

Le magazine des psychoéducateurs

OCTOBRE 2012

LA PRATIQUE

en mouvement

NUMÉRO 4

Vivre le milieu scolaire



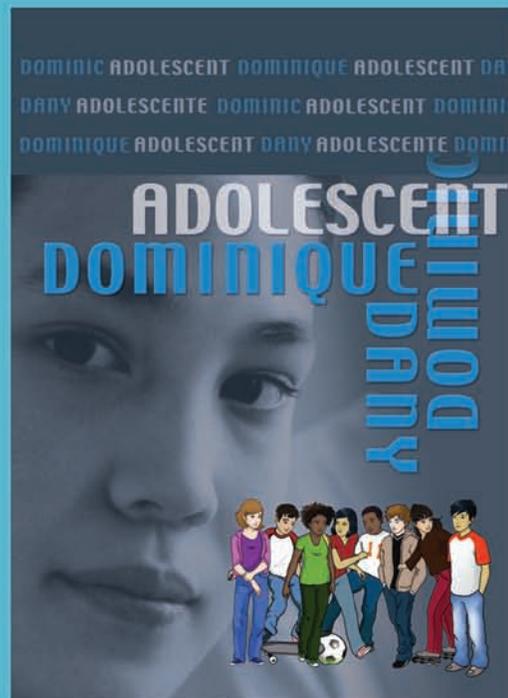
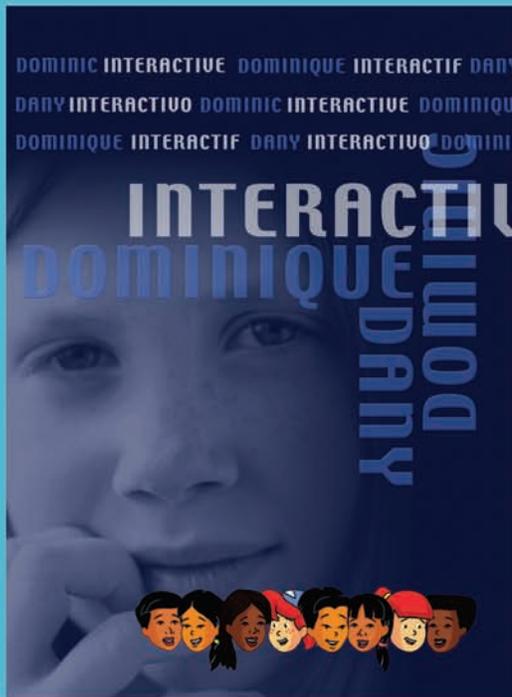
OPP

ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

www.ordrepsed.qc.ca

Dominique Interactif

Un test indispensable pour évaluer les enfants et les adolescents



Un test:

- en interaction directe avec le jeune
- qui sollicite de multiples localisations cérébrales
- qui donne accès à l'univers des jeunes
- qui fournit un profil basé sur le DSM-IV
- entièrement développé et validé au Québec

Le test comprend:

- le programme sur CD-ROM ou internet
- des passations sur clé USB ou internet

Nous recyclons!

Clé USB retournée = 2 passations gratuites



D.I.M.A.T. INC

TÉLÉPHONE: 1 866 540-9255 • TÉLÉCOPIEUR: 514 482-0806

WWW.DOMINIC-INTERACTIF.COM

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 psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. Tiré à 4000 exemplaires, il se veut un véhicule unique 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

Jaëlle Héroux, M.A.

Coordination du dossier

Dominique Trudel, Ph.D., ps.éd.

Comité du dossier

Kim Archambault, ps.éd.

Annick Bayard, ps.éd.

Jonathan Bluteau, ps.éd.

Isabelle Racette, ps.éd.

Mise en page

Richard Carreau Design

Le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le but d'alléger le texte. Tous les textes ne reflètent pas forcément l'opinion de l'Ordre et n'engagent que les auteurs. Les articles peuvent être reproduits à condition d'en mentionner la source.

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2012; Bibliothèque nationale 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 O.
Montréal (Québec) Canada H3M 3E2
Tél : 514 333-6601, 1 877 913-6601
www.ordrepsed.qc.ca

Ce périodique est produit sur serveur vocal par :
Audiothèque pour personnes handicapées de
l'imprimé du Québec
Québec : 418 627-8882
Montréal : 514 393-0103



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

Le magazine des psychoéducateurs

LA PRATIQUE en mouvement

NUMÉRO 4

2 Mot de la présidente

3 Vie de l'Ordre

5 Tableau des membres

6 Dossier



- 7 ■ Les psychoéducateurs en milieu scolaire en plusieurs tableaux
- 8 ■ Être psychoéducateur en Estrie, un rôle en évolution...
- 10 ■ L'expertise des psychoéducateurs mise à profit dans un rôle-conseil
- 12 ■ Pour une détection systématique des élèves ayant des troubles de comportement en début de scolarisation
- 14 ■ Un cadre de référence destiné au psychoéducateur du milieu scolaire. Histoire d'une construction collective
- 16 ■ Une démarche psychoéducative pour contrer l'intimidation à l'école primaire
- 18 ■ Soutenir le passage des élèves du primaire vers le secondaire : enjeux et pratiques prometteuses

23 Du côté de la recherche

27 Pratique originale

28 Pages ouvertes

30 Tiré de notre répertoire

La pratique en milieu scolaire toujours en évolution

Diane Blain-Lamoureux, ps.éd.



La pratique en milieu scolaire ne cesse de se modifier et de s'adapter aux nouvelles réalités. De même, le contexte social a changé; les problématiques se sont diversifiées. La présence des psychoéducateurs est significative tant pour l'équipe-école que pour les jeunes côtoyés. À mes débuts professionnels en milieu scolaire, nous n'étions que quelques psychoéducateurs « à l'essai » pour tester si nous pouvions être utiles. De nos jours, certaines commissions scolaires ont du mal à en recruter suffisamment. L'apport des psychoéducateurs est considéré comme un service essentiel dans de nombreuses écoles, particulièrement en raison d'une augmentation du nombre d'élèves présentant des difficultés d'adaptation ou de santé mentale.

Les psychoéducateurs sont bien préparés pour répondre à des besoins variés, jouer un rôle-conseil et contribuer au projet éducatif de l'école. Ils font preuve d'initiative en proposant des projets et des programmes adaptés. Leur pratique a évolué grâce aux liens qui se sont développés entre les milieux de pratique et la recherche ainsi qu'à l'expérimentation d'interventions novatrices. Dans les années 1970, les psychoéducateurs transposaient le travail d'adaptation qui avait été développé en centre de réadaptation.

Il est donc à propos d'affirmer que nous avons maintenant une pratique en milieu scolaire qui est spécifique.

L'évolution du travail des psychoéducateurs a amené l'Ordre à produire un cadre de référence, soit *Le psychoéducateur en milieu scolaire*. Ce document poursuit deux objectifs : offrir aux psychoéducateurs un cadre de réflexion et des pistes d'action pour que leur pratique demeure rigoureuse et pertinente et informer les milieux scolaires des services professionnels que peuvent rendre les psychoéducateurs.

Le cadre de référence traite de l'encadrement légal de la pratique en milieu scolaire, de cadres théoriques, des compétences du psychoéducateur, de son champ d'exercice en lien avec les activités réservées et de ses obligations déontologiques. Il énonce les éléments essentiels à une pratique éclairée. Issu des expériences terrain, de la réflexion et de l'état des connaissances sur les éléments fondamentaux de la pratique psychoéducative, il peut être utile dans les échanges avec une direction d'école pour préciser le mandat dévolu au psychoéducateur. Quoique ce document ne prétende pas décrire de manière exhaustive l'ensemble des tâches du psychoéducateur, il donne des points de repère permettant d'établir des priorités d'action. Somme toute, le cadre de référence est un outil incontournable que je vous invite à consulter.

Afin de favoriser la diffusion du cadre de référence et pour améliorer la visibilité et la reconnaissance des psychoéducateurs dans le milieu de l'éducation, l'Ordre sera actif auprès des différentes instances scolaires. Bien que le tiers des membres travaillent dans ce milieu, force est d'admettre que les psychoéducateurs ne sont pas suffisamment reconnus en tant que groupe professionnel pouvant participer aux débats concernant les problèmes d'adaptation. À cet effet, l'Ordre rencontrera des acteurs du milieu, dont le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, signe que la pratique est toujours en évolution! ■

2

Dans le prochain numéro de votre magazine

Les pratiques émergentes des psychoéducateurs

Le prochain numéro de votre magazine veut faire place aux pratiques émergentes, celles qui s'éloignent des terrains habituels et qui donnent un souffle nouveau à la profession. Développées par des psychoéducateurs inspirés, ces pratiques peuvent tout autant s'inscrire dans des cadres institutionnels que relever des milieux communautaires ou privés.



Mot de la directrice générale

Bilan de l'année 2011-2012

Renée Verville, M.A.P., Adm.A.

Le printemps a été marqué par la fin de la première année de fonctionnement de l'Ordre des psychoéducateurs et psycho-éducatrices du Québec. Cette première année a été sous le signe de l'accomplissement; nous avons été en mesure de terminer la grande partie des travaux à réaliser dans le cadre de la séparation tout en atteignant les objectifs fixés dans le plan d'action 2011-2012.

L'ensemble des règlements a fait l'objet d'une révision, pour certains en profondeur, pour d'autres de façon à apporter les modifications entraînées par la création de l'Ordre. Tous, à l'exception du Code de déontologie, ont été adoptés et sont entrés en vigueur. Le processus de consultation entourant la modification du Code de déontologie devrait se faire au cours de l'automne pour une adoption prévue en 2013.

Par ailleurs, nous avons resserré nos procédures de suivi du point de vue financier et, malgré des imprévus au budget, nous avons réussi à respecter notre budget.

Voici, dans les grandes lignes, les réalisations de l'année 2011-2012 :

Orientation 1 Soutenir la pratique des psychoéducateurs en regard des compétences et du développement de la profession

DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION CONTINUE

- La rédaction et l'adoption de la norme d'exercice sur la formation continue;
- La mise sur pied de mesures de suivi de la formation continue des membres;
- L'exploration pour l'établissement d'un partenariat pour la dispensation de la formation continue;
- L'augmentation de la diversité des activités;

AMÉLIORATION DE L'ENCADREMENT ET DU SOUTIEN PROFESSIONNEL

- Le début des travaux pour l'élaboration de lignes directrices pour l'évaluation du retard de développement qui constitue une des activités réservées;
- La mise en place de moyens permettant l'appropriation des lignes directrices ou des cadres de référence publiés par l'Ordre.

Orientation 2 Faire connaître l'Ordre et la profession

- L'évaluation de la portée des moyens de communication actuels et les ajustements qui en découlent;
- L'élaboration et l'adoption d'un plan de communication triennal;

- La production et la mise en ligne de capsules vidéos présentant la profession dans différents secteurs de pratique;
- La mise en place d'un processus de veille médiatique permettant d'identifier les enjeux de société pertinents et les actions à réaliser;
- L'identification des actions à entreprendre pour faire la promotion de l'adhésion des candidats masculins à la profession de psychoéducateur.

Orientation 3 Accroître le nombre de membres en valorisant l'appartenance à une culture professionnelle

- Des actions ont été entreprises pour promouvoir auprès des psychoéducateurs leur rôle en tant qu'agent de la profession;
- La constitution d'un répertoire de psychoéducateurs prêts à agir comme experts pour certains sujets médiatiques;
- L'organisation d'une activité pour accueillir les nouveaux membres, activité qui se répétera chaque année.

Orientation 4 Favoriser la compréhension des membres de leurs obligations professionnelles envers les clients, les collègues et le public

- L'élaboration et la diffusion de documents explicatifs lors de l'adoption des règlements;
- Le recours à un questionnaire lié aux feuillets déontologiques suscitant ainsi la réflexion déontologique;
- Des rencontres de psychoéducateurs à travers le Québec permettant à ceux-ci d'échanger sur la tenue de dossiers, leur pratique et des aspects déontologiques;
- La conception et la tenue d'une formation pour les superviseurs de stages afin que ceux-ci puissent avoir les outils nécessaires pour soutenir les étudiants dans leurs questionnements touchant leurs obligations professionnelles;
- Des rencontres avec les étudiants afin de les sensibiliser davantage aux dimensions déontologiques et aux obligations liées à l'appartenance à un ordre professionnel.

Orientation 5 Modernisation de l'organisation dans une perspective de développement

- L'analyse des politiques existantes et l'élaboration d'un échéancier de révision de ces politiques;
- La révision des politiques concernant les conditions de travail, les placements, les frais de séjour et de déplacement ainsi que les politiques concernant l'accès à l'information et la protection des renseignements personnels;

- La mise sur pied d'un processus de vérification de la satisfaction de la clientèle;
- Le maintien et le développement des compétences du personnel;
- La mise sur pied d'un comité sur la gouvernance;
- L'élaboration de règles de gouvernance pour le Conseil d'administration de l'Ordre.

En somme, l'année 2011-2012 a été bien remplie et l'année 2012-2013 s'annonce tout aussi chargée, particulièrement avec les nouveaux défis qu'engendrera le projet de loi 21. Tout ce travail est le fruit des efforts d'une équipe qui travaille avec enthousiasme, détermination et professionnalisme. ■

Matériel imprimé de l'Ordre

Dans un souci de protection de l'environnement, tous les documents ponctuels ayant une courte durée d'utilisation, comme le renouvellement des cotisations et le programme du colloque, vous seront envoyés de façon électronique. Nous vous rappelons, en ce sens, qu'il est de votre responsabilité de consulter les courriels émis par l'Ordre ainsi que le bulletin électronique *Le Point com* afin d'être informé des activités qui vous sont offertes tout au long de l'année. ■

Plan de communication triennal

Parmi les actions à entreprendre au cours de la dernière année, nous avons l'élaboration d'un plan de communication triennal visant à augmenter la visibilité et le rayonnement de la profession de psychoéducateur en prenant appui sur les orientations stratégiques 2011-2016. La mise en œuvre du plan de communication a débuté le 1^{er} avril 2012. Elle s'échelonne jusqu'au 31 mars 2015.

Deux objectifs guideront le plan de communication et les actions à entreprendre. Ces objectifs tendent vers la même direction, à savoir la visibilité de la profession.

OBJECTIF 1

D'ici 2015, faire connaître le rôle de psychoéducateur de la population québécoise.

OBJECTIF 2

D'ici 2015, donner de la visibilité à la profession de psychoéducateur en intervenant sur la place publique.

Chacun de ces objectifs aura sa propre stratégie de communication, laquelle sera évolutive.

Pour la première année de mise en œuvre, les actions se résument de la façon suivante :

- 1) Développer le sentiment d'appartenance et la fierté des membres de faire partie de l'Ordre;
- 2) Faire connaître l'Ordre auprès des employeurs et des compagnies d'assurances;
- 3) Faire connaître la profession sur la place publique.

Ces actions se poursuivront jusqu'en 2015. Puis, d'autres actions s'ajouteront au cours des deuxième et troisième années, à savoir :

- 1) Faire connaître l'Ordre auprès d'organisations ciblées;
- 2) Faire connaître la profession auprès des jeunes garçons.

Les actions proposées dans le plan de communication auront des effets mesurables sur une durée à moyen terme. Aussi, au terme de la troisième année, alors que toutes les actions et tous les publics auront été rejoints, il sera opportun d'évaluer la pertinence de tenir des Journées de la psychoéducation. ■

Entrée en vigueur des dispositions du projet de loi 21

Depuis le 20 septembre 2012, la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* (projet de loi 21) est entrée en vigueur. Cette loi modifie le *Code des professions* et prévoit une redéfinition des champs d'exercice pour plusieurs professionnels du domaine de la santé mentale et des relations humaines, dont les psychoéducateurs. Elle établit également la réserve d'activités partagées à risque de préjudice entre les professionnels suivants : psychoéducateurs, psychologues, travailleurs sociaux, thérapeutes conjugaux et familiaux, conseillers d'orientation, ergothérapeutes, infirmières, médecins et orthophonistes.

Pour en savoir davantage sur le projet de loi 21, veuillez consulter le site Internet de l'Ordre ou communiquer avec nous. ■

Bienvenue aux nouveaux membres, psychoéducateurs et psychoéducatrices, depuis le 20 décembre 2011.

April	Isabelle	Chénier	Stéphanie	Houle	Emilie	Paré	Sarah
Audy	Marie-Hélène	Chung Chee Tsang	Chung Na	Jannard	Marie-Ève	Paulin	Julie
Bacon	Roger	Coallier	Sylvie	Jobin	Marjolaine	Pellerin	Claudia
Beaudoin	Sara	Côté-Dion	David	Labelle-Kolar	Stéphanie	Pillarella	Sophie
Belley	Stéphanie	Côté-Naud	Jennifer	Lacasse	Véronique	Primeau	Mélina
Bénard	Marilyne	Couvrette	Isabelle	Lacroix	Anne-Marie	Primeau Poirier	Vanessa
Bergeron	Catherine	Crépeau	Stéphanie	Lagotte	Stéphanie	Privé	Ann
Bilodeau	Lucie	Cyr	Catherine	Laliberté	Arlene	Richard-Audet	Mylène
Bissonnette	Jean	Cyr	Isabelle	Lapierre	Audrey	Savard	Amélie
Blanchard	Lucie	Davidson	Marilyne	Lapierre	Cindy	Serravalle	Julie
Boily	Suzanne	Denis	Sonya	Lapierre	Josée	Simard	Myriam
Bouchard	Annick	Desjardins	Line	Lapointe	Sandy	St-Jean	Catherine
Bouchard	Caroline	Desroches	Anick	Larouche	Évelyne	St-Laurent	Christelle
Bouchard	Christine	Dufresne	Marie-Christine	Larouche	Marie-Hélène	St-Pierre	Claudia
Boucher	Claude	Duguay	Angélique	Lavoie	Anne-Marie	St-Pierre	Valérie
Boucher	Nathalie	Dupont	Julie	Lavoie	Catherine	Thériault	Émilie
Boudreau Paulette	Marie-Andrée	Durocher-Noël	Karine	Leblanc	Danielle	Tremblay	Jessie
Boudreault	Annie	Dutil	Cathia	Leblond	Mélanie	Tremblay	Valérie
Boutin	Nadia	Faucher	Isabelle	Lemay	Mélanie	Tremblay	Vanessa
Bradette	Annie	Fay	Laurence	Levesque	Vanessa	Trempe	Geneviève
Brazeau	Marie-Christine	Forest-Valois	Gabrielle	Lizotte	Catherine	Turmel	Lydia
Brun	Véronique	Gagnon	Joannie	Maïano	Christophe	Vachon	Caroline
Brunelle	Mélanie	Gareau	Nancy	Malo	Audrée	Vadnas	Joanie
Caissie	Meghen	Gauthier	Gabrielle	Manseau	Stéphanie	Veillette	Nicole
Caron-Gendron	Cynthia	Gobeil-Bourdeau	Jasmine	Martin	Mélynda	Vignola	Mario
Carrier	Serge	Gormley	Amélie	Massicotte	André	Yelle	Martin
Chaîné	Patrick	Goulet	Manon	Mayrand	Cécile		
		Grégoire	Emilie	Mercier	Frédéric		
		Grenier-Lespérance	Eva	Morin	Catherine		
		Guilmette	Cynthia	Morin	Karine		
		Henri	Patricia	Oakes	Valérie		
		Héту	Régine	Oryschuk	Vanessa		
		Houde St-Pierre	Chrystelle	Pageau	Claudiane		

DÉCÈS

L'Ordre offre ses sincères condoléances à la famille, aux collègues et amis de la psychoéducatrice Christine Couture décédée le 4 juin 2012.

Déficient ou différent? Et vous, que voyez-vous?



CENTRE DE RÉADAPTATION EN DÉFICIENCE INTELLECTUELLE ET EN TROUBLES ENVAHISSANTS DU DÉVELOPPEMENT

de la MONTÉRÉGIE-EST



Le CRDITED de la Montérégie-Est est un établissement public du réseau de la santé et des services sociaux. Il offre des services spécialisés d'adaptation et de réadaptation aux personnes présentant une déficience intellectuelle (DI) ou un trouble envahissant du développement (TED), de même que des services de soutien et d'accompagnement à l'entourage (famille, proches, partenaires et milieux de vie) de ces personnes.

Nous sommes à la recherche de **PSYCHOÉDUCATEURS ET PSYCHOÉDUCATRICES** afin de combler plusieurs nouveaux postes permanents ainsi que des remplacements sur le territoire de la Montérégie-Est (Longueuil, Saint-Hyacinthe, Granby, etc.)

POURQUOI FAIRE CARRIÈRE AU CRDITED DE LA MONTÉRÉGIE-EST?

- Parce que nos ressources humaines sont au centre de nos préoccupations;
- Parce que nous avons à cœur l'accueil et l'intégration de nos employés;
- Parce que notre milieu de travail offre de belles perspectives de carrière;
- Parce que nous offrons des conditions avantageuses.

L'ensemble de nos services est axé sur le développement de l'autonomie; l'intégration et la participation sociales et la réduction de la situation de handicap de la personne. Par notre travail, nous venons en aide à des personnes vulnérables. Nous avons donc choisi des valeurs humanistes qui sont en lien avec cette relation d'aide. Ces valeurs guident nos actions, notre sens moral et donc, notre éthique.

CE DÉFI VOUS INTÉRESSE?

Envoyez votre candidature à l'adresse suivante :
16_crdime_recrutement@sss.gouv.qc.ca

Ou visitez notre site Internet :
www.crditedme.ca
sous l'onglet «Emplois».



Vivre le milieu scolaire

Deuxième milieu de socialisation des enfants et des adolescents après leur environnement familial, l'école vit au rythme des jeunes qui la fréquentent. Aussi, certaines de leurs périodes plus difficiles à vivre requièrent des services spécialisés. À cet effet, les psychoéducateurs en milieu scolaire font preuve de polyvalence en développant différentes expertises spécifiques à leur clientèle. Ce dossier passe en revue divers aspects de la pratique en milieu scolaire. Il y est question d'un rôle qui ne cesse d'évoluer et d'une invitation à parfaire ses connaissances sur le milieu scolaire!



Les psychoéducateurs en milieu scolaire en plusieurs tableaux

Dominique Trudel, Ph.D., ps.éd., coordonnatrice au développement et au soutien professionnel, Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

C'est chose connue, près du tiers des psychoéducateurs travaillent dans un milieu relié à l'éducation, faisant de ce secteur d'emploi le plus important des membres de l'Ordre. Les données recueillies en mai 2012 révèlent que 998 psychoéducateurs œuvrent en milieu scolaire. Ce nombre exclut les psychoéducateurs qui occupent des fonctions d'enseignement aux niveaux collégial et universitaire.

Si la pratique dans les écoles primaires et secondaires vient rapidement à l'esprit, d'autres pratiques, plus récentes, nous sont peut-être moins familières. Pensons aux psychoéducateurs qui exercent auprès des adultes effectuant un retour aux études ou auprès des étudiants des cégeps. Le tableau suivant présente, par ordre décroissant, la répartition des psychoéducateurs dans les différents lieux rattachés au secteur de l'éducation.

Répartition des psychoéducateurs selon leur secteur d'intervention

Écoles primaires publiques et privées	52,5 %
Écoles secondaires publiques et privées	34 %
Centre administratif et ministère de l'Éducation	7 %
Éducation des adultes	5,5 %
Éducation post-secondaire	1 %

La majorité des psychoéducateurs exercent dans un ou plusieurs établissements scolaires. Ces derniers relèvent d'une des 72 commissions scolaires (CS) du Québec. Dans les faits, les psychoéducateurs sont présents dans 57 des 61 commissions scolaires francophones et cinq des neuf commissions scolaires anglophones. Les deux commissions scolaires autochtones (CS Crie et CS Kativik) ne comptent aucun psychoéducateur parmi leur rang. Par contre, huit psychoéducateurs sont engagés par les conseils de bande autochtones pour offrir leurs services dans des écoles primaires ou des centres d'éducation aux adultes. Finalement, 17 psychoéducateurs travaillent dans des écoles privées, surtout au niveau secondaire.

Du côté de l'éducation post-secondaire, des psychoéducateurs sont présents dans huit cégeps ou collèges, publics ou privés.

Des professionnels reconnus sous divers titres

Dans les écoles primaires et secondaires, la grande majorité des psychoéducateurs sont engagés sous leur titre professionnel. Ils peuvent aussi agir comme conseillers en éducation préscolaire, en adaptation scolaire ou en rééducation, ce qui confirme la reconnaissance de leurs compétences dans des rôles de soutien.

Curieusement, il subsiste quelques agents de réadaptation, titre d'emploi habituellement octroyé au bachelier en psychoéducation non admissible à l'Ordre. La réserve d'activités aux psychoéducateurs (projet de loi 21) pourrait entraîner la disparition de ce titre d'emploi. Fait moins heureux, les données consultées révèlent que 75 membres de l'Ordre occupent des postes de technicien. Bien que cette situation soit plus criante dans certaines régions du Québec, plusieurs commissions scolaires comptent parmi leur rang des psychoéducateurs engagés comme éducateur spécialisé.

Par ailleurs, les compétences des psychoéducateurs sont de plus en plus sollicitées au sein des commissions scolaires ou du ministère de l'Éducation pour occuper des fonctions de conseil. Ils sont alors personne-ressource, conseiller pédagogique ou agent de soutien régional.

Finalement, les rares psychoéducateurs qui offrent leurs services aux étudiants du niveau collégial le font plutôt à titre de conseiller en adaptation scolaire ou en relation d'aide.

Nombre de psychoéducateurs rattachés à l'une des commissions scolaires du Québec

	Nombre de CS	Nombre de ps.éd.	% des ps.éd.
Moins de 10 psychoéducateurs	32	147	15
Entre 10 et 20 psychoéducateurs	18	265	28
Entre 21 et 40 psychoéducateurs	8	216	23
Plus de 40 psychoéducateurs	4 ¹	327	34
Total	62	955	100

Un professionnel seul dans son école

Les psychoéducateurs sont habituellement seuls de leur profession dans leur école. Ils ont à répondre à divers besoins et assument une variété de fonctions. Certains ont l'occasion d'échanger avec leurs pairs; leur nombre au sein de leur commission scolaire permet qu'ils se regroupent pour des journées de concertation ou des sessions de formation. D'autres psychoéducateurs sont beaucoup plus isolés. Ils sont peu nombreux voire seuls à exercer au sein de leur commission scolaire. De plus, les distances peuvent être grandes entre les différentes écoles où se trouvent ces psychoéducateurs, obstacle de plus à leur rapprochement. Le tableau précédent fait état du nombre de psychoéducateurs par commission scolaire. La moitié d'entre elles comptent moins de 10 psychoéducateurs dans leurs établissements. Pour ceux-ci, le défi est grand de vivre le milieu scolaire en lien avec leur profession. ■

1. Il s'agit de la CS de Montréal (170 ps.éd.), de la CS Marguerite-Bourgeoys (73 ps.éd.), de la CS de la Pointe-de-l'Île (42 ps.éd.) et de la CS Marie-Victorin (42 ps.éd.).

Être psychoéducateur en Estrie, un rôle en évolution...

Christiane Laprés, ps.éd., M.A., personne-ressource pour les élèves en trouble de comportement, Services régionaux de soutien et d'expertise de l'Estrie et **Marie-Josée Talbot**, ps.éd., agente de soutien régional pour le Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école, Direction régionale du MELS en Estrie

Depuis plus de 20 ans, nous œuvrons dans le milieu scolaire en Estrie. Ensemble, nous cumulons plus de 40 ans d'expérience et avons rencontré des écueils et des avancées. Ces années passées, tant au préscolaire, primaire que secondaire, nous ont amenées à prendre une place importante dans l'intervention auprès des élèves en difficulté. Nous nous sommes investies avec conviction afin de faire reconnaître la psychoéducation comme une profession indispensable pour développer des compétences nouvelles chez les élèves exprimant des besoins particuliers. C'est en jetant un regard lucide sur le chemin parcouru que nous souhaitons partager la réalité que nous avons vécue dans notre région, plus précisément à Sherbrooke.

Nous avons été embauchées toutes les deux au début des années 1990. L'une avait pour mandat de soutenir l'intégration scolaire des élèves en trouble de comportement, l'autre celui de travailler auprès des élèves à risque de décrocher. À cette époque, dans les commissions scolaires francophones de l'Estrie, on ne comptait que quelques psychoéducateurs parmi des éducateurs spécialisés, des psychologues et des travailleurs sociaux. De cette décennie à aujourd'hui, les effectifs provenant de la profession ont quadruplé. Les raisons expliquant cette croissance sont nombreuses mais il est certain que notre proximité avec l'élève et ses parents, ce que nous appelons le vécu partagé, a grandement contribué à faire reconnaître la psychoéducation comme une approche efficace auprès des élèves en difficulté.

Au fil des ans, un mandat qui s'enrichit

Au départ, dans notre commission scolaire, les services psycho-éducatifs étaient déployés principalement dans le cadre de rencontres individuelles avec les élèves identifiés en trouble de comportement. Le temps accordé aux écoles était en fonction de ce nombre d'élèves. À la fin des années 1990, avec l'arrivée de la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), le volet prévention a été ajouté à notre mandat. Parallèlement, suivant l'organisation des services éducatifs complémentaires, nous avons commencé à travailler avec des clientèles manifestant des difficultés comportementales d'origines diverses (neurologique, santé mentale, etc.). Nous avons dû développer notre expertise, augmentant ainsi notre éventail d'interventions et décloisonnant la chasse gardée des collègues d'autres professions.

La spécificité du vécu partagé, qui nous a toujours animées, est demeurée un des éléments clés de notre intervention. De fait, avec les années, nos actions se sont diversifiées, notamment sur le plan de l'évaluation. Jusqu'à la fin des années 1990, cette opération revenait systématiquement aux psychologues scolaires. L'ouverture de nos gestionnaires des services éducatifs complémentaires de même que notre reconnaissance professionnelle grandissante ont contribué à accroître notre rôle jusqu'à assumer l'intégralité de la prise en charge de l'élève. Nos modalités d'évaluation se sont ajustées aux besoins de l'élève de manière à faire émerger des leviers d'intervention. Un protocole rigoureux d'évaluation a été conçu dans le respect des normes psychométriques, des paramètres du ministère de l'Éducation (MEQ, 2000; MELS, 2007) et de la réalité scolaire. À partir de ce moment, nous avons l'autonomie professionnelle pour prévenir, intervenir et, si nécessaire, évaluer. Cet avancement ne nous a pas fait oublier la multidisciplinarité nécessaire à une approche écosystémique permettant à chacun d'apporter sa contribution qu'il soit psychologue, orthophoniste, orthopédagogue ou animateur de vie spirituelle et communautaire mais aussi partenaire du réseau de la santé et des services sociaux ou des organismes communautaires. La responsabilité partagée entre ces intervenants brise l'isolement; elle offre une fréquence et une intensité de service adéquates pour venir en aide à l'élève en difficulté.

Se regrouper pour s'organiser

L'augmentation du nombre de psychoéducateurs a nécessité la création d'une structure au sein de notre commission scolaire. Dès notre embauche, un regroupement s'est organisé : la *table des psychoéducateurs* de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS). Ses membres se réunissent cinq à six fois par année. Bien que l'animation ait changé au fil des ans, l'objectif des rencontres continue d'être le développement des connaissances et des compétences en regard de l'appropriation des pratiques reconnues efficaces, ceci teinté des orientations du service d'adaptation scolaire à la CSRS. À ce sujet, les différents cadres issus du ministère de l'Éducation, plus particulièrement celui ayant pour titre *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite* (MEQ, 2002), ont guidé notre démarche vers un tout cohérent dans le respect du mandat qui nous est confié, mais plus précisément dans la

Nous nous sommes investies avec conviction afin de faire reconnaître la psychoéducation comme une profession indispensable pour développer des compétences nouvelles chez les élèves exprimant des besoins particuliers.

perspective de la réussite éducative des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

En s'y arrêtant, nous ne pouvons que réaliser l'évolution de nos rôles et mandats depuis notre arrivée en milieu scolaire. Pas à pas, nous et nos collègues psychoéducateurs avons construit notre crédibilité professionnelle, entre autres, en adoptant les meilleures pratiques auprès des élèves. Cependant, nous devons avoir en tête que le maintien de la qualité de nos services repose sur les savoirs (savoir, savoir-être, savoir-faire), la formation continue, le respect des cadres et des normes professionnelles, tout en faisant preuve de vigilance face aux différentes pressions qui nous éloignent de notre mandat. Nous méritons pleinement notre place; il n'en tient qu'à nous de poursuivre le travail amorcé en continuant d'adapter nos services pour répondre adéquatement aux besoins particuliers des élèves que nous accompagnons. ■

Références

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire.* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : définitions.* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite.* Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA).* Gouvernement du Québec.

Vous trouverez, dans les pages de ce dossier, cinq témoignages de psychoéducateurs qui œuvrent en milieu scolaire dans différents contextes.



Annie Richard, ps.éd.

Psychoéducatrice depuis 1996, j'occupe, depuis huit ans, un poste à l'École des métiers et occupations de l'industrie de la construction de Québec. Ici, il est facile d'entrer en relation avec les élèves sur le plancher : les enseignants m'ouvrent grand les portes de leurs ateliers afin que je puisse observer et interagir avec les élèves. Je peux ainsi m'intéresser à ce qu'ils font et les valoriser. Casque de sécurité et bottes à cap d'acier font donc partie de mon quotidien!

J'assure le suivi des élèves en difficulté afin qu'ils persévèrent jusqu'à l'obtention de leur diplôme. Âgés de 16 à 40 ans, ils présentent diverses problématiques : toxicomanie, maladie mentale, difficultés financières et j'en passe. Ils me sont référés par les enseignants ou viennent me rencontrer de leur propre chef. Mes suivis se font de façon individuelle mais je forme aussi équipe avec les enseignants. Mon rôle-conseil et les formations données aux professeurs me permettent de les outiller sur la gestion de classe ou sur des problématiques spécifiques.

La consommation de drogues de nos élèves me préoccupe particulièrement. Il va de soi qu'ils doivent être en sécurité dans leurs ateliers et en possession de toutes leurs facultés afin d'utiliser des outils qui peuvent être dangereux. Malgré la prévention effectuée, il faut rester vigilant. ■

L'expertise des psychoéducateurs mise à profit dans un rôle-conseil

Kathleen Côté, psychoéducatrice, Service de psychoéducation de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

En 2005-2006, les services éducatifs de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin ont amorcé une réflexion sur leur modèle d'offre de service et sur les besoins de leur clientèle. Cette dernière avait pour toile de fond la *Loi sur l'instruction publique* qui reconnaît l'enseignant comme premier responsable de l'apprentissage des enfants. Or, celui-ci est régulièrement confronté à des problématiques pour lesquelles sa formation s'avère insuffisante. Si bien que les comportements perturbateurs d'un élève s'amplifient et se soldent trop souvent par son transfert vers un milieu spécialisé. Les services éducatifs étaient soucieux de mettre fin à de telles situations. Pour aider l'élève à améliorer son comportement tout en demeurant dans sa classe ou son école, ils ont choisi de miser sur le soutien aux enseignants. Dans cette optique, une première psychoéducatrice a été embauchée en 2006. Un service de rôle-conseil destiné aux enseignants du primaire, appelé *Point de repère*, est ainsi né. Cinq ans plus tard, la réorganisation de l'ensemble des services éducatifs a conduit la commission scolaire à bonifier les services en rôle-conseil. L'équipe est maintenant composée de six psychoéducatrices qui se partagent le territoire. Tant au primaire qu'au secondaire, elles ont pour mandat d'outiller et de soutenir le personnel scolaire afin qu'il adopte des pratiques adaptées aux problématiques rencontrées.

Le rôle-conseil auprès des enseignants

Un groupe d'élèves ne respecte pas les consignes. Leur enseignante manque de moyens pour faire face à la situation. Elle a mis en place un système de récompenses où les élèves peuvent aussi perdre des privilèges. Pour deux garçons de la classe, le système s'avère inefficace et l'enseignante ne sait plus quoi faire.

À la demande de la direction de l'école, la psychoéducatrice, en collaboration avec l'enseignante, se penche sur les différents aspects qui caractérisent le fonctionnement de la classe. Ensemble, elles détectent les facteurs qui contribuent au maintien des comportements inadéquats pour ensuite identifier les éléments pouvant aider à modifier la dynamique du groupe ou de l'élève et à améliorer la situation problématique. Dans cette situation particulière, les observations de la psychoéducatrice montrent que :

- les élèves remettent en question l'application du système de récompenses et la perte des privilèges;
- l'enseignante fait des mises en garde mais n'applique pas toujours ce qu'elle a annoncé;
- les élèves peuvent se reprendre et regagner des « étoiles » du système de récompenses.

La psychoéducatrice recommande à l'enseignante d'être constante et cohérente et de ne pas laisser les élèves remettre en question son autorité. Lorsqu'elle émet des avertissements, ceux-ci doivent être clairs et les conséquences prévues appliquées. Finalement, il est préférable de ne pas donner la possibilité de récupérer des « étoiles » après les avoir perdues pour des comportements inadéquats. Dans le suivi de l'application de ces recommandations, la psychoéducatrice a dû soutenir l'enseignante pour ne pas qu'elle abandonne et qu'elle maintienne ses efforts. Il lui a également fallu la renforcer dans ses progrès et ses compétences. Sa confiance en elle s'en est trouvée accrue et cela s'est répercuté sur ses interventions en classe.

Quelle que soit la situation rencontrée, le mandat premier de la psychoéducatrice est d'outiller et de soutenir les enseignants qui ont besoin d'aide dans leurs interventions. Ce besoin peut survenir pour un élève ciblé en trouble de comportement, pour un groupe difficile ou, plus largement, en vue d'une meilleure gestion de la classe (structuration de l'environnement, règles de classe, procédures de système de renforcement, conseil de coopération, etc.). Le service étant une mesure volontaire, l'ouverture et l'implication de chacune des parties sont importantes voire essentielles. Après avoir dressé le portrait de la situation et effectué le bilan des interventions réalisées précédemment, des objectifs sont fixés pour l'élève ou le groupe problématique. Puis, des mesures d'aide sont proposées. Il peut s'agir de conseils concernant les stratégies d'intervention à utiliser, de modalités d'encadrement à mettre en place ou d'une participation à l'élaboration du plan d'intervention. En moyenne, chaque mandat de soutien en rôle-conseil nécessite entre quatre et huit rencontres ou interventions. À l'occasion, il peut y avoir animation d'ateliers sur divers sujets (intimidation, habiletés sociales, conseil de coopération). La psychoéducatrice peut également être appelée à concevoir, implanter et animer un programme de rééducation auprès de groupes ou de cohortes difficiles tant du primaire que du secondaire.

Lorsqu'un éducateur spécialisé est présent, sa contribution à l'analyse de la situation ainsi qu'à l'élaboration et à l'application de nouvelles stratégies est capitale. Cet intervenant est souvent un allié de l'enseignant. La psychoéducatrice veillera donc à ce que l'enseignante et l'éducateur forment une équipe et s'encouragent mutuellement dans la mise en place des moyens d'intervention. Leur relation pourra être un facteur favorisant la réussite des changements apportés.

Le rôle-conseil auprès des directions

Le service en rôle-conseil peut bénéficier aux directions d'écoles, particulièrement pour l'application du processus disciplinaire ou la mise en place de mesures d'aide ou d'encadrement. Ce mandat se traduit par l'analyse des interventions déjà effectuées, suivi de recommandations précises. Dans cet ordre d'idées, lorsque la direction constate que le local de retrait ne donne pas les résultats escomptés, la psychoéducatrice peut offrir son soutien au responsable du programme. Ensemble, ils procéderont à l'évaluation du service et en réviseront les règles et leur application. Ils verront à déterminer les meilleures interventions selon les élèves.

Le lien de la psychoéducatrice avec la direction est important car, lorsque la situation s'aggrave, elle fait partie, avec les services spécialisés de la commission scolaire, des professionnels ressources.

Le rôle-conseil au préscolaire

Comme les problématiques en trouble de comportement apparaissent de plus en plus tôt dans le parcours scolaire des enfants, la commission scolaire utilise l'expertise des psychoéducatrices en soutien aux programmes *Passe-partout*¹. Des demandes de consultation peuvent ainsi être logées auprès d'une psychoéducatrice pour des élèves présentant des comportements problématiques ou encore pour des groupes ou des cohortes dont la gestion est plus difficile. La *procédure de dépistage précoce des troubles émergents du comportement au préscolaire*, version française du *Early Screening Project*, est utilisée pour identifier les enfants de type sous-réactif ou sur-réactif. Un tel dépistage justifie la référence vers le service de psychoéducation. Lorsque le recours à des ressources professionnelles de la commission scolaire ou de l'externe est nécessaire, notamment pour obtenir des évaluations complémentaires, la psychoéducatrice agit comme agent de liaison. Par ailleurs, dans une optique de prévention, elle prépare la rentrée à la maternelle des enfants ciblés par le programme *Passe-partout* qui sont susceptibles de développer des difficultés particulières au cours de leur parcours scolaire.

En dehors de leur rôle-conseil, l'expertise des psychoéducatrices en trouble de comportement est aussi sollicitée pour l'identification des élèves en trouble grave du comportement. En collaboration avec les autres professionnels du milieu, elles procèdent à la collecte des données et à l'analyse des interventions qui ont été mises en place avant de compléter les formulaires d'identification du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. L'élève en trouble grave du comportement peut bénéficier d'un suivi de réadaptation par la psychoéducatrice, en concertation avec les parents et les différents partenaires. S'il y a un transfert vers une ressource spécialisée de la commission scolaire, la psychoéducatrice contribuera à préparer ce passage. De même, lorsque le temps de la réintégration dans le milieu d'origine sera venu, elle accompagnera et soutiendra l'élève et le milieu afin de favoriser un retour positif et pour limiter les risques d'apparition des comportements antérieurs.

Après une première année d'expérimentation de cette offre, les équipes-écoles se disent heureuses de pouvoir compter sur le soutien de professionnels ayant une expertise en trouble de comportement. Les commentaires positifs des utilisateurs laissent présager un bel avenir pour le service de rôle-conseil des psychoéducatrices à la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. ■



Meggy Pelletier, ps.éd.

Je suis psychoéducatrice à la Commission scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup depuis bientôt trois ans. Outre la beauté de ses paysages, la région se caractérise par l'étendue de ses territoires, vastes mais peu peuplés. Les professionnels doivent se déplacer entre plusieurs petites écoles composées de groupes à simple, double ou triple niveau. Notre passage dans chaque milieu étant limité, il faut être doté d'un bon sens de l'organisation afin d'être le plus efficace possible.

Au quotidien, mes fonctions sont variées. Je peux être appelée à faire des interventions directes, à offrir un rôle-conseil, à donner des ateliers d'information aux membres du personnel ou aux parents, à rencontrer des élèves individuellement, à préparer et à animer des ateliers de groupe ou de sous-groupe. Je consacre également une journée par semaine au dossier de la prévention de la violence au sein de la commission scolaire. Avant mon arrivée, aucun psychoéducateur n'avait été engagé dans les écoles qui me sont attirées, ce qui m'a stimulée à faire connaître ma profession. Les approches préventives et visant à travailler les habiletés sociales que j'ai mises en place sont grandement appréciées.

Je suis particulièrement préoccupée par la collaboration école-famille, laquelle peut avoir un impact sur le résultat de l'intervention. L'école est le deuxième milieu de vie de l'enfant et les parents sont de précieux partenaires. Pourtant, il est encore difficile d'obtenir leur participation aux activités de l'école. Dans des situations plus spécifiques, convaincre le parent de faire alliance avec nous afin d'aider son enfant représente un défi de taille. J'ose croire que cette situation pourra s'améliorer si l'équipe-école tente de trouver de nouvelles façons de construire un lien de confiance avec les parents. ■

1. Programme d'animation offert par les commissions scolaires aux enfants de 4 ans et à leurs parents. Il vise à aider les enfants à s'intégrer à l'école.

Pour une détection systématique des élèves ayant des troubles de comportement en début de scolarisation

Pierrette Verlaan, Ph.D., ps.éd., Michèle Déry, Ph.D. et Jean Toupin, Ph.D., Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance, département de psychoéducation, Université de Sherbrooke

Les enjeux liés à la prestation de services et de programmes pour prévenir ou réduire les troubles du comportement (TC) chez les élèves sont source de préoccupations majeures dans le secteur de l'éducation (MELS, 2008). À haut risque de persistance à long terme lorsqu'ils surviennent dès l'enfance (Moffitt, 2006), ces troubles peuvent mener à des difficultés sérieuses d'adaptation et sont reliés à d'importants coûts en services scolaires, psychosociaux et de santé (Cohen et Piquero, 2009). Or, des données provenant de plusieurs pays industrialisés, incluant le Canada, indiquent que, parmi les enfants qui ont des TC, seule une faible proportion reçoit des services éducatifs, psychosociaux ou de santé (Offord *et al.*, 1987; Stouthamer-Loeber et Loeber, 2002). Une partie de ces élèves ne reçoit donc pas le soutien qui serait nécessaire pour réduire leurs difficultés ou éviter qu'elles ne s'aggravent. Bien que la responsabilité du dépistage des enfants ayant des TC ne soit pas uniquement celle des écoles, elles sont dans une position stratégique pour identifier les enfants ayant besoin d'aide. Cet article questionne le modèle de détection réactif actuellement utilisé dans plusieurs écoles primaires pour identifier les élèves en difficulté. En alternative, un processus de détection systématique par étape est proposé.

Le modèle de détection réactif

Au Québec, un modèle de détection de type réactif aux problèmes est prôné par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. C'est à la suite d'une demande de l'enseignant ou du parent qu'un processus d'évaluation et d'intervention de type gradué est amorcé auprès d'un élève (Gouvernement du Québec, 2007; Trépanier et Dessureault, 2006). L'évaluation comporte généralement, d'une part, des observations systématiques de l'élève dans plusieurs situations et, d'autre part, des questionnaires standardisés tel l'ASEBA administrés en entrevue structurée auprès de l'enseignant mais aussi, fréquemment, auprès des parents. Au besoin, l'inclusion de mesures plus spécifiques aux problèmes présentés par l'élève peut être recommandée comme les échelles de Conners ou le *Dominique interactif*. Des interventions préventives ou dites de *pré-référence* sont ensuite instaurées pour prévenir les comportements problèmes d'un élève avant le recours formel aux services éducatifs complémentaires (Gouvernement du Québec, 2007; Trépanier et Dessureault, 2006).

Malgré la rigueur d'une telle stratégie, il arrive que des élèves présentant des TC et nécessitant une intervention spécialisée ne soient pas détectés (Walker *et al.*, 2005). À cet effet, des chercheurs (Owens *et al.*, 2002) notent certains biais liés à la perception de comportements problèmes, dont le déni de la sévérité de certains comportements qui importunent moins les adultes tels que les problèmes intériorisés ou les agressions subtiles et cachées. En

outre, plusieurs enseignants ne sont pas formés pour détecter les symptômes d'un TC, notamment chez les filles, ce qui peut créer des inégalités liées au sexe dans l'orientation vers les services. D'autres auteurs relèvent que la détection des TC est sujette à des préconceptions sur les caractéristiques des élèves (sexe, ethnie) ou celles de leur famille (pauvreté, monoparentalité) (Severson *et al.*, 2007). Ces résultats de recherche suggèrent que certains élèves sont possiblement sur-détectés tandis que d'autres, nécessitant une intervention, ne sont pas détectés. Ils n'ont pas accès aux services dont ils pourraient avoir besoin.

Nos propres travaux concernant la détection des TC en début de scolarisation (6 à 9 ans) attestent qu'un nombre élevé d'enfants ont un niveau de difficultés extériorisées qui atteint un seuil clinique, tel qu'établi à l'aide d'instruments couramment utilisés en milieu scolaire (ASEBA, échelles de Conners)¹. Les évaluations d'élèves faites par les enseignants à l'aide de ces instruments de mesure révèlent qu'une proportion similaire de garçons (26,8 %) et de filles (28,1 %) ont des difficultés qui atteignent le seuil clinique, soit un peu plus d'un élève sur quatre. Ce taux est plus élevé que celui rapporté dans l'*Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans* (Valla *et al.*, 1994). Il reflète possiblement la réalité des écoles les plus défavorisées des régions de Montréal et de la Montérégie que nous avons ciblées pour mener notre étude. Les résultats indiquent également que moins de 30 % des élèves qui ont un TC reçoivent des services complémentaires en milieu scolaire. Bien qu'il n'y ait pas de standard absolu pour déterminer le seuil de difficultés à partir duquel un service spécialisé devient nécessaire, il serait attendu que ce pourcentage soit plus élevé. Un résultat encore plus troublant de cette étude est que trois fois moins de filles (13,1 %) que de garçons (32,2 %) ont reçu des services pour leurs difficultés comportementales au cours de l'année précédente. Ces résultats soulèvent des questions sur les moyens mis en œuvre dans les écoles pour identifier les élèves qui présentent des TC, notamment les filles, et leur donner accès à des services.

Le processus de repérage systématique par étape

Puisque des erreurs dans la détection des élèves sont possibles, un nombre grandissant de chercheurs recommandent un repérage systématique par étape (*school-based multi-gated method*). Cette méthode est reconnue comme étant la plus efficace² pour identifier en début de scolarisation les élèves les plus à risque d'avoir des TC. L'avantage de cette méthode proactive de détection est la possibilité d'identifier *tous* les élèves avec des TC nécessitant une aide immédiate de même que tous ceux pouvant développer des TC (Severson *et al.*, 2007; Walker *et al.*, 2005; Verlaan *et al.*, 2010).

1. Voir Verlaan *et al.* (2010).

2. Une détection efficace se base sur quatre éléments : la *sensibilité* est la proportion d'élèves classés à risque élevé qui développent des TC; la *spécificité* est la proportion d'élèves classés à risque faible qui ne développent pas de TC; la *valeur prédictive positive* est la probabilité qu'un élève à haut risque développe des TC; la *valeur prédictive négative* est la probabilité qu'un élève à risque faible développe des TC.

La première étape de repérage est particulièrement importante. L'instrument retenu pour faire ce repérage doit être d'usage courant en milieu scolaire (p. ex. les échelles TC de l'ASEBA ou de Conners) et permettre d'obtenir rapidement des informations sur la nature et la sévérité des problèmes éprouvés par un élève en plus de juger de leur importance en les comparant à un groupe de référence du même âge, du même sexe et de la même communauté. Le recours à une méthode multi-répondants est recommandé, idéalement pour les enseignants et les parents. De plus, il faut pouvoir compter sur la bonne fiabilité et la validité des instruments utilisés de même que sur une valeur prédictive élevée. Les caractéristiques de cette première étape du processus de repérage systématique sont décrites dans le tableau qui suit. Une évaluation effectuée auprès de l'ensemble des élèves permet ensuite de déterminer l'intensité des interventions selon le niveau de sévérité des difficultés identifiées : pas de difficultés particulières, des difficultés modérées ou des difficultés élevées. Il est important de souligner que cette première étape de détection ne vise pas à poser un diagnostic de TC. Elle vise plutôt à identifier les élèves qui pourraient bénéficier d'une évaluation plus exhaustive, dont notamment d'autres facteurs de risque possiblement présents dans l'entourage de l'enfant (Severson *et al.*, 2007), comme le rejet des pairs, une relation conflictuelle avec l'enseignante, certaines vulnérabilités ou difficultés sur le plan familial.

CARACTÉRISTIQUES D'UNE DÉTECTION SYSTÉMATIQUE

Une détection systématique est :	Une détection systématique n'est pas :
appliquée à une classe/école/ commission scolaire entière	appliquée à un seul élève
utilisée pour identifier les élèves en difficulté ou potentiellement à risque	utilisée pour pré-référence aux services éducatifs complémentaires
un indicateur de difficultés nécessitant possiblement une évaluation plus approfondie	un indicateur permettant de porter un jugement clinique
une réponse à la question : lesquels et combien d'élèves nécessitent potentiellement de l'aide?	une réponse à la question : de quelle intervention a besoin cet élève?
une analyse brève et quantitative des difficultés (la présence d'un nombre de problèmes)	une analyse qualitative et approfondie des difficultés
une première étape d'information nécessaire pour identifier la présence ou non de difficultés en fonction de l'âge et du sexe de l'élève	une évaluation de l'ensemble des difficultés de l'élève
une évaluation avec une administration, une cotation et une interprétation des informations systématiques et valides	une évaluation sélectionnée en fonction des besoins de l'élève et une interprétation subjective des informations
une évaluation proactive	une évaluation réactive

Source : Ikeda, Neesen et Witt (2008).

À la seconde étape du processus de repérage, l'objectif est d'aider les intervenants à mieux saisir la complexité des problèmes vécus par les élèves et leur famille. Ils peuvent ainsi améliorer la qualité de l'intervention en l'adaptant au profil spécifique de chacun et, si

nécessaire, recourir à des services de soutien complémentaires. À cet effet, l'utilisation de protocoles d'évaluation multidimensionnels basés sur des modèles théoriques du développement et du maintien des TC (p. ex. le protocole d'évaluation multidimensionnel de l'adolescent de Pauzé et Touchette, 2010) fait actuellement l'objet d'une promotion grandissante par les chercheurs et les décideurs concernés par l'intervention auprès des élèves en difficulté.

Comme certains auteurs l'ont souligné bien avant nous (Offord *et al.*, 1987; Valla *et al.*, 1994), l'utilisation des services de soutien ne correspond pas à la fréquence des TC chez les enfants, et ce, particulièrement lorsqu'il s'agit de filles. Les erreurs de détection sont coûteuses sur le plan humain et financier. La sous-détection des élèves en difficulté (faux négatifs) empêche certains enfants de bénéficier d'interventions préventives, ce qui peut conduire à l'aggravation de leurs difficultés. Malgré des coûts possiblement plus élevés en ressources humaines et matérielles, un processus de repérage systématique en milieu scolaire peut mener à une prévention des TC et, ultimement, à une meilleure adaptation des enfants vulnérables à l'école et dans la société. ■

Références

- Cohen, M.A. et Piquero, A.R. (2009). New evidence on the monetary value of saving a high risk youth. *Journal of Quantitative Criminology*, 25(1), 25-49.
- Gouvernement du Québec (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : MELS.
- Ikeda, M.J., Neesen, E. et Witt, J.C. (2008). Best practices in universal screening. Dans A. Thomas et J. Grimes (dir), *Best practices in school psychology*. V. Bethesda, MD : NASP, 103-114.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Plan stratégique 2009-2013*. Québec : MELS.
- Moffitt, T.E. (2006). Life-course-persistent versus adolescent limited antisocial behavior. Dans D. Cicchetti et D.J. Cohen (dir), *Developmental psychopathology: Vol. 3. Risk, disorder, and adaptation* (2^e éd.). New York, NY : Wiley & Sons Inc., 570-598.
- Offord, D.R., Boyle, M.H., Szatmari, P., Rae-Grant, N.I., Links, P.S., Cadman, D.T. *et al.* (1987). Ontario Child Health Study. II. Six-month prevalence of disorder and rates of service utilization. *Archives of General Psychiatry*, 44(9), 832-836.
- Owens, P.L., Hoagwood, K., Horwitz, S.M., Leaf, P.J., Poduska, J.M., Kellam, S.G. *et al.* (2002). Barriers to children's mental health services. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(6), 731-738.
- Pauzé, R. et Touchette, L. (2010). Utilisation d'un protocole d'évaluation de base pour mieux cerner le fonctionnement de la famille : utilisés pour la clinique et la recherche. *Pour la recherche : Bulletin de la fédération française de psychiatrie*, 64, 8-9.
- Severson, H.H., Walker, H.M., Hope-Doolittle, J., Kratochwill, T.R. et Gresham, F.M. (2007). Proactive, early screening to detect behaviorally at-risk students: Issues, approaches, emerging innovations, and professional practices. *Journal of School Psychology*, 45, 193-223.
- Stouthamer-Loeber, M. et Loeber, R. (2002). Lost opportunities for intervention: undetected markers for the development of serious juvenile delinquency. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 12(1), 69-82.
- Trépanier, N. et Dessureault, D. (2006). Les principes et le cadre d'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 85-102.
- Valla, J.P., Breton, J.J., Bergeron, L., Gaudet, N., Berthiaume, C., Saint-Georges, M. *et al.* (1994). *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans. Rapport synthèse*. Hôpital Rivière-des-Prairies et Santé Québec.
- Verlaan, P., Déry, M., Toupin, J., Boisvert, I., Lizotte, C. et Bigras, M. (2010). Détection précoce des garçons et des filles qui ont des troubles du comportement extériorisés au primaire et probabilité de recevoir des services spécialisés. Dans M. Déry, A.-S. Denault et J.-P. Lemelin (dir), *Aide aux jeunes en difficulté de comportement : regards sur nos pratiques*. Sherbrooke : Presses de l'Université de Sherbrooke, 221-248.

Walker, B., Cheney, D., Stage, S. et Blum, C. (2005). Schoolwide screening and positive behavior supports: Identifying and supporting students at risk for school failure. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(4), 191-204.

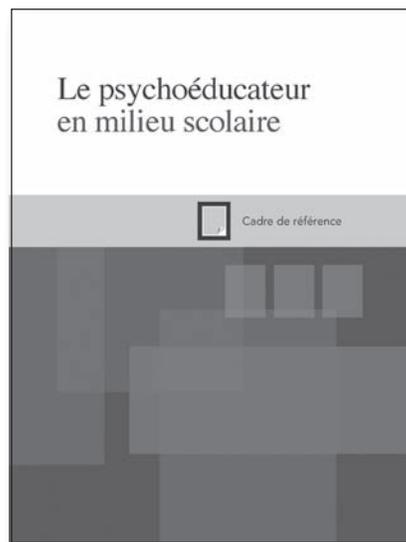


Un cadre de référence destiné au psychoéducateur du milieu scolaire.

Histoire d'une construction collective



Les psychoéducatrices Dominique Trudel et Anne Tremblay, lors du lancement du cadre de référence le 31 mai dernier.



De la Rivière-du-Nord à la Côte-du-Sud, en passant par les Rives-du-Saguenay, les Hautes-Rivières ou les Affluents, de la Capitale à la Pointe-de-l'Île, presque toutes les commissions scolaires du Québec font appel aux services du psychoéducateur pour répondre aux besoins particuliers des élèves en difficulté et pour soutenir les équipes-écoles face à cette responsabilité. Elles expriment envers ce professionnel des attentes nombreuses et lui confient divers mandats si bien que, d'une école à l'autre, la tâche du psychoéducateur présente des variations importantes. La décision de rédiger un cadre de référence s'appuie sur cette réalité. Ce document vise à faire connaître les fonctions et les responsabilités du psychoéducateur qui travaille dans les écoles primaires et secondaires. Il tient compte à la fois des compétences et responsabilités énoncées par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec et des orientations données par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Mené par le comité des psychoéducateurs du milieu scolaire, le cadre de référence est le fruit d'un long travail de recherche et de réflexion. Le comité, composé de professionnels rattachés à diverses commissions scolaires et écoles privées, s'est prêté à une analyse minutieuse des gestes posés quotidiennement en milieu scolaire et des éléments de contexte qui les encadrent. Plusieurs rencontres ont été nécessaires. Elles étaient animées par la coordonnatrice au développement et au soutien professionnel de l'Ordre. À mi-parcours, une chargée de projet s'est ajoutée à l'équipe. Au terme de la démarche, chacun de ces acteurs, coordonnatrice du projet, psychoéducatrice et chargée de projet, pose un regard rétrospectif sur son engagement et livre ses souhaits quant à l'utilisation du cadre de référence.

Dominique Trudel, ps.éd., coordonnatrice du projet

Depuis le début, mon rôle a consisté à coordonner tous les travaux : proposer une démarche collective de rédaction, animer les rencontres du comité, superviser les recherches nécessaires, rédiger ou réviser les différentes parties du cadre de référence. Comme la matière première du cadre de référence est le savoir d'expérience développé par les psychoéducateurs, j'avais à les aider à expliciter ce qui, avec le temps, était devenu pour eux des évidences. À cet égard, mon inexpérience du milieu scolaire m'a servie. Elle m'a permis de poser des questions naïves, de demander des clarifications. Il fallait tirer des expériences de chacun le dénominateur commun qui pourrait trouver résonance chez tout psychoéducateur, par-delà les particularités de son milieu.

La démarche d'élaboration du cadre de référence s'étant étalée sur quelques années, la composition du comité et la dynamique de groupe ont forcément changé. Des orientations ont été données qui, au fil du temps, ont été délaissées au profit de nouvelles avenues. La construction collective d'un tel document suppose l'écoute des points de vue de chacun. Elle nécessite également de garder le ton juste et de s'assurer du sens et de l'utilité des propos pour le lecteur.

Pendant que je coordonnais ce projet, j'ai suivi un cours en éthique de l'éducation à l'Université de Sherbrooke. Cette activité a accru ma sensibilité aux enjeux relatifs à l'éducation et aux multiples sens que ce mot recèle. La position du psychoéducateur au sein de l'équipe-école, ses relations avec la direction, les enseignants, les autres intervenants et partenaires sont devenues pour moi des sujets sensibles. De même, il importe de porter attention aux zones de tension occasionnées par la coexistence de règles et procédures institutionnelles et d'obligations professionnelles.

Je souhaite qu'à la lecture du cadre de référence, les psychoéducateurs cernent avec plus d'acuité les enjeux liés aux différents aspects de leur pratique et, partant de là, qu'ils les expriment, les analysent et les discutent avec leurs pairs et leurs supérieurs. Que ce document devienne un outil de consultation, au même titre qu'un dictionnaire.

Lucie Lahaye, ps.éd., membre du comité des psychoéducateurs du milieu scolaire

Avec quelques collègues de ma commission scolaire (CS), j'ai eu le plaisir de participer à l'élaboration du cadre de référence alors que celui-ci s'engageait dans son dernier droit. À ce moment, les dirigeants de la CS Marguerite-Bourgeoys (CSMB) avaient accepté de libérer plusieurs psychoéducateurs pour participer à la démarche entreprise par l'Ordre. Cette collaboration particulière se voulait le prélude à l'élaboration d'un cadre de référence spécifique à la CSMB mais cohérent avec celui de l'Ordre.

Ma participation aux discussions du comité regroupant des psychoéducateurs de plusieurs régions du Québec m'a permis de faire une réflexion sérieuse et approfondie sur mes pratiques quotidiennes et d'en améliorer la rigueur et l'efficacité. J'ai pu apporter des illustrations concrètes quant à l'application des concepts qui constituent la base de notre travail. Je crois qu'il est important de se donner l'occasion de revenir aux fondements de notre profession car il est facile de se laisser gagner par la pression, surtout lorsqu'aucune structure réunissant l'ensemble des psychoéducateurs n'existe dans le milieu de travail. Les priorités n'étant pas toujours aisées à déterminer, le cadre de référence pourra aider le psychoéducateur à démontrer qu'il a un rôle à jouer tant sur le plan de l'évaluation et du conseil que sur celui de l'intervention proprement dite. C'est la combinaison de tous ces aspects qui crée un impact positif sur l'école.

J'ai la chance de travailler dans une commission scolaire où le service de psychoéducation est bien implanté et présent dans toutes les écoles. Une fois par mois nous avons l'occasion de nous réunir pour discuter, partager nos expertises, nos projets et nos réflexions. J'ai réalisé que ce n'est pas le cas dans toutes les commissions scolaires du Québec. Je souhaite que mes pairs du secteur scolaire utilisent le cadre de référence dans leur milieu afin que les tâches qui leur sont dévolues soient en lien avec les compétences spécifiques des psychoéducateurs, dans le respect de leur champ d'exercice.

Anne Tremblay, ps.éd., chargée de projet

C'est en comptant sur mon expérience de plusieurs années en milieu scolaire et sur mon intérêt pour ce nouveau défi que j'ai accepté d'être chargée de projet. Essentiellement, ma fonction consistait à seconder la coordonnatrice en vue de la rédaction du cadre de référence. Durant plus de deux ans, j'ai participé aux réunions du comité, consigné les résultats de nos discussions, effectué la recherche documentaire nécessaire et rédigé des textes. Le choix d'une démarche en boucle, comportant différentes étapes et impliquant plusieurs comités et collaborateurs a permis de produire un portrait « parlant » et fidèle de la pratique en milieu scolaire. En revanche, ce processus séquentiel oblige souvent à revoir ce que l'on croyait terminé.

Mes expériences en recherche et développement m'avaient amenée jusqu'alors à travailler avec de petites équipes à la réalisation de projets ponctuels. Réalisée à plus grande échelle, cette nouvelle expérience s'est avérée riche en découvertes, en apprentissages et en retombées personnelles. Elle m'a permis de valider et de mettre à jour mes connaissances sur l'intervention en contexte scolaire. Mon intérêt pour la pratique dans ce milieu s'en est trouvé réactivé au point d'accepter, en cours de route, un travail à temps partiel dans une commission scolaire de ma région. Cet emploi a permis une validation, sur le terrain, de certaines idées que nous avançons dans le cadre de référence. Je pense notamment à l'importance de clarifier son mandat, d'établir des priorités avec les directions d'écoles et d'exercer un suivi à cet égard. Dans un contexte où les besoins sont souvent plus grands que le temps mis à sa disposition, il importe de ne pas se laisser envahir.

Ce cadre de référence m'apparaît essentiel pour tout psychoéducateur qui travaille en milieu scolaire, qu'il soit débutant ou *senior*. Il lui sera utile pour mieux situer et orienter ses interventions. Dans une optique d'autoévaluation, il pourrait aussi servir au questionnement ou à la validation de sa pratique. Ultimement, il pourrait guider le psychoéducateur et les directions d'écoles pour établir des façons de faire pertinentes et adaptées aux besoins du milieu. Sans nécessairement connaître tous les enjeux professionnels de la pratique, les principaux intéressés pourront certainement bénéficier des avantages d'une meilleure connaissance des rôles, du champ d'action ou des compétences du psychoéducateur dans un milieu considéré complexe mais fort stimulant! ■

Chronologie

Février 2008 : l'idée de rédiger un « cadre de pratique » est lancée. Le comité des psychoéducateurs du milieu scolaire reçoit ce mandat du Conseil d'administration de l'Ordre.

Avril 2008 à avril 2009 : le comité des psychoéducateurs du milieu scolaire tient huit réunions de travail et produit un plan détaillé du cadre de pratique. Certaines parties commencent à être documentées.

Mai 2009 : lors du colloque de l'Ordre, qui se tient à Trois-Rivières, le comité présente son plan de travail. L'objectif de l'atelier est de recueillir les réflexions et commentaires des psychoéducateurs sur cette ébauche.

Automne 2009 : le comité poursuit son travail. Des membres du comité quittent, d'autres s'ajoutent. En novembre, une psychoéducatrice est engagée comme chargée de projet pour aider à la recherche et à la rédaction du document.

Janvier 2010 : des sous-comités sont formés pour prendre en charge la rédaction de certaines sections du document. Les rencontres en grand comité sont moins nombreuses.

Automne 2010 : la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, elle-même intéressée par la production d'un cadre de référence, dégage quelques-uns de ses psychoéducateurs pour mettre la main à la pâte. Un travail intense de rédaction commence. Les textes produits sont scrutés par le comité avant d'être remis à un groupe de lecteurs choisis qui en critiquent le contenu.

Samedi, le 29 octobre 2011 : à l'occasion d'une dernière réunion, le comité prend connaissance de la version finale du cadre de référence.

Novembre 2011 : le document est envoyé à des psychoéducateurs de différentes régions et occupant diverses fonctions pour s'assurer de sa fidélité à la pratique.

Janvier 2012 : révision et mise en forme du cadre de référence.

31 mai 2012 : à l'occasion de l'Assemblée générale de l'Ordre, lancement du document : *Le psychoéducateur en milieu scolaire. Cadre de référence.*

Une démarche psychoéducative pour contrer l'intimidation à l'école primaire

Dominique Haineault, M. Sc. et Patrice Carrière, psychoéducateurs, Commission scolaire de Laval

En 2008, la ministre de l'Éducation déposait son plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école (MELS, 2009). Celui-ci prévoyait qu'une stratégie d'intervention soit mise en place dans chaque école, en tenant compte des caractéristiques des élèves et portant sur différentes formes de violence (physique, verbale, psychologique et sexuelle). Cette stratégie devait notamment inclure une procédure de déclaration des événements violents en plus de mesures d'aide et de protection pour le personnel et les élèves victimes.

Le plan d'action ministériel demandait qu'une personne soit responsable de ce dossier dans chaque commission scolaire. À la Commission scolaire de Laval (CSDL), le psychoéducateur attiré à cette fonction a commencé par dresser le bilan des actions de prévention ou de traitement de la violence déjà en place. L'intervention pour contrer l'intimidation offerte par l'équipe de psychoéducation du primaire¹ figurait parmi celles-ci. Le texte qui suit aborde ses modalités, lesquelles sont cohérentes avec les recommandations du plan d'action. L'ensemble de ces mesures est actualisé dans chaque école qui en fait la demande par le psychoéducateur de l'équipe qui lui est attiré.

1. Rencontre de la direction

En premier lieu, le psychoéducateur rencontre la direction d'école pour clarifier les besoins du milieu et planifier les actions subséquentes. C'est l'occasion de déterminer quel membre du personnel assurera le rôle de personne-ressource, responsable de la structure d'intervention qui sera mise en place pour contrer l'intimidation.

2. Formation et accompagnement de la personne-ressource

La personne-ressource de l'école joue un rôle essentiel pour assurer l'efficacité de la structure d'intervention. Elle doit, entre autres, analyser l'ensemble des situations d'intimidation rapportées pour effectuer l'intervention appropriée. C'est pourquoi le psychoéducateur l'outille quant aux approches à privilégier auprès de chacun des acteurs impliqués (victime, intimidateur et témoins). En tout temps, la personne-ressource peut obtenir le soutien du psychoéducateur pour des situations plus litigieuses que ce soit dans l'analyse de ces situations, pour la préparation de rencontres avec des élèves et des parents ou pour le choix de stratégies d'intervention.



3. Formation de l'équipe-école

La formation offerte par le psychoéducateur au personnel de l'école couvre des sujets précis. Elle établit une définition de l'intimidation, présente la structure d'intervention, clarifie les rôles et responsabilités de chacun, notamment lors du signalement des événements à caractère violent. De plus, le psychoéducateur indique les interventions à préconiser ou à éviter en expliquant certaines habiletés d'écoute tel le reflet, la reformulation ou le recours à des questions ouvertes.

4. Conférence aux parents

La conférence aux parents reprend le contenu de la formation offerte à l'équipe-école. Il est pertinent que ceux-ci connaissent la structure d'intervention qui est déployée à l'école. Il est aussi essentiel qu'ils fassent la distinction entre un conflit et une situation d'intimidation. Plus particulièrement, le psychoéducateur présente aux parents des stratégies d'intervention selon que leur enfant est identifié comme victime, intimidateur ou témoin.

1. Cette équipe, mise en place en 2005, se compose de six psychoéducateurs offrant à une cinquantaine d'écoles primaires une gamme de services.

5. Ateliers en classe

Ces ateliers, animés par le psychoéducateur ou la personne-ressource, empruntent un continuum de la troisième à la sixième année. Ils sont adaptés au niveau de maturité des élèves et utilisent des moyens didactiques variés (enseignement magistral, allégories, jeux de rôles, vidéo ou vidéo interactive, techniques d'impact). De même, ils abordent différents thèmes : définition de l'intimidation, conséquences de l'intimidation chez la victime, stratégies pour faire cesser l'intimidation, présentation de la structure d'intervention et garantie de confidentialité, enseignement et pratique des habiletés d'affirmation et de dénonciation, rôle des témoins. En sixième année, les élèves sont informés des conséquences légales de l'intimidation dans le cadre d'un atelier réalisé en partenariat avec le service de police de la Ville de Laval. Selon les particularités du milieu et l'analyse de la situation, d'autres aspects de l'intimidation peuvent être abordés tels que la cyberintimidation, l'agression indirecte (Verlaan et Turmel, 2007) ou la prévention de l'adhésion aux gangs de rue (OCCOPPQ, 2008).

L'intervention proposée par l'équipe de psychoéducateurs depuis 2005 implique et met en action tous les acteurs concernés par l'intimidation. Ceux-ci sont sensibilisés à la variété des comportements d'intimidation (directs et indirects), ce qui amène une meilleure connaissance du phénomène et augmente, par le fait même, l'efficacité d'une intervention universelle. De plus, l'utilisation d'une stratégie de consignation des événements à caractère violent à l'aide d'un formulaire invite chaque membre de l'équipe-école à reconnaître et à signaler ces comportements à la personne-ressource. Cela permet une prise en charge plus rapide des élèves impliqués dans des situations d'intimidation.

En janvier 2012, une recension des manifestations de la violence à l'école, sous toutes ses formes, a été réalisée auprès de 2409 élèves du primaire, de 1674 élèves du secondaire et d'un grand nombre de membres du personnel de la CSDL. Parmi les répondants du primaire, 7,5 % ont dit avoir été très dérangés à la suite des comportements d'intimidation. Les insultes, le rejet et l'exclusion sont les manifestations les plus fréquentes. Ces données viennent appuyer l'importance d'avoir à l'école une structure d'intervention pour contrer l'intimidation, laquelle nécessite une implication dynamique de tous les membres du personnel. De surcroît, la cohérence des différents paliers de gestion (plan de réussite de l'école, planification stratégique de la CSDL, plan d'action du MELS) vient consolider l'action psychoéducative pour contrer l'intimidation dans les écoles primaires. ■

Références

Commission scolaire de Laval (2011). *Planification stratégique 2011-2016* : <http://www2.cslaval.qc.ca/spip.php?rubrique280>.

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2008). *Gang de choix. Prévention de l'adhésion aux gangs chez les élèves de 11-12 ans*. Québec : OCCOPPQ.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble. Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011* : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/ViolenceEcoleAbrege_f.pdf.

Verlaan, P. et Turmel, F. (2007). *L'agression indirecte... cette violence qu'on ne voit pas. Trousse de sensibilisation sur les conduites agressives indirectes*. Montréal : CLIPP.



Nancy Chénier, ps.éd.

Je suis psychoéducatrice depuis plus de 12 ans à l'école Migwan de Pikogan, une communauté algonquine (*anicinabe*) située à deux kilomètres de la ville d'Amos en Abitibi-Témiscamingue. Cette école compte plus de 100 élèves, du préscolaire jusqu'à la sixième année.

Les pensionnats ont marqué la vie du peuple autochtone. Plusieurs problématiques (toxicomanie, faible scolarisation des parents, taux élevé de chômage) découlent de cette coupure d'avec leurs racines, leur identité et leur famille. Aujourd'hui, les autochtones cherchent à répondre à leurs besoins de base. L'éducation n'occupe donc pas toujours la place espérée.

Pour cette raison, l'équipe-école développe différentes stratégies afin d'augmenter la motivation des élèves et pour améliorer les liens entre l'école et la maison. Nous invitons régulièrement les parents à venir partager des moments privilégiés avec leurs enfants : aide à la lecture, préparation de *magoshan* (partage de repas), activités culturelles comme la préparation de « bannik » (pain), les contes et légendes avec les aînés ou le dépeçage de différents animaux.

Beaucoup de nos familles comptent jusqu'à cinq enfants et différentes générations qui vivent sous le même toit. L'adage selon lequel « ça prend toute une communauté pour élever un enfant » prend ici tout son sens. Plusieurs adultes s'impliquent dans l'éducation des enfants, ce qui a un impact sur la responsabilisation des parents. De plus, les *anicinabe* ont tendance à être craintifs face à la structure institutionnelle. Des rencontres informelles et des visites à la maison contribuent à la création de liens positifs.

Au fil des ans, j'ai su adapter différents aspects de ma profession aux besoins et à la culture du peuple autochtone. Il importe de connaître leur histoire afin de comprendre et de diminuer certains de nos préjugés. Ainsi, j'arrive à mieux orienter mes interventions et, surtout, à respecter leur rythme. Je remarque que l'intérêt des parents pour le cheminement scolaire de leurs enfants augmente. Ils viennent de plus en plus chercher l'aide dont ils ont besoin. L'image de l'école change pour devenir une alliée dans la reprise du pouvoir du peuple autochtone sur son développement. ■

Soutenir le passage des élèves du primaire vers le secondaire : enjeux et pratiques prometteuses

Nadia Desbiens, Ph.D., professeure titulaire et **Jonathan Lévesque**, ps.éd., professionnel de recherche, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal et **Josée Duquette**, directrice adjointe au Service des ressources éducatives, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Mathilde est en sixième année. L'an prochain, ce sera déjà le secondaire. Malgré la fébrilité de ce changement, Mathilde vit un peu d'anxiété : l'école secondaire est si grande, va-t-elle s'y perdre? Que se passera-t-il si elle arrive en retard à ses cours? Ne sera-t-elle qu'un numéro pour ses enseignants parmi la masse des élèves? Jean-Philippe présente des difficultés importantes sur le plan comportemental. Ses parents s'inquiètent pour son entrée au secondaire. Comment sera encadré leur fils? Comment réagira-t-il à son nouveau milieu? Sera-t-il la cible de moqueries de la part d'autres élèves?

Ces deux situations illustrent bien les nombreux défis qui sous-tendent le passage de l'école primaire à l'école secondaire. La recherche démontre que cette période constitue un moment de vulnérabilité pour tous les élèves, particulièrement pour ceux qui présentent déjà des difficultés personnelles d'apprentissage ou d'adaptation. Parmi les effets de la transition primaire-secondaire, on note une baisse du rendement académique (Blyth *et al.*, 1983; Roderick, 1993) et de la motivation (Hirsch et Rapkin, 1987), une diminution du sentiment de compétence (Chouinard *et al.*, 2005; Eccles *et al.*, 1987) ainsi que l'exacerbation des échecs scolaires et des problèmes de comportement chez les élèves déjà en difficulté (Anderson *et al.*, 2000).

18

Les défis de la transition

Le modèle de la concordance « *stades de développement – environnement* » (Eccles *et al.*, 1993) permet d'illustrer les défis que constitue la transition primaire-secondaire. En fait, il y aurait un déséquilibre entre, d'une part, les besoins développementaux des jeunes adolescents et, d'autre part, la capacité du milieu scolaire à offrir aux élèves un environnement et un soutien appropriés. Telle qu'elle est conçue et aménagée, l'école québécoise ne répondrait pas adéquatement aux besoins de signification (donner du sens aux apprentissages), d'autonomie (le pouvoir de faire des choix), d'estime de soi (se sentir compétent dans ses apprentissages), de connexité (établir des liens de qualité avec des pairs et les adultes de l'école) et de sécurité (environnement exempt de violence), particulièrement au secondaire (Archambault et Chouinard, 2009).

Par ailleurs, selon Tilleczeck et Ferguson (2007), en accédant à l'école secondaire, les élèves sont confrontés à trois types de transition : 1) **académique** (exigences de plusieurs enseignants de différentes disciplines, diversité des pratiques pédagogiques et des modes d'évaluation, différence dans les programmes de

formation), 2) **sociale** (diversification des pairs, du réseau social, établissement de nouvelles relations avec les enseignants) et 3) **procédurale** (utilisation de casiers et de cadenas, changement de local d'un cours à l'autre, gestion de l'agenda dans plusieurs matières). Les différences marquées dans les façons de faire des deux ordres d'enseignement, autant dans l'organisation que dans la pédagogie, expliqueraient donc les difficultés que peuvent avoir certains élèves lors de cette transition.

Savoir répondre aux besoins des élèves

Généralement, les écoles se préoccupent de faciliter la transition primaire-secondaire de leurs élèves. Plusieurs activités et ateliers sont déployés, chaque année, à cette fin. Or, une recension des pratiques mises en place dans plusieurs commissions scolaires du Québec révèle que celles-ci ne sont pas les plus efficaces pour favoriser une transition harmonieuse (Desbiens, 2009). Les moyens utilisés ne correspondent pas aux besoins des adolescents. Les milieux privilégient davantage les activités portant sur les transitions sociale (visite de l'école, journée d'accueil) et procédurale (apprendre à ouvrir un cadenas) alors que très peu d'actions visent à soutenir la transition académique, laquelle constitue pourtant le défi le plus important, particulièrement pour les élèves en difficulté.

Un projet de partenariat a été développé par l'Université de Montréal, les trois commissions scolaires francophones de l'Île de Montréal et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport afin de soutenir les élèves adéquatement et de mieux coordonner les actions mises de l'avant dans les milieux scolaires. Les commissions scolaires ont été invitées à former des comités de transition comprenant des membres du personnel (directions, enseignants et professionnels – notamment des psychoéducateurs) d'une école secondaire et de ses écoles primaires bassins¹ pour favoriser la cohérence et la continuité des interventions entre les deux ordres d'enseignement. Le projet, d'une durée de deux ans, comprend deux volets. Le premier vise l'acquisition de connaissances issues de la recherche en lien avec les enjeux, les défis et les mesures de soutien appropriées dans le cadre de la transition scolaire. Des formations et des conférences sont offertes par des experts universitaires sur différentes thématiques liées à la transition. Parallèlement, les comités sont amenés à évaluer les pratiques mises en place dans leur milieu en regard de leur potentiel d'efficacité et en fonction des données probantes soutenues par la recherche. Le second volet consiste, pour chacun des comités, à élaborer, implanter et évaluer

1. Le terme d'école bassin réfère à la provenance des élèves d'une école secondaire. Ainsi, les écoles primaires de quartier sont « rattachées » à des écoles secondaires à qui elles envoient leurs finissants de sixième année (à moins d'un déménagement, d'une demande de changement d'école ou de fréquentation d'une école privée).



un plan d'action pour soutenir les élèves dans la transition en misant à la fois sur des mesures universelles s'adressant à tous et sur des mesures ciblées pour les élèves les plus vulnérables. Tout au long de la démarche, les comités bénéficient d'un accompagnement par une équipe universitaire ainsi que par un conseiller pédagogique de leur commission scolaire mandaté à cette fin.

Dans ce processus, l'expertise du psychoéducateur est inestimable. De par sa formation et sa pratique, le psychoéducateur est à même de trouver et d'analyser des sources scientifiques sur les pratiques efficaces. Il peut donc conseiller le comité de transition dans l'analyse de leurs pratiques et dans le choix de pratiques plus efficaces. De plus, le psychoéducateur est tout désigné pour travailler la transition sociale des élèves en proposant des mécanismes favorisant l'adaptation de l'élève de sixième année à la réalité de sa nouvelle école.

La démarche du comité de transition Saint-Georges/des Sources

Le comité de transition Saint-Georges/des Sources de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys est activement impliqué dans cette démarche depuis maintenant deux ans. L'an dernier, le comité a réfléchi sur les besoins réels de ses élèves et a effectué un inventaire des pratiques de soutien à la transition en cours dans les écoles. À la suite d'une analyse critique, le comité a constaté que la majorité des mesures en place visaient la transition procédurale et, dans une moindre mesure, la transition sociale. Peu de mesures ciblaient la transition académique. Aussi, le comité a relevé un manque flagrant de communication entre les deux ordres d'enseignement.

académique. Les enseignants de français et de mathématiques du troisième cycle du primaire et du premier cycle du secondaire se sont donc concertés à plusieurs reprises lors de rencontres pédagogiques afin d'analyser la progression des apprentissages d'un ordre d'enseignement à l'autre et d'harmoniser leurs pratiques. L'évaluation, les méthodes d'enseignement, le vocabulaire disciplinaire utilisé ont également été au cœur des échanges. Au final, du matériel commun sera élaboré par les enseignants des deux ordres et des conseillers pédagogiques dans le but de favoriser un passage dans la continuité.

Le comité a également mis sur pied une intervention ciblée auprès des élèves de sixième année démontrant un faible niveau d'engagement scolaire. Le programme *Pas à Pas avec toi!* propose à une vingtaine d'élèves ciblés un suivi régulier par un intervenant dont le rôle est d'établir une relation de confiance avec chacun d'entre eux pour être en mesure de les accompagner dans le passage à l'école secondaire. Le programme débute en février, au primaire, auprès de tous les élèves de sixième année. À cette étape du projet, les actions de l'intervenant sont essentiellement des interventions indirectes, de la prévention, du soutien-conseil et du dépistage. Il anime des ateliers pour sensibiliser et informer les jeunes sur les préoccupations qu'ils peuvent avoir face à l'école secondaire. Au début du mois d'avril, un comité formé d'enseignants, de directeurs et de psychoéducateurs sélectionne, selon certains critères, les élèves qui feront l'objet d'un suivi individualisé avant, pendant et après la transition. Le psychoéducateur, de par ses compétences en évaluation et la relation qu'il développe avec les élèves, peut contribuer à un dépistage efficace

[...] le psychoéducateur est tout désigné pour travailler la transition sociale des élèves en proposant des mécanismes favorisant l'adaptation de l'élève de sixième année à la réalité de sa nouvelle école.

Un autre constat a été qu'une bonne partie des mesures devaient être bonifiées pour augmenter leur potentiel d'efficacité en lien avec les données soutenues par la recherche. Par exemple, le comité a complètement modifié l'intention et les objectifs de la traditionnelle visite de l'école secondaire en se centrant sur les besoins de connexité et de sécurité des élèves de sixième année. Les organisateurs ont ainsi choisi de constituer des équipes avec des élèves provenant des différentes écoles primaires du bassin afin de faciliter la création de liens entre les jeunes. Au cours de la journée, les élèves ont été invités à assister à différents ateliers animés par les enseignants de secondaire un, ce qui a permis un premier contact privilégié avec leurs futurs enseignants.

Lors de ses travaux préliminaires, le comité a également pu établir que plusieurs élèves connaissaient une baisse significative de leurs résultats scolaires, notamment en français et en mathématiques. Il est donc apparu essentiel d'intervenir sur la continuité pédagogique entre les deux ordres afin de soutenir la transition

des élèves devant recevoir les services du programme. Les élèves ciblés sont alors accompagnés de façon soutenue par l'intervenant pour terminer leur sixième année et débiter la première année du secondaire. L'intervenant fait le saut au secondaire avec les élèves pour les soutenir jusqu'à la période des Fêtes et les réfère, si besoin est, aux professionnels de l'école secondaire. Les résultats préliminaires sont particulièrement encourageants; plus des deux tiers des élèves ciblés l'an dernier sont inscrits dans des activités parascolaires. On remarque une diminution importante du taux d'absentéisme et un peu plus de la moitié de ces élèves n'ont plus besoin de suivi particulier.

Pour terminer, ce projet illustre une belle collaboration entre les milieux universitaire et scolaire afin de soutenir les élèves dans leur transition du primaire vers le secondaire. Si le personnel enseignant demeure au centre de la démarche par le changement de pratiques que l'on veut voir survenir, notamment pour soutenir la transition académique, le psychoéducateur joue un rôle très important

dans la présente démarche en s'assurant que les nouvelles pratiques proposées correspondent bien aux données les plus actuelles de la recherche scientifique, en participant à l'élaboration du plan de transition et en tenant un rôle actif dans le soutien à la transition. ■

Références

Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S. et Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Education Research*, 33(4), 325-339.

Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur/Bruxelles : De Boeck.

Blyth, D.A., Simmons, R.G. et Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transition. *Journal of Early Adolescence*, 3, 105-120.

Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Laurier, M., Plante, I. et Butler, D.L. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire* (Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture). Montréal.

Desbiens, N. (2009). *Défis associés à la transition du passage du primaire au secondaire*. Groupe coopératif. Commissions scolaires de l'île de Montréal et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Montréal.

Eccles, J.S., Midgley, C., Buchanan, C. M., Wigfield, A., Reuman, D. et Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage/environment fit. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.

Eccles, J., Wigfield, A., Reuman, D. et Mac Iver, D. (1987, avril). Changes in self-perceptions and values at early adolescence. Dans C. Midgley, *Early adolescence: Schooling psychological, and social transitions*. Symposium conducted at the annual meeting of the American Education Research Association, Washington, DC.

Hirsch, B.J. et Rapkin, B.D. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support, *Child Development*, 58, 1235-1243.

Roderick, M. (1993). *The path to dropping out: Evidence for intervention*. Westport, CT : Auburn House.

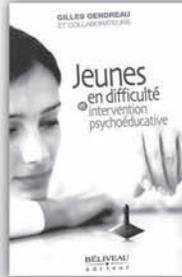
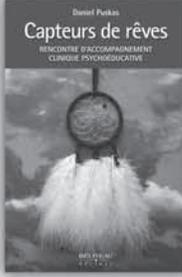
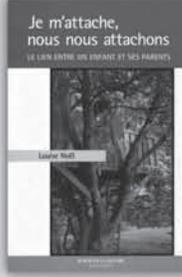
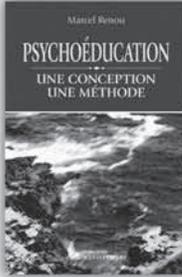
Tilleczek, K. et Ferguson, B. (2007, août). *Transitions from elementary to secondary school: A review and synthesis of the literature*. Toronto, Hospital for Sick Children, Ontario Ministry of Education.

Saviez-vous que...

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a publié deux guides sur les transitions. Le premier s'intéresse à la transition entre les services de garde et l'école. Le *Guide pour soutenir une première transition de qualité : services de garde et école* (2010) se présente comme un document dynamique permettant d'analyser les pratiques de transition existantes, de les bonifier et d'en instaurer de nouvelles. Récemment publié, le second traite de la transition de l'école primaire vers l'école secondaire. Le *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire* (2012) a été réalisé sous la coordination de la psychoéducatrice Charline Jean. Ces deux documents sont disponibles sur le site Internet du MELS : www.mels.gouv.qc.ca/publications. ■

BÉLIVEAU
é d i t e u r

Toutes les ressources pour les psychoéducateurs!

 <p>Modèle de référence pour les psychoéducateurs dans leur accompagnement clinique</p>	 <p>Pistes d'orientation de l'intervention et les outils de soutien à l'intervention – sites Internet, outils de dépistage...</p>	 <p>Points de repère théoriques et pratiques pour professionnels sur le terrain, questionnaires et formateurs</p>
 <p>Outil concret avec trois dimensions du dit, du senti et de l'agi. L'intervenant, tel un capteur de rêves, devient un catalyseur</p>	 <p>Étapes et manière d'attachement, différents types d'attachement, conséquences d'un attachement déficitaire</p>	 <p>Professionnel pragmatique, ouvert d'esprit, rigoureux, qui possède une profondeur de réflexion...</p>
 <p>Notions de discipline, d'approche, de champ de pratique, de méthode, de formation et de profession</p>	 <p>Séries de fiches techniques et de l'information sur le contexte, les modalités, les défis relatifs aux projets de type Banque-mixte</p>	 <p>Outil incomparable pour intervenants de terrain, éducateurs, formateurs, administrateurs, praticiens, chercheurs</p>

Téléphone : 514 253-0403 • WWW.BELIVEAUEDITEUR.COM



Giuliana Gattola, ps.éd.

Je travaille pour la Commission scolaire anglophone Riverside, sur la Rive-Sud de Montréal, depuis 2006, d'abord à titre de consultante en comportement, puis de psychoéducatrice. Première professionnelle engagée dans ce milieu, j'ai dû créer mon propre rôle en observant mes collègues dans d'autres contextes et en écoutant des psychoéducatrices témoigner de leur pratique en scolaire.

Je travaille dans quelques écoles primaires et secondaires. Ces dernières peuvent changer d'une année à l'autre. J'assume un rôle-conseil auprès des équipes-écoles pour les aider à comprendre les difficultés des élèves et à rédiger les plans d'intervention. De plus, j'anime des formations sur différents sujets tels que les troubles de comportement, les stratégies d'intervention en service de garde et les troubles du spectre de l'autisme. J'interviens directement auprès des élèves, en rencontre individuelle ou en petit groupe. Je réfère les parents à d'autres services et travaille en collaboration avec les services communautaires. Dernièrement, je me suis impliquée dans les procédures de dépistage, à la maternelle, des difficultés socio-émotionnelles et d'apprentissage.

En tant que psychoéducatrice en milieu scolaire, je suis confrontée à de nombreuses problématiques et travaille le plus souvent en équipe multidisciplinaire. Il me faut donc me familiariser avec la pédagogie et les difficultés d'apprentissage ainsi qu'avec les problématiques socio-émotionnelles et la santé mentale. Je dois constamment approfondir mes connaissances sur les difficultés d'adaptation. Devoir trouver les bonnes stratégies pour aider les enfants en difficulté demeure un défi de tous les jours. ■



Patrick Gingras, ps.éd.

Depuis trois ans, je suis psychoéducateur au Programme Répét-Transit à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île. J'occupe un rôle-conseil auprès de trois écoles secondaires de Montréal suivant une démarche à deux volets : le Service-Conseil et le Programme Transit.

Lorsqu'un élève présente des difficultés d'adaptation, mon travail consiste d'abord à soutenir et à accompagner les intervenants de l'école, à leur proposer des interventions, à voir les adaptations possibles dans le milieu socio-éducatif. Je fais des observations en classe et participe à la révision du plan d'intervention avec l'école, le jeune et ses parents. Si, en dépit des nouvelles mesures mises en place, les problèmes d'adaptation de l'élève persistent, celui-ci peut être amené à fréquenter le local du Programme Transit. Il y recevra le soutien de l'enseignante, de la technicienne en éducation spécialisée et le mien afin de poursuivre son programme scolaire tout en travaillant de façon intensive sur ses difficultés comportementales. Ensemble, nous l'aiderons à prendre conscience de ses difficultés pour ensuite développer avec lui des moyens afin qu'il atteigne ses objectifs et réintègre efficacement son école d'origine.

Je crois en ce programme qui mise sur le jeune, ses parents ainsi que sur les intervenants. Chacun possède des forces et des capacités d'adaptation. C'est en prenant appui sur celles-ci que tous pourront cheminer. ■



Être psychoéducateur, c'est **s'afficher** et **signer ps.éd.**



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

Une présence qui fait la différence

Prévention ciblée du décrochage scolaire : validation québécoise du programme *Check and Connect*



Michel Janosz, Ph.D., professeur, **Isabelle Archambault**, Ph.D., professeure, Université de Montréal, **Julie Ménard**, ps.éd. et **Christine Hébert**, ps.éd.

Cette recherche collaborative vise à 1) vérifier si le programme d'intervention démontré efficace aux États-Unis peut être implanté au Québec avec un minimum d'adaptation et une efficacité similaire, 2) vérifier si ce programme validé auprès d'adolescents peut être bénéfique à des élèves du primaire et 3) identifier les conditions organisationnelles qui facilitent ou entravent la mise en œuvre de l'intervention. Ce projet se fait avec la collaboration du Dre Sandra Christenson de l'Université du Minnesota, qui a dirigé le développement et l'évaluation du programme aux États-Unis.

Le programme *Check and Connect* (C&C) vise à promouvoir l'engagement scolaire chez les élèves à risque de décrocher. Les élèves dépistés sont jumelés à un mentor (TES, psychoéducateur, enseignant) qui procède à un monitoring hebdomadaire de leur niveau d'engagement (assiduité, comportements, rendement) et offre des interventions individualisées adaptées aux besoins de chacun (résolution de problème, rappel de l'importance de l'école, compétences sociales et académiques). Le contact et la collaboration avec les parents sont aussi très importants. Le travail du mentor fait appel à un travail d'équipe (enseignants, professionnels, direction, etc.) et à une collaboration avec les partenaires de la communauté (CSSS, organismes communautaires).

Depuis 2009, les écoles de sept commissions scolaires expérimentent ou ont expérimenté C&C. Les mentors reçoivent une formation et de la supervision de la part de l'équipe de recherche. Les commissions scolaires libèrent une ou deux personnes-ressources pour coordonner l'implantation du programme et soutenir les mentors. Les milieux participants ont été exposés à une implantation graduelle du programme pour leur permettre de

s'approprier l'intervention et d'identifier les entraves et les conditions de réussite. Après une année d'initiation, les écoles et commissions scolaires déterminent si elles sont prêtes à expérimenter le projet et vivre l'évaluation pendant deux ans. L'évaluation porte sur la mise en œuvre et ses effets (devis expérimental, groupe de contrôle aléatoire).

Après un peu plus de deux ans d'expérimentation, les résultats préliminaires sont prometteurs. Ils suggèrent que le programme entraîne des changements positifs chez les élèves, surtout sur le plan des attitudes, mais également sur le plan de certains comportements. Au primaire, les élèves accompagnés se disent moins anxieux et moins indisciplinés. Leurs enseignants perçoivent également une hausse importante de leur engagement en classe, qui se traduit notamment par une diminution du nombre de retraits de classe. Au secondaire, les effets à court terme se situent également sur le plan des attitudes. Les élèves du groupe expérimental rapportent une hausse de leur sentiment d'appartenance, de leur engagement cognitif en mathématiques et de leur désir de poursuivre des études. Ils perçoivent également moins d'avantages à décrocher de l'école. L'évaluation des effets se poursuit encore une autre année. L'analyse de la mise en œuvre a permis d'identifier plusieurs enjeux cruciaux à l'implantation du programme, en particulier en ce qui a trait au choix des mentors et à leur supervision ainsi qu'à la culture organisationnelle en matière de soutien aux élèves en difficulté. L'équipe de recherche espère pouvoir étendre l'étude à une population pluriethnique. Si les résultats positifs se maintiennent, des activités de formation seront offertes à partir de 2013-2014. ■

L'accompagnement des enseignants pour favoriser l'intégration des élèves en difficulté en classe ordinaire : un rôle sur mesure pour les psychoéducateurs¹

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

Caroline Couture, Ph.D., ps.éd., professeure, **Line Massé**, Ph.D., ps.éd., professeure et **Jean-Yves Bégin**, ps.éd., M. Sc., doctorant, département de psychoéducation, UQTR

Dans le cadre d'un projet de recherche², nous avons développé un modèle d'accompagnement pour les enseignants du secondaire ayant au moins un élève présentant des difficultés de comportement (PTC) intégré dans leurs groupes. Ce modèle peut être appliqué selon deux modalités, soit en rencontres individuelles ou en rencontres de sous-groupe d'entre trois et six enseignants. En s'inspirant des approches collaboratives et de résolution de problèmes, ce modèle a pour but d'offrir de la formation et du soutien aux enseignants du secondaire en les aidant à : 1) bâtir une relation positive avec leurs élèves, 2) comprendre la nature des difficultés rencontrées par les élèves PTC et leurs besoins sous-jacents, 3) prendre conscience de leurs pratiques actuelles à l'égard de ces élèves et de leur efficacité, 4) choisir un plan d'action approprié qui met l'accent sur des stratégies positives et proactives et 5) mettre en œuvre les solutions choisies. Les interventions proposées s'appuient sur les données probantes concernant l'amélioration des comportements des élèves PTC en classe, en particulier les interventions comportementales, les interventions cognitives comportementales et le modèle de hiérarchie des interventions proposé par Webster-Stratton (1999).

Le modèle propose cinq à six rencontres d'accompagnement entre novembre et mai au cours d'une année scolaire. L'accompagnateur dispose d'un guide d'accompagnement (Massé et Couture, 2011) proposant des capsules de formation, des outils d'évaluation fonctionnelle, des activités réflexives pour les enseignants ainsi que des propositions de plans d'action pour différentes difficultés comportementales rencontrées en classe (p. ex. distractivité, argumentation, absentéisme, etc.). Chacune des rencontres comporte une brève capsule de formation et une activité de résolution de problème. Les capsules abordent différents thèmes (p. ex. identifier la fonction des comportements, bâtir la relation avec l'élève, combler les déficits, établir une discipline positive, prévenir les problèmes de comportement).

La démarche de résolution de problème se déroule selon les étapes suivantes : 1) analyse fonctionnelle permettant de bien cerner le problème et son contexte d'apparition, 2) proposition d'hypothèses quant à la fonction des comportements perturbateurs pour l'élève, 3) remue-méninges permettant de proposer différentes

stratégies éducatives, 4) choix d'une stratégie qui réponde aux besoins de l'élève, tout en étant acceptable et applicable pour l'enseignant, 5) discussion sur les conditions à mettre en place pour favoriser le succès de la stratégie choisie. Si nécessaire, l'accompagnateur apporte du soutien à l'enseignant dans l'application de la stratégie.

Les différences majeures entre l'accompagnement individuel et en sous-groupe sont la durée des rencontres (une période de cours en individuel et deux en sous-groupe) et le déroulement du remue-méninges (en sous-groupe, ce sont surtout les autres enseignants qui proposent des stratégies à l'enseignant qui présente son cas).

Des entretiens semi-dirigés réalisés auprès de 42 enseignants ont permis de faire ressortir que, à la suite de leur participation, les enseignants rapportent avoir une meilleure compréhension des problèmes de comportement et prendre dorénavant plus de temps pour analyser les situations problématiques et comprendre la fonction des comportements des élèves. Plus de 88 % des enseignants rapportent avoir développé de nouvelles stratégies d'intervention auprès des élèves PTC et près de 66 % mentionnent avoir changé leur façon d'interagir avec les élèves et avoir changé leurs attitudes envers les élèves.

Peu de différences sont observées entre les deux modalités d'accompagnement par rapport à l'utilité perçue ou aux changements observés. Le modèle individuel est apprécié pour la possibilité qu'il donne au tandem accompagnateur-enseignant d'analyser en profondeur une situation problématique. Le modèle d'accompagnement de groupe est par contre le plus apprécié tant par les enseignants que par les accompagnateurs, pour la richesse des échanges, le partage des idées sans se sentir jugé, la possibilité de se comparer à d'autres enseignants et l'optimisme qui se dégage des rencontres. ■

1. Pour plus d'information, communiquez avec la première auteure : Caroline.Couture1@uqtr.ca.
2. Subventionné par l'action concertée du MELS et du FQRSC (2009-2012).

Références

Massé, L. et Couture, C. (2011). *Guide de soutien aux enseignants du secondaire pour favoriser l'intégration des élèves manifestant des difficultés de comportement*. Document de travail.

Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Le Soutien au Comportement Positif : un système efficace pour la prévention des difficultés comportementales



Steve Bissonnette, Ph.D., ps.éd., professeur à l'Unité d'enseignement et de recherche en Éducation de la Télé-Université et professeur au département de psychoéducation et de psychologie, UQO, **Carl Bouchard**, Ph.D., professeur au département de psychoéducation et de psychologie, UQO et **Normand St-Georges**, professionnel de recherche, UQO

Afin de hausser le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) présentait, en 2009, une stratégie d'action intitulée « L'école, j'y tiens! ». Le MELS recommandait d'intervenir auprès de ceux dont les probabilités d'abandonner l'école sont élevées, soit les élèves en difficulté ayant accumulé des retards scolaires. Parmi eux, les élèves ayant des troubles du comportement persévèrent le moins (MELS, 2006). Il est donc essentiel de privilégier des interventions efficaces dans la scolarité de ces élèves. Un examen attentif des différents systèmes de prévention des difficultés comportementales nous a permis d'en identifier un fondé sur des données probantes. Il s'agit du système *Positive Behavioral Interventions and Supports* (PBIS). Notre groupe de recherche a participé à sa traduction, *Le Soutien au Comportement Positif (SCP)*, en collaboration avec les équipes d'entraîneurs SCP des trois conseils scolaires de langue française de l'Est ontarien. Nous avons également participé à son implantation dans plus de 50 écoles franco-ontariennes et dans huit écoles québécoises.

LE SCP

Le SCP propose la mise en place d'un système de soutien sur le plan de la gestion des comportements afin de créer et de maintenir un milieu propice à l'apprentissage. Le système préconise l'adoption d'une approche à l'échelle de l'école où sont pris les devants en matière de discipline, en se basant sur l'idée que les comportements souhaités et les compétences comportementales attendues doivent être définis, enseignés et reconnus lors de leur manifestation. De plus, un continuum d'interventions est défini pour agir auprès des problématiques comportementales et soutenir l'adoption des comportements préalablement enseignés. Le système encourage chaque école à déterminer ses propres besoins en relevant et analysant de façon systématique des données sur les problèmes comportementaux vécus et en faisant en sorte que le personnel travaille en équipe pour élaborer une approche cohérente et positive de la discipline dans l'école. Plus spécifiquement, le système SCP met en œuvre 10 composantes¹ :

1. L'engagement formel du personnel scolaire (enseignants et directions);
2. La création d'une équipe SCP et l'autoévaluation des mesures mises en place;
3. L'identification des valeurs;
4. Les attentes comportementales;

5. L'enseignement explicite des attentes comportementales;
6. L'élaboration d'un système de renforcements;
7. Un continuum d'interventions ciblant les différentes problématiques comportementales;
8. La compilation et l'analyse des données comportementales;
9. La fonction des comportements;
10. La présence d'un coach SCP.

LES EFFETS DU SCP

Les effets du système SCP sont mesurés à l'aide du nombre de références disciplinaires gérées par la direction de l'école, soit le nombre de rapports d'incident disciplinaire majeur. Un rapport d'incident est complété lorsqu'un élève manifeste un comportement qui nécessite qu'il soit retiré de la classe, isolé des autres ou placé dans un local précis. Une analyse préliminaire des références disciplinaires réalisée par notre groupe dans une école élémentaire de milieu défavorisé montre une réduction de 26 % du nombre d'incidents comportementaux dans l'école. Ainsi, le nombre moyen d'incidents comportementaux mensuels est passé de 69 incidents/mois en 2010 à 51 incidents/mois en 2011. Sur une période de 10 mois, ce résultat représente une diminution d'environ 180 incidents.

Il est urgent de mettre en place des interventions préventives auprès des élèves à risque de manifester des difficultés comportementales. Pour être efficaces, les interventions doivent être issues de la recherche en éducation, c'est-à-dire être fondées sur des données probantes (Bissonnette *et al.*, 2010). Or, le système SCP est fondé sur de telles données. Par conséquent, nous croyons qu'il est préférable de mettre en place un système ou un programme qui a fait ses preuves, comme le SCP, car celui-ci permettra d'enseigner et d'apprendre dans un climat plus favorable. ■

1. Pour une description détaillée des 10 composantes voir Bissonnette, Bouchard et St-Georges (2011). Soutien au comportement positif (SCP) : un système efficace pour la prévention des difficultés comportementales. *Formation et Profession*, 18(3), 16-19.

Références

Bissonnette, S., Gauthier, C. et Péladeau, N. (2010). Un objet qui manque à sa place : les données probantes dans l'enseignement et la formation. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 8, 107-133.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire. Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *L'école, j'y tiens! : Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

La satisfaction des besoins psychologiques des élèves du secondaire et leur importance pour expliquer l'ajustement scolaire, social et émotionnel à la fin du secondaire



Catherine F. Ratelle, Ph.D., professeure, département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval et **Stéphane Duchesne**, Ph.D., professeur, département sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval

L'adaptation scolaire de l'élève réfère à sa capacité de mobiliser ses ressources personnelles pour répondre aux demandes de son milieu. On la mesure à travers des dimensions d'ordre scolaire (motivation et rendement), social (relations avec les autres), émotionnel (anxiété, tristesse, joie, ennui) et comportemental (agitation, persévérance à la tâche). Même si la plupart des élèves sont bien adaptés à l'école, certains autres éprouvent des difficultés pouvant s'accroître en période d'instabilité, comme c'est le cas lors du passage primaire-secondaire. Afin de répondre aux besoins de ces élèves plus vulnérables et de prévenir la cristallisation de leurs difficultés, il est important de mieux cerner les facteurs sur lesquels il est possible d'agir en milieu scolaire.

Récemment, de nombreux écrits en psychologie de l'éducation ont abordé l'adaptation scolaire des élèves sous la loupe de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2008a; 2008b). Selon celle-ci, tout individu a trois besoins psychologiques fondamentaux dont la satisfaction est nécessaire à son développement, adaptation et bien-être : le besoin d'*autonomie* (sentir que l'on agit par choix et volonté), de *compétence* (pouvoir agir sur son environnement) et d'*appartenance sociale* (développer des relations satisfaisantes et significatives avec des individus). Les bénéfices associés à la satisfaction des besoins psychologiques (SBP) ont été démontrés à maintes reprises et pour plusieurs variables intimement liées à l'adaptation scolaire (p. ex. motivation, engagement, persévérance et rendement; voir Guay, Ratelle et Chanal, 2008).

Dans la présente étude, nous avons mesuré le niveau de SBP des élèves dans le but de dégager des profils nous permettant de prédire le niveau d'adaptation scolaire à la fin du secondaire. Les données utilisées proviennent de l'*Étude sur la transition, l'adaptation et la persévérance à l'école* (Duchesne et Ratelle, 2005-2011), une étude longitudinale utilisant un échantillon représentatif des élèves québécois francophones et qui vise à

identifier les facteurs qui peuvent contribuer à la persévérance et à la réussite scolaires des élèves. Les participants (n = 606) ont rempli annuellement un questionnaire, de la sixième année du primaire à la cinquième année du secondaire. Nos analyses nous ont permis de découvrir : 1) qu'à travers ces six années, une proportion d'élèves (10 à 20 % selon le besoin mesuré) rapportent des niveaux élevés de SBP alors que d'autres en rapportent des niveaux moyens ou faibles, 2) que les élèves rapportant des niveaux élevés de SBP sont ceux chez qui nous notons les meilleurs indices d'adaptation scolaire (s'adaptent bien aux demandes sur le plan des devoirs, perçoivent être capables de socialiser avec d'autres élèves et rapportent des états émotionnels généralement positifs) et 3) qu'il est préférable d'avoir un niveau de SBP initial plus bas et qui augmente à travers les années plutôt que d'avoir un niveau modéré qui diminuerait dans le temps.

Ces résultats préliminaires appuient l'importance de favoriser la SBP des élèves et de travailler à la maintenir pendant et après la transition au secondaire. Pour ce faire, les interventions à l'école auraient avantage à être structurées autour de pratiques tel le soutien à l'autonomie qui implique notamment d'expliquer les raisons derrière les demandes formulées à l'élève, de reconnaître sa perspective et de lui offrir des opportunités de faire des choix significatifs (Guay *et al.*, 2008). ■

Références

- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2008a). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2008b). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49, 24-34.
- Guay, F., Ratelle, C.F. et Chanal, J. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie/Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Psychologie canadienne*, 49, 233-240.
- Duchesne, S. et Ratelle, C.F. (2005-2011). *Étude sur la transition, l'adaptation et la persévérance à l'école (ETAPE)* : <http://www.etape.fse.ulaval.ca>.

Une psychoéducatrice spécialiste en réadaptation visuelle

Anne-Sophie Van Nieuwenhuysse,
psychoéducatrice

La vision? Claude Bertrand est tombée « dedans » lorsqu'elle était toute petite : son père était optométriste. Alors, sans même s'en apercevoir, elle a très tôt compris l'importance de ce sens et l'énorme influence qu'il exerce dans nos vies. Après quelques années passées à travailler en réadaptation physique, plus précisément en déficience sensorielle, elle a fait le grand saut vers le seul centre entièrement dédié au service des personnes ayant une perte de vision partielle ou complète, l'Institut Nazareth et Louis-Braille. Depuis maintenant sept ans, cette psychoéducatrice travaille comme spécialiste en réadaptation visuelle; d'abord auprès des enfants et maintenant auprès des personnes âgées. Elle adore son travail : « Mon travail est très enrichissant. En changeant une toute petite chose dans la vie de ces personnes, on constate souvent un impact beaucoup plus grand ».

Le travail du spécialiste en réadaptation visuelle

Le travail du spécialiste en réadaptation visuelle consiste, ultimement, à développer l'autonomie des personnes qui vivent une perte de vision importante. « Notre rôle est multiple. Nous évaluons les besoins de la clientèle en identifiant avec eux les défis du quotidien. Notre rôle consiste aussi à donner de l'information sur le diagnostic, le type de déficience visuelle vécu, à faire de l'entraînement aux aides optiques (p. ex. loupe, lunette microscopique, etc.) et à assurer les références au reste de l'équipe multidisciplinaire (psychologie, ergothérapie, éducateur spécialisé) ».

Les exemples qui illustrent son travail sont intéressants. « Lorsqu'un client est atteint de dégénérescence maculaire, il perd sa capacité à voir la troisième dimension. Il faut donc l'aider à se réapproprier les activités de la vie quotidienne telles que se verser un café. Puisque le liquide se retrouve bien souvent à l'extérieur de la tasse, on lui apprend des stratégies simples comme le fait de coller la cafetière directement contre la tasse. On peut aussi lui enseigner l'utilisation d'outils spécifiques tel un détecteur sonore qui, une fois la tasse remplie, émettra un signal pour éviter le débordement du liquide ». Le spécialiste en réadaptation visuelle est appelé à visiter les différents milieux de vie du client pour proposer des stratégies d'adaptation pertinentes. « Nous pouvons aller à la maison, au travail ou encore dans les écoles et suggérer certaines stratégies comme ajuster l'éclairage, déplacer le mobilier, etc. », rappelle madame Bertrand.



La déficience visuelle et la psychoéducation

Pour devenir spécialiste en réadaptation visuelle, il faut être titulaire d'un baccalauréat – tous programmes confondus – et détenir un D.E.S.S. en intervention visuelle offert par l'Université de Montréal. « À l'heure actuelle, nous sommes trois personnes à posséder une formation en psychoéducation. Je vois des similarités dans nos façons de faire ». Pour Claude Bertrand, la pertinence de sa formation en psychoéducation est indéniable : « j'applique ce que j'ai appris en psychoéducation chaque jour ». La nature même des principes psychoéducatifs fait partie intégrante de sa pratique, soit le vécu éducatif partagé, la compréhension de la personne dans son ensemble, l'importance d'utiliser les forces comme vecteur de changement et l'établissement d'objectifs clairs et réalistes.

La place des psychoéducateurs en déficience visuelle est donc à encourager : « À mon avis, notre formation en psychoéducation constitue une force. Cela va avec l'esprit du travail : voir la personne dans sa globalité, respecter son rythme ». En ce sens, avec le vieillissement de la population, les débouchés risquent d'être prometteurs dans les années à venir. ■

Le projet ATTENTION : un rêve devenu réalité...

Ann Bérubé, psychoéducatrice, École La Dauversière

« *Il est toujours dans la lune!* »; « *Il ne m'écoute pas lorsque je parle!* »; « *Je dois toujours répéter les mêmes consignes, sinon il n'arrive pas à travailler!* » : voilà des exemples du discours tenu par des enseignants du primaire qui remarquent une augmentation inquiétante des difficultés d'attention en classe de leurs élèves. Étant psychoéducatrice, je connais plusieurs stratégies pouvant répondre aux besoins de ces enfants. En ce sens, je conseille les enseignants afin de faciliter leur quotidien. Toutefois, je sentais que quelque chose manquait. J'ai donc parlé d'une idée farfelue à des collègues, laquelle s'est transformée en un projet stimulant, le projet ATTENTION.

L'objectif principal de ce projet visait à outiller les enseignants pour aider les élèves ayant des difficultés d'attention et/ou d'agitation. Plus spécifiquement, nous voulions les renseigner, leur faire utiliser du matériel et les accompagner. Le principal moyen pour le faire était de leur fournir une mallette contenant de la documentation et des outils tout en leur offrant de l'accompagnement. Avec l'aide d'une orthopédagogue, d'une éducatrice spécialisée, d'une travailleuse sociale et du responsable du service de garde, le projet a débuté en septembre 2011. Dix enseignants des trois cycles du primaire se sont engagés à tenter l'expérience pour quatre mois. Chaque enseignant devait participer à une rencontre de groupe au début et à la fin des quatre mois. Puis, prendre part à au moins 30 minutes d'accompagnement par mois.

Les outils suivants accompagnaient la mallette : un cahier de documentation personnalisé, des clés d'intervention (pour les neuf objectifs poursuivis), un calendrier de tâches, des protecteurs auditifs, trois sabliers différents, une balle de stress, un sac proprioceptif, un *Disco Sit* et un ballon d'exercice. Chaque outil était présenté aux enseignants. L'accompagnement visait à s'assurer que les bons outils soient utilisés, mais, également, que d'autres soient expérimentés. Il fallait garder en tête que les moyens peuvent répondre à plusieurs objectifs et que chaque élève ne répond pas de la même façon.

À la suite de ce premier volet, nous avons été en mesure de faire une évaluation de la démarche. Pour l'objectif « renseigner les enseignants sur les difficultés d'attention et/ou d'agitation », les résultats ont démontré que les enseignants étaient mieux informés, tel que mesuré par un questionnaire maison et par notre accompagnement. Pour ce qui est de l'objectif « amener les enseignants à utiliser des outils favorisant l'attention des élèves en classe », les données ont démontré que tous les enseignants ont utilisé au

moins un outil pendant au moins une semaine et que la plupart en ont utilisé plusieurs. Certains ont choisi de se centrer sur un élève en particulier, d'autres ont préféré en faire une utilisation plus large. Quelques élèves du troisième cycle utilisaient même les outils de façon autonome, une fois ceux-ci présentés. Enfin, pour l'objectif « accompagner les enseignants dans l'utilisation des outils », aucun enseignant n'a été laissé à lui-même. Le suivi a varié, allant d'une fois par deux mois à une fois par semaine, avec plusieurs discussions ponctuelles.

Les enseignants ont souligné plusieurs aspects positifs du projet, dont le matériel accessible et facile à utiliser, l'accompagnement par une personne-ressource, les outils variés et leur originalité. Des commentaires constructifs ont été émis afin de nous permettre d'améliorer le processus, dont celui de présenter les outils aux élèves à l'avance, d'avoir plusieurs exemplaires d'un même outil et d'avoir une aide supplémentaire dans la gestion au quotidien.

Quant aux élèves, une trentaine d'entre eux ont utilisé au moins un outil de façon régulière pour ses bienfaits. Plusieurs d'entre eux ont voulu témoigner de leur expérience : « *Ça m'a aidé à me concentrer et à moins bouger* »; « *Ça m'a aidé à faire mon travail plus vite* »; « *Je me sentais comme transformé, j'étais plus calme!* ».

En janvier 2012, cinq nouvelles enseignantes se sont jointes au projet. Nous voulions laisser le matériel qui fonctionnait bien dans les classes du premier groupe pour ne pas pénaliser les élèves. Avec dix mallettes et un budget supplémentaire alloué à l'achat des outils les plus en demande (protecteurs auditifs, sabliers et sacs proprioceptifs), nous avons réussi à faire fonctionner le projet avec 15 enseignants jusqu'à la fin de l'année scolaire. Nous avons pu apporter quelques améliorations en cours de route, notamment en présentant les outils aux élèves du deuxième groupe d'enseignantes avec une capsule adaptée sur l'attention. Actuellement, l'évaluation finale du projet n'a pu être réalisée, mais elle est prometteuse.

Pour conclure, je remercie tous ceux ayant contribué de près ou de loin à ce projet. Les enseignants et les élèves ayant participé au projet ont démontré une impressionnante ouverture face à l'utilisation des différents outils. La mallette ATTENTION témoigne d'une confiance et d'un travail d'équipe au quotidien. Les résultats et témoignages obtenus nous encouragent à poursuivre notre investissement. Mon souhait est de débiter le projet, à l'automne, avec 15 enseignants et 15 mallettes, et ce, pour l'année entière. Rappelons-nous qu'une simple idée peut mener à des réussites, à condition d'y croire et d'en parler... ■

L'utilisation des couvertures et des vestes lestées auprès des enfants : informations, mise en garde et précautions d'usage

Un article de l'Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS) et du Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (CLIPP)

En 2008, un jeune enfant autiste est décédé à la suite d'une utilisation inadéquate d'une couverture lestée alors qu'il fréquentait l'école. Ce décès a déclenché une enquête du coroner dont les résultats ont permis à la fois d'identifier les dangers potentiels de ces couvertures et de préciser des règles de base à respecter pour un usage sécuritaire. À la demande du coroner, le ministère de la Santé et des Services sociaux a sollicité l'INESSS pour qu'il effectue une synthèse des connaissances sur la sécurité et l'efficacité des couvertures lestées, et ce, pour l'ensemble des clientèles potentielles. L'évaluation a été étendue aux vestes lestées, puisqu'elles sont aussi largement utilisées au Québec. Le CLIPP a été mandaté par l'INESSS afin de vulgariser les connaissances recueillies et pour les diffuser auprès des personnes qui font usage de ces objets.

Les couvertures et vestes lestées

Les couvertures et les vestes lestées sont des accessoires pouvant être utilisés par des professionnels de la santé ainsi que par des parents. Les couvertures lestées ressemblent à des couvertures en tissu rembourrées avec des écales de sarrasin ou des billes d'acier alors que les vestes lestées ressemblent à de petits gilets sans manche munis de poches sur les côtés et dans le dos dans lesquelles des poids sont déposés. Ces produits sont offerts en vente libre, particulièrement sur le Web, et ne répondent à aucune règle spécifique de fabrication. Ces accessoires sont particulièrement employés auprès d'enfants ayant un trouble envahissant du développement, une déficience physique ou intellectuelle, des troubles de l'apprentissage, des troubles de l'attention avec hyperactivité ou des troubles de la communication. Selon certaines approches thérapeutiques, leur usage est censé produire un effet calmant, une baisse d'anxiété en plus de favoriser la concentration.

Est-ce efficace et sécuritaire?

Bien que ces objets soient d'apparence banale, il est important de bien connaître les mises en garde et précautions d'usage à leur sujet. L'efficacité de ces objets n'est pas démontrée et leur sécurité n'est pas assurée. L'usage des couvertures et des vestes lestées s'inspire d'une approche appelée *intégration sensorielle* qui viserait à recentrer et à augmenter le niveau d'attention. Cependant, aucune étude ne permet de conclure à l'efficacité de cette approche. De plus, un mauvais usage de ces objets comporte des risques. Il en est de même lorsqu'ils sont utilisés sur des enfants qui présentent certains troubles de santé.

Mise en garde et précautions d'usage

Pour les raisons qui viennent d'être énumérées, veuillez prendre connaissance de la mise en garde et des précautions d'usage présentées ci-après. Ces informations sont issues du rapport du coroner ainsi que des écrits scientifiques recensés par l'INESSS.

- *En aucun cas, les couvertures et les vestes lestées ne doivent être portées par un enfant qui présente l'une des conditions suivantes : problèmes respiratoires, circulatoires ou cardiaques, épilepsie, hypotonie importante et problèmes cutanés. Il faut donc obtenir d'un professionnel de la santé l'assurance que la couverture n'est pas contre-indiquée pour l'enfant.*
- *Il faut que la constitution physique de l'enfant soit prise en compte dans le calcul du poids de la couverture ou de la veste utilisée.*
- *Il ne faut jamais que la tête de l'enfant soit ou puisse être recouverte par la couverture.*
- *Il faut s'assurer que les signes vitaux de l'enfant puissent toujours être observés.*
- *Il ne faut jamais qu'un enfant soit roulé dans une couverture, à moins qu'un thérapeute soit constamment à ses côtés.*
- *Il ne faut jamais laisser un enfant sans surveillance.*
- *Il faut que l'enfant puisse sortir de la couverture facilement, s'il le désire. Ce n'est pas une contention.*
- *L'enfant doit exprimer un accord, même s'il est non verbal.*

Dans le cadre spécifique d'une utilisation à des fins thérapeutiques :

- *L'utilisation doit être justifiée par des objectifs clairs et mesurables permettant de l'intégrer au plan d'intervention individualisé ou au plan de services.*
- *Le plan d'intervention individualisé ou le plan de services doit prévoir des évaluations périodiques de l'efficacité des vestes lestées et des couvertures et doit être effectué par un intervenant dûment formé.*
- *L'utilisation de la couverture ou de la veste lestée doit cesser si les bénéfices escomptés ne se réalisent pas.*
- *Tous les intervenants doivent informer les utilisateurs que l'efficacité thérapeutique des vestes et couvertures lestées n'est pas démontrée.*
- *L'utilisation des couvertures et des vestes lestées ne doit jamais être privilégiée aux dépens d'interventions dont l'efficacité a été démontrée scientifiquement.*

Les couvertures et les vestes lestées sont souvent présentées comme possiblement thérapeutiques par les fabricants et les détaillants. Leur publicité peut donc laisser croire que leur efficacité est démontrée scientifiquement et que ces accessoires sont sans danger alors que ce n'est pas le cas. Il est donc important que les parents et les intervenants soient informés des mesures à prendre pour en faire un usage sécuritaire, qui respecte soigneusement les recommandations ayant été mentionnées.

Nous vous invitons à consulter les sites Web du CLIPP (www.clipp.ca) et de l'INESSS (www.inesss.qc.ca) pour plus d'information sur les couvertures et les vestes lestées. ■

Stratégies préventives pour favoriser la réussite scolaire des élèves

Isabelle Saucier, professionnelle de recherche, UQTR et
Marie Josée Picher, candidate à la maîtrise, UQTR

En 2009-2010, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec a dénombré un taux de décrochage scolaire de 20,1 %¹ chez les élèves du secondaire des 72 commissions scolaires du Québec. Cette forte prévalence questionne l'ensemble des acteurs du milieu scolaire et les amène à vouloir se mobiliser afin de trouver des moyens concrets pour réduire le risque de décrochage. À cette fin, il existe plusieurs instruments et outils permettant de travailler la motivation scolaire, l'estime de soi et les attitudes face à la réussite scolaire, de développer une bonne collaboration entre les parents et l'école ainsi que d'évaluer les élèves à risque de décrochage.

Premiers signes : outil de dépistage des élèves à risque au primaire⁽¹⁾ permet aux enseignants de dépister les élèves à risque de décrochage scolaire, de la maternelle à la sixième année et de cibler leurs besoins. Cet instrument permet de distinguer quatre types d'élèves à risque : l'élève peu motivé, l'élève avec des difficultés d'apprentissage, l'élève avec des difficultés de comportements extériorisés et l'élève avec des difficultés de comportements intériorisés. Un outil complémentaire, le *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire⁽²⁾* propose aux intervenants, aux parents, aux enseignants et aux directions des écoles primaires des stratégies de prévention et d'intervention à mettre en place auprès d'élèves jugés à risque.

Au secondaire, deux instruments d'évaluation du risque de décrochage scolaire sont offerts pour les élèves âgés de 12 à 18 ans. La *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels⁽³⁾* estime le risque de décrochage, détermine la typologie du décrocheur potentiel (discret, désengagé, sous-performant et inadapté) et évalue l'engagement scolaire des élèves. Le *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire⁽⁴⁾* est un outil identifiant les types d'élèves à risque (peu intéressé/peu motivé, problème de comportement, comportements antisociaux cachés ou dépressifs) et mesurant l'intensité du risque en fonction des caractéristiques personnelles, familiales et scolaires. À la suite de l'évaluation, un bilan personnel et un bilan école précisent la problématique des élèves identifiés à risque et guident l'élaboration du plan d'intervention. Une formation est obligatoire pour l'utilisation de ce logiciel. Le *Guide de prévention du décrochage scolaire : Y'a une place pour toi!⁽⁵⁾* est un outil complémentaire au logiciel qui propose des stratégies de prévention, d'information et de sensibilisation pour les acteurs du milieu scolaire.

Sur le plan de la motivation scolaire, l'instrument *La motivation scolaire : Outils d'analyse et de diagnostic⁽⁶⁾* permet d'élaborer un

profil motivationnel des élèves du primaire et du secondaire. Les enseignants, la direction et les parents sont invités à évaluer leur rôle ainsi que leur pratique envers la persévérance scolaire de l'élève.

Afin de prévenir l'abandon scolaire, plusieurs stratégies peuvent être mises en place par les psychoéducateurs en milieu scolaire. Pour améliorer les attitudes face à l'apprentissage, le guide *Faire une erreur ne signifie pas que tu es une erreur!⁽⁷⁾* peut être utile. Il vise à amener les élèves du primaire à reconnaître les différents types d'erreurs pouvant mener à une situation d'échec ponctuelle ou persistante et à dédramatiser l'échec. Il peut également être utilisé comme outil de sensibilisation auprès d'un groupe pour développer l'estime de soi et les saines relations avec les pairs. D'autre part, le programme *Le sac à dos. Faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui mais comment?⁽⁸⁾* favorise la disponibilité à l'apprentissage des élèves de la sixième année du primaire à la deuxième année du secondaire en développant l'estime de soi et les habiletés cognitives, affectives et comportementales. Pour compléter ce programme, un volet destiné aux parents, *Un double saut, non périlleux!⁽⁹⁾*, permet d'approfondir leurs connaissances sur le plan des attitudes et des comportements à adopter lors de la transition du primaire au secondaire. La collaboration entre l'école primaire ou secondaire et les familles est primordiale pour la réussite scolaire des élèves. Pour favoriser cette collaboration, les guides *Rapprocher les familles et l'école primaire⁽¹⁰⁾* et *Rapprocher les familles et l'école secondaire⁽¹¹⁾* peuvent être consultés. Ils proposent deux instruments permettant l'évaluation du niveau de collaboration entre l'école et les familles. Le premier instrument, rempli par les différents acteurs du milieu scolaire, évalue les pratiques de l'école. Le deuxième, rempli par les parents, évalue les besoins exprimés par les parents. L'analyse des résultats des deux instruments permet à l'intervenant d'élaborer un plan d'action afin d'instaurer

1. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1586>.

des interventions concrètes pour faciliter la communication et l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant.

Plusieurs outils présentés dans cet article vous sont offerts gratuitement* sur Internet. Pour plus de renseignements, visitez la banque informatisée d'outils de l'Ordre dans la section membres du site Web. ■

Références

- (1) *Potvin, P. (2011). *Premiers signes : outil de dépistage des élèves à risque au primaire*. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- (2) *Potvin, P. et Lapointe, J.-R. (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire*. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- (3) Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M. et Lévesque, J. (2007). *La trousse d'évaluation pour décrocheurs potentiels – Version Web (TEDP-web)*. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Université de Montréal.
- (4) Fortin, L. et Potvin, P. (2007). *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire*. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- (5) *Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire : Y'a une place pour toi! (2^e éd.)*. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- (6) Comité sur la motivation scolaire (2001). *La motivation scolaire : Outils d'analyse et de diagnostic*. Saint-Georges : Commission scolaire de la Beauve-Étchemin.
- (7) Cartier, L. et Métivier, C. (2008). *Faire une erreur ne signifie pas que tu es une erreur! Guide éducatif et affiche sur la réparation et l'estime de soi*. Saint-Rédempteur-de-Lévis : Atelier Bleu M'ajjjjik.
- (8) Ayotte, V., Djandji, H. et Asselin, H. (2000). *Le sac à dos. Faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui mais comment?* Montréal : Direction de santé publique. Agence de développement des réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de Montréal.
- (9) Ayotte, V., Guay, S., Asselin, H., Tremblay, P.H. et Pluot, S. (2002). *Un double saut, non périlleux! Le début de l'adolescence et de l'école secondaire. Guide pour les parents*. Montréal : Direction de santé publique. Agence de développement des réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de Montréal.
- (10) *Ministère de l'Éducation (2004). *Rapprocher les familles et l'école primaire. Guide d'utilisation de deux instruments à l'intention des écoles primaires*. Québec : Gouvernement du Québec.
- (11) *Ministère de l'Éducation (2004). *Rapprocher les familles et l'école secondaire. Guide d'utilisation de deux instruments à l'intention des écoles secondaires*. Québec : Gouvernement du Québec.

À inscrire à votre agenda!



Le prochain colloque de l'Ordre aura lieu les **30 et 31 mai 2013**, à Drummondville.

En mars, surveillez vos courriels, car le programme du colloque vous sera envoyé par voie électronique.

Vous souhaitez écrire dans le magazine?

Il vous est possible de rédiger des textes pour la rubrique *Pages ouvertes* du magazine de l'Ordre. En effet, si vous avez réalisé un projet qui mérite d'être mentionné, conçu un nouveau programme, lancé une nouvelle initiative ou encore rédigé un article théorique, soumettez-nous votre texte à publication@ordrepesd.qc.ca, avant le 30 novembre. Le texte doit comprendre 6000 caractères (espaces compris). La parole est à vous!



Faites part de vos commentaires sur le magazine à publication@ordrepesd.qc.ca



Des formations
de qualité dans plus d'une
centaine d'établissements
de santé et d'organismes
communautaires
depuis 1996

Documentation disponible
en ligne ou sur demande

Institut Victoria
4307, rue Saint-Hubert
Montréal (Québec)
H2J 2W6

Téléphone : 514 954-1848
Télécopieur : 514 954-1849
info@institut-victoria.ca

VISITEZ NOTRE SITE WEB !
www.institut-victoria.ca

► NOUVELLE FORMATION

■ Suicide et troubles de la personnalité : prévention et intervention

Comment distinguer, chez cette clientèle, les états suicidaires chroniques à faible risque, des exacerbations pouvant mener à un danger sérieux de passage à l'acte. Quelles sont les interventions à privilégier dans l'une ou l'autre de ces situations.

Montréal 150 \$ (taxes incluses)

Groupe A le 27 novembre 2012

Groupe B le 24 mai 2013

► FORMATIONS 2012-2013

■ Les troubles de la personnalité : introduction à l'intervention

Montréal 405 \$ (taxes incluses)

Groupe A le 30 janvier et les 6 et 20 février 2013

Groupe B les 30 et 31 mai et le 1er juin 2013

■ Troubles alimentaires et troubles de la personnalité : traitement intégré

Montréal 280 \$ (taxes incluses)

les 4 et 5 avril 2013

Québec 315 \$ (taxes incluses)

les 14 et 15 février 2013

■ Intervention en situation de crise et troubles de la personnalité

Montréal 280 \$ (taxes incluses)

les 28 février et 1er mars 2013

■ Réadaptation physique et troubles de la personnalité

Montréal 280 \$ (taxes incluses)

Groupe A les 15 et 16 novembre 2012

Groupe B les 17 et 24 avril 2013

■ Contre-transfert et troubles de la personnalité

Montréal 280 \$ (taxes incluses)

les 16 et 17 mai 2013



Venez vivre le chapitre le plus incroyable de *votre carrière.*

Si vous rêvez de partir à l'aventure, venez écrire le prochain chapitre de votre vie avec nous. En évoluant au sein de nos communautés accueillantes, vous aurez la chance d'explorer des territoires d'une beauté saisissante et de découvrir la culture crie, qui compte des centaines de contes et légendes que nous composons depuis plus de 5 000 ans. Joignez-vous à notre équipe interdisciplinaire à titre de :

Psychoéducateur(trice)

Vous travaillerez dans un de nos centres de jour multiservices (CJMS) qui dispensent des services d'adaptation, de réadaptation et d'intégration à des personnes en perte d'autonomie, souffrant de trouble de santé mentale ou encore atteintes de déficiences intellectuelles ou physiques.

Au sein d'une équipe de réadaptation, votre temps sera partagé entre la formation, les interventions, les évaluations, la participation aux différents comités, la création, l'évaluation et le soutien clinique des programmes. Vous favoriserez une approche de prévention et de réadaptation afin d'aider les personnes en difficulté à rétablir leur équilibre intérieur entre elles-mêmes, leur famille et leur milieu social.

Profil recherché :

- Adhésion à l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ)
- Deux années d'expérience pertinente, un atout
- Capacité à parler, à lire et à écrire en anglais

Faites parvenir votre candidature jobs.reg18@ssss.gouv.qc.ca.



Conseil Crie de la santé et des services sociaux de la Baie James

σϣδϑ° 6ϑ ΔΓΔ ΔΔ° ΔααβΓCβσΔϑ

Cree Board of Health and Social Services of James Bay

RESSOURCES HUMAINES : 277, rue Duke, bureau 203, Montréal (Québec) H3C 2M2
Montréal : 514 861-5955 | Sans frais : 1 877 562-2733

« Mes tarifs de groupe
m'ont permis
d'économiser beaucoup. »

– Mireille Baron
Cliente satisfaite depuis 2003

Des soumissions qui font jaser.

Chez TD Assurance Meloche Monnex, nous connaissons l'importance d'économiser autant que possible. En tant que membre de l'**Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec**, vous pourriez profiter de tarifs de groupe avantageux sur vos assurances habitation et auto et d'autres privilèges exclusifs, grâce à notre partenariat avec votre association. Vous bénéficierez également d'une excellente protection et d'un service exceptionnel. Nous sommes convaincus que nous pouvons rendre l'assurance d'une simplicité sans égale afin que vous puissiez choisir votre protection en toute confiance.



Demandez une soumission en ligne au
www.melochemonnex.com/ordrepesd
ou téléphonez au 1-866-269-1371

Lundi au vendredi, de 8 h à 20 h.
Samedi, de 9 h à 16 h.

Programme d'assurance recommandé par



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC



Le programme d'assurances habitation et auto de TD Assurance Meloche Monnex est souscrit par **SÉCURITÉ NATIONALE COMPAGNIE D'ASSURANCE**. Le programme est distribué par Meloche Monnex assurance et services financiers inc. au Québec et par Meloche Monnex services financiers inc. dans le reste du Canada.

En raison des lois provinciales, notre programme d'assurance auto n'est pas offert en Colombie-Britannique, au Manitoba et en Saskatchewan.

*Aucun achat requis. Concours organisé conjointement avec Primum compagnie d'assurance. Peuvent y participer les membres ou employés et autres personnes admissibles appartenant aux groupes employeurs ou de professionnels et diplômés qui ont conclu un protocole d'entente avec les organisateurs et qui, par conséquent, bénéficient d'un tarif de groupe. Le concours se termine le 31 janvier 2013. 1 prix à gagner. Le gagnant a le choix de son prix entre un Lexus RX 450h comprenant l'équipement standard de base incluant les frais de transport et de préparation d'une valeur totale de 60 000 \$ ou 60 000 \$ canadiens. Le gagnant sera responsable de payer les taxes de vente applicables au véhicule. Réponse à une question d'habileté mathématique requise. Les chances de gagner dépendent du nombre d'inscriptions admissibles reçues. Règlement complet du concours disponible au www.melochemonnex.com/concours.

^{MD} Le logo TD et les autres marques de commerce sont la propriété de La Banque Toronto-Dominion ou d'une filiale en propriété exclusive au Canada et/ou dans d'autres pays.