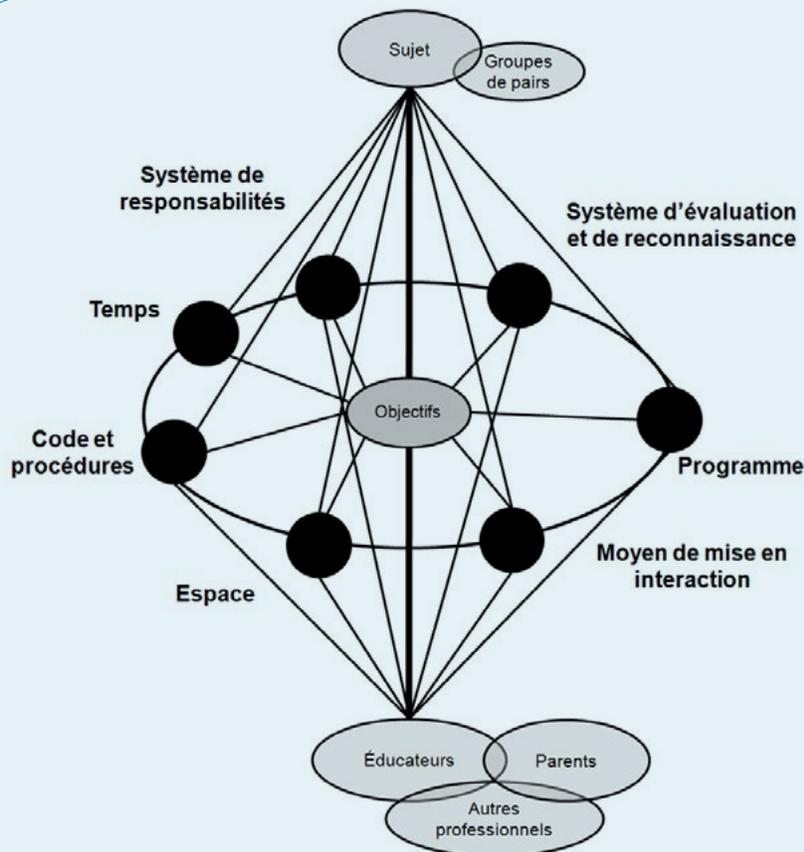
*L'équipe des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Centre de services scolaire de Laval existe depuis plus de 20 ans. Ce qui était au départ un petit groupe de 10 professionnelles se réunissant en soirée pour se développer et créer un sentiment d'appartenance est devenu **une équipe de 90 membres**, incluant psychoéducatrices et psychoéducateurs, agentes et agents de réadaptation, stagiaires et coordonnatrice.*

Cette évolution n'a pas été sans défis, marquée par des coupes budgétaires, des changements de cadre, des réformes et, surtout, la pandémie. En outre, depuis les dernières années, les six journées annuelles de rencontre en psychoéducation étaient souvent longues et peu stimulantes. La démotivation était à son comble durant la pandémie et nous avons remis en question la tenue de ces rencontres. Pour créer du changement, nous avons parlé des initiatives de nos voisins des centres de services scolaires de Montréal, Pointe-de-l'Île et Marguerite-Bourgeois, où la création d'un poste de répondant avait aidé à restructurer l'organisation de l'équipe. Le coordonnateur en poste à ce moment a pris cette suggestion au sérieux et m'a demandé de proposer une description de tâches pour ce poste,

ce que j'ai fait en consultant les répondants des centres voisins. Ainsi a débuté un nouveau chapitre pour l'équipe de psychoéducation du Centre de services scolaire de Laval.

L'organisation a ainsi choisi d'instaurer la tenue de sept journées annuelles où deux psychoéducatrices et un psychoéducateur font office de répondants en psychoéducation. De plus, la nouvelle coordonnatrice de l'équipe de psychoéducation est une psychoéducatrice ayant travaillé plus de 15 ans au sein de notre organisation. Certaines conditions étaient ainsi réunies pour amorcer un changement de cap. Comment allions-nous organiser notre équipe de travail pour mobiliser les membres vers un but commun, créer du sens et de la motivation chez chacun de nous? Telle était la question.

Pour commencer notre travail, nous nous sommes appuyés sur différents modèles théoriques afin de soutenir nos réflexions et d'orienter nos initiatives de changement : l'approche collaborative (Gendreau *et al.*, 2001), la structure d'ensemble (Gendreau, 1978) et les schèmes relationnels (Ménard St-Germain, 2013), les principes andragogiques (Faulx *et al.*, 2021; Roberts *et al.*, 2010), l'approche réflexive (Dionne et Lafantaisie, 2023) et le modèle des groupes de développement professionnel élaboré au Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île (2018).



Source Gendreau (2001)

Dans cet article, nous vous présenterons comment nous avons restructuré notre équipe de professionnels en nous appuyant sur ces modèles. Nous décrivons d'abord l'organisation de l'équipe de répondants, puis démontrerons la nouvelle façon d'encadrer les rencontres en psychoéducation. Ensuite, nous présenterons la mise en place des groupes de développement professionnel et concluons en expliquant le soutien clinique offert aux membres de notre équipe ainsi que les possibilités de formation continue.

L'équipe de répondants

L'équipe de répondants est constituée d'une psychoéducatrice du primaire, d'une psychoéducatrice du secondaire et d'un psychoéducateur, qui consacrent respectivement deux, une et quatre journées par semaine à ces tâches. Ces trois professionnels forment en outre le comité de coordination des rencontres en psychoéducation, en compagnie de la coordonnatrice de l'équipe de psychoéducation.

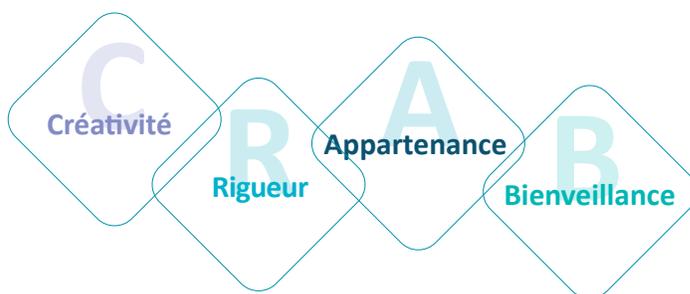
L'équipe de répondants a pour objectif général de soutenir les membres de l'équipe de psychoéducation. À travers différentes initiatives, telles que l'offre de mentorat et de supervision, le comité Infolettre, le comité Déontologie et plusieurs autres, décrits ci-après, ces professionnels veillent à créer un environnement de travail créatif et rigoureux, favorisant l'appartenance et la bienveillance.

Ils sont les gardiens de ces valeurs et, par leur leadership, ils rayonnent auprès d'un grand nombre de personnes, ce qui favorise l'engagement et la mobilisation des membres à aider les élèves, le personnel qui les accompagne et les parents.

L'organisation des rencontres en psychoéducation

Notre système de valeurs

Certaines personnes perspicaces auront peut-être fait le lien entre le titre de cet article et les valeurs mentionnées ci-dessus. Inspirés par le modèle collaboratif (Gendreau *et al.*, 2001), nous avons proposé à notre grande équipe de réfléchir sur les valeurs qui les rassemblent. De manière démocratique, à la suite d'un atelier de collaboration, nous avons défini notre « **CRAB** », l'acronyme qui guide désormais le déploiement de nos initiatives :



Inspirés par nos valeurs et guidés par la structure d'ensemble de Gendreau (1978), nous avons élaboré le cadre organisationnel de nos rencontres.

Notre plan d'intervention

Dans un premier temps, le comité de coordination a dû évaluer l'organisation, le climat et le contenu des rencontres d'équipe, ainsi que la motivation et la participation des membres. Le constat était plutôt mitigé. L'organisation des rencontres n'avait jamais été réfléchie de manière structurée. Il y avait un ordre du jour, mais la disponibilité, l'attention et l'intérêt des membres n'étaient pas pris en compte. Suivant ce constat, le comité de coordination a analysé le fonctionnement du groupe et proposé un plan d'intervention pour améliorer ces rencontres.



En impliquant tous les membres de notre grande équipe dans cette réflexion et cette collaboration, nous augmentons nos chances de changer le climat, la motivation et la participation de nos membres.

Quatre objectifs ont été proposés à l'équipe :

- 1 Augmenter le sentiment d'efficacité personnelle de chaque membre de l'équipe dans le cadre de nos rencontres.
- 2 Développer une approche inclusive.
- 3 Rehausser la qualité du service de psychoéducation au Centre de services scolaire de Laval.
- 4 Augmenter le sentiment d'appartenance au sein de notre grande équipe.

Après avoir vérifié la justesse de ces objectifs auprès des membres lors d'une activité collaborative, nous avons recueilli auprès d'eux plusieurs moyens créatifs et réalistes devant favoriser leur atteinte. En impliquant tous les membres de notre grande équipe dans cette réflexion et cette collaboration, nous augmentons nos chances de changer le climat, la motivation et la participation de nos membres. En juin 2025, nous avons terminé notre troisième année avec ce plan d'intervention, période au cours de laquelle nous avons réévalué notre équipe de travail ainsi que l'évolution de nos objectifs, et enrichi notre plan par d'autres moyens.

Notre code et notre procédure

Étant donné les manifestations observées (non-respect du droit de parole, commentaires dérangeants, manque de ponctualité, distraction en utilisant son portable, etc.) durant les rencontres, il fallait établir des règles, un code et une procédure. Le comité de coordination s'est penché sur la question et a proposé à l'équipe un code en lien avec les valeurs préalablement déterminées. En voici un aperçu :

- *Je suis présent et à l'heure.*
- *J'interviens en lien avec le sujet discuté.*
- *J'écoute sans jugement, dans mes paroles, mes gestes et mon attitude.*

Lors des deux premières années, au début de chaque rencontre, une personne différente rappelait le code. Après avoir constaté une amélioration significative du climat, de la participation et de la motivation de nos membres, le comité de coordination a proposé de mettre celui-ci de côté, bien qu'il ait favorisé cette amélioration, à l'instar de plusieurs autres éléments, détaillés ci-après.

Nos moyens de mise en relation

Nous avons porté une attention particulière à nos moyens de mise en relation, très peu diversifiés dans le passé. Nous avons alors dû faire preuve de créativité. Par exemple, avec l'objectif de créer un sentiment d'appartenance pendant la première année du projet, chaque rencontre commençait par une **activité brise-glace**. L'équipe était divisée en sous-groupes d'une dizaine de personnes, qui participaient tous à l'activité proposée. L'activité de la tour a été particulièrement appréciée. Chaque sous-groupe devait utiliser une petite trousse d'objets secrets pour construire la plus haute tour. Ces moments étaient riches en collaboration, en communication et en plaisir. Nous avons également proposé plusieurs moments d'échange en table ronde. Par exemple, lorsque nous avons présenté notre nouveau formulaire de consentement, nous avons demandé aux membres de l'équipe d'échanger en sous-groupe sur cette étape importante de l'intervention psychoéducative en leur proposant un guide pour orienter les échanges.

L'ordre du jour de nos rencontres comportait, en alternance, des moments de présentation plus formels, des moments d'échange et de discussions, et des moments de réflexion et d'élaboration de contenu.

Ces moyens de mise en relation sont inspirés des principes andragogiques (Faulx *et al.*, 2021).

Notre système de responsabilités

Pour mobiliser la participation des membres, nous les avons impliqués dans plusieurs parties de l'organisation des rencontres. Au début de chaque année scolaire et à chacune de nos rencontres par la suite, nous leur présentons une liste de responsabilités. Les membres doivent inscrire leur nom devant la responsabilité choisie. Voici la liste des responsabilités :



- ✓ *Groupe (4 personnes) responsable de l'activité brise-glace*
- ✓ *Gardien du temps*
- ✓ *Gardien de l'intention*
- ✓ *Gardien du droit de parole*
- ✓ *Responsable du bon coup*
- ✓ *Groupe (2-3 personnes) responsable de la collation spéciale*
- ✓ *Responsable de la prise de notes*



Presque tous les membres ont ainsi une responsabilité à assumer lors d'une de nos six rencontres durant l'année. De plus, deux personnes sont invitées aux rencontres du comité de coordination afin de les impliquer dans la création de l'ordre du jour de la rencontre à venir.

Nos moyens d'évaluation et de reconnaissance

Afin de favoriser l'inclusion de tous lors de nos rencontres et de renforcer le sentiment d'appartenance, nous avons proposé divers moyens de reconnaissance aux membres. Par exemple, lors de chaque rencontre, la personne qui a la responsabilité du « bon coup » doit présenter à l'équipe un membre ou un sous-groupe qui s'était démarqué par un projet spécial ou une intervention spécifique. Pour sa part, le comité Collation apporte un petit goûter réconfortant à partager durant la pause. Par ailleurs, une généreuse membre de notre équipe a fait faire des chandails à capuchon décoré d'un logo nous représentant, que nous portons fièrement lors de nos rencontres. Sur chaque table, nous déposons de petites sucreries et des objets de manipulation (cure-pipe, pâte à modeler, etc.) que nos membres peuvent utiliser lorsqu'ils ont besoin d'un petit remontant en cas de baisse d'énergie ou de concentration. Enfin, à la fin de chaque année scolaire, lors de notre dernière rencontre d'équipe, nous organisons le gala humoristique CRAB, où nous remettons un prix au professionnel qui représente le mieux, selon les résultats

d'un sondage envoyé à tous, chacune de nos valeurs : créativité, rigueur, appartenance et bienveillance. Nous concluons la cérémonie par la remise du grand prix CRAB au professionnel qui s'est le plus démarqué durant l'année.

Nous avons également mis en place des moyens pour évaluer l'impact de nos initiatives sur notre grande équipe. Lors de chaque rencontre du comité de coordination, nous évaluons la rencontre précédente en observant le climat, la participation, l'engagement et la qualité des présentations afin de faire des ajustements pour la prochaine rencontre. Enfin, chaque fin d'année scolaire, nous proposons un sondage à tous nos membres pour évaluer les changements proposés. Cette méthode, utilisant l'outil FORMS, nous permet d'évaluer plusieurs aspects précis et de recueillir les commentaires des membres.

La prise en considération du temps et de l'espace

La baisse de motivation et d'engagement de nos membres se manifestait par des retards et des absences aux rencontres. De plus, comme mentionné précédemment, l'ordre du jour n'était pas toujours respecté. Depuis la mise en place de la structure d'ensemble, nous avons porté une attention particulière à la variable « temps ». Par exemple, dans notre système de responsabilités, un gardien du temps doit nous rappeler à l'ordre lorsque l'ordre du jour n'est pas respecté. De plus, nous avons commencé à valoriser la ponctualité en commençant nos

rencontres à l'heure et en respectant les moments de pause et de dîner. Nous avons observé une nette amélioration sur le plan des retards et des absences. Par ailleurs, une attention particulière a aussi été portée à la **variable « espace »**. Nous avons observé que lorsque les rencontres se tenaient dans des auditoriums, les membres participaient moins et étaient plus facilement distraits. Nous nous sommes donc efforcés de trouver des salles où il était possible d'installer des tables rondes. Nous pouvons ainsi être plus proches de nos membres et circuler entre les tables, ce qui favorise une participation significative.

Notre programme et notre contenu

L'élaboration de l'ordre du jour des rencontres en psychoéducation a lieu lors des rencontres du comité de coordination. De plus, inspirés par des principes andragogiques (Marchand, 1997), nous avons commencé à utiliser certains points de repère pour assurer l'efficacité des rencontres. Par exemple, pour organiser un transfert optimal, nous veillons à planifier des activités permettant aux professionnels d'**acquérir des connaissances**, à assurer l'accessibilité de ces connaissances, à varier les méthodes d'apprentissage et à prévoir des activités **favorisant la collaboration** (Roberts *et al.*, 2010).

Les groupes de développement professionnel

Les six rencontres annuelles du service de psychoéducation sont organisées en deux temps : une première moitié de la journée est consacrée aux rencontres en équipe et l'autre demi-journée, aux groupes de développement professionnel (GDP). Le *Guide d'implantation des groupes de développement professionnel en psychoéducation*, élaboré au Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île (2018), a été notre outil de référence pour proposer une nouvelle orientation à nos GDP. Après avoir consulté le guide et communiqué avec les professionnels du Centre qui organisent et soutiennent les GDP, nous avons proposé un projet pilote à notre équipe de professionnels.

Nous vous présentons maintenant un sommaire des changements soumis à notre équipe de travail. Dans un premier temps, nous avons modifié l'objectif général. Inspirée du profil des compétences en psychoéducation (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2018), la finalité du projet est l'amélioration des compétences professionnelles des psychoéducatrices et psychoéducateurs en lien avec les priorités organisationnelles. Cette proposition donne davantage de liberté et d'autonomie aux GDP. De plus, la nouvelle version des GDP dure deux ans plutôt qu'une, ce qui permet un approfondissement des connaissances et une amélioration du sentiment d'appartenance. Ensuite, un des changements les plus significatifs est la création du GDP des animatrices et animateurs. Avant chacune des six rencontres annuelles, ce groupe se réunit pour développer les compétences en lien avec l'animation d'un GDP. De plus, ses membres se soutiennent mutuellement pour nourrir leur savoir-être en échangeant sur les hauts et les bas de leurs nouvelles responsabilités. Enfin, ils développent leur savoir-faire en organisant le contenu de leurs rencontres de GDP.

À titre d'exemple, un des GDP a décidé de travailler le thème *« Comment mieux comprendre la réalité migratoire pour favoriser l'alliance école-élève-famille »*. Lors des rencontres, les membres du groupe ont enrichi leur savoir en écoutant un documentaire, en faisant la lecture d'articles et en invitant un expert. Ils ont aussi développé leur savoir-faire en participant à un groupe de parole et en s'appropriant un questionnaire sur l'évaluation du parcours migratoire. Enfin, leur savoir-être a grandi grâce à une compréhension plus éclairée des enjeux migratoires et à une ouverture à travailler avec différents partenaires de la communauté.

Nous concluons sous peu le premier cycle de deux ans de la première cohorte de cette nouvelle version de nos GDP. Nous évaluerons la satisfaction de nos membres d'ici la fin de l'année scolaire 2025 afin de proposer des recommandations pour la prochaine année.

GDP

Guide d'implantation des groupes de développement professionnel en psychoéducation

Un mentor est associé à chaque nouvel employé pendant la première année suivant son embauche.

Le soutien offert à nos membres

La dernière section de cet article présente les différents moyens déployés par les professionnels répondants pour soutenir les membres de l'équipe de psychoéducation.

Premièrement, les trois répondants se partagent le service de mentorat en collaboration avec d'autres psychoéducateurs. Ce service est offert à tous les corps d'emploi professionnels du Centre de services scolaire. L'objectif général de ce service est de favoriser l'insertion professionnelle. Un mentor est associé à chaque nouvel employé pendant la première année suivant son embauche. De plus, le mentoré peut parler de ses défis liés au savoir-être et au savoir-faire afin de nourrir son sentiment d'efficacité personnelle et son autodétermination. Soutenu par l'approche réflexive (Dionne et Lafantaisie, 2023) et l'organisme Mentorat Québec, le groupe de mentors se réunit trois fois par année pour développer une vision commune de l'intervention mentorale et différents outils d'intervention.

En plus du mentorat, l'équipe de répondants répond aux questions ponctuelles des membres de l'équipe de psychoéducation et peut offrir, au besoin, un accompagnement de supervision à la demande des professionnels.

De plus, l'équipe offre un soutien relativement à l'aspect psychométrique de l'évaluation psychoéducative. Nous distribuons les différents tests psychométriques, gérons la plateforme Q-Global en lien avec l'utilisation du BASC-3 et offrons un soutien clinique en lien avec l'utilisation des différents tests et l'interprétation des résultats.

Par ailleurs, un comité Déontologie a été créé pour soutenir l'équipe en lien avec les différents enjeux de cette nature (OPPQ, 2022). Plus spécifiquement, le comité s'est fixé l'objectif de revoir en détail les différents formulaires utilisés dans la tenue de dossier. Par exemple, cette année, le formulaire de consentement et la note évolutive ont été refaits.

Également, soutenues par Garine Papazian-Zohrabian, professeure titulaire au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal, un groupe de psychoéducatrices du secondaire collaborent afin de développer leur expertise pour soutenir les élèves issus de l'immigration.

Le comité Pivots dépendance a aussi été relancé l'année dernière. Trois psychoéducateurs (comité porteur) soutiennent et organisent les rencontres des pivots (14 psychoéducateurs) déployés dans les écoles secondaires. L'objectif général de ce comité est de soutenir les milieux pour une meilleure gestion des problèmes de consommation de substances psychoactives et de l'utilisation problématique des écrans.

Enfin, l'équipe de répondants s'occupe de la sphère « formation continue » de l'équipe de psychoéducation. Elle organise annuellement les projets de formation organisationnelle, où l'ensemble des membres de l'équipe participent à une formation. Par exemple, cette année, la formation de M^{me} Suzanne Mannigham porte sur l'exercice du jugement clinique et le processus d'évaluation psychoéducative auprès des cas complexes. De plus, en tant que répondants, nous participons aussi à un groupe de soutien aux répondants.

Depuis l'année dernière, différents psychoéducateurs provenant de centres de services scolaires de partout au Québec se réunissent plusieurs fois par année pour échanger sur les enjeux de la psychoéducation en milieu scolaire et se soutenir face à cette nouvelle affectation des équipes de professionnels à titre de répondants.

En conclusion, l'équipe de psychoéducation du Centre de services scolaire de Laval a su relever de nombreux défis pour améliorer la qualité de ses rencontres et renforcer le sentiment d'appartenance et de motivation de ses membres. Grâce à l'instauration de valeurs communes (CRAB), à une organisation structurée des rencontres, à des moyens créatifs de mise en relation et à un système de responsabilités bien défini, nous

avons réussi à créer un environnement de travail plus inclusif et dynamique. Les GDP ont également été repensés pour mieux répondre aux besoins de développement des compétences de nos psychoéducateurs. Enfin, le soutien offert par les répondants, que ce soit par le mentorat, la supervision ou l'accompagnement psychométrique, a été essentiel pour favoriser l'insertion professionnelle et le développement continu de notre équipe.



Nous tenons à remercier chaleureusement

l'équipe de répondants pour leur dévouement et leur leadership, ainsi que tous les membres de l'équipe de psychoéducation du Centre de services scolaire de Laval pour leur engagement et leur collaboration. Ensemble, nous avons construit une équipe solide, prête à relever les défis futurs et à continuer d'offrir un service de qualité aux élèves, au personnel et aux parents.

Équipe de répondants :

*Annie Campbell, psychoéducatrice
Carole-Anne Juneau, psychoéducatrice
Jean-Philippe Simard, psychoéducateur
Véronique Murphy, coordonnatrice de l'équipe de psychoéducation*

Références

- Centre de services scolaires de la Pointe-de-l'Île. (2018). *Programme de développement professionnel*.
- Dionne, J. et Lafantaisie, V. (2023). *Pour une pratique réflexive de l'intervention psychoéducative*. Presses de l'Université du Québec.
- Faulx, D., Danse, C. et Maubant, P. (2021). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes?* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Gendreau, G. (1978). *L'intervention psycho-éducative : solution ou défi?* Fleurus.
- Gendreau, G. et al. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Éditions Béliveau.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie : la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Ménard St-Germain, V. (2013). *Schémas relationnels*. Unipsed.net. <https://unipsed.net/ressource/schemes-relationnels-2/>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2022). *La psychoéducation en milieu scolaire : cadre de référence*.
- Roberts, S. M., Pruitt, E. Z., Arpin, L., Capra, L. et Duchesne, E. (2010). *Les communautés d'apprentissage professionnelles*. Chenelière Éducation.



QU'EN EST-IL DE LA RÉALITÉ DE L'ACTIVITÉ RÉSERVÉE DE DÉCIDER DES MESURES DE CONTENTION EN MILIEU SCOLAIRE EN 2025?

Nathalie Lacombe, ps. éd. et coordonnatrice aux affaires professionnelles et au soutien à la pratique, OPPQ

Véronique St-Germain, ps. éd. et responsable des mesures d'encadrement des comportements, Centre de services scolaire des Grandes-Seigneuries



La pratique professionnelle change et évolue avec le temps. Dépendante des changements législatifs et réglementaires, celle-ci doit constamment s'adapter pour demeurer conforme et en phase avec la réalité. Dans cet esprit, l'Ordre des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec (OPPQ) s'est intéressé aux impacts de la modification réglementaire entourant l'activité réservée de décider des mesures de contention sur la pratique des membres exerçant en milieu scolaire.

Cet article aborde d’abord brièvement les principales définitions de même que l’historique de cette activité réservée. Sont ensuite abordés les enjeux et défis vécus sur le terrain, lesquels sont issus des questions des membres reçues à l’Ordre, des constats faits par Véronique St-Germain dans le cadre de ses fonctions et de discussions avec d’autres professionnels œuvrant dans l’ensemble du réseau. Des pistes de solution et de bons coups réalisés dans différentes écoles et divers centres de services scolaires sont présentés afin de susciter une réflexion autour des actions à entreprendre dans la pratique en lien avec cette activité réservée.

Cadre légal

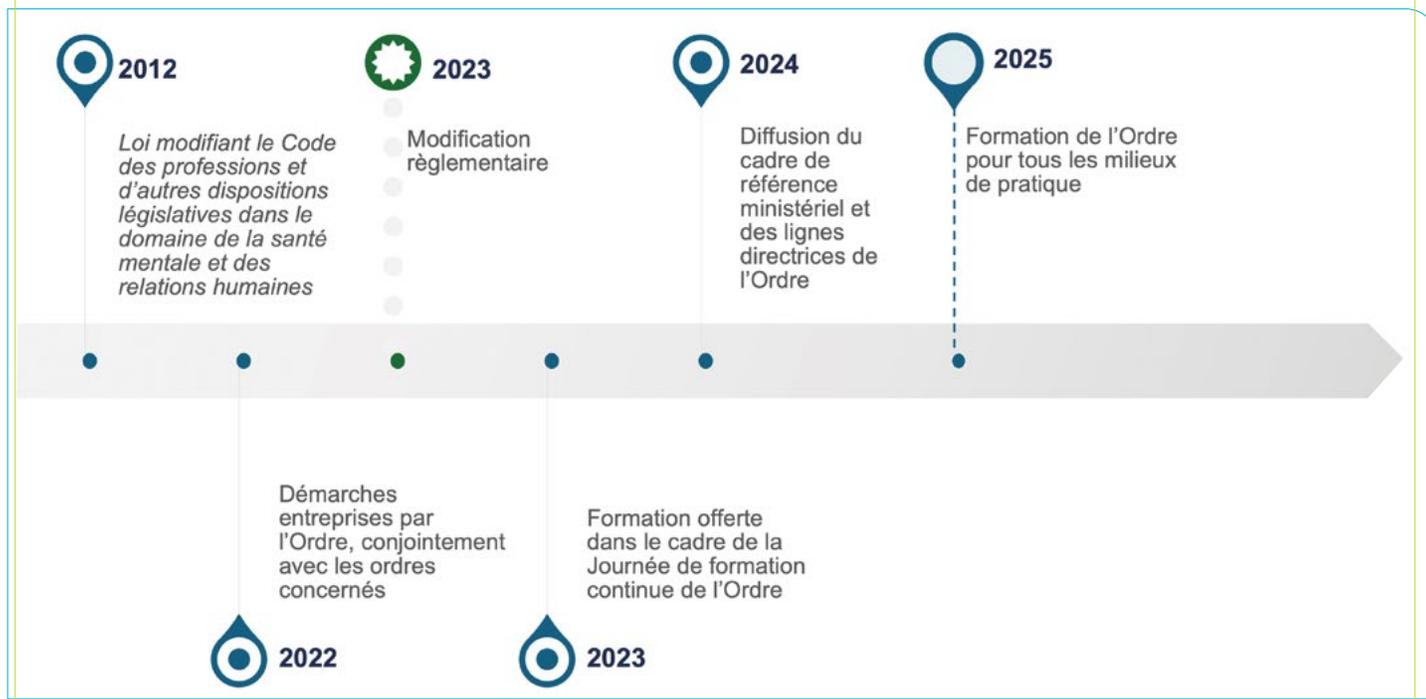
Bref historique du changement réglementaire

La *Loi modifiant le Code des professions et d’autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*, entrée en vigueur en 2012, a établi la réserve de sept activités aux psychoéducatrices et psychoéducateurs, incluant celle de décider des mesures de contention (Office des professions, 2021). Or, cette activité pouvait alors être exercée par les membres dans le réseau de la santé et des services sociaux, mais pas dans le réseau de l’Éducation, où les balises l’encadrant n’étaient pas

clairement définies. Par conséquent, des personnes non habilitées décidaient des mesures de contention pour des élèves, mettant ces derniers à haut risque de préjudice. Des démarches ont ainsi été entreprises en 2022 par l’Ordre, en collaboration avec les ordres professionnels concernés¹, afin de faire reconnaître les compétences des membres pour permettre l’exercice de cette activité réservée dans tous les milieux de pratique, incluant le milieu scolaire. En 2023, la mise en application de la modification réglementaire (Gouvernement du Québec, 2023) a fait en sorte que de telles décisions reposent dorénavant sur une évaluation complète réalisée par un professionnel habilité, dont les psychoéducatrices et psychoéducateurs. **En plus d’être une belle reconnaissance de l’expertise des membres, cela contribue à la protection du public en garantissant un agir compétent ainsi qu’une imputabilité professionnelle.**

Conjointement à ces démarches et en complément à la diffusion du cadre de référence ministériel (Gouvernement du Québec, 2024), l’Ordre a développé différentes ressources, notamment des lignes directrices (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices [OPPQ], 2024) et des formations² afin de soutenir les membres pour l’exercice de cette activité réservée. La figure 1 résume visuellement l’historique de l’activité réservée.

Figure 1. Survol de l’historique de l’activité réservée de décider des mesures de contention



¹ Les ordres concernés par cette activité réservée et ayant participé aux travaux sont : le Collège des médecins du Québec, l’Ordre des infirmières et infirmiers du Québec, l’Ordre des ergothérapeutes du Québec, l’Ordre des physiothérapeutes du Québec, l’Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec et l’Ordre des psychologues du Québec.

² Les deux formations sont disponibles sur Canopée Espace Formation.

Précisions quant à l'activité réservée

Avant d'aller plus loin, il importe de définir certains concepts propres à cette activité réservée. En effet, il est essentiel de comprendre que les mesures de contrôle englobent la contention, l'isolement et l'utilisation de substance chimique³. Les définitions de la contention et l'isolement sont présentées dans l'encadré suivant.

MESURE DE CONTRÔLE

Contention

Consiste à empêcher ou à limiter la liberté de mouvement d'une personne en utilisant la force humaine [contention physique], un moyen mécanique [contention mécanique] ou en la privant d'un moyen qu'elle utilise pour pallier un handicap [contention par retrait de matériel].

Isolement

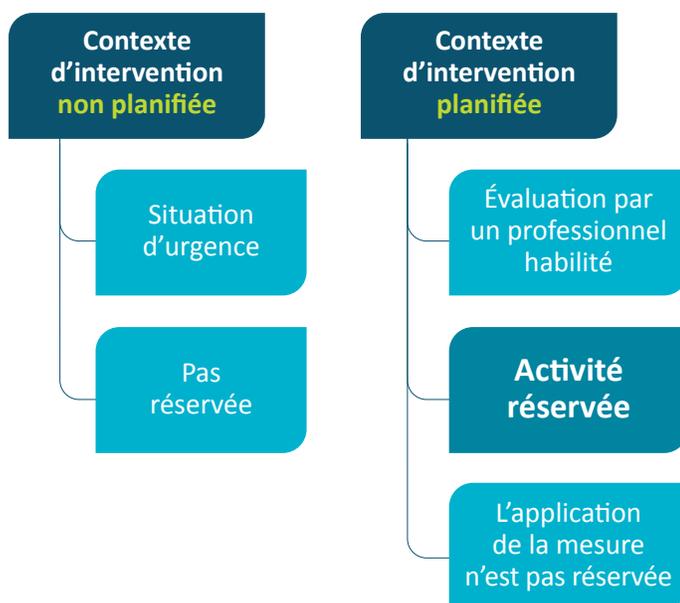
Consiste à confiner une personne dans un lieu, pour un temps déterminé, d'où elle ne peut sortir librement.

Source : Adapté du Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (MSSS), 2002, p. 14.

La distinction entre les deux contextes d'intervention, *non planifiée* et *planifiée*, doit également être brièvement explicitée afin de bien saisir la réserve de cette activité. En ce sens, lors d'une situation d'urgence, soit en **contexte d'intervention non planifiée**, toute personne peut intervenir de manière à assurer la sécurité de la personne et d'autrui, ce qui n'est pas l'activité réservée.

En revanche, le **contexte d'intervention planifiée** réfère directement à l'activité réservée puisque la décision d'avoir recours à une mesure de contrôle repose sur une évaluation complète et individualisée réalisée par un professionnel habilité, dont une psychoéducatrice ou un psychoéducateur. Une fois la décision prise, l'application de la mesure n'est pas réservée. La figure 2 présente de manière simplifiée les particularités de chacun des contextes d'intervention.

Figure 2. Distinction entre les deux contextes d'intervention



³ L'utilisation de substance chimique est également une mesure de contrôle, mais elle ne fait pas partie de l'activité réservée aux membres de l'Ordre puisqu'elle réfère une prescription médicale.

Critères de dangerosité

Les critères présentés dans l'encadré suivant doivent être présents pour justifier le recours à une mesure de contrôle. Ceux-ci sont accompagnés de questions afin de soutenir l'analyse de la situation, que ce soit en contexte d'intervention non planifiée ou planifiée.

Critères pour justifier le recours à une mesure de contrôle

- **La prévisibilité du danger :**

- Est-ce que le comportement de la personne présente un réel danger pour elle-même ou autrui?
- Est-ce qu'il y a une escalade de comportements menant vers un danger important?

- **L'immédiateté du danger :**

- Est-ce que la mesure de contrôle est la seule intervention possible dans le temps donné?
- Est-ce un risque qui se situe près de moi?
- Ai-je le temps de faire une autre intervention?
- Est-ce que j'ai une alternative?

- **La gravité des conséquences :**

- Est-ce que les conséquences du comportement de la personne, pour elle-même ou pour autrui, seront graves?
- Est-ce qu'il y a un risque de blessure importante pour moi ou pour la personne qui nécessite que j'intervienne immédiatement?

Sans la présence de ces trois critères réunis, le recours à une mesure de contrôle ne devrait pas être envisagé.

Source : OPPQ, 2024, p. 10.

Principes directeurs

Les principes directeurs suivants (Gouvernement du Québec, 2024) encadrent l'utilisation des mesures de contrôle en milieu scolaire :

- *Être envisagée en dernier recours et lorsqu'un danger est imminent.*
- *Être la moins contraignante possible.*
- *Être réalisée en assurant le respect, la dignité et la sécurité de l'élève.*
- *Respecter le protocole-école ou le protocole-élève, le cas échéant.*
- *Faire l'objet d'un suivi.*

La décision d'avoir recours à une mesure de contrôle doit respecter ces principes.

Mesures préventives ou de remplacement

Avant d'aborder la section suivante, une dernière définition se doit d'être explicitée, soit celle des **mesures préventives ou de remplacement visant à réduire, voire à éliminer le recours à une mesure de contrôle pour un élève** (OPPQ, 2024).

Différentes terminologies peuvent être utilisées, notamment « interventions de désamorçage », « aménagements préventifs », « prévention active », etc. Des mesures alternatives à l'utilisation d'une mesure de contrôle devraient également être explorées. Ces mesures devraient être au cœur de la démarche psychoéducative lorsqu'une demande est formulée pour décider d'une mesure de contrôle pour un élève.

Les défis sur le terrain et des pistes de solution

Dans les milieux scolaires, les membres peuvent rencontrer plusieurs défis venant complexifier le processus d'évaluation et d'accompagnement que requièrent les mesures de contrôle. Bien que les enjeux organisationnels et humains puissent être pris en compte, le recours à une mesure de contrôle doit impérativement s'inscrire dans le respect du cadre légal, des principes juridiques qui l'encadrent, des critères de dangerosité ainsi que des principes directeurs reconnus.

Différents constats découlent des observations effectuées dans le cadre d'un mandat à titre de responsable des mesures d'encadrement au sein d'un centre de services, d'échanges avec d'autres professionnelles et professionnels relevant de divers centres de services scolaires et des questions reçues à l'Ordre. Dans les sections suivantes, la démarche d'accompagnement et le rôle de changement que peut incarner la psychoéducatrice ou le psychoéducateur seront présentés, de même que les défis et des pistes de solution liés à l'environnement physique et humain, le tout à travers des vignettes cliniques.

La démarche d'évaluation et d'accompagnement de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur

Vignette clinique

Un psychoéducateur en milieu scolaire reçoit de la direction le mandat de planifier une mesure de contrôle pour un élève de 4^e année du primaire, pour lequel les intervenants de l'école ont recours de façon répétée à des contentions physiques. L'équipe est épuisée et il lui est demandé de faire rapidement son rapport d'évaluation.

Le temps requis par les membres pour effectuer l'ensemble du processus décisionnel entourant la démarche d'évaluation demeure un défi important dans la pratique. Il est nécessaire de faire des observations, de documenter les interventions faites, d'analyser et de conseiller sur des ajustements pour bien comprendre le profil de l'élève et les enjeux présents. **Cette démarche prend du temps et doit être faite avec rigueur.** Dans un contexte où les professionnels ont souvent plusieurs dossiers à leur charge et des affectations diverses dans plusieurs écoles, cela demeure un défi, surtout si les mandats ne sont pas priorisés et discutés régulièrement avec la direction. De plus, la pénurie de personnel œuvrant en milieu scolaire vient également complexifier le tout, et il peut être difficile de travailler en multidisciplinarité en étant le seul professionnel de l'école. Certains membres peuvent ressentir un inconfort devant cette grande responsabilité d'être imputable de la décision de baliser l'utilisation d'une mesure de contrôle planifiée.

Des mécanismes de rencontres et de priorisation des services mis en place de façon régulière dans les écoles avec les directions et l'équipe professionnelle permettent de clarifier rapidement et régulièrement le mandat, tout en favorisant les actions pour s'assurer de demeurer dans son champ d'exercice. Ainsi, cela permet de discuter de l'évolution des situations et du temps dédié aux démarches professionnelles pour permettre une latitude d'intensification des actions entourant les mesures de contrôle.

Le professionnel doit régulièrement expliquer sa démarche clinique, le temps alloué et les obligations déontologiques qui en découlent. Il peut se heurter à de la résistance dans les milieux en lien avec ses recommandations d'interventions visant à restreindre ou à diminuer les mesures de contrôle. La démarche d'accompagnement des équipes requiert beaucoup de soutien et d'ajustements, ce qui peut constituer un défi supplémentaire lorsque l'équipe-école semble dépassée face aux comportements agressifs récurrents présentés par l'élève. Le déploiement des différentes ressources mentionnées précédemment, dont le cadre de référence ministériel (Gouvernement du Québec, 2024), permet d'envisager des solutions pour cet enjeu.

Le professionnel doit régulièrement expliquer sa démarche clinique, le temps alloué et les obligations déontologiques qui en découlent.

Différentes pistes de solution peuvent être mises en avant afin de soutenir les membres :

- *Revoir son mandat avec la direction, dès que nécessaire, afin de déterminer les priorités d'action pour ainsi permettre la réalisation de la démarche d'évaluation selon les standards de pratique attendus.*
- *Veiller à clarifier son rôle et ses fonctions parmi l'ensemble du personnel scolaire œuvrant auprès de l'élève.*
- *Expliquer les responsabilités et les différentes obligations entourant la démarche d'évaluation menant à la décision quant à une mesure de contrôle à titre de membre d'un ordre professionnel.*
- *Participer à des rencontres avec des professionnels habilités afin d'être objectivé dans des situations de cas complexes et pour permettre des échanges sous forme de codéveloppement.*
- *Consulter une personne-ressource du centre de services scolaire dédiée au sujet des mesures de contrôle au soutien-conseil aux équipes-écoles, aux gestionnaires et au personnel professionnel.*
- *Solliciter l'implication des partenaires externes œuvrant auprès de l'élève ou de sa famille, en complémentarité de la démarche.*

Environnement physique

Vignette clinique

Une élève de 1^{re} année du primaire manifeste des comportements dangereux pour elle-même. En effet, elle grimpe sur les étagères et sur le rebord des fenêtres, se mettant à risque de se blesser. Lorsque l'enseignante intervient, elle se sauve par la porte de la classe, qui mène vers une sortie extérieure de l'école, tout près d'un boulevard très passant. L'éducatrice fait régulièrement des contentions physiques pour l'empêcher de se sauver ou de se blesser.

Cette vignette met de l'avant l'importance de l'aménagement de l'environnement physique parmi les facteurs à considérer dans la mise en place des interventions. En effet, une organisation des locaux qui n'est pas optimale pour les besoins des élèves peut restreindre la portée des mesures préventives planifiées, ou même provoquer des situations où les mesures de contrôle sont utilisées rapidement, comme dans l'exemple présenté.

Des comités d'arrimage et de discussions entre les différents services (ex. : services de l'adaptation scolaire, des ressources matérielles, du transport, et des services éducatifs), qui ont chacun leur réalité et leur fonctionnement, peuvent permettre de répondre à ces difficultés et favoriser un lieu d'échanges pour trouver des solutions et appuyer les bonnes pratiques. Certaines situations nécessitent la collaboration avec d'autres services complémentaires pour soulever les enjeux, dénouer des nœuds et répondre aux besoins des élèves concernés. Il peut être également nécessaire de décentraliser les ressources pour répondre aux demandes. La planification à long terme de l'aménagement de certains milieux, en considérant la clientèle reçue, peut également permettre de mieux penser et organiser les locaux en prévention. Le leadership de la direction et l'ouverture de l'équipe-école à tenter des solutions ingénieuses pour pallier les limites organisationnelles sont également bénéfiques. Différentes actions, auxquelles les membres peuvent contribuer activement, sont proposées :

- *Planifier et aménager l'espace pour favoriser la sécurité et les interventions préventives.*
- *Favoriser l'emplacement stratégique de la classe dans l'école, loin des portes extérieures ou des zones plus vulnérables pouvant engendrer une situation d'urgence.*
- *Planifier l'aménagement de coins calmes dans les classes et de locaux d'apaisement dans les milieux afin de favoriser la mise en place des mesures préventives.*
- *Réfléchir, en cas de manque d'espace, à l'utilisation d'un autre local (par exemple, un local du service de garde, un local des ressources éducatives, etc.) en totalité ou en partie afin de créer un lieu d'apaisement, ou utiliser un espace amovible pouvant être réaménagé sur-le-champ, selon les besoins.*
- *Se procurer du matériel varié d'apaisement adapté aux besoins des élèves et anticiper les besoins en prévention de l'année suivante.*
- *Favoriser la création de bacs de matériel d'apaisement pouvant être disponibles dans différents endroits stratégiques.*



Environnement humain

Vignette clinique

Un groupe de 2^e année du primaire est composé de 12 élèves identifiés avec des problèmes d'adaptation. L'enseignant est absent depuis plusieurs semaines et les remplaçants se succèdent, ce qui génère une instabilité dans les interventions à préconiser. Les élèves ont beaucoup de difficultés à se conformer aux règles de la classe et certains présentent des comportements inquiétants et dangereux, tels que courir dans la classe avec des ciseaux et frapper les élèves et les adultes avec des objets.

Cet exemple illustre les impacts possibles qu'un grand roulement de personnel peut avoir sur les interventions choisies, leur constance et leur cohérence. En effet, il n'est pas rare que, malheureusement, les mesures préventives et alternatives soient difficiles à planifier et à actualiser en raison des grands besoins des élèves et du manque de ressources humaines pour y répondre adéquatement. Les équipes-écoles sont donc souvent en mode réactif plutôt que préventif, puisque des enjeux humains sont souvent présents.

Pour répondre à cette réalité, le leadership de la direction est essentiel afin de clarifier les rôles et responsabilités de son personnel et permettre l'organisation de libérations et de rencontres d'équipe afin de favoriser les échanges cliniques

et la recherche de solutions adaptées. La communication est primordiale afin d'arrimer les actions de tous et de favoriser des interventions concertées et cohérentes. Des pistes de solution, peuvent être envisagées, auxquelles les membres sont appelés à participer, notamment :

- *Établir des mécanismes de communication efficaces et efficaces pour s'informer de l'évolution des situations et des interventions à privilégier.*
- *Élaborer et communiquer au personnel concerné des procédures claires pour répondre à l'encadrement des situations et aux besoins des élèves.*
- *Travailler davantage en prévention et de façon concertée.*
- *Demander à être impliqué dès la présence d'un événement de situation d'urgence avec utilisation d'une mesure de contrôle.*
- *Planifier au calendrier des concertations d'équipes et des rencontres multidisciplinaires structurées et régulières.*
- *Évaluer les besoins de la situation et ajuster l'échéancier des rencontres, lorsque nécessaire.*
- *Faire le suivi auprès de la famille et des partenaires externes pour la recherche de solutions et dans le partage d'informations, pour ajuster le soutien nécessaire à la situation.*

La psychoéducatrice ou le psychoéducateur comme agent de changement

Malgré l'entrée en vigueur du changement réglementaire depuis 2023, force est de constater que la compréhension de l'activité réservée par l'ensemble du personnel scolaire demeure encore un défi dans plusieurs milieux. Ce manque de connaissance de la Loi chez le personnel et les gestionnaires entraîne des répercussions sur les interventions et la prévention. Ces difficultés peuvent faire obstacle à la compréhension de certaines problématiques plus complexes, qui demandent un investissement de temps et une organisation concertée des actions. **À titre de professionnels faisant partie des services éducatifs complémentaires, les membres peuvent contribuer à une meilleure compréhension de l'activité réservée à travers un rôle d'agent de changement.**

En effet, grâce à son expertise, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur peut exercer un pouvoir d'influence sur les rencontres multidisciplinaires afin de soutenir l'équipe dans la mise en place de mesures préventives et alternatives. Ces rencontres régulières permettent les échanges rapides pour ajuster les plans d'action et facilitent les interventions professionnelles dans le processus d'évaluation et d'accompagnement. Il est essentiel que l'équipe se sente écoutée, soutenue et accompagnée à travers l'ensemble du processus.

La psychoéducatrice ou le psychoéducateur peut conseiller, former, accompagner et soutenir la recherche de stratégies réalistes au milieu, en composant avec les variables présentes. Par leurs compétences et leur approche systémique,

les professionnels possèdent une vision clinique des enjeux des besoins de l'élève, et peuvent ainsi proposer des aménagements adaptés et des pistes de solution, par exemple :

- *Sensibiliser les centres de services scolaires à l'importance d'offrir des formations pour l'ensemble du personnel sur la prévention et l'encadrement des comportements problématiques, permettant d'avoir un langage commun et des interventions davantage axées sur la prévention et les mesures alternatives aux mesures de contrôle.*
- *Contribuer au développement des compétences du personnel scolaire en s'impliquant dans la création et l'animation de formations et de capsules pour son équipe-école.*
- *Être présent sur le terrain, ce qui augmente la connaissance du milieu, de ses enjeux et du personnel, permettant ainsi une plus grande proximité et facilitant les échanges avec l'équipe.*
- *Mettre de l'avant le vécu partagé dans le milieu, qui devient un levier intéressant, compte tenu que cela permet d'observer, de vivre et de comprendre toutes les variables présentes dans une situation pour en faire émerger des recommandations adaptées. Ainsi, les observations participantes en classe, les activités animées dans les groupes et à l'école, favorisent la compréhension de la réalité scolaire. Ce vécu partagé contribue à l'évaluation des mesures préventives et de désamorçage afin d'en comprendre les mécanismes et d'ajuster les recommandations subséquentes.*



À travers cet article, nous avons tenté de brosser un portrait de la situation actuelle concernant l'activité réservée de décider des mesures de contention. Les enjeux et les défis pour la pratique ont été constatés et des pistes de solution ont été présentées de manière à susciter la réflexion chez les membres susceptibles de l'exercer. Il en ressort que l'exercice de cette activité réservée comporte encore plusieurs défis.

Malgré tout, des stratégies sont mises de l'avant afin d'inspirer les membres dans leur pratique. Par ailleurs, la mise en place d'une équipe multidisciplinaire relevant des services éducatifs et ayant comme mandat de soutenir les professionnels habilités dans les situations de cas complexes constitue une de faire façon intéressante pour accompagner les membres.

En somme, bien que cette activité réservée soit encore nouvelle en milieu scolaire et qu'elle puisse paraître complexe, les membres sont encouragés à se référer aux différentes ressources mises à leur disposition pour s'assurer d'honorer leurs obligations professionnelles dans l'exercice de celle-ci.



Références

Gouvernement du Québec. (2023, 20 septembre). *Règlement sur une activité professionnelle pouvant être exercée par les psychoéducatrices et les psychologues*. Décret 1452-2023. https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/gazette/pdf_encrypte/lois_reglements/2023F/80748.pdf

Gouvernement du Québec (2024). *Ensemble pour prévenir et protéger : cadre de référence sur les mesures de contrôle en milieu scolaire*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/soutien-etablissements/Cadre-reference_Mesures-contrrole.pdf

Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (MSSS). (2002). *Orientations relatives à l'utilisation exceptionnelle des mesures de contrôle : contention, isolement et substances chimiques*. La Direction des communications du MSSS. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-000634/?etdate=DESCetsujet=contention-et-isolementcritere=sujet>

Office des professions du Québec. (2021). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines : guide explicatif*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4257870>

Ordre des psychoéducatrices et des psychoéducateurs du Québec. (2024). *Décider de l'utilisation des mesures de contention dans tous les milieux de pratique : lignes directrices*. <https://ordrepesd.qc.ca/wp-content/uploads/2024/09/Lignes-directrices-mesures-de-contention-OPPQ-2024.pdf>

Ordre des psychoéducatrices et des psychoéducateurs du Québec. (2025). *Cadre de référence : la psychoéducation en milieu scolaire*. <https://ordrepesd.qc.ca/wp-content/uploads/2024/09/Le-cadre-de-la-psychoeducation-en-milieu-scolaire.pdf>



UNE APPROCHE RIGOUREUSE ET INTERDISCIPLINAIRE POUR MIEUX SOUTENIR L'EXERCICE DE L'ACTIVITÉ RÉSERVÉE EN MILIEU SCOLAIRE

Nancy-Isabelle Laurin, ps. éd., conseillère pédagogique en adaptation scolaire, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

Joseph Ross, ps. éd., coordonnateur, service des ressources éducatives, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

Julie Morin, ps. éd., directrice adjointe, service des ressources éducatives, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys



La pratique de la psychoéducation a toujours été synonyme de rigueur et de collaboration. À la suite de la publication des lignes directrices encadrant l'exercice de l'activité réservée de décider de l'application d'une mesure de contrôle en milieu scolaire par l'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ, 2024), ces caractéristiques ont été mises en évidence à travers une démarche organisationnelle d'importance.

En effet, la capacité des psychoéducatrices et psychoéducateurs à œuvrer en interdisciplinarité et à faire preuve d'une analyse rigoureuse guidant l'intervention éducative a fait partie intégrante de l'élaboration et de la mise en œuvre d'une structure visant à soutenir les intervenants du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB) dans l'adaptation à ce nouveau cadre. Afin que tous les membres du personnel scolaire œuvrant auprès des élèves connaissent, appliquent et respectent les lignes directrices relatives aux interventions préventives et aux mesures de contrôle, le CSSMB a mis en place une structure de soutien cohérente, misant sur les compétences de chacun et l'expertise complémentaire des professionnels habilités : psychoéducateurs, ergothérapeutes et psychologues. Dans cet article, après une brève présentation de l'historique de la réflexion sur les mesures d'encadrement à l'école au CSSMB et de l'impact de l'introduction de l'activité réservée, cette structure novatrice sera décrite, tout en soulignant l'apport indéniable de la psychoéducation dans son élaboration et son déploiement.

Historique

Depuis plusieurs années, le CSSMB s'engage activement à soutenir les bonnes pratiques des équipes-écoles en matière de prévention, de soutien et d'encadrement des comportements des élèves. En 2016, une démarche a été amorcée afin de répondre aux questionnements des intervenants concernant la prévention et l'intervention dans des situations susceptibles de nécessiter des mesures exceptionnelles pour assurer la sécurité des élèves et du personnel. Cette réflexion a mené à l'élaboration du référentiel sur les mesures d'encadrement à l'école (Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys [CSSMB], 2016). Sa diffusion a été accompagnée de formations, déployées dans le but de permettre aux intervenants scolaires d'« assurer une intervention préventive et éducative en situation complexe, ainsi qu'une intervention adéquate en situation d'urgence ou de crise » (p. 9).

L'apport stratégique de la psychoéducation dans une réponse interdisciplinaire à la nouvelle activité réservée liée aux mesures de contrôle

Depuis octobre 2023, les psychoéducatrices et psychoéducateurs du milieu scolaire peuvent autoriser l'utilisation de mesures de contention. Pour baliser les orientations entourant l'usage de ces mesures dans les écoles, le ministère de l'Éducation a publié un cadre de référence (Gouvernement du Québec, 2024). Ce document sert à guider les pratiques concernant la contention et l'isolement, et ouvre une réflexion en interdisciplinarité sur leur place dans les écoles.



En réponse à ces nouvelles orientations, le Service des ressources éducatives (SRÉ) du CSSMB a mis sur pied un comité de développement interdisciplinaire chargé d'adapter et d'enrichir les référentiels locaux, ainsi que de bonifier l'offre de formation et de soutien déployée dans son réseau. Ce comité, composé de psychoéducateurs, d'ergothérapeutes et d'une psychologue, avait pour mandat d'identifier les modalités à mettre en œuvre et les actions à entreprendre afin d'informer, de sensibiliser et d'accompagner les équipes-écoles. Préalablement à ces visées, les membres du comité se sont entendus sur une compréhension commune du travail en interdisciplinarité, valorisant ainsi la complémentarité des expertises des professionnels habilités, tout en reconnaissant l'apport essentiel des autres professionnels et intervenants scolaires. Selon cette compréhension commune, une collaboration étroite entre les membres des équipes est cruciale pour assurer une évaluation exhaustive et éclairée, compte tenu de la complexité des situations vécues par certains élèves. L'interdisciplinarité se traduit non seulement par l'application d'un protocole, mais aussi par l'implication d'un ensemble d'intervenants dans la réflexion et l'analyse, permettant ainsi de considérer plusieurs perspectives complémentaires menant à une intervention rigoureuse.

Le comité de développement a également réaffirmé la vision défendue par le CSSMB depuis la publication du référentiel sur les mesures d'encadrement à l'école. Cette vision valorise une intervention à la fois préventive, éducative et systémique pour répondre aux besoins parfois complexes des élèves. Elle continue d'orienter l'approche et les actions des établissements scolaires du CSSMB en matière de soutien aux élèves en besoin.

À partir de cette vision commune, le comité a ensuite élaboré des modalités d'information visant à faire connaître les nouvelles balises réglementaires et les encadrements en vigueur. Il a également développé des modalités de formation et d'accompagnement pour soutenir les intervenants des établissements scolaires dans l'intégration de ces pratiques renouvelées, tout en veillant à préserver les fondements de la vision privilégiée par le CSSMB. La section suivante présente ces modalités plus en détail.

Modalités d'accompagnement mises en œuvre

Le plan d'accompagnement déployé comprend différentes modalités visant à soutenir l'ensemble des membres des établissements, tout en tenant compte des besoins spécifiques des élèves et des réalités propres à chaque milieu. Plus concrètement, l'offre est différenciée en fonction des intervenants concernés, et s'adapte aux niveaux d'expérience et d'expertise de tous. En voici un aperçu.

1 Sensibilisation et information

En prévision des changements à venir dans les pratiques professionnelles, une démarche de sensibilisation a été amorcée afin de faire connaître les nouveautés liées à la modification législative encadrant l'activité réservée. À l'automne 2023, une présentation a été offerte aux directions d'établissement. Cette séance de sensibilisation universelle a permis de revisiter les concepts clés, notamment les définitions, ainsi que les principes directeurs entourant le recours aux mesures de contrôle. Elle a également réitéré la vision préventive et éducative déjà portée par le référentiel sur les mesures d'encadrement à l'école, tout en rappelant les outils disponibles ainsi que le plan d'accompagnement à venir.

La même présentation a été offerte à l'hiver 2024 aux conseillers pédagogiques et aux professionnels du SRÉ, en reconnaissance de leur rôle d'agents multiplicateurs dans l'ensemble des établissements. En novembre 2024, à la suite de sa publication, le cadre de référence du Ministère a été officiellement transmis à tous les acteurs concernés au moyen d'une note de service.

2 Offre de formation

En lien avec l'introduction de l'activité réservée et la publication des lignes directrices du cadre ministériel, des ajustements ont été apportés aux contenus des formations existantes, et de nouvelles formations ont été conçues, puis offertes. Une diffusion intensive de cette offre bonifiée a permis de joindre rapidement un grand nombre d'intervenants, favorisant ainsi une appropriation concertée des nouvelles balises professionnelles.

VOLETS 1 ET 2

Une formation universelle pour tous les membres du personnel scolaire

La première formation, offerte sur deux journées, met l'accent sur l'aspect préventif et sur une vision globale des services destinés aux élèves, y compris ceux vivant des situations complexes ou de grande vulnérabilité. Le modèle de planification des interventions préventives développé au CSSMB, connu sous le nom de « modèle 3X3 », s'inspire à la fois du modèle de la réponse à l'intervention et de l'approche psychodéveloppementale, constituant ainsi une grille d'analyse privilégiée permettant de s'approprier cette vision. De plus, la formation met l'accent sur l'interdisciplinarité et la complémentarité des expertises des intervenants scolaires, qui sont au cœur de l'utilisation de cet outil.

Les situations de désorganisation des élèves pouvant nécessiter une mesure de contrôle sont souvent considérées comme des déséquilibres entre les demandes ou attentes du milieu et les capacités de l'élève à y répondre. Ces situations font appel aux compétences propres des psychoéducatrices et psychoéducateurs dans l'analyse des composantes qui structurent le milieu, ainsi que dans la planification et la mise en place d'interventions visant à les adapter (OPPQ, 2025). En outre, ces situations font aussi appel aux compétences de ces professionnels dans la capacité à cibler les compétences adaptatives des élèves qui sont à travailler en priorité.

Par ailleurs, en réponse aux situations pouvant escalader en intensité, la formation souligne l'importance d'élaborer et de mettre en œuvre un protocole-école, ainsi que, pour certains élèves, un protocole-élève. L'objectif est de favoriser la cohérence et la complémentarité des interventions, tout en augmentant la prévisibilité pour l'élève et la sécurité pour tous en contexte d'urgence ou de danger. Chaque élève et chaque situation étant uniques, les actions doivent être individualisées et réfléchies en considérant non seulement les comportements observables, mais aussi les caractéristiques individuelles des élèves, incluant leur historique développemental.

Enfin, la formation insiste sur la distinction fondamentale entre la décision de recourir à l'application d'une mesure de contrôle – qui relève exclusivement des professionnels autorisés – et son application sur le terrain.

À travers la planification de ces éventuels contextes d'urgence ou de crise, l'apport du professionnel de la psychoéducation est guidé par son approche et sa connaissance du terrain, de même qu'elle est soutenue par son vécu quotidien, par lequel il développe une connaissance fine des enjeux et construit des relations avec les élèves dans le but de les soutenir dans leur évolution. L'approche de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur est donc tout à fait adaptée aux interventions préventives, de désescalade et de désamorçage.

Ces formations s'avèrent particulièrement profitables lorsque les équipes-écoles y participent collectivement, car elles offrent l'occasion de porter un regard critique sur leur propre milieu, d'échanger autour de leur vision commune et de leurs pratiques, puis d'identifier des actions concrètes à mettre en place ou de renforcer celles existantes. Ces échanges favorisent une dynamique collaborative qui soutient l'organisation des services d'aide aux élèves, en tenant compte des particularités de chaque établissement. Le modèle 3X3 constitue un outil structurant pour accompagner cette démarche réflexive.

VOLET 3

Une formation ciblée lors d'interventions en situation d'urgence ou de crise

Ce volet s'adresse à des intervenants ciblés, soit ceux susceptibles d'être appelés à intervenir directement en contexte d'urgence ou de crise. Les volets 1 et 2 constituent des préalables essentiels, puisqu'ils assurent l'acquisition des repères communs et des connaissances fondamentales pour reconnaître l'escalade de comportements pouvant mener à des situations critiques et y répondre adéquatement, sur-le-champ.

Ce volet se penche d'abord sur les cadres d'intervention et rappelle les principes directeurs en contexte d'urgence ou de crise. Il aborde ensuite des stratégies concrètes : interventions de désescalade, sécurisation du milieu et protection des personnes, ainsi que des techniques précises, telles que les dégagements, les déplacements sécuritaires et les mesures de contention advenant un danger. Ces apprentissages sont mis en pratique durant la formation. Celle-ci est animée par une équipe accréditée, composée de psychoéducateurs et d'éducateurs spécialisés, toujours en dyade, incluant minimalement une psychoéducatrice ou un psychoéducateur habilité.

NOUVEAUX VOLETS

Volet professionnel et volet transport

Deux nouvelles formations ont été intégrées à l'offre du CSSMB à la suite de la modification législative de l'automne 2023 (*Règlement sur une activité professionnelle pouvant être exercée par les psychoéducateurs et psychoéducatrices et les psychologues*, RLRQ c C-26, a. 94, 1^{er} al., par. h). Ces ajouts, jugés essentiels, visent à répondre aux exigences accrues entourant l'activité réservée et à soutenir les pratiques professionnelles dans des contextes spécifiques.

Destiné aux psychoéducateurs, aux psychologues et aux ergothérapeutes, le **volet professionnel**, d'une journée, vise à soutenir les professionnels dans l'exercice de leurs responsabilités en lien avec l'activité réservée. En cohérence avec leurs obligations déontologiques et réglementaires, cette formation poursuit plusieurs objectifs : développer un langage commun autour de l'intervention préventive et des mesures de contrôle, rappeler l'importance de l'interdisciplinarité dans l'évaluation et la prise de décision, se familiariser avec la démarche d'évaluation requise pour décider de l'utilisation d'une mesure de contention ou d'isolement, et explorer la rédaction des évaluations et des protocoles-élèves à l'aide de canevas et d'exemples concrets.





Tout en reconnaissant l'apport nécessaire et complémentaire de l'ensemble des professionnels habilités et des autres intervenants, l'apport de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur au volet professionnel lui permet de jouer un rôle important dans le déploiement de cette structure de formation et d'accompagnement au sein d'une équipe-école. La rigueur méthodologique appliquée à l'analyse dans le cadre du processus d'évaluation, conjuguée à la capacité de collaboration interdisciplinaire, à l'adoption d'une approche psychoéducative orientant les interventions préventives et les réponses aux situations complexes ou à risque, constitue un fondement essentiel au développement et au bien-être des élèves.

Les notions abordées dans les volets 1, 2 et 3 sont également réinvesties afin d'assurer une continuité dans l'apprentissage et la pratique.

Le volet transport aborde quant à lui les bonnes pratiques en transport scolaire pour les points de service pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). D'une journée également, la formation s'adresse à l'ensemble des intervenants œuvrant dans les points de service. Développée en collaboration étroite avec des ergothérapeutes du CSSMB, cette formation met l'accent sur la prévention en contexte de transport scolaire, les enjeux de sécurité liés à l'utilisation de contentions mécaniques, et la sensibilisation à l'importance des mesures alternatives et des interventions préventives, ainsi que sur la démarche d'évaluation professionnelle menant à la décision d'utiliser une contention mécanique lors du transport. Animée par des ergothérapeutes, cette formation s'inscrit dans la continuité des apprentissages des volets précédents, en réinvestissant les principes et outils déjà présentés.

Enfin, l'ensemble des volets de l'offre de formation, incluant certains contenus pédagogiques, des références et divers outils, est accessible en tout temps sur le site intranet du CSSMB. Tous les membres du personnel peuvent ainsi y trouver du soutien au moment opportun.

3 Accompagnement individualisé sur le terrain

Dans le fonctionnement actuel du CSSMB, chaque établissement se voit attribuer des professionnels « en résidence ». Pour la majorité d'entre eux, des psychoéducatrices et des psychologues exercent leur pratique selon leur affectation spécifique, allant jusqu'à cinq journées par semaine dans la même école, ce qui leur permet de s'investir dans le milieu de vie des élèves.

Le centre d'expertises professionnelles (CEP)

Malgré ce fonctionnement, certaines situations de rupture de service peuvent tout de même survenir de manière imprévisible. En réponse à ces besoins ponctuels, le SRÉ a mis sur pied le centre d'expertises professionnelles (CEP) à guichet unique, visant à soutenir les établissements requérant une évaluation professionnelle. Cette équipe est composée de psychologues, de psychoéducateurs et d'ergothérapeutes, et intervient selon un ordre de priorisation des demandes.

Plus précisément, le volet psychoéducation du CEP, en lien avec la décision d'appliquer une mesure de contention, propose d'effectuer des évaluations dans les établissements non desservis ou ne disposant pas d'un professionnel habilité. Le soutien s'étend aussi aux points de service accueillant des classes EHDA faisant face à un volume élevé de demandes et lorsque les professionnels en place ne peuvent y répondre dans un délai raisonnable.

D'autres modalités d'accompagnement

En complément à l'offre de formation et au soutien du CEP, d'autres modalités d'accompagnement sont mises à la disposition des intervenants des établissements. Un soutien ponctuel peut être offert aux directions, aux éducateurs spécialisés ou aux professionnels souhaitant amorcer la mise en pratique des contenus de formation, explorer l'utilisation des outils proposés ou approfondir une réflexion en lien avec les mesures d'encadrement. Cet accompagnement est assuré par des professionnels psychoéducateurs et des conseillers pédagogiques en adaptation scolaire du SRÉ impliqués au dossier des mesures d'encadrement à l'école.

Il est également possible de proposer une adaptation personnalisée des volets de formation en fonction des besoins particuliers d'une équipe-école ou d'un groupe d'intervenants provenant de différents établissements. Cette souplesse permet d'adapter les contenus pour répondre aux réalités spécifiques des milieux.

Poursuite des réflexions

Au cours de l'année 2024-2025, un sous-comité s'est penché sur l'utilisation des locaux d'intervention au sein de nos établissements. Cette réflexion en interdisciplinarité a permis de réitérer la vision commune non seulement d'une approche qui se veut préventive, mais aussi d'une perspective d'intervention à plus long terme, où l'on considère des actions qui s'étendent sur une période prolongée, visant le développement des capacités adaptatives des élèves.

Malgré les bonnes pratiques mises en œuvre dans les établissements, certains élèves rencontrent des difficultés plus

marquées dans le développement de certaines compétences, telles que l'identification, l'expression ou la régulation des émotions, ou encore la capacité à retrouver un état de calme et de disponibilité suivant une désorganisation. En cohérence avec la vision préventive et le développement de compétences, le **local de soutien** apparaît comme un levier possible d'intervention supplémentaire à offrir aux élèves dans certaines situations. L'implantation d'un tel espace suppose une réflexion, une planification rigoureuse, un suivi soutenu, ainsi qu'une adaptation des interventions selon les besoins et les progrès observés chez l'élève. Il s'agira d'un élément de réflexion du comité du CSSMB pour les mois à venir afin d'accompagner les milieux scolaires dans cette démarche.

Enfin, cette réflexion s'inscrit dans un souci de rigueur et d'interdisciplinarité, en cohérence avec les principes d'action à mettre en place en amont pour favoriser le fonctionnement global des élèves et parallèlement à toute démarche d'évaluation visant à décider de l'application de mesures de contrôle.

VIGNETTE CLINIQUE

Illustration de la démarche interdisciplinaire soutenue par la formation Mesures d'encadrement à l'école : évaluation psychoéducative autour d'Alex, 7 ans

À la suite de la formation offerte à l'ensemble du personnel scolaire, l'équipe-école fait appel au conseiller pédagogique pour l'épauler dans une situation complexe impliquant Alex, un élève de 7 ans. Un événement particulièrement intense suscite la réflexion sur le recours possible à une mesure de contrôle. Bien qu'il réussisse sur le plan scolaire, Alex présente des difficultés marquées d'autorégulation, réagissant parfois par de l'agressivité ou de la désorganisation lors d'épisodes de stress ou lors de transitions.

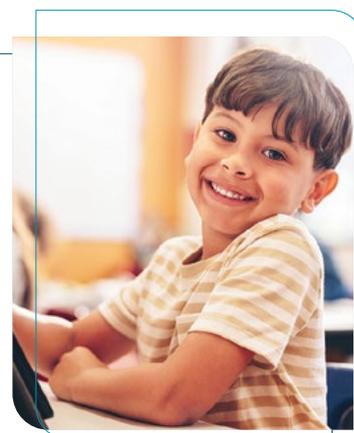
Dans cette optique, l'équipe-école fait appel au conseiller pédagogique pour l'épauler dans une situation complexe impliquant Alex, un élève de 7 ans. Bien qu'il réussisse sur le plan scolaire, Alex présente des difficultés marquées d'autorégulation, réagissant parfois par de l'agressivité ou de la désorganisation lors d'épisodes de stress ou lors de transitions. Un événement particulièrement intense suscite la réflexion sur le recours possible à une mesure de contrôle.

Le psychoéducateur entame une démarche interdisciplinaire rigoureuse, en étroite collaboration avec le conseiller pédagogique et les autres intervenants de l'école :

- **Consultation du dossier d'aide particulière** pour cerner les adaptations déjà en place et le portrait des besoins
- **Discussion avec l'enseignante** pour identifier les éléments déclencheurs en contexte pédagogique
- **Échanges avec l'éducateur spécialisé** sur les comportements d'Alex dans les moments informels
- **Collaboration avec l'orthopédagogue** sur les défis cognitifs et les adaptations apportées
- **Observations directes en classe** et dans d'autres contextes scolaires

- **Rencontre avec les parents** pour prendre en compte le vécu familial et les stratégies déployées à la maison
- **Soutien du conseiller pédagogique**, qui guide l'équipe dans l'analyse critique des situations et la planification de protocoles adaptés (école/élève), ainsi que dans l'adoption de pratiques cohérentes, éthiques et sécurisantes, adaptées à la réalité du milieu

Cette démarche collective permet de poser une évaluation éclairée, intégrant les expertises de chacun, tout en s'appuyant sur un cadre structuré et une culture d'intervention collaborative. L'intervention devient ainsi non seulement réactive, mais surtout préventive et porteuse de sens pour Alex, ses pairs et son milieu scolaire.



Conclusion

Cet article a illustré la mise en œuvre d'une structure de formation et de soutien rigoureuse, préventive et interdisciplinaire autour de l'activité de décider de l'application des mesures de contrôle. Il démontre l'engagement pour une intervention sécuritaire, éducative et inclusive, ainsi que la contribution essentielle de la psychoéducation dans le déploiement de ce projet.

L'idée directrice ayant guidé l'ensemble de ce déploiement est claire : soutenir les équipes-écoles dans l'élaboration de pratiques cohérentes, professionnelles et centrées sur les besoins des élèves, notamment les plus vulnérables.

À travers l'historique du référentiel, la réponse institutionnelle à l'évolution du cadre légal, le développement d'une offre de formation structurée, ainsi que la mise en place du CEP, le SRÉ du CSSMB a su déployer une approche systémique appuyée sur la collaboration interprofessionnelle. L'intégration de pratiques d'accompagnement différenciées, la souplesse dans l'adaptation des contenus et la création d'outils accessibles démontrent un souci constant d'arrimage entre vision, action et réalité du terrain.

Par ailleurs, les réflexions en cours sur les locaux de soutien témoignent d'une volonté d'élargir la perspective des mesures d'aide et de soutien dans l'encadrement scolaire, en considérant les enjeux à long terme et la continuité de l'intervention auprès des élèves.

Pour aller plus loin dans cette démarche, plusieurs pistes pourraient être explorées :

- > évaluer concrètement les retombées des formations et de l'accompagnement sur le travail des équipes-écoles et le bien-être des élèves au quotidien;
- > observer la façon dont les locaux de soutien sont utilisés selon les besoins des élèves;
- > renforcer les liens entre milieux scolaires et partenaires professionnels de différentes régions afin de partager l'expertise sur le terrain;
- > échanger des idées et faire avancer ensemble les façons de faire dans les centres de services scolaires du Québec.

Ces chantiers à venir s'inscrivent dans une dynamique d'amélioration continue, où la rigueur, la bienveillance et la complémentarité des savoirs demeurent les pierres angulaires d'une école résolument engagée envers le développement global de chaque élève.

Références

Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB). (2016). *Mesures d'encadrement à l'école : assurer une intervention préventive et éducative en situation complexe et une intervention adéquate en situation d'urgence ou de crise*. <https://sre.servicesscmb.com/wp-content/uploads/2020/12/R%C3%A9f%C3%A9rentiel-sur-les-mesures-dencadrement-20-avril-2018.pdf>

Gouvernement du Québec (2024). *Ensemble pour prévenir et protéger : cadre de référence sur les mesures de contrôle en milieu scolaire*. https://cdn-content.quebec.ca/cdn-content/adm/min/education/publications-adm/soutien-etablissements/Cadre-reference_Mesures-contrôle.pdf

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2024). *Décider de l'utilisation des mesures de contention dans tous les milieux de pratique : lignes directrices*. <https://ordrepsest.qc.ca/wp-content/uploads/2024/09/Lignes-directrices-mesures-de-contention-OPPQ-2024.pdf>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2025). *Cadre de référence : la psychoéducation en milieu scolaire*. <https://ordrepsest.qc.ca/wp-content/uploads/2024/09/Le-cadre-de-la-psychoeducation-en-milieu-scolaire.pdf>

Règlement sur une activité professionnelle pouvant être exercée par les psychoéducateurs et psychoéducatrices et les psychologues. RLRQ c C-26, a. 94, 1^{er} al., par. h. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/M-9,%20r.%209.1%20/>



MIEUX COMPRENDRE LES BESOINS DE SOUTIEN DES PSYCHOÉDUCATRICES ET PSYCHOÉDUCATEURS NOVICES EN MILIEU SCOLAIRE : UN LEVIER POUR OPTIMISER LE SOUTIEN LORS DE LEUR INSERTION PROFESSIONNELLE

Janie Lépine, ps. éd., doctorante en psychoéducation, Université Laval

Stéphanie Hovington, ps. éd., D. Éd., professeure agrégée, Université Laval

Sonia Daigle, ps. éd., Ph. D., professeure titulaire, Université Laval



Cet article présente un projet de recherche doctorale portant sur les besoins de soutien des psychoéducatrices et psychoéducateurs et les mesures de soutien offertes lors de leur insertion professionnelle en milieu scolaire.

À partir d'une recension des écrits réalisée à l'été 2024, ce texte expose la problématique ainsi que les objectifs de recherche poursuivis.

Contexte

Au Québec, la psychoéducation a été introduite dans les écoles au début des années 1970 (Renou, 2014), ce qui en fait une profession récente dans le domaine de l'éducation (Bégin *et al.*, 2018). À ce jour, 1844 membres de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ] exercent en milieux scolaires, représentant près d'un tiers (31,5 %) du total de ses membres (Office des professions du Québec [OPQ], 2024; OPPQ, 2024b). Faisant partie du personnel professionnel, les psychoéducatrices et psychoéducateurs contribuent aux services éducatifs complémentaires (Morin, 2020), dont les actions s'articulent autour de programmes de soutien, d'aide, de vie scolaire, de promotion et de prévention (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2002; OPPQ, 2022). Plus précisément, leurs compétences professionnelles les amènent à soutenir les élèves vivant des difficultés d'adaptation et à contribuer à leur réussite éducative (OPPQ, 2022).

Défis relatifs à la pratique psychoéducative contemporaine en milieu scolaire

Au fil des années, le rôle des psychoéducatrices et psychoéducateurs en milieu scolaire a évolué et leur réalité professionnelle s'est complexifiée (Dionne, 2020; Massé et Couture, 2016). Cette complexification s'explique notamment par les changements législatifs, tels que la création de l'Ordre et l'adoption de la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* qui, bien qu'ils aient renforcé la reconnaissance et l'encadrement de la profession, ont aussi entraîné une redéfinition des balises de la pratique (Gouvernement du Québec, 2012; Trudel *et al.*, 2021). À cela s'ajoute une grande variabilité des attentes à leur égard quant à leurs rôles et responsabilités, qui diffèrent considérablement d'une école à l'autre en fonction des mandats attribués, de l'organisation des services et des priorités des directions dans le cadre du projet éducatif (Morin, 2020). La hausse du nombre

d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) inclus en classe ordinaire accroît également les exigences liées à l'intervention et redéfinit les pratiques d'accompagnement auprès des élèves et du personnel éducatif (Lanaris *et al.*, 2020; Massé et Couture, 2016).

Par ailleurs, les compétences cliniques reconnues des psychoéducatrices et psychoéducateurs les amènent à assumer un rôle accru dans les milieux de pratique, notamment en matière de prévention et d'intervention auprès des élèves présentant des difficultés comportementales. Dans un contexte où le recrutement et la rétention des professionnels en milieu scolaire posent des défis, leur contribution devient d'autant plus précieuse pour soutenir l'offre de services aux élèves (Goguen et Montreuil, 2016). Cette évolution des pratiques s'accompagne d'une intensification des demandes à l'égard des psychoéducatrices et psychoéducateurs, qui doivent composer avec des besoins grandissants, des contraintes de temps importantes et une complexité croissante des situations rencontrées (Larose et Houle, 2017; Massé et Couture, 2016; Morin, 2020).

Défis propres à l'insertion professionnelle

Si le contexte actuel de la pratique en milieu scolaire est complexe pour les psychoéducatrices et psychoéducateurs, quel que soit leur niveau d'expérience, cette complexité s'avère encore plus marquée lors du processus d'insertion professionnelle, qui s'étend en moyenne sur les cinq premières années de la carrière (Mukamurera, 2018). En effet, la transition entre la formation initiale et l'entrée dans le monde professionnel représente une période exigeante (Lépine et Hovington, 2023), pouvant être marquée par du stress (Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017), des doutes relatifs aux compétences professionnelles acquises et un syndrome de l'imposteur (Admiraal *et al.*, 2023; Mulholland *et al.*, 2023), des difficultés à maintenir un équilibre entre la vie professionnelle et la vie extraprofessionnelle (Desbiens *et al.*, 2021; Lagadec-Gaulin, 2019) et des questionnements identitaires (Lagadec-Gaulin, 2019). En référence aux psychoéducatrices et psychoéducateurs novices en milieu scolaire, la recension des écrits réalisée a permis d'identifier cinq défis qui accentuent les enjeux liés à l'insertion professionnelle, lesquels sont regroupés en catégories et détaillés ci-après.

Choc de la réalité

Plusieurs auteurs évoquent que les professionnels novices sont susceptibles de vivre un choc de la réalité, caractérisé par un décalage entre leurs attentes initiales et la réalité de la profession (Admiraal *et al.*, 2023; Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017). À ce propos, des résultats issus d'un sondage mené par Larose et Houle (2017) illustrent bien cet écart, alors que les psychoéducatrices et psychoéducateurs novices estiment que les besoins des élèves sont bien plus importants que ce qu'ils s'imaginaient et que l'actualisation de l'approche psychoéducative diffère de ce qui est enseigné lors de la formation initiale. De plus, ce même sondage révèle que de nombreux psychoéducateurs et psychoéducatrices novices ont choisi cette profession dans l'optique d'utiliser le vécu partagé, mais qu'une fois sur le marché du travail, ils constatent que cet aspect est bien moins accessible que ce qu'ils avaient anticipé (Larose et Houle, 2017). Ces résultats s'alignent avec des données empiriques indiquant que le temps consacré au vécu partagé tend à diminuer dans l'exercice actuel de la profession (Daigle, 2016), une tendance qui s'accroît (Daigle *et al.*, 2024). Cette tendance est d'ailleurs particulièrement marquée en milieu scolaire, où l'on observe une réduction des interventions directes auprès de la clientèle au profit d'une pratique plus axée sur le rôle-conseil (Daigle *et al.*, 2024; Massé et Couture, 2016).

Charge de travail

L'ampleur de la charge de travail en milieu scolaire contribue également à la complexité de la pratique pour la relève en psychoéducation (Morin, 2020). En effet, les psychoéducatrices et psychoéducateurs doivent souvent gérer de nombreux

dossiers dans un temps limité (Morin, 2020), ce qui peut compromettre leur capacité à répondre efficacement aux besoins des élèves et des membres du personnel (Larose et Houle, 2017). Pour les professionnels novices, cette complexité liée à la charge de travail dès l'entrée dans la profession peut générer un sentiment d'incompétence et les exposer à un risque d'épuisement professionnel (Admiraal *et al.*, 2023; Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017). Par ailleurs, leur enthousiasme à vouloir aider, combiné à leur manque d'expérience, peut les amener à accepter trop de demandes, les exposant à des erreurs professionnelles telles que des évaluations inadéquates ou des interventions mal planifiées (Turbide, 2017).

Tâches administratives et obligations déontologiques

Les tâches administratives et obligations déontologiques représentent également un défi en raison des exigences relatives au code de déontologie (Morin, 2020; OPPQ, 2022), accentuant les défis liés à l'insertion professionnelle. Ces obligations incluent notamment la gestion des dossiers professionnels et la mise à jour continue des connaissances sur les approches théoriques et les pratiques basées sur des données probantes afin d'optimiser les interventions (Morin, 2020; OPPQ, 2022). La multiplicité de leurs responsabilités peut ainsi augmenter leur stress professionnel, les mener à ressentir un sentiment d'urgence et limiter leurs moments de réflexion avant l'intervention (Dionne et Lafantaisie, 2023). Pourtant, ces moments de réflexion sont essentiels pour la prévention, l'amélioration des pratiques professionnelles et la réduction du recours à la gestion de crise (Lafantaisie et Roy, 2023; Turbide, 2017).



Les psychoéducatrices et psychoéducateurs doivent souvent gérer de nombreux dossiers dans un temps limité, ce qui peut compromettre leur capacité à répondre efficacement aux besoins des élèves et des membres du personnel.

Intégration dans l'équipe de travail

Des défis liés à l'intégration dans l'équipe de travail peuvent également survenir lors de l'insertion professionnelle (Lagadec-Gaulin, 2019). En milieu scolaire, les membres de l'OPPQ, souvent assignés à plusieurs établissements scolaires, sont fréquemment les seuls psychoéducatrices ou psychoéducateurs, voire parfois les seules personnes qui représentent des services éducatifs complémentaires dans leurs écoles (Morin, 2020; OPPQ, 2022). Ce contexte peut accentuer le sentiment d'isolement professionnel (Morin, 2020; OPPQ, 2022) et nuire à leur intégration (Lagadec-Gaulin, 2019). À cet effet, Lagadec-Gaulin (2019) s'est penchée sur les perceptions de 12 psychoéducatrices et psychoéducateurs en début de carrière concernant leur socialisation professionnelle. Les résultats montrent que l'intégration s'est révélée particulièrement difficile pour celles et ceux qui étaient les seuls représentants de leur profession dans leur milieu. À l'inverse, la présence de collègues a favorisé une expérience plus positive, marquée par du soutien et des occasions d'échanger.

Interventions en situations complexes

Les psychoéducatrices et psychoéducateurs novices peuvent également être amenés à intervenir dans des situations complexes ou particulières (Dionne, 2020; Massé et Couture, 2016; OPPQ, 2022) : gestion de crise, de violence et d'intimidation (Gaudreau et Duchaine, 2020), décision de recourir à l'utilisation de mesures de contention ou d'isolement (OPPQ, 2024a), inclusion des élèves HDAA (Lanaris *et al.*, 2020), décrochage scolaire (Massé et Couture, 2016; OPPQ, 2022) ou cas de comorbidité (Massé et Couture, 2016; Morin, 2020). Ces contextes demandent non seulement une bonne maîtrise technique et théorique (Dionne, 2020; Morin, 2020), mais également la capacité de gérer des situations émotionnelles exigeantes sans risquer de vivre des symptômes de fatigue compassionnelle ou d'épuisement professionnel (Dorociak *et al.*, 2017), ce qui peut être ardu en début de carrière.

Besoins de soutien

Il est reconnu que l'insertion professionnelle constitue une période génératrice de besoins de soutien, sur le plan tant personnel que professionnel (Carpentier *et al.*, 2019). Les besoins de soutien renvoient au « jugement personnel porté par la personne novice quant à la nécessité de recevoir une forme d'aide, de guidage, d'appui ou d'accompagnement pour s'insérer harmonieusement dans sa profession et se développer sur les plans professionnel et personnel » (Mukamurera *et al.*, 2019, p. 7). En prenant en compte les défis évoqués précédemment, les psychoéducatrices et

psychoéducateurs novices sont susceptibles d'éprouver des besoins de soutien lors de leur insertion professionnelle en milieu scolaire. Or, à notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée spécifiquement sur l'insertion professionnelle et les besoins de soutien de ces professionnels en milieu scolaire. Les quelques travaux recensés (Lagadec-Gaulin, 2019; Larose et Houle, 2017; Tourigny *et al.*, 2016) abordent la question de manière partielle, sans cibler explicitement le milieu scolaire ni prendre en compte la diversité et la spécificité des besoins de soutien dans ce contexte de travail.

Mesures de soutien à l'insertion professionnelle

Dans un contexte où la pénurie de main-d'œuvre et les défis liés à la rétention du personnel sont bien présents, de nombreuses initiatives ont été mises en avant afin d'offrir des mesures de soutien et des programmes d'insertion professionnelle dans les milieux scolaires (Admiraal *et al.*, 2023; Carpentier *et al.*, 2020; Mukamurera *et al.*, 2020). Les mesures de soutien regroupent divers dispositifs d'aide et d'accompagnement visant à accompagner le personnel en début de carrière dans sa transition vers la pratique professionnelle (Carpentier *et al.*, 2020; Mukamurera et Desbiens, 2017). Dans les écoles québécoises, diverses mesures de soutien peuvent être mises en place, telles que des rencontres d'information, des trousseaux d'accueil, du mentorat, un accompagnement de la part de la direction, des formations, des séminaires ainsi que des groupes d'analyse de pratiques. Ces dispositifs visent principalement à soutenir l'adaptation au travail et à favoriser la rétention des personnes en début de carrière (Carpentier *et al.*, 2020; Podolsky *et al.*, 2019).

Malgré les avancements des dernières années, on constate à ce jour un déploiement inégal et peu systématisé des mesures de soutien à travers les écoles de la province (Mukamurera, 2018). Par ailleurs, divers freins à la participation sont également relevés, tels que le manque de temps, la surcharge de travail de même que le stress associé à certaines formes de soutien (Mukamurera et Desbiens, 2017). Les compressions budgétaires des dernières années fragilisent également l'accessibilité et la pérennité de ces dispositifs, notamment en réduisant les occasions de formation continue et les mécanismes de soutien professionnel (Mukamurera et Fontaine, 2017). Dionne (2020) note d'ailleurs que les coupures observées dans les réseaux publics ont affecté des activités comme les supervisions cliniques ou les communautés de pratique, incluant celles offertes aux psychoéducatrices et psychoéducateurs.

De plus, des chercheurs soulignent la nécessité d'offrir des mesures de soutien adaptées aux réalités des professionnels, souvent différentes de celles du personnel enseignant (Arora *et al.*, 2017; Bickmore et Curry, 2013). Par exemple, Bickmore et Curry (2013) considèrent que les conseillers en orientation novices reçoivent un soutien généralement conçu pour l'ensemble du personnel, peu adapté à leurs besoins spécifiques. Cette situation s'expliquerait par leur faible nombre dans les établissements et par les défis liés à la mise en place de structures de mentorat. Ces autrices insistent ainsi sur l'importance de planifier l'insertion professionnelle et de mieux outiller les

directions d'école afin qu'elles reconnaissent la spécificité et les normes qui régissent l'exercice de cette profession et qu'elles puissent offrir un soutien pertinent, même lorsque le nombre de novices est limité.

Ces constats rappellent l'importance de mieux comprendre les besoins propres aux différents groupes professionnels, dont les psychoéducatrices et psychoéducateurs, et de s'assurer que les mesures de soutien offertes concordent avec les besoins de soutien perçus, sans quoi leur pertinence et leur efficacité peuvent être remises en question (Carpentier *et al.*, 2020; Giguère et Mukamurera, 2018).

But et objectifs du projet de recherche

Devant le manque de connaissances sur le processus d'insertion professionnelle des psychoéducatrices et psychoéducateurs novices en milieu scolaire et face aux enjeux vécus, ce projet doctoral vise à comprendre comment mieux soutenir leur insertion professionnelle en milieu scolaire, en prenant en compte leurs besoins et les mesures de soutien offertes par les centres de services scolaires.

À cette fin, les objectifs suivants sont poursuivis :

1

Décrire les perceptions des psychoéducatrices et psychoéducateurs novices quant à leurs besoins de soutien lors de leur insertion professionnelle.

2

Documenter les mesures de soutien à l'insertion professionnelle offertes aux psychoéducatrices et psychoéducateurs novices.

3

Examiner la concordance entre les perceptions des psychoéducatrices et psychoéducateurs novices au sujet de leurs besoins de soutien et les mesures de soutien offertes.

Suite du projet

La phase de collecte de données du projet de recherche est en cours de planification et devrait débuter en 2025-2026.

Conclusion

Marquée par des défis importants, l'insertion professionnelle des psychoéducatrices et psychoéducateurs en milieu scolaire demeure peu documentée. Ce projet vise à mieux cerner leurs besoins afin d'orienter des mesures de soutien plus adaptées, contribuant ainsi à la fois à l'optimisation du processus d'insertion professionnelle en milieu scolaire et à l'enrichissement des connaissances sur la relève en psychoéducation.



Références

- Admiraal, W., Kittelsen Røberg, K.-I., Wiers-Jenssen, J. et Saab, N. (2023). Mind the gap: Early-career teachers' level of preparedness, professional development, working conditions, and feelings of distress. *Social Psychology of Education*, 26(6), 1759-1787.
- Arora, P., Brown, J., Harris, B. et Sullivan, A. (2017). Professional development needs and training interests: A survey of early career school psychologists. *Contemporary School Psychology*, 21(1), 49-57.
- Bégin, J.-Y., Massé, L., Couture, C. et Villeneuve, M. (2018). Portrait de la pratique évaluative des troubles du comportement des psychoéducateurs dans les écoles primaires au Québec. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 53-85.
- Bickmore, D. L. et Curry, J. R. (2013). The induction of school counselors: Meeting personal and professional needs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(1), 6-27.
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhali, S. (2019). Validation of a typology of novice teachers' support needs and comparative analysis based on sociodemographic characteristics. *McGill Journal of Education*, 54(3), 582-603.
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhali, S. (2020). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. *Formation et profession*, 28(3), 3-17.
- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquie-Dubie, H. et d'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 19(2), 1-29.
- Daigle, S. (2016). *Vécu partagé, spécificité identitaire et exercice contemporain de la psychoéducation en contexte québécois* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito.
- Daigle, S., Couture, C., Bolduc, S. et Thermidor, G. (2024, 22 novembre). *Les enjeux identitaires et défis liés à la pratique contemporaine de la psychoéducation* [communication orale]. Journée de formation continue. Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.

Références (suite)

- Desbiens, J.-F., Mukamurera, J. et Perez-Roux, T. (2021). Penser la formation, l'insertion professionnelle et l'exercice d'une profession dans le cadre d'un développement durable des ressources humaines : enjeux et perspectives dans un monde sous tension. *Phronesis*, 10(4), 1-8.
- Dionne, J. (2020). Former des éducateurs compétents : un défi toujours actuel. Dans C. Maïano, S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p. 31-56). Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, J. et Lafantaisie, V. (2023). Avant-propos. Dans J. Dionne et V. Lafantaisie (dir.), *Pour une pratique réflexive de l'intervention psychoéducative* (1^{re} éd., p. XXIII-XXX). Presses de l'Université du Québec.
- Dorociak, K. E., Rupert, P. A. et Zahniser, E. (2017). Work life, well-being, and self-care across the professional lifespan of psychologists. *Professional Psychology-Research and Practice*, 48(6), 429-437.
- Gaudreau, N. et Duchaine, M.-P. (2020). L'intervention en situation de crise. Dans N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école : comprendre pour mieux intervenir* (p. 253-278). Presses de l'Université du Québec.
- Giguère, F. et Mukamurera, J. (2018). L'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité. *Formation et profession*, 35(1), 82-101.
- Goguen, S. et Montreuil, T. (2016). La psychologie scolaire au Québec français. *Canadian Journal of School Psychology*, 31(3), 219-234.
- Gouvernement du Québec. (2012). Le projet de loi 21. *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Office des professions du Québec.
- Lafantaisie, V. et Roy, S.-J. (2023). S'inspirer des pratiques réflexives en psychoéducation : principes, définitions et approches. Dans V. Lafantaisie et J. Dionne (dir.), *Pour une pratique réflexive de l'intervention psychoéducative* (1^{re} éd., p. 21-48). Presses de l'Université du Québec.
- Lagadec-Gaulin, G. (2019). *La socialisation professionnelle des psychoéducateurs : perceptions de psychoéducateurs en début de carrière* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio.
- Lanaris, C., April, J. et Dupuis Brouillette, M. (2020). Les fondements de l'inclusion scolaire et le cadre général de l'intervention. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (p. 61-78). Chenelière Éducation.
- Larose, S. et Houle, A.-A. (2017). Motivations, défis et projections de la relève en psychoéducation. *La Pratique en mouvement*, (14), 13-15.
- Lépine, J. et Hovington, S. (2023). D'étudiant à psychoéducateur : une identité professionnelle à construire. *La Pratique en mouvement*, (26), 11-15.
- Massé, L. et Couture, C. (2016). L'exercice du rôle-conseil en milieu scolaire. Dans M. Caouette (dir.), *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil* (p. 65-102). Béliveau Éditeur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/services-educatifs-complementaires/Presentation-services-educatifs-complementaires.pdf>
- Morin, L. (2020). Le psychoéducateur en milieu scolaire. Dans C. Maïano, S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p. 483-500). Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnel des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui* (p. 189-237). Éditions JFD.
- Mukamurera, J. et Desbiens, J.-F. (2017). L'offre de soutien aux enseignants débutants : où en sommes-nous? *Les Cahiers de l'AQPF*, 8(3), 22-25.
- Mukamurera, J. et Fontaine, S. (2017). Les premières années d'enseignement : réalité professionnelle, besoins de soutien et mesures d'insertion offertes au sein des commissions scolaires au Québec. Dans B. Kutsyuruba et K. Walker (dir.), *The bliss and blisters of early career teaching: A Pan-Canadian perspective* (p. 181-203). Word and Deed Publishing Inc.
- Mukamurera, J., Lakhali, S. et Kutsyuruba, B. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec : mesures offertes et retombées perçues. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 1035-1070.
- Mukamurera, J., Lakhali, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1), 1-32.
- Mulholland, K., Nichol, D. et Gillespie, A. (2023). 'It feels like you're going back to the beginning...': Addressing imposter feelings in early career academics through the creation of communities of practice. *Journal of Further & Higher Education*, 47(1), 89-104.
- Office des professions du Québec (OPQ). (2024). *Membres selon le registre des accréditations au 31 mars 2024*. https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/Statistiques/2023-2024/Membres_selon_RA_2024-03-31.pdf
- Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2022). *La psychoéducation en milieu scolaire*. <https://ordrepqd.qc.ca/wp-content/uploads/2024/09/Le-cadre-de-la-psychoeducation-en-milieu-scolaire.pdf>
- Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2024a). *Décider de l'utilisation des mesures de contention dans tous les milieux de pratique* : lignes directrices. <https://ordrepqd.qc.ca/wp-content/uploads/2024/09/Lignes-directrices-mesures-de-contention-OPPQ-2024.pdf>
- Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2024b). *Rapport annuel 2023-2024*. https://ordrepqd.qc.ca/wp-content/uploads/2024/09/RA_OPPQ_2023-2024_V3.pdf
- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L. et Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say. *Education Policy Analysis Archives*, 27(38), 1-47.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs : une analyse, une conception, une histoire*. Béliveau Éditeur.
- Tourigny, M., Trudel, D., Manon, B., Joly, J., Verville, R. et Lemieux, S. (2016). Besoins de formation continue des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec et besoins spécifiques des diplômés récents. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 245-269.
- Trudel, D., Leclerc, D. et Legault, I. (2021). L'intégration des psychoéducateurs au système professionnel québécois : histoire et perspectives. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 245-264.
- Turbide, R. (2017). Jeunes professionnels et déontologie : quelques situations critiques. *La Pratique en mouvement*, (14), 16-17.



PORTRAIT DU RÔLE-CONSEIL EXERCÉ PAR LES PSYCHOÉDUCATRICES ET PSYCHOÉDUCATEURS EN CONTEXTE D'INCLUSION SCOLAIRE : PRATIQUES PROFESSIONNELLES ET SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Myriam Lapointe-Breton, ps. éd., doctorante en psychoéducation, Université Laval

Sonia Daigle, ps.éd., Ph.D., professeure agrégée, Université Laval

Nancy Gaudreau, ps. éd., Ph. D., professeure titulaire, Université Laval



Cet article dresse un état des connaissances issues d'un projet de thèse qui explore les pratiques professionnelles et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des psychoéducatrices et psychoéducateurs dans l'exercice de leur rôle-conseil en milieu scolaire. À partir d'une recension des écrits, il met en lumière les principaux constats et les pistes de questionnement émergentes, en les situant dans le contexte éducatif québécois, marqué par un virage inclusif (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEESR], 2017).

Transition inclusive en milieu scolaire québécois

Au Québec, les membres du personnel scolaire, dont les enseignants, font face à des situations de travail de plus en plus exigeantes, résultant principalement de la complexité croissante des problématiques rencontrées en milieu scolaire et de la transformation des orientations pédagogiques et ministérielles (Daigle *et al.*, 2021a; Gaudreau et Nadeau, 2015). Parmi les changements les plus significatifs figure la transition d'un modèle d'intégration, dans lequel l'élève doit s'adapter aux normes du système scolaire, vers un modèle d'inclusion où il appartient désormais à l'école de s'adapter aux besoins particuliers de chaque élève (Conseil supérieur de l'éducation, 2017; Daigle *et al.*, 2021a). Ce changement de paradigme, amorcé avec la Politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999), a contribué à une hausse marquée du nombre d'élèves présentant des difficultés d'adaptation (PDA) dans les écoles primaires (Gaudreau *et al.*, 2008). Dans ce contexte, l'inclusion scolaire a été placée au cœur des priorités de la Politique de la réussite éducative (MEESR, 2017). Or, plusieurs études révèlent que certains membres du personnel enseignant rapportent un SEP insuffisamment développé pour intervenir de manière optimale auprès des élèves PDA (Mukamurera et Balleux, 2014), ce qui les prédispose à recourir à des interventions qui ont une incidence sur la réussite éducative des élèves PDA (Jeffrey, 2011).

Expérience du personnel enseignant auprès des élèves PDA

Il apparaît que le virage inclusif, bien qu'idéologiquement soutenu, se heurte à des défis majeurs dans la pratique. Ce décalage entre les ambitions inclusives et les conditions de leur mise en œuvre place les enseignants dans des situations

complexes pour lesquelles ils ne sont souvent ni formés ni confiants dans les interventions à privilégier auprès des élèves PDA (Pulzer-Graf et Bachmann Hunziker, 2010). En effet, bien que la formation initiale constitue une pierre angulaire de la professionnalisation, Trépanier et ses collaborateurs (2021) indiquent qu'elle demeure insuffisamment adaptée pour préparer les futurs enseignants à répondre aux exigences de l'inclusion scolaire, particulièrement en ce qui concerne les élèves PDA. Ce manque de préparation contribue à fragiliser leur SEP, ce qui peut mener à l'adoption d'attitudes négatives envers l'inclusion et, ultimement, à un moindre succès dans l'application de pratiques inclusives (Ross et Bruce, 2007). Inversement, un SEP élevé favorise le développement d'attitudes positives à l'égard de l'inclusion scolaire, ce qui augmente les chances de réussite de leurs interventions auprès des élèves PDA (Gerson, 2012). Ce constat soulève des préoccupations quant à la capacité des enseignants à adapter leurs pratiques éducatives de manière adéquate, et ce, dans le respect des principes de l'inclusion scolaire.

Soucieux d'aligner la formation des enseignants avec les exigences contemporaines des milieux éducatifs, le MEQ (2020) a publié un nouveau référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante. Bien qu'il réaffirme l'importance d'une approche différenciée, ce référentiel ne parvient pas à combler les lacunes persistantes identifiées dans les contenus de formation portant sur l'accompagnement des élèves PDA. Ainsi, les compétences requises pour intervenir de manière efficace auprès de cette clientèle demeurent, dans une large mesure, à construire et à consolider après l'entrée dans la profession, notamment au moyen du développement professionnel continu (DPC) [Gouin *et al.*, 2021].

Rôle déterminant du DPC pour la réussite éducative des élèves

Le DPC constitue un processus structuré et évolutif visant l'acquisition, l'actualisation et l'approfondissement des compétences professionnelles tout au long de la carrière. En contexte scolaire, il permet aux enseignants d'intégrer des savoirs actualisés et de renouveler leurs pratiques en fonction des transformations sociales, pédagogiques et institutionnelles (Gouin *et al.*, 2021). Fondé sur l'apprentissage et le développement identitaire, le DPC est associé à une bonification des connaissances et des compétences professionnelles (Gouin *et al.*, 2021), à une persévérance accrue dans la profession (Schaefer *et al.*, 2012),



DPC

Développement
professionnel
continu

ainsi qu'à une amélioration du SEP et à l'adoption d'attitudes plus favorables à l'égard de l'inclusion scolaire (Tzivinikou, 2015). Au-delà de l'amélioration des compétences professionnelles, les effets du DPC se traduisent également par des retombées positives sur la réussite éducative des élèves PDA, notamment lorsque les activités de formation sont contextualisées, ancrées dans la pratique et soutenues par des modalités d'accompagnement collaboratif (Hunzicker, 2010). À cet égard, les retombées positives du DPC sont plus significativement observées chez les élèves des enseignants ayant bénéficié d'un accompagnement par des professionnels (Compen et Schelfhout, 2020), dont les psychoéducatrices et psychoéducateurs.

Apport des psychoéducatrices et psychoéducateurs dans le cadre du DPC

Les psychoéducatrices et psychoéducateurs sont des spécialistes de l'adaptation et déploient leur expertise dans trois principaux champs d'activité professionnelle :

- > l'accompagnement clinique,
- > l'évaluation psychoéducative et
- > l'exercice du rôle-conseil (Daigle *et al.*, 2021b)

En milieu scolaire, ce dernier rôle revêt une importance particulière, dans la mesure où il constitue l'un des principaux moyens par lesquels ces professionnels soutiennent les équipes-écoles dans l'adaptation de leurs pratiques éducatives aux besoins spécifiques des élèves PDA (MEESR, 2017; Renou, 2014). L'exercice du rôle-conseil peut cibler des situations cliniques, des pratiques professionnelles et l'organisation du milieu de travail (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2022). En ce sens, les psychoéducatrices et psychoéducateurs

mobilisent leurs compétences pour accompagner le personnel scolaire dans le soutien offert aux élèves PDA et soutenir leur SEP, un facteur reconnu pour favoriser la mise en œuvre de pratiques inclusives (Gaudreau *et al.*, 2012). Leur apport contribue ainsi directement à l'inclusion scolaire des élèves PDA, en appuyant la mise en place d'interventions appropriées favorisant leur réussite éducative (Caouette, 2015; Daigle *et al.*, 2021; OPPQ, 2022).

Toutefois, bien que la pertinence des psychoéducatrices et psychoéducateurs comme accompagnateurs dans le cadre du DPC soit reconnue (Massé *et al.*, 2021; OPPQ, 2022), les dimensions intrapersonnelles susceptibles d'influer sur son efficacité demeurent peu documentées. La littérature souligne pourtant l'importance de certaines caractéristiques individuelles chez les formateurs, dont les psychoéducatrices et psychoéducateurs, soit l'expertise développée et la qualité des habiletés relationnelles pour une efficacité optimale des dispositifs de DPC (Gauld, 2015; Vial et Caparos-Mencacci, 2007). Un aspect demeure néanmoins encore inexploré : l'effet des attitudes personnelles des psychoéducatrices et psychoéducateurs envers l'inclusion scolaire sur leur SEP en contexte de rôle-conseil. Cette lacune est notable, puisque les attitudes sont reconnues comme des prédicteurs du comportement professionnel et de l'engagement dans les pratiques inclusives (Mahat, 2008). Cette relation a d'ailleurs été largement démontrée dans les travaux portant sur le personnel enseignant, où l'impact des attitudes sur la mise en œuvre de pratiques inclusives est bien établi (García *et al.*, 2021). Par ailleurs, à notre connaissance, aucun travail empirique n'a encore examiné ce lien chez les psychoéducatrices et psychoéducateurs. L'absence de données empiriques sur cette relation limite la compréhension des facteurs favorisant un rôle-conseil efficace auprès du personnel scolaire. Or, il est plausible que des attitudes positives à l'égard de l'inclusion contribuent à un SEP plus élevé dans ce contexte et, inversement, qu'un SEP élevé favorise le développement d'attitudes positives à l'égard

de l'inclusion. Cette dynamique réciproque pourrait renforcer l'engagement et la portée des recommandations formulées par les psychoéducatrices et psychoéducateurs (Bandura, 2007, 2019).

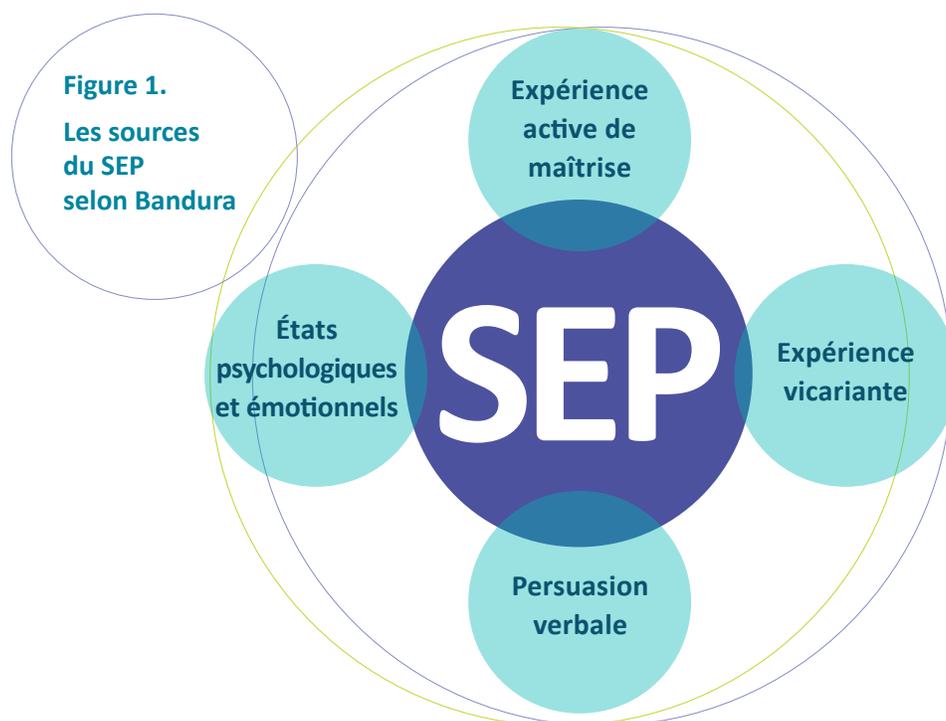
Par ailleurs, le SEP éprouvé par les psychoéducatrices et psychoéducateurs dans le cadre du rôle-conseil pourrait être influencé par celui qu'ils développent dans leurs deux autres principaux champs d'activité professionnelle (l'accompagnement clinique et l'évaluation psychoéducative). Les expériences de maîtrise antérieures, lorsqu'elles sont perçues comme réussies, sont susceptibles de nourrir un sentiment accru de compétence (Bandura, 2007, 2019). Ce sentiment peut ensuite être mobilisé dans des contextes d'intervention similaires, comme le rôle-conseil. Il tend alors à renforcer la légitimité réelle et perçue des recommandations formulées et à consolider la posture d'accompagnement adoptée dans ce champ d'exercice (Caouette, 2016; Renou, 2005). Dès lors, il apparaît pertinent de documenter non seulement les pratiques professionnelles dans ce cadre, mais également les facteurs susceptibles d'en moduler l'impact, notamment : le niveau de connaissances et de préparation à intervenir auprès des élèves PDA, les attitudes à l'égard de l'inclusion scolaire et le SEP dans les trois champs d'activité professionnelle. C'est dans cette perspective que le présent projet de recherche mobilise le SEP comme variable explicative centrale (Bandura, 2007, 2019).

SEP et exercice du rôle-conseil

Le présent projet de recherche s'inscrit dans la théorie sociocognitive, au cœur de laquelle se trouve le concept de SEP (Bandura, 2017, 2019). Le SEP correspond à la croyance qu'a une personne en sa capacité d'organiser et de mettre en œuvre les actions requises pour atteindre les résultats souhaités. Cette croyance exerce une influence déterminante sur les comportements d'engagement, la persévérance et l'atteinte des objectifs, indépendamment des compétences réelles détenues (Bandura, 2007). Cette influence repose sur deux dimensions complémentaires : les attentes d'efficacité et les attentes de résultats (Bandura, 1997). Les attentes d'efficacité réfèrent à la conviction qu'une personne peut réaliser une tâche donnée, tandis que les attentes de résultats concernent la croyance que cette action produira les effets escomptés. Appliquées au contexte du rôle-conseil, ces dimensions prennent une portée particulière. La psychoéducatrice ou le psychoéducateur doit non seulement se croire capable d'accompagner efficacement le personnel scolaire, mais également anticiper que les recommandations émises favoriseront effectivement l'inclusion scolaire des élèves PDA.

Afin de mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent cette perception d'efficacité, Bandura (2019) distingue quatre sources principales du SEP, définies ci-après : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels.

Figure 1.
Les sources du SEP selon Bandura



L'expérience active de maîtrise constitue la source la plus déterminante du SEP. Elle repose sur l'interprétation des réussites et des échecs antérieurs, laquelle influe sur la confiance dans la capacité à agir. Par exemple, une psychoéducatrice ou un psychoéducateur qui a déjà connu du succès en accompagnant des équipes-écoles à adapter leurs pratiques pédagogiques développera un SEP plus élevé dans l'exercice de son rôle-conseil.

L'expérience vicariante se fonde quant à elle sur la comparaison des performances avec celles de pairs possédant des caractéristiques similaires. Le SEP tend à s'accroître si la personne estime que ses actions sont plus efficaces que celles d'autrui et à diminuer si elle juge ses résultats inférieurs. Ainsi, une psychoéducatrice ou un psychoéducateur qui constate que ses recommandations ont eu des effets plus positifs sur les comportements d'un élève que celles d'autres professionnels pourra voir son SEP en rôle-conseil renforcé.

En ce qui concerne **la persuasion verbale**, elle fait référence aux rétroactions ou encouragements reçus de la part de personnes significatives, telles que la direction ou les collègues. Par exemple, un message de confiance exprimé par un membre du personnel de direction envers les capacités d'une psychoéducatrice ou d'un psychoéducateur à accompagner l'équipe-école peut accroître son SEP.

Enfin, **les états physiologiques et émotionnels** fournissent également des indices sur la capacité perçue à agir. Par exemple, une psychoéducatrice ou un psychoéducateur qui ressent de l'anxiété lors d'une démarche d'accompagnement pourrait percevoir cette réaction comme un signe de vulnérabilité, ce qui pourrait réduire son SEP en contexte de rôle-conseil.

Ces sources sont essentielles pour comprendre les différences interindividuelles du SEP des psychoéducatrices et psychoéducateurs dans l'exercice de leur rôle-conseil. Caouette (2016) a par ailleurs indiqué que le SEP développé dans d'autres champs d'activité professionnelle (par exemple, en accompagnement clinique) peut influencer positivement sur le SEP en rôle-conseil. Dans cette perspective, un SEP élevé tend à favoriser une posture professionnelle plus crédible et assurée, augmentant ainsi la probabilité que les recommandations émises soient bien accueillies et intégrées par les équipes-écoles (Bandura, 2019; Caouette, 2016).

Finalement, bien que ces attitudes ne soient pas définies comme des sources formelles du SEP selon le modèle théorique de Bandura (2019), des travaux récents ont mis en évidence une relation bidirectionnelle entre attitudes inclusives et SEP, selon laquelle des attitudes positives peuvent renforcer le SEP, tandis qu'un SEP élevé contribue à consolider ces attitudes (García *et al.*, 2021). Dans cette perspective, le SEP constitue une variable explicative centrale pour comprendre les conditions individuelles qui favorisent un exercice efficace du rôle-conseil, en appui à l'inclusion scolaire des élèves PDA.

Questions de recherche

Cette recherche vise à brosser un portrait du rôle-conseil exercé par les psychoéducatrices et psychoéducateurs auprès du personnel scolaire œuvrant en contexte d'inclusion scolaire des élèves PDA. Dans ce même ordre d'idées, la recherche repose sur trois constats : 1) la nécessité d'offrir aux élèves PDA des services éducatifs fondés sur les données probantes (Trépanier *et al.*, 2021); 2) l'importance de soutenir les enseignants dans l'adaptation de leurs pratiques (Bernier et Gaudreau, 2017); 3) la contribution reconnue des psychoéducatrices et psychoéducateurs à la réussite éducative des élèves PDA (Daigle *et al.*, 2021b).

Sur la base de ces constats, ce projet de recherche vise à apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

1

Quel est le portrait des pratiques professionnelles des psychoéducatrices et psychoéducateurs dans l'exercice de leur rôle-conseil en milieu scolaire?

2

Quelle est la perception des psychoéducatrices et psychoéducateurs quant à leurs connaissances et à leur niveau de préparation à intervenir auprès des élèves PDA?

3

Quelles sont les attitudes des psychoéducatrices et psychoéducateurs à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves PDA?

4

Quel est le SEP des psychoéducatrices et psychoéducateurs dans leurs trois champs d'activité professionnelle en contexte inclusif?

La collecte des données visant à répondre à ces questions de recherche est maintenant terminée. Réalisée auprès d'un échantillon de psychoéducatrices et psychoéducateurs œuvrant dans les centres de services scolaires associés à l'UMR Synergia, cette étape ouvre la voie aux analyses statistiques qui seront conduites au cours des prochains mois. Ces analyses permettront d'explorer les liens entre les variables à l'étude, à savoir le niveau de connaissances et de préparation à intervenir auprès des élèves

PDA, les attitudes envers l'inclusion scolaire et le SEP. Les résultats attendus permettront de brosser un portrait actuel de l'exercice du rôle-conseil en milieu scolaire et d'identifier les facteurs individuels qui en optimisent l'efficacité. En ciblant les conditions personnelles favorables à une posture d'accompagnement affirmée, cette analyse vise à éclairer les leviers d'action permettant de renforcer la contribution des psychoéducatrices et psychoéducateurs à la réussite éducative des élèves PDA.



Conclusion

En définitive, les exigences croissantes liées à l'inclusion scolaire des élèves PDA rendent indispensable un soutien professionnel accru aux membres du personnel scolaire. Le DPC représente un levier incontournable pour soutenir leur SEP et favoriser l'adoption de pratiques éducatives adaptées. Par leur expertise en rôle-conseil, les psychoéducatrices et psychoéducateurs constituent des alliées de premier plan dans cette démarche. En documentant leurs pratiques, leur niveau de connaissances et leur degré de préparation à intervenir auprès des élèves PDA, leurs attitudes envers l'inclusion scolaire et leur SEP à intervenir dans ce contexte, cette recherche souhaite contribuer à une meilleure reconnaissance de leur apport au sein des écoles primaires québécoises, tout en participant à l'amélioration des conditions favorisant l'inclusion et la réussite éducative des élèves PDA.

Références

- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 8-10. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-12.1.8>
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). De Boeck.
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Bernier, V. et Gaudreau, N. (2017). Les effets d'une formation-accompagnement sur le sentiment d'efficacité collective à prévenir et gérer les comportements difficiles au primaire. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 2(1), 31-61.
- Caouette, M. (2015). L'exercice du rôle-conseil par le psychoéducateur... de quoi parle-t-on? *La pratique en mouvement*, (10), 9-10.
- Caouette, M. (2016). Une conception de l'exercice du rôle-conseil. Dans M. Caouette (dir.), *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil : vécu partagé et partage de vécu* (p. 11-46). Béliveau Éditeur.

Références (suite)

- Compen, B. et Schelfhout, W. (2020). The role of external and internal team coaches in teacher design teams: A mixed methods study. *Education Sciences*, 10(10), 1-23. <https://doi.org/10.3390/educsci10100263>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 144*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/09/50-0503-ME-PL144.pdf>
- Daigle, S., Bergeron, G., Gouin, J. A., Gagnon, C. et Larivière-Durocher, G. (2021a). L'accompagnement, une voie d'accès prioritaire au développement professionnel. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 76-106). Presses de l'Université du Québec.
- Daigle, S., Renou, M. et Bolduc, S. (2021b). De la pratique traditionnelle à la pratique contemporaine de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 183-203. <https://doi.org/10.7202/1084008ar>
- García, Ó., Rodríguez-Gómez, D. et Gil-Fernández, R. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusion and self-efficacy for inclusive practices: A study in Chile. *Sustainability*, 13(4), 2300. <https://doi.org/10.3390/su13042300>
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/65913>
- Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 27-45. <https://doi.org/10.3917/nras.072.0027>
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- Gauld, D. (2015). The competencies of effective trainers and teachers. Dans K. Kraiger, J. Passmore, N. R. dos Santos et S. Malvezzi (dir.), *The Wiley Blackwell Handbook of the psychology of training, development, and performance improvement* (p.117-135). Wiley Blackwell.
- Gerson, W. D. (2012). *Impact of disability awareness and self-efficacy on preschool teachers' attitudes toward inclusion in orthodox Jewish day schools* (publication no 3519918) [thèse de doctorat, Yeshiva University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Gouin, J.-A., Trépanier, N. S., Kenny, A. et Daigle, S. (2021). Le développement professionnel : sa nature, ses objectifs et ses clés de déploiement tout au long d'une carrière en milieu éducatif. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 25-55). Presses de l'Université du Québec.
- Hunzicker, J. L. (2010). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.523955>
- Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Les collectifs du CIRP*, 2, 28-43.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.
- Massé, L., Daigle, S., Trépanier, N. S., Grenier C. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). Dispositifs basés sur l'assistance professionnelle. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 166-198). Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Politique-adaptation-scolaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante*. Gouvernement du Québec https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignant.pdf?1606848024
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEESR). (2017). *Politique de la réussite éducative: le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532350>
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2014). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche & formation*, 74(3), 57-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2022). *Cadre de référence: la psychoéducation en milieu scolaire*. <https://ordrepesd.qc.ca/wp-content/uploads/2024/09/Le-cadre-de-la-psychoeducation-en-milieu-scolaire.pdf>
- Pulzer-Graf, P. et Bachmann Hunziker, K. (2010). Recherche sur l'intégration scolaire : des professionnels de l'école en manque de formation et d'encadrement. *Prismes*, 13, 34-36.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation: une conception, une méthode*. Béliveau Éditeur.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs: une analyse, une conception, une histoire*. Béliveau Éditeur.
- Ross, J. et Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
- Schaefer, L., Long, J. S. et Clandinin, D. J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106-121. <https://doi.org/10.11575/ajerv58i1.55559>
- Trépanier, N. S., Gaudreau, N. et Daigle, S. (2021). Le développement professionnel continu dans les milieux éducatifs : un processus à multiples facettes. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 18-24). Presses de l'Université du Québec.
- Tzivinikou, S. (2015). The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 64, 95-107.
- Vial, M. et Caparos-Mencacci, N. (2007). L'accompagnement professionnel? *Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck Supérieur.



FORMATIONS EN MILIEU SCOLAIRE

- > La pratique en milieu scolaire : un cadre de référence actualisé
- > L'évaluation interdisciplinaire menant à la décision d'utiliser une contention en milieu scolaire
- > Décider de l'utilisation des mesures de contention dans tous les milieux de pratique
- > Les fonctions exécutives et leurs rôles sur les apprentissages des jeunes du secondaire et du collégial
- > La motivation scolaire
- > Douance et double exceptionnalité : comment adapter les interventions
- > Test de lecture sur la tenue de dossiers professionnels en milieu scolaire
- > Handicap intellectuel et troubles neurodéveloppementaux
- > Le rôle-conseil en psychoéducation, sa déontologie, ses règles de l'art et ses bonnes pratiques



LE DÉCOMPTE A COMMENCÉ!

Il vous reste six mois pour compléter vos heures de formation continue.

Avez-vous consulté la nouvelle [Norme d'exercice sur la formation continue](#)? Assurez-vous d'avoir pris connaissance des modifications qui ont été apportées en 2024 afin de respecter les exigences à la fin de la période de référence le 31 mars 2026.

Découvrez toutes nos formations sur : canopee.ordrepsed.qc.ca

25 ANS AU SEIN DU SYSTÈME PROFESSIONNEL!

La psychoéducation est plus que jamais ancrée dans notre société et continue d'évoluer.

Soyons fiers du chemin parcouru et, ensemble, façonnons l'avenir.



GUIDES DE
PRATIQUE



INSTITUT
DE FORMATION
EN THÉRAPIE
COMPORTEMENTALE
& COGNITIVE

Conceptualisations et plans d'interventions personnalisés en TCC

La TCC du trouble anxieux généralisé

La TCC de l'insomnie: Comment procéder,
étape par étape

La TCC du trouble panique et de l'agoraphobie :
Comment procéder, étape par étape

(Dr Jean Goulet, MD, psychiatre)

La TCC du trouble d'anxiété sociale

La TCC du trouble bipolaire

(Dre Thanh-Lan Ngô, MD, psychiatre)

La TCC du trouble obsessionnel-compulsif

(Dre Thu-Van Dao, M.D., FRCPC)



Webrediffusion :
3 et 3,5 hrs

WWW.IFTCC.COM

RÉ INSPIRE



Innovier par l'intervention en plein air

Formations – Séjours – Certification

Rejoignez le mouvement maintenant

reinspire.ca

Coin lecture



Plusieurs documents
d'encadrement ont
récemment été élaborés
ou mis à jour.

Pourquoi ne pas profiter
de l'automne pour les
(re)découvrir dans votre
petit coin lecture?

- > [Cadre de référence : la psychoéducation en milieu scolaire](#)
- > [Cadre de référence : la psychoéducation en santé mentale](#)
- > [Feuilleton déontologique : consentement et inaptitude](#)
- > [Guide du témoin à la cour](#)
- > [Guide sur l'utilisation de l'intelligence artificielle en psychoéducation](#)
- > [Lignes directrices sur l'activité réservée de décider de l'utilisation des mesures de contention dans tous les milieux de pratique](#)
- > [Lignes directrices sur l'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation](#)
- > [Normes d'exercice : la pratique autonome en psychoéducation](#)
- > [Normes d'exercice : la tenue des dossiers et des autres documents en psychoéducation](#)
- > [Norme d'exercice sur la formation continue](#)

Bonne découverte!



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC



Découvrez notre offre personnalisée en assurance des entreprises!



En tant que membre de l'**Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec**, saviez-vous que vous pourriez bénéficier de certains avantages ?

Communiquez avec une agente ou un agent en assurance de dommages pour profiter de tarifs exclusifs grâce à votre groupe.

1 800 307-2278

lapersonnelle.com/entreprise-ordrepsed



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC



laPersonnelle

Assureur de groupe auto, habitation
et entreprise

Tarifs de groupe. Service unique.



RETOUR ET MAINTIEN AU TRAVAIL POUR LES PERSONNES PRÉSENTANT UN TROUBLE DE LA PERSONNALITÉ : état des connaissances et implications cliniques

Sébastien Bouchard, Ph. D., psychologue

Québec et En ligne en direct : jeudi 6 novembre 2025

Pour plus de détails !



LA THÉRAPIE COGNITIVE-COMPORTEMENTALE (TCC) EN SANTÉ MENTALE :

atelier d'introduction au modèle et à ses applications

D^{re} Amélie Seidah, Ph. D., psychologue

Québec et En ligne en direct : jeudi-vendredi 20-21 novembre 2025

Pour plus de détails !



VIOLENCE ET HOMICIDES DANS LA FAMILLE : évaluation du risque et avenues d'intervention

D^{re} Suzanne Léveillé, Ph. D., psychologue

Québec et En ligne en direct : jeudi-vendredi 5-6 février 2026

Pour plus de détails !



INITIATION À LA THÉRAPIE COMPORTEMENTALE DIALECTIQUE DU TROUBLE DE LA PERSONNALITÉ LIMITE

Hélène Poitras, ergothérapeute et psychothérapeute

Montréal : jeudi-vendredi 19-20 février 2026

Québec et En ligne en direct : lundi-mardi 16-17 mars 2026

Pour plus de détails !



INTRODUCTION AU TRAITEMENT INTÉGRÉ DE L'ANOREXIE ET DE LA BOULIMIE

D^r Olivier Pelletier, Ph. D., psychologue

Montréal : jeudi-vendredi 23-24 avril 2026

Québec et En ligne en direct : jeudi-vendredi 14-15 mai 2026

Détails à venir!



PLUS DE 60 FORMATIONS de 6 ou 12 heures
EN LIGNE EN REDIFFUSION!

Informations et inscriptions porte-voix.qc.ca
porte-voix@videotron.ca



Depuis 15 ans 

Nous vous aidons à les aider

Depuis 2010, nos livres pratiques et nos outils d'intervention sympatiques spécialisés en psychologie, en éducation et en parentalité vous facilitent la vie ! Découvrez nos toutes nouvelles collections conçues pour aider les enfants à s'aimer tels qu'ils sont, à s'adapter aux petits et grands défis de la vie et à faire rayonner leur potentiel.

Découvrez nos collections :



COLLECTION CATIMINI **3 À 6 ANS**

Disponibles en librairie et sur miditrente.ca



COLLECTION LAISSE-MOI T'EXPLIQUER...

6 ANS +

ÉDITIONS
**MIDI
TRENTE** 