

COLLECTION DE
L'UMR SYNERGIA



Questions de l'heure

SOUS LA LOUPE DE L'UMR SYNERGIA

VOL.3, NO.2




Unité Mixte de Recherche
synergia



UNIVERSITÉ
LAVAL

COMITÉ DE RÉDACTION

Aude Gagnon-Tremblay, révision et rédaction

Jeanne Chouinard, révision et rédaction

Nancy Gaudreau, révision

Catherine Mathis, révision

GRAPHISME

Mirally

Crédits photos de la page couverture: [Freepick.com](https://www.freepick.com)

REMERCIEMENTS

Cette publication a été réalisée dans le cadre des activités de mobilisation et de transfert des connaissances de l'Unité mixte de recherche Synergia.

Merci à nos partenaires fondateurs : le Centre de services scolaire de la Capitale, le Centre de services scolaire des Découvreurs, le Centre de services scolaire des Navigateurs et l'Université Laval.

ISSN 2818-2944

Un mot sur l'Unité mixte de recherche Synergia

L'Unité mixte de recherche (UMR) Synergia a pour mission de favoriser le bien-être des élèves présentant des difficultés d'adaptation à l'école et des personnes qui les accompagnent pour soutenir leur réussite éducative. Au sein de l'UMR, nous travaillons en synergie en partageant nos expertises afin de contribuer à l'avancement et au transfert des connaissances pour favoriser le développement professionnel du personnel scolaire et la mise en œuvre de pratiques éducatives appuyées par la recherche qui répondent aux besoins de ces élèves.

Adaptée à la réalité éducative québécoise, l'UMR Synergia souhaite développer une programmation scientifique qui découle des besoins exprimés par les milieux scolaires partenaires afin de soutenir le développement professionnel continu et la transformation des pratiques en milieu scolaire dans le domaine de l'intervention éducative auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation. C'est donc en concordance avec les plans d'engagement pour la réussite des centres de services scolaires partenaires que cette UMR vise à soutenir le réseau scolaire dans la recherche et le déploiement d'initiatives pour favoriser le bien-être de tous. Pour en savoir davantage sur l'UMR Synergia, ses activités et ses ressources partagées, **visitez son site web**.



Unité Mixte de Recherche
synergia

Table des matières

Mot de la directrice	5
Maximiser le service d'éducation spécialisée en milieu scolaire : constats et pistes de réflexion	6
Redonner du pouvoir d'agir aux jeunes : penser l'accompagnement dans les parcours de cheminement particulier et axés sur l'emploi	12
Scolarisation des élèves autistes au secondaire : repenser le choix du type de classe	18
Comment accompagner les élèves qui sont fréquemment exposés à des comportements perturbateurs ou agressifs en classe ?	24
Quelles structures permettent l'accompagnement des élèves en difficulté de comportement ?	32

Mot de la directrice



Voici le 2^e numéro du 3^e volume de notre journal *Questions de l'heure* de l'UMR Synergia. Cette publication accompagne la 6^e journée *Questions de l'heure sous la loupe* de l'UMR Synergia qui s'est tenue le 16 janvier 2026 à l'Université Laval. Lors de cette journée, cinq questions soulevées par le personnel scolaire de nos centres de services scolaires partenaires ont été explorées par des experts du domaine.

Les thématiques abordées dans ce numéro reflètent les préoccupations actuelles des milieux éducatifs québécois. Les structures permettant l'accompagnement des élèves en difficulté de comportement — notamment le centre de soutien bienveillant et le système de soutien à paliers multiples — sont examinées comme leviers organisationnels complémentaires plutôt que comme solutions uniques. La question du pouvoir d'agir des élèves inscrits dans des parcours de cheminement particulier ou axés sur l'emploi est abordée sous l'angle de la qualité de l'expérience scolaire et du rôle déterminant des émotions dans l'apprentissage. Les services d'éducation spécialisée en milieu scolaire font l'objet d'un état des lieux critique, mettant en lumière les défis persistants liés à la reconnaissance du rôle des techniciennes et techniciens en éducation spécialisée et à l'optimisation de leurs interventions. L'accompagnement des élèves fréquemment exposés à des comportements perturbateurs ou agressifs en classe est traité à travers un cadre d'intervention fondé sur la prévention, la sensibilité aux traumatismes et le soutien émotionnel. Enfin, la scolarisation des élèves autistes au secondaire invite à dépasser la logique du classement pour recentrer les décisions sur une analyse fine des besoins individuels, plutôt que sur les seules catégories de classes disponibles.

Les cinq articles de ce journal sont rédigés par des étudiantes de cycles supérieurs qui développent ainsi leurs compétences. Nous espérons que cette lecture puisse soutenir le transfert de connaissances issues de la recherche, une mission au cœur de notre unité.

Bonne lecture!

Nancy Gaudreau, Ph. D., directrice de l'UMR Synergia



Maximiser le service d'éducation spécialisée en milieu scolaire : constats et pistes de réflexion



Janie Lépine

M. Ps. éd., doctorante en psychoéducation,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval



Jeanne Chouinard

M. A. en psychopédagogie, doctorante
en psychoéducation, Faculté des sciences de
l'éducation, Université Laval



Sonia Daigle

Professeure titulaire en psychoéducation,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval

Les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée (TES) en milieu scolaire jouent un rôle central dans la réussite éducative des élèves. Mais comment peut-on maximiser l'efficacité des services d'éducation spécialisée au primaire et au secondaire? Dans le cadre de la 6^e journée Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia, madame Sonia Daigle, professeure titulaire en psychoéducation, a été invitée à répondre à cette question. Cet article présente un résumé des éléments clés de sa réponse. L'évolution de l'éducation spécialisée au cours des dernières années

La création des cégeps en 1967 et la mise en place de 17 programmes de *Techniques d'éducation spécialisée* ont favorisé l'émergence d'une profession relativement récente dans l'histoire du réseau scolaire québécois (Daigle et Renou, 2018). Ainsi, l'intégration graduelle des TES dans les écoles s'est effectuée dans un contexte de profondes transformations du milieu scolaire. En effet, au fil des dernières décennies, le système éducatif québécois est progressivement passé d'une logique d'intégration à une approche inclusive, caractérisée par une présence accrue des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) dans les classes ordinaires et par l'adaptation des pratiques et des services éducatifs à leurs besoins (Tchuindibi, 2024). En réponse à ces changements, une réorganisation des services offerts dans les écoles s'est avérée nécessaire afin de mettre en place des mesures permettant d'offrir un soutien accru et mieux adapté aux élèves (Butt, 2016). Cette réorganisation se reflète concrètement dans l'évolution des effectifs en éducation spécialisée, avec une augmentation de près de 46 % du nombre de TES entre les années scolaires 2022-2023 et 2025-2026 (MÉQ, 2026).



Tableau 1.

Évolution des effectifs des éducatrices et éducateurs (MÉQ, 2026)

	2022–2023	2023–2024	2024–2025	2025–2026
TES	11 872	15 619	18 046	17 286

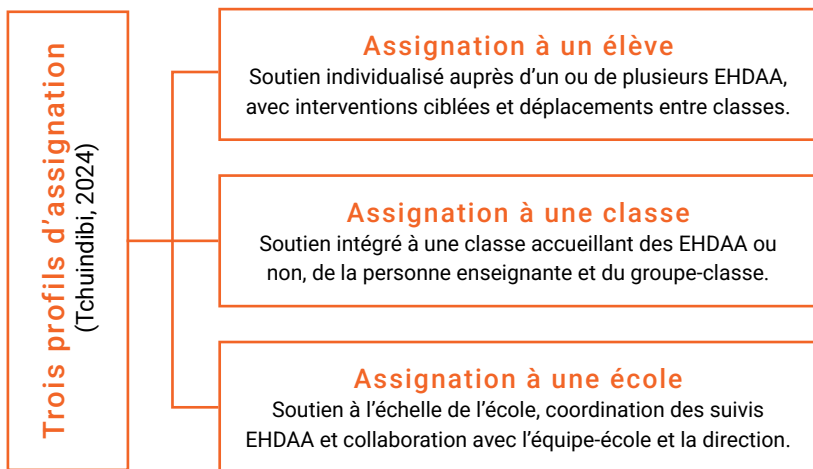
L'éducation spécialisée en milieu scolaire : état des lieux et constats

Malgré leur présence croissante dans les écoles, les TES font face à des défis persistants en matière de reconnaissance et de conditions d'exercice. Selon un sondage réalisé en 2025 par l'Association des éducatrices et éducateurs spécialisés du Québec (AEESQ), 68 % des TES estiment que leurs employeurs comprennent bien leur rôle, alors que seulement 17 % perçoivent une telle compréhension du gouvernement et 34 % du public. Moins de la moitié des TES jugent disposer des conditions nécessaires pour accomplir adéquatement leur travail (39 %) ou estiment que leurs tâches correspondent à leur formation (43 %). Par ailleurs, 78 % déclarent ressentir une remise en question de leur crédibilité professionnelle, surtout de la part des autres personnes professionnelles côtoyées (p. ex. psychologues, enseignants et travailleurs sociaux).

Les modalités des services actuels

Les services d'éducation spécialisée offerts dans les écoles se présentent sous différentes formes. Deux types d'interventions se distinguent principalement. D'abord, les **interventions sur-le-champ** constituent la majorité des actions quotidiennes des TES (Belley, 2017; Tchuindibi, 2024). Ces interventions les amènent à répondre de manière spontanée et rapide à une situation ou à un comportement observé (interventions réactives). Les **interventions planifiées**, quant à elles, sont structurées autour d'objectifs précis, inclus ou non dans le plan d'intervention (PI) de l'élève et visent à prévenir les difficultés rencontrées par les élèves (Tchuindibi, 2024). Bien que la formation et la description des tâches des TES mettent l'accent sur ces interventions planifiées et préventives, la réalité quotidienne les amène le plus souvent à intervenir de manière réactive et sur-le-champ (Belley, 2017). En ce qui a trait aux assignations, trois principaux profils caractérisent les tâches des TES : **assignation à un élève**, **assignation à une classe** ou **assignation à l'ensemble de l'école** (Figure 1).

Figure 1.
Trois profils d'assignation des TES en milieu scolaire



Les trois profils d'assignation des TES présentent des bénéfices, mais aussi certaines limites. L'assignation à un élève permet un soutien très ciblé et peut favoriser l'intégration, la participation et la réussite de l'élève. Toutefois, lorsqu'elle est trop rapprochée et systématique, elle peut entraîner une dépendance, une stigmatisation ou réduire les interactions avec la personne enseignante et les pairs, ce qui va à l'encontre des objectifs souhaités lors d'une approche inclusive (Butt, 2016; Tchuindibi, 2024). L'assignation à une classe, quant à elle, favorise une approche plus inclusive en soutenant à la fois les EHDAA, le groupe-classe et la personne enseignante. Elle peut toutefois limiter l'intensité du soutien offert aux élèves ayant des besoins plus complexes et amener la per-

sonne enseignante à percevoir la ou le TES comme un simple appui en classe, ce qui peut restreindre son autonomie et son pouvoir d'intervention. De plus, la présence d'un autre adulte dans la classe de la personne enseignante peut, dans certains cas, être vécue comme inconfortable, voire menaçante, ce qui peut nuire à la collaboration et au sentiment de reconnaissance professionnelle de la ou du TES (Belley, 2017; Tchuindibi, 2024). Enfin, l'assignation à une école permet une vision globale des besoins et une meilleure cohérence des interventions, mais elle peut réduire la présence directe auprès des élèves et diluer l'impact des actions au quotidien.

Trois leviers pour optimiser le service d'éducation spécialisée

Les constats précédents mettent en lumière plusieurs défis liés à l'organisation et à l'utilisation des services d'éducation spécialisée en milieu scolaire. Dans cette perspective, trois leviers ont été proposés par Madame Daigle afin d'optimiser le service d'éducation spécialisée et de mieux soutenir les élèves.

RECENTRER LEUR RÔLE SUR L'EXPERTISE ÉDUCATIVE

D'abord, il s'avère essentiel que les TES puissent se concentrer sur des tâches qui correspondent à leur expertise éducative. Cette expertise renvoie notamment aux interventions planifiées (p. ex. rencontre individuelle avec un élève ou animation d'un sous-groupe), aux activités de promotion et de prévention ainsi qu'à la participation active aux plans d'intervention des élèves (AEESQ, 2018). Pour y parvenir, les situations d'urgence et les mesures disciplinaires doivent être clarifiées et balisées avec les membres de l'équipe-école, afin d'éviter que les TES soient fréquemment détournés vers des tâches qui sortent de leur expertise, comme le remplacement du personnel enseignant ou la surveillance continue à la récréation. En délimitant le rôle des TES, elles et ils pourront consacrer davantage de temps à des interventions structurées et préventives, favorisant le développement des compétences sociales et la réussite éducative des élèves, qui agissent comme facteurs de protection aux situations de crise (Tchuindibi, 2024).

RÉFLÉCHIR À L'ORGANISATION DE LEUR TRAVAIL

Ensuite, il est important de prévoir, dans l'horaire des TES, du temps dédié à la planification, à la rédaction de notes et aux suivis téléphoniques, afin que les interventions soient préparées et documentées de manière réfléchie. Cette organisation soutient la stabilité et la continuité des interventions, deux conditions essentielles à l'efficacité des services. Le respect des horaires et la planification de suivis réguliers permettent aux TES d'adopter une posture proactive, de suivre l'évolution des élèves et de collaborer plus efficacement avec les autres membres du personnel. Cette organisation permet de mieux coordonner les actions, de réduire l'éparpillement, de répondre en priorité aux besoins urgents et de rendre les conditions de travail plus cohérentes (Tchuindibi, 2024).

ACCROÎTRE LA COLLABORATION

Finalement, afin de maximiser l'efficacité et la portée des services en éducation spécialisée, la collaboration entre les TES et le personnel scolaire constitue un levier central pour optimiser le soutien aux élèves et la qualité des interventions (CTREQ, 2018; Dubé et al., 2024; Gadbois et Dubé, 2024). Elle s'appuie sur des

ententes claires quant aux rôles et responsabilités, sur un partage structuré et centralisé de l'information, ainsi que sur des relations professionnelles égalitaires, favorisant la reconnaissance de l'expertise de chacun. Soutenue par des échanges réguliers, formels et informels, et par le partage d'outils et de pratiques, cette collaboration permet une meilleure cohérence des interventions. Concrètement, elle facilite la clarification des rôles en situation d'urgence ou de crise et la priorisation des actions, menant à des interventions concertées et plus efficaces. Des pratiques telles que des tables de coordination hebdomadaires, des rencontres interprofessionnelles pour l'analyse de situations complexes ou des interventions en coanimation contribuent à renforcer la collaboration, à réduire l'isolement professionnel et à consolider le sentiment d'appartenance à l'équipe. Pour les élèves, cette approche se traduit par un soutien plus cohérent et un réseau élargi d'adultes significatifs, tandis que pour le personnel scolaire, elle soutient le développement professionnel et l'amélioration continue des pratiques (CTREQ, 2018; Dubé et al., 2024; Gadbois et Dubé, 2024).

Conclusion

L'optimisation des services d'éducation spécialisée passe par une adaptation aux réalités propres à chaque école et aux besoins des élèves. En recentrant le rôle des TES sur leur expertise éducative, en structurant leur travail et en favorisant la collaboration, il est possible de renforcer l'efficacité des interventions et de soutenir pleinement l'inclusion de tous les élèves et leur réussite éducative.

MOTS-CLÉS :

Éducation spécialisée, pratiques collaboratives, collaboration interprofessionnelle, organisation des services, prévention.

BIBLIOGRAPHIE

- Association des éducatrices et éducateurs spécialisés du Québec. (2025, mai). *Rapport de recherche : Sondage auprès des membres*. [https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYkUKqkUKNkTgn3ok733k7c/asset/files/AEESQ_Rapport_de_Sondage_20250529\(1\).pdf](https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYkUKqkUKNkTgn3ok733k7c/asset/files/AEESQ_Rapport_de_Sondage_20250529(1).pdf)
- Association des éducatrices et éducateurs spécialisés du Québec. (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession d'éducatrice spécialisée ou d'éducateur spécialisé au Québec*. <https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYkUKqkUKNkTgn3ok733k7c/asset/files/R/C3%A9f%C3%A9rentiel%20de%20comp%C3%A9tences%20en%20C3%A9ducation%20sp%C3%A9cialis%C3%A9e.pdf>
- Belley, S. (2017). *Les effets de l'accompagnement du technicien en éducation spécialisée sur les interactions sociales d'un élève présentant un trouble du spectre autistique au préscolaire [mémoire de maîtrise, Université Laval]*. CorpusUL.
- Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 995-1007. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145260>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ]. (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>
- Daigle, S. et Renou, M. (2018). *Le psychoéducateur et le vécu partagé*. Évolution, actualité, avenir. Bêliveau éditeur.
- Dubé, F., Gadbois, M.-É., Bruchesi, O. et Giguère, M.-H. (2024). L'analyse de situations pédagogiques pour relever le niveau de collaboration entre les membres du personnel scolaire. Dans F. Dubé, M.-H. Giguère et F. Kanouté (dir.), *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité* (p. 137-156). Presses de l'Université du Québec.
- Gadbois, M.-É. et Dubé, F. (2024). La collaboration en milieu scolaire en contexte de diversité. Expériences issues de cinq écoles québécoises. Dans F. Dubé, M.-H. Giguère et F. Kanouté (dir.), *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité* (p. 79-104). Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2026). *Le Tableau de bord de l'éducation*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/indicateurs-statistiques/prescolaire-primaire-secondaire/tableau-de-bord>
- Tchuindibi, L. (2024). *Construction des pratiques d'accompagnement des éducatrices et éducateurs spécialisés en contexte d'inclusion scolaire au Québec [thèse de doctorat, Université de Montréal]*. Papyrus.

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

Livres

Gadbois, M.-È. et Dubé, F. (2024). *La collaboration en milieu scolaire en contexte de diversité*. Experiences issues de cinq écoles québécoises. Dans F. Dubé, M.-H. Giguère et F. Kanouté (dir.), *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité* (p.79-104). Presse de l'Université du Québec.

Cet ouvrage présente des expériences concrètes de collaboration dans des écoles québécoises. Il permet de mieux comprendre les défis et les leviers liés à la diversité des élèves et des intervenants. Il constitue une ressource riche pour adapter ses interventions à des milieux variés.

Dubé, F., Gadbois, M.-È., Bruchesi, O. et Giguère, M.-H. (2024). *L'analyse de situations pédagogiques pour rehausser le niveau de collaboration entre les membres du personnel scolaire*. Dans F. Dubé, M.-H. Giguère et F. Kanouté (dir.), *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité* (p.137-156). Presse de l'Université du Québec.

Ce chapitre explore comment l'analyse réflexive de situations vécues peut renforcer la collaboration entre professionnels scolaires. Il met en évidence l'importance du dialogue et du partage de perspectives dans des contextes complexes. Cette source est utile pour approfondir les pratiques collaboratives en contexte de diversité.

Rapports

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. CTREQ. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>

Ce rapport met en lumière les conditions gagnantes pour une collaboration efficace en milieu scolaire. Elle propose des stratégies concrètes pour améliorer la communication et la coordination entre les acteurs. Elle est pertinente pour soutenir des pratiques collaboratives centrées sur la réussite éducative des élèves.

Ministère de l'Éducation (2026). *Le tableau de bord de l'éducation*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/indicateurs-statistiques/prescolaire-primaire-secondaire/tableau-de-bord>

Le tableau de bord du *Gouvernement du Québec* présente des indicateurs clés sur le parcours scolaire des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire. Il met en évidence des enjeux importants, comme les écarts de réussite selon le sexe, le milieu socioéconomique et la présence de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Ces données permettent de mieux comprendre les défis du système éducatif et d'orienter les actions pour soutenir la réussite de tous les élèves.

Site Web

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (n.d). Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. <https://www.ctreq.qc.ca>

Le *Centre de transfert pour la réussite éducative* du Québec est un organisme québécois qui vise à favoriser la réussite éducative en rapprochant la recherche et la pratique. Il soutient les intervenants scolaires en diffusant des connaissances scientifiques accessibles et des pratiques reconvenues efficaces. Il offre également des outils et des formations pour améliorer les interventions auprès des élèves.



Redonner du pouvoir d'agir aux jeunes : penser l'accompagnement dans les parcours de cheminement particulier et axés sur l'emploi



Nadia Beaudry

M. A., doctorante en psychopédagogie,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval



Aude Gagnon-Tremblay

M. A., doctorante en psychopédagogie,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval



Nadia Rousseau

Ph. D., professeure titulaire,
Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

Nadia Rousseau est professeure titulaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières et cumule vingt-huit années de recherche auprès des adolescents et des jeunes adultes. Dans le cadre de la 6^e journée *Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia*, elle a été invitée à répondre à la question suivante: comment les parcours de cheminement particulier ou axés sur l'emploi peuvent-ils mieux répondre aux besoins des élèves? Cet article résume les propos de la conférencière. D'abord, un survol de l'expérience scolaire des apprenants sera fait. Puis, l'importance des émotions dans l'apprentissage sera abordée. Enfin, des pistes d'action pour amorcer un changement seront présentées.

L'importance de la qualité de l'expérience scolaire

En amont, précisons que le Programme de formation axée sur l'emploi (PFAE) peut se déployer dans la Formation préparatoire au travail (FPT) ou encore la Formation aux métiers semi-spécialisés (FMS). Afin d'accompagner les élèves suivant l'un ou l'autre de ces parcours, il importe de s'intéresser à l'expérience scolaire vécue par ces élèves, et plus particulièrement à la qualité de cette expérience.

La qualité de l'expérience scolaire influence non seulement le rapport à soi comme apprenant, mais également le sentiment de compétence de l'apprenant, le sentiment d'appréciation ou de jugement, ainsi que le sentiment de contrôle vis-à-vis ce qu'il y a à faire. De plus, la qualité de l'expérience scolaire influence les résultats scolaires, les perspectives d'orientation futures et le besoin plus ou moins grand de l'élève d'être soutenu, notamment lors d'une phase de préparation à la transition ou du processus même de transition (Rousseau et al., 2024). Enfin, la qualité de l'expérience scolaire joue un grand rôle dans la motivation

scolaire et le degré d'engagement des élèves. Par exemple, à l'adolescence, un âge où l'identité se forge, elle constitue un point névralgique : ce que l'apprenant vit à l'école et ce que cette expérience lui renvoie comme message sur ses compétences et sa valeur influencera qui il sera dans la société de demain.

Les émotions dans les processus d'apprentissage

La qualité de l'expérience scolaire se comprend mieux à la lumière des émotions vécues par les élèves dans le cadre de leur parcours d'apprentissage. Ces émotions peuvent être classées en quatre grandes familles : les émotions de réalisation (p. ex. la fierté ou la honte), les émotions thématiques, les émotions épistémiques (p. ex. la curiosité ou la frustration) et les émotions sociales (p. ex. l'admiration, la sympathie ou l'anxiété sociale) (Pekrun, 2014). La Figure 1 les présente.

Figure 1.

Les émotions des élèves en classe (Réverbère, 2024)



Constitutives de l'expérience scolaire, et plus particulièrement de sa qualité, ces émotions ne se rapportent pas exclusivement à la réussite et à l'échec de l'apprenant. Elles sont aussi liées à divers éléments qui entrent en jeu, par exemple les intérêts envers les situations d'apprentissage, les relations avec les autres élèves, avec les différents professionnels des milieux scolaires de même qu'avec les personnes impliquées dans les milieux de stage.

Les conséquences d'une expérience scolaire négative

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les défis et les difficultés rencontrés par les apprenants tout au long de leur parcours scolaire n'entraînent pas nécessairement une expérience scolaire négative. Les défis et les difficultés peuvent être vécus par les élèves d'une manière positive ou négative.

La professeure Nadia Rousseau explique à ce sujet qu'une expérience scolaire négative sera souvent liée à trois éléments : le premier, un climat d'apprentissage à l'intérieur duquel l'élève ressent un manque de respect et de confiance d'autrui envers ses capacités ; le second, l'accès limité aux services éducatifs complémentaires dans les parcours PFAE (FPT ou FMS) ; le dernier, la faible participation de l'élève aux processus décisionnels qui le concernent. Ce dernier aspect est déterminant pour la qualité de son expérience scolaire : omettre de prendre en considération les aspirations personnelles et professionnelles de l'élève, soit ses intentions pour l'avenir, porte grandement atteinte à l'expérience scolaire de l'élève, à sa motivation et à son engagement (Rousseau, 2024).

Des pistes d'action à découvrir pour une expérience scolaire positive

Afin d'appuyer les élèves et de soutenir positivement leur expérience scolaire, quatre avenues sont explorées par la conférencière : 1) l'adoption d'une **posture** d'accompagnement (Rousseau et al., 2015), 2) la mise en place d'une **démarche** soutenante (Adams et al., 2024), 3) la mise à disposition de **ressources** favorisant l'exploration et les découvertes (Rousseau et al., 2024) ainsi que 4) le fait de rendre visible des **contre-modèles** de réussite (Bergier et Francequin, 2011).

Centrale et transversale, la **posture** adoptée auprès de l'élève est un moyen privilégié pour exprimer du respect et témoigner d'une confiance envers les capacités de l'élève ainsi que pour manifester un intérêt authentique envers ses as-



pirations et sa vision de l'avenir. Une posture d'accompagnement marquée par une attitude d'ouverture favorise chez l'élève un sentiment d'appréciation plutôt que de jugement. Celle-ci permet de soutenir chez l'élève le sentiment que ses aspirations sont légitimes et qu'elles comptent, ainsi que le sentiment de compétence, se traduisant par une confiance envers ses propres capacités de réussite (Adams et al., 2024; Rousseau et al., 2015).

Une deuxième avenue à explorer est la **démarche** mise en place et proposée à l'élève. Le cœur de cette démarche consiste à offrir à l'élève les conditions qui vont rendre possible sa participation véritable aux processus décisionnels. L'intention ici est d'autoriser l'élève à être l'acteur principal de son parcours d'apprentissage et, plus globalement, de son expérience scolaire. Il s'agit donc de dégager un temps et un espace réservés à l'expression de ses aspirations, d'inviter l'élève à prendre part à l'élaboration de son plan d'intervention, et ce, dès le début de la démarche. Cela implique de permettre à l'élève de prendre part aux discussions sur les défis et les stratégies, plutôt que de lui présenter des constats et des solutions déjà prêtes. Lorsque l'élève peut s'appuyer sur sa propre perspective – sur sa vision personnelle d'où il se voit dans six mois ou dans un an, par exemple – pour participer proactivement aux prises de décision le concernant et à l'élaboration des solutions, alors son engagement sera plus fort (Rousseau et al., 2024; Adams et al., 2024).

Des **ressources et des opportunités** gagnent à être rendues accessibles aux jeunes, à commencer par les services offerts par les professionnels de l'école et de la vie scolaire. Alors que certains services ne font pas partie du PFAE en raison de choix institutionnels, il peut être porteur d'offrir aux élèves inscrits dans ces programmes les mêmes opportunités qu'à ceux du programme régulier. En effet, ces services ouvrent souvent la porte à des occasions d'explorer de nouveaux milieux, de découvrir ses centres d'intérêt, voire ses talents, qui jusque-là étaient restés insoupçonnés, et ce, quel que soit le rendement scolaire de l'élève. De plus, ces services peuvent donner accès à des pratiques éducatives ancrées dans une pédagogie active ou expérientielle, ce qui a le potentiel de transformer le parcours de l'élève. De fait, ces pratiques favorisent la prise de conscience de ses propres capacités, renforcent le sentiment de compétence et suscitent le plaisir d'avoir fait œuvre utile au sein d'une communauté, de même que la satisfaction de la tâche complétée. De telles expériences positives peuvent coexister avec des difficultés sur le plan scolaire et, ce faisant, amélioreront la qualité de l'expérience scolaire (Rousseau et al., 2024).

Enfin, il est aidant de faciliter l'accès des élèves aux services offerts par les organismes communautaires. Effectivement, ces derniers sont des endroits où les jeunes peuvent avoir l'habitude et l'aisance d'aller chercher du soutien. Pour cette raison, il est intéressant d'intégrer leur offre de services à celle des professionnels de l'école et de la vie scolaire⁴.

Une dernière avenue à explorer est le fait de rendre visible et de partager avec les jeunes des **contre-modèles** de réussite. Ce faisant, une distance critique et émancipatrice peut être rendue possible, notamment vis-à-vis de l'historique familial et du bagage personnel de l'élève (Bergier et Francequin, 2011).

⁴ Pour en savoir davantage sur ce sujet, consulter St-Vincent, (2025).

Conclusion

Dans certaines conditions, les parcours de cheminement particulier et axés sur l'emploi peuvent être ou devenir des vecteurs de sens pour les élèves ainsi que pour les individus qui les accompagnent. En ce sens, une attention portée à la qualité de l'expérience scolaire, partant du point de vue de l'élève, représente une première étape importante. Le vécu émotionnel de l'élève sera d'une grande influence sur la qualité de son expérience. Alors qu'une expérience généralement négative ira de pair avec une motivation et un engagement plus faibles, une expérience généralement positive sera à l'inverse porteuse d'une motivation et d'un engagement plus forts, liés à des sentiments de capacité, de contrôle et d'appréciation plus élevés. Afin de soutenir positivement la qualité de l'expérience scolaire, la posture éducative, la démarche proposée, les ressources mises à disposition et la présence de contre-modèles sont des avenues à considérer. Ce faisant, il est possible de redonner aux jeunes du pouvoir d'agir tout en favorisant leur réussite éducative.

MOTS-CLÉS :

Inclusion scolaire, voix des jeunes, parcours de cheminement particulier et axés sur l'emploi, engagement scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, G., Rousseau, N. et Borri-Anadon, C. (2024). Entendre les voix des jeunes de groupes marginalisés afin de prendre en compte la diversité en contexte éducatif : une métasynthèse de type descriptif. *Revue éducation inclusive*, 11, 1-36. <https://doi.org/10.7202/1115320ar>
- Bergier, B. et Francoquin, G. (2011). *La revanche scolaire : des élèves multiredoublements devenus superdiplômés*. Erès.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning* (Vol. 24). International Academy of Education (IAE).
- Réverbère (2024). Émotions des élèves en classe. https://reverbereducation.com/wp-content/uploads/2024/01/emotions-dans-la-classe_l-scaled.jpg
- Rousseau, N. (2024). La diversité et l'éducation inclusive : la voix des élèves comme levier à la prise en compte de la diversité en contextes éducatifs. Dans C. Beaudoin (dir.), *La diversité en contextes éducatifs. Regards théoriques et pratiques*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/themes/diversite-contextes-educatifs-4320.html>
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S. et Têtereault, K. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Rapport de recherche publié par le Fonds de recherche québécois société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_rousseau_rapport_integration-inclusion.pdf
- Rousseau, N., St-Vincent, L.-A., Duranleau, C. et Baril, D. (2024). *Transitions réussies entre les voies de formation sous la perspective des jeunes de la Mauricie. Quels besoins de soutien aux transitions ?* Rapport remis à l'Université du Québec dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi inter-régions. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://docutheque.quebec.ca/id/eprint/548/>
- St-Vincent, L.-A. (2025). La collaboration entre les milieux scolaires et les organismes communautaires : ce qu'en disent les études. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 14(2), 7-10. <https://doi.org/10.7202/1119603ar>

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

Articles scientifiques

Adams, G., Rousseau, N. et Borri-Anadon, C. (2024). Entendre les voix des jeunes de groupes marginalisés afin de prendre en compte la diversité en contexte éducatif : une métasynthèse de type descriptif. *Revue éducation inclusive*, 11, 1-36. <https://doi.org/10.7202/1115320ar>

Cette métasynthèse met de l'avant l'importance de considérer la voix des jeunes issus de groupes marginalisés en contexte éducatif. Elle souligne que la prise en compte de leurs expériences permet d'adapter plus efficacement les interventions scolaires. Cette source est particulièrement pertinente pour orienter des pratiques inclusives centrées sur les besoins réels des élèves.

St-Vincent, L-A. (2025). La collaboration entre les milieux scolaires et les organismes communautaires : ce qu'en disent les études. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 14(2), 7-10. <https://doi.org/10.7202/1119603ar>

Cet article explore la collaboration entre les milieux scolaires et les organismes communautaires à partir des données de recherche. Il met en lumière les bénéfices d'un partenariat structuré pour mieux soutenir les élèves en difficulté. Cette source est utile pour réfléchir à des solutions concrètes visant à optimiser les services autour de l'élève.

Livre

Rousseau, N. (2024). La diversité et l'éducation inclusive : la voix des élèves comme levier à la prise en compte de la diversité en contextes éducatifs. Dans C. Beaudoin (dir.), *La diversité en contextes éducatifs. Regards théoriques et pratiques*. Presse de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/themes/diversite-contextes-educatifs-4320.html>

Ce chapitre aborde la diversité en éducation en mettant l'accent sur la voix des élèves comme levier de changement. Il souligne l'importance d'adapter les pratiques éducatives pour répondre à des besoins variés. Il offre un cadre théorique solide pour penser l'inclusion et l'équité en milieu scolaire.

Rapport

Rousseau, N., St-Vincent, L.-A., Duranleau, C. et Baril, D. (2024). *Transitions réussies entre les voies de formations sous la perspective des jeunes de la Mauricie*. Quels besoins de soutien aux transitions ? Rapport remis à l'Université du Québec dans le cadre du projet Transition réussies vers les études supérieures : un défi inter ordres. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://docutheque.uqbec.ca/id/eprint/548>

Ce rapport s'intéresse aux transitions scolaires du point de vue des jeunes, en mettant en lumière leurs besoins de soutien. Il montre que des services bien coordonnés sont essentiels pour favoriser des parcours scolaires réussis. Cette source est pertinente pour réfléchir à la continuité et à la cohérence des services éducatifs spécialisés.

Site Web

Réseau réussite Montréal. (n.d). Réseau réussite Montréal. <https://www.reseautreussitemontreal.ca>

Ce site web met de l'avant des initiatives locales pour soutenir la persévérance et la réussite éducative. On y retrouve des projets ciblant les jeunes en difficulté ou en parcours non traditionnels. Intéressant pour comprendre des actions concrètes en contexte québécois.



Scolarisation des élèves autistes au secondaire : repenser le choix du type de classe



Melissa Hogan

Ps. Éd., Candidate au doctorat,
Faculté de l'éducation-Département
de psychoéducation,
Université de Sherbrooke



Jeanne Chouinard

M. A. en psychopédagogie,
Étudiante au doctorat en psychoéducation,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval



Andréa Lavigne

Ph. D., Faculté des sciences de l'éducation,
Département d'études sur l'enseignement et
l'apprentissage, Université Laval



Marie-Eve Boisvert

Ph. D., Faculté des sciences de l'éducation,
Département de psychopédagogie et d'andragogie,
Université de Montréal

Introduction

Depuis les dernières années, la scolarisation des élèves autistes⁵ au secondaire suscite de nombreuses réflexions, tant dans les milieux scolaires que chez les parents et au sein de la communauté scientifique. L'un des enjeux centraux concerne le choix du type de classe : faut-il privilégier la classe ordinaire ou la classe spécialisée ? Sur quels critères ce choix devrait-il réellement s'appuyer ? Ces questions ont été au cœur de la 6^e journée *Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia*, lors de laquelle les professeures Marie-Eve Boisvert et Andréa Lavigne ont partagé leur expertise. Le présent article rend compte des principaux éléments abordés, en présentant les caractéristiques des élèves autistes au secondaire, le processus de classement scolaire et les facteurs qui l'influencent, tout en explorant les avantages et les limites des classes ordinaires et spécialisées. Il met ainsi en lumière la nécessité de dépasser la logique du classement pour recentrer les décisions sur la réponse aux besoins des élèves.

Caractéristiques des élèves autistes et choix du milieu de classe au secondaire

L'autisme est un trouble neurodéveloppemental caractérisé par une grande diversité de profils, de forces et de besoins de soutien, qui se reflète dans les parcours scolaires des élèves. Au Québec, les élèves autistes, identifiés par le code 50, représentent environ 3 % de la population scolaire du secondaire au public (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2025). Ils fréquentent une variété de

⁵ Le terme « élève autiste » sera utilisé afin de demeurer en cohérence avec les préférences exprimées par des membres de la communauté autiste et par la littérature récente (Bureau et al., 2024; Fecteau et al., 2024).



milieux scolaires, notamment des classes ordinaires, des classes spécialisées pour élèves autistes, des écoles spécialisées ainsi que d'autres formes de scolarisation. Cette diversité reflète à la fois l'hétérogénéité des services offerts à ces élèves et la complexité des décisions liées au choix du classement scolaire.

Depuis le rapport COPEX (Ministère de l'éducation du Québec, 1976), l'organisation des services spécialisés s'appuie sur un modèle en cascade visant à maintenir l'élève en classe ordinaire tant que ses besoins le permettent, grâce à des soutiens gradués. Actuellement au Québec, un peu plus du tiers des élèves au secondaire identifiés comme autistes par le MEQ fréquente une classe ordinaire au secondaire public, comparativement à près de la moitié d'entre eux pour le primaire (MEQ, 2025). Or, les données centrées sur le type de classement offrent une lecture partielle de la réalité vécue par les milieux scolaires. Derrière une même appellation de classe se cachent des pratiques pédagogiques, des niveaux de soutien et des environnements très différents. Les décisions d'orientation sont ainsi souvent influencées par des croyances ou des préjugés sur les capacités des élèves autistes, par une approche catégorielle qui s'appuie sur le diagnostic, par la disponibilité des ressources ou par des contraintes contextuelles, plutôt que par une analyse fine des besoins individuels (Agran et al., 2020; Minuk et al., 2024). Dès lors, l'analyse des choix d'orientation gagne à dépasser les catégories de classes pour considérer, de façon nuancée, les soutiens, les ressources et les pratiques mises en œuvre dans les différents contextes scolaires.

Milieu ordinaire et milieu spécialisé : des avantages et des limites bien documentés

LE MILIEU ORDINAIRE : INCLUSION ET ACCÈS AU PROGRAMME

Le milieu ordinaire est souvent associé à l'idéal d'inclusion scolaire (Minuk et al., 2024). Les études montrent que les élèves autistes qui y sont scolarisés ont un meilleur accès au programme de formation, ce qui peut favoriser des progrès en littératie, en numératie et en communication (Gee et al., 2020). La présence dans des classes ordinaires permet des interactions fréquentes avec des pairs, favorisant la socialisation, le développement d'amitiés et l'apprentissage par imitation (Frake et al., 2023). Pour certains élèves et leurs familles, le milieu ordinaire représente une forme de « normalité » et la possibilité d'obtenir un diplôme d'études secondaires (Agran et al., 2020). Les activités scolaires et parascolaires y sont généralement plus nombreuses, ce qui peut soutenir l'engagement et le sentiment d'appartenance à l'école. En revanche, le milieu ordinaire n'offre pas toujours d'ajustements adaptés aux besoins spécifiques des élèves autistes. Le rythme rapide (ou plus lent) des cours, la complexité des travaux scolaires, les déplacements fréquents entre les classes et la surcharge de l'horaire peuvent générer une augmentation de l'anxiété (Minuk et al., 2024). Les environnements sensoriels bruyants et désorganisés constituent également un défi. À cela s'ajoute le risque d'intimidation ou de stigmatisation, qui peut amener certains élèves à refuser les outils ou les ressources pourtant nécessaires à leur réussite, par crainte de se démarquer. Dans plusieurs cas, les parents doivent compenser le manque de services par un investissement important de temps et d'argent, ce qui accentue les inégalités entre les familles.

LE MILIEU SPÉCIALISÉ : SOUTIEN ACCRU, TOUTEFOIS PROGRESSION ACADÉMIQUE PARFOIS PLUS LENTE

Le milieu spécialisé est généralement perçu comme offrant un encadrement plus important. Les groupes y sont plus petits, les élèves bénéficient de davantage de temps avec l'enseignant et les adaptations pédagogiques sont fréquentes. Ces milieux sont associés à une diminution de l'anxiété et, dans certains cas, à une réduction de l'intimidation (Agran et al., 2020). Les enseignants des classes spécialisées disposent souvent d'une grande expérience ou d'une formation ciblée en autisme. L'environnement physique peut également être mieux adapté, notamment en ce qui concerne le bruit, l'éclairage ou l'organisation de l'espace. Toutefois, la recherche indique que le placement en milieu spécialisé ne garantit pas une meilleure réponse aux besoins des élèves ni de meilleurs résultats scolaires (Gee et al., 2020; Jackson et al., 2022). Certains parents et personnes autistes expriment une insatisfaction quant aux services reçus et constatent peu d'avancées sur le plan des apprentissages scolaires. De plus, l'isolement des classes spécialisées peut limiter les occasions de socialisation et renforcer la stigmatisation, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Enfin, la recherche d'information sur les services offerts est souvent laissée à la charge des parents, qui doivent naviguer dans un système complexe (Frake et al., 2023; Minuk et al., 2024). Dans cette perspective, le Tableau 1 vise à synthétiser les principales distinctions par type de classe. Au-delà du type de classe : replacer les besoins des élèves au cœur des décisions

Tableau 1.
Alternatives structurantes aux pratiques punitives.

CLASSE ORDINAIRE	CLASSE SPÉCIALISÉE
<p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socialisation et interactions avec les pairs non autistes, maintien des amitiés • Apprentissages sociaux par imitation et interactions • Meilleure perception de réussite scolaire : accès au programme régulier, littérature, numératie, communication 	<p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plus petits groupes • Personne enseignante formée en adaptation scolaire et sociale • Moins de jugement sur les différences, moins de pression • Environnement physique adapté (luminosité, bruit)
<p>Inconvénients</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intimidation possible, stigmatisation liée à l'utilisation d'outils • Travaux et rythme plus exigeants, sous-stimulation pour certains • Accès limité aux services spécialisés (parents doivent pallier) • Déplacements, horaires surchargés, bruit et désorganisation 	<p>Inconvénients</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stigmatisation et isolement dans l'école • Progression académique parfois plus lente • Transitions entre classes moins travaillées, impacts sur la vie parascolaire et la transition vers l'âge adulte

Au-delà du type de classe : replacer les besoins des élèves au cœur des décisions

Les recherches récentes montrent que la question du type de classe ne peut être dissociée de celle de la réponse aux besoins des élèves (Agran et al., 2020 ; Jackson et al., 2022). Plusieurs critères apparaissent déterminants, peu importe le milieu de scolarisation. Parmi ceux-ci figurent le temps et les moyens accordés à l'adaptation, la qualité des interactions entre pairs et avec le personnel scolaire, ainsi que l'ouverture de l'équipe-école. La formation et l'expérience du personnel, combinées à un accès stable aux services professionnels, jouent un rôle central dans la réussite des élèves autistes. La flexibilité de l'horaire, l'ajustement de l'environnement, le soutien durant les pauses et l'accompagnement dans la gestion des émotions sont également des facteurs clés. La différenciation pédagogique, lorsqu'elle est réellement mise en œuvre, permet de mieux répondre à la diversité des profils.

Un autre enjeu concerne la place accordée aux parents et aux élèves dans le processus de prise de décision. Certaines études montrent que les parents se sentent souvent exclus des choix entourant le classement scolaire (Boisvert et Leduc, s. d. ; Frake et al., 2023). Ils expriment un besoin accru d'accès à l'information sur les types de classes, les parcours possibles, les ressources disponibles et les cadres légaux. L'*empowerment* des familles, la possibilité de visiter les milieux scolaires et d'avoir un accompagnement dans les transitions apparaissent comme des leviers essentiels pour favoriser un consentement éclairé. Des exemples de parcours hybrides, combinant périodes en classe ordinaire, en classe spécialisée et l'accès à des ressources ciblées, montrent que les solutions les plus porteuses sont souvent flexibles et personnalisées, plutôt que

strictement catégorielles. Ainsi, la flexibilité et la créativité dans l'organisation des classes et des ressources permettent de combiner bien-être et réussite scolaire, indépendamment du type de classe.

Conclusion

Alors, quel type de classe devrait être priorisé au secondaire auprès des élèves autistes? Les données issues de la recherche et les témoignages des familles convergent vers une réponse nuancée: les milieux ordinaires et spécialisés présentent chacun avantages et limites, selon les besoins de l'élève, les ressources disponibles et la qualité des pratiques (Barrett et al., 2020). Plutôt que d'opposer ces deux types de milieux, il est essentiel de centrer les choix sur les besoins des élèves, sur les priorités qu'eux-mêmes et leur famille énoncent, ainsi que sur leur réussite éducative, incluant bien-être, développement social et apprentissages. Pour y parvenir, les milieux scolaires doivent miser sur la formation continue du personnel, la collaboration interdisciplinaire et la participation active des parents et des élèves aux décisions. En plaçant les besoins réels des élèves autistes au cœur des décisions, il devient possible de construire des parcours scolaires équitables, cohérents et porteurs de sens, quels que soient les types de classes fréquentés.

MOTS-CLÉS:

Autisme, classe ordinaire, classe spécialisée, besoins des élèves, ressources éducatives.

BIBLIOGRAPHIE

- Agran, M., Jackson, L., Kurth, J. A., Ryndak, D., Burnette, K., Jameson, M., Zagona, A., Fitzpatrick, H. et Wehmeyer, M. (2020). Why aren't students with severe disabilities being placed in general education classrooms: Examining the relations among classroom placement, learner outcomes, and other factors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), 4-13. <https://doi.org/10.1177/1540796919878134>
- Barrett, C. A., Stevenson, N. A. et Burns, M. K. (2020). Relationship between disability category, time spent in general education and academic achievement. *Educational Studies*, 46(4), 497-512. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1614433>
- Boisvert, M.-E. et Leduc, T. (s. d.). Classes spécialisées ou classes ordinaires pour les élèves autistes : recherche-action participative pour soutenir le choix des parents. *Projet de recherche engagement 2023-2026 FRQNT*.
- Bureau, R., Dachez, J., Riebel, M., Weiner, L. et Clément, C. (2024). « Avec autisme », « autiste », « sur le spectre », « avec un TSA » ? Étude des préférences de dénomination et des facteurs pouvant les influencer auprès de la population française. *Annales médico-psychologiques*. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2024.03.015>
- Fecteau, S.-M., Normand, C. L., Normandeau, G., Cloutier, I., Guerrero, L., Turgeon, S., Poulin, M.-H. (2024). "Not a trouble": A mixed-method study of autism-related language preferences by French-Canadian adults from the autism community. *Neurodiversity*, 2.
- Frake, E., Dean, M., Huynh, L. N., Iadarola, S., Kasari, C., Frake, E., Dean, M., Huynh, L. N., Iadarola, S. et Kasari, C. (2023). Earning your way into general education: Perceptions about autism influence classroom Placement. *Education Sciences*, 13(10), 1-20. <http://doi.org/10.3390/educsci13101050>
- Gee, K., Gonzalez, M. et Cooper, C. (2020). Outcomes of inclusive versus separate placements: A matched pairs comparison. *Study Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(4), 223-240. <https://doi.org/10.1177/1540796920943469>
- Jackson, L., Agran, M., Lansley, K. R., Baker, D., Matthews, S., Fitzpatrick, H., Jameson, M., Ryndak, D., Burnette, K. et Taub, D. (2022). Examination of contextual variables across and within different types of placements for elementary students with complex support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 47(4), 191-208. <https://doi.org/10.1177/15407969221132248>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2025). *Données de répartition des effectifs d'élèves à la formation générale des jeunes* [Jeu de données, système]. Charlemaigne, 2026-01-24.
- Ministère de l'éducation du Québec (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Comité provincial de l'enfance inadaptée : rapport COPEX. Service général des communications du ministère de l'Éducation.
- Minuk, A., Shurr, J., Chahine, S. et Berish, F. (2024). Trends in the Inclusive Classroom Placement of Students with Autism Spectrum Disorder: A Retrospective Study. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 59(1), 71-84. <https://doi.org/10.1177/215416472405900107>
- Waddington, E. M. et Reed, P. (2017). Comparison of the effects of mainstream and special school on National Curriculum outcomes in children with autism spectrum disorder: An archive-based analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 132-142. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12368>

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

Articles scientifiques

Agran, M., Jackson, L., Kurth, J. A., Ryndak, D., Burnette, K., Jameson, M., Zagona, A., Fitzpatrick, H., et Wehmeyer, M. (2020). Why Aren't Students with Severe Disabilities Being Placed in General Education Classrooms: Examining the Relations Among Classroom Placement, Learner Outcomes, and Other Factors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), 4-13.

Cet article examine pourquoi certains élèves ayant des handicaps sévères ne sont pas intégrés en classe ordinaire. Il met en évidence les facteurs influençant le placement scolaire, notamment les croyances, les ressources et les structures organisationnelles. Cette source est pertinente pour comprendre les freins à l'inclusion et orienter des pistes d'amélioration.

Frake, E., Dean, M., Huynh, L. N., Iadarola, S., et Kasari, C. (2023). Earning Your Way into General Education: Perceptions about Autism Influence Classroom Placement. *Education Sciences*, 13(10), 1-20. <https://doi.org/10.3390/educsci13101050>

Cette recherche s'intéresse aux perceptions de l'autisme et à leur influence sur le placement scolaire des élèves. Elle met en lumière l'impact des attitudes et des représentations sur les décisions éducatives. Elle permet de réfléchir aux enjeux sociaux et professionnels liés à l'inclusion.

Minuk, A., Shurr, J., Chahine, S., et Berish, F. (2024). Trends in the Inclusive Classroom Placement of Students with Autism Spectrum Disorder: A Retrospective Study. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 59(1), 71-84.

Cet article explore les tendances récentes concernant l'intégration des élèves ayant un TSA en classe ordinaire. Il montre une évolution vers des pratiques plus inclusives, tout en soulignant les défis persistants. Il permet de situer les transformations actuelles du système éducatif.

Waddington, E.M. et Reed, P. (2017). Comparison of the effects of mainstream and special school on National Curriculum outcomes in children with autism spectrum disorder: An archive-based analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 132-142. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12368>

Cette étude compare les effets des écoles ordinaires et spécialisées sur les résultats scolaires d'élèves autistes. Elle met en évidence des différences selon les contextes éducatifs et les besoins des élèves. Elle permet de nuancer les approches et soutenir une réflexion critique sur les modèles de services.

Livres

Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion sociale*. Presse de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/pedagogie-inclusion-scolaire-edition-2703.html>

Ce livre est un ouvrage québécois qui traite de l'inclusion en contexte scolaire. Il explore les fondements et les enjeux de l'inclusion scolaire dans le contexte québécois. Il met en lumière les défis systémiques ainsi que les conditions nécessaires pour favoriser la réussite des élèves à besoins particuliers. L'ouvrage propose également des pistes de pratiques efficaces pour soutenir les intervenants et améliorer les services en éducation spécialisée.

Duquette, A., Elkouby, K., Jacques, C., Ménard, A., Mineau, S., Nérrette, P.-A., Pelletier, S. et Thermidor, G. (2019). *L'enfant autisme : stratégies d'interventions psychoéducatives (2^e édition)*. Éditions CHU Sainte-Justine. <https://www.editions-chu-sainte-justine.org/livres/enfant-autiste-355.html>

Ce livre présente des approches d'intervention adaptées aux besoins des jeunes autistes, notamment en contexte scolaire. Il met l'accent sur le développement des habiletés sociales, émotionnelles et adaptatives à travers des stratégies concrètes. Cet ouvrage constitue une ressource utile pour les intervenants souhaitant ajuster leurs pratiques et soutenir efficacement ces élèves au quotidien.



Comment accompagner les élèves qui sont fréquemment exposés à des comportements perturbateurs ou agressifs en classe ?



Mélanie Marchand

M. A., Doctorante en psychopédagogie,
Département des sciences de l'Éducation,
Université Laval



Jeanne Chouinard

M. A., Étudiante au doctorat en psychoéducation,
Département des sciences de l'Éducation,
Université Laval



Line Massé

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

Lors de la 6^e Journée *Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia*, la professeure Line Massé, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, a répondu à la question suivante: « *Comment accompagner les élèves qui sont fréquemment exposés à des comportements perturbateurs ou agressifs en classe ?* ». Le présent article propose une synthèse structurée. Il expose d'abord les assises scientifiques sur lesquelles repose la réponse, puis décrit les effets possibles chez les élèves. Il propose ensuite un cadre d'intervention articulé autour de quatre principes de base, d'un calendrier d'interventions et d'un protocole en huit étapes. L'article se conclut par les réponses de la conférencière aux questions de l'audience, ainsi que par un rappel des points à considérer lorsqu'on est confronté à des actes violents en classe.

Une question complexe et peu documentée

D'entrée de jeu, la professeure Massé souligne la complexité de la question puisque peu d'écrits scientifiques existent sur le sujet. Pour y répondre, elle s'est appuyée sur un ensemble de travaux portant sur la gestion de crise en milieu scolaire, les pratiques scolaires informées et sensibles aux traumatismes ainsi que les interventions auprès de témoins d'actes de violence.

Les réactions à anticiper chez les élèves témoins de comportements perturbateurs

Lorsqu'un ou plusieurs élèves se désorganisent régulièrement dans un groupe, cela peut inévitablement avoir des effets sur les élèves qui en sont témoins. L'ampleur des effets dépend en partie de l'intensité des comportements auxquels ils sont exposés. Des comportements entraînant des blessures ou des bris susciteront évidemment des réactions plus fortes chez les élèves. Parmi les réactions observées chez ces élèves, on note une diminution du sentiment de sécurité, une augmentation de l'anxiété et un état d'hypervigilance, lesquels nuisent à leur concentration et à leurs apprentissages, entraînant une baisse de leur rendement scolaire (Brock, 2026; Perfect et al., 2016). Les effets sur les élèves dépendent également des réactions des intervenants à la suite de la désorganisation de l'élève. La professeure souligne à cet égard que l'impact sur les élèves est moindre lorsque les intervenants se sentent compétents dans leur gestion de classe, font preuve d'autorégulation et maintiennent leur calme.



L'importance de la prévention : principes clés et séquence d'actions pour intervenir efficacement

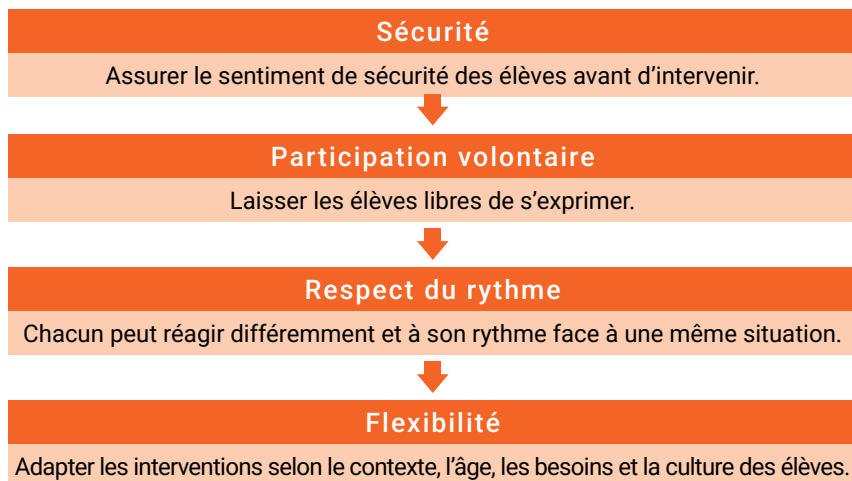
Afin d'intervenir efficacement, il est important d'adopter une approche préventive incluant :

- un protocole d'intervention gradué selon l'intensité des comportements à gérer;
- un protocole de gestion de crise avec des étapes définies pour réduire l'anxiété;
- des mesures d'apaisement;
- une sensibilisation des élèves aux problèmes de régulation émotionnelle pour favoriser le développement de leur empathie.

La conférencière présente quatre principes de base guidant les interventions à mettre en place (Figure 1), ainsi qu'un calendrier des actions à déployer.

Figure 1.

Principes de base pour intervenir adéquatement auprès des élèves témoins de comportements perturbateurs



Le calendrier d'intervention proposé prévoit des interventions structurées en trois temps pour répondre aux besoins des élèves témoins sans les brusquer :

- La **phase immédiate**, soit 1 à 2 heures suivant l'évènement, consiste à établir un contact initial avec les élèves et à assurer leur sécurité et leur stabilisation émotionnelle. À cette étape, aucun retour détaillé sur la situation ne doit être fait.
- La **phase à court terme** se déroule au cours de la même journée. Cette phase vise à offrir un soutien au groupe et à procéder à des vérifications individuelles auprès des élèves.
- La **phase de suivi** peut s'échelonner sur plusieurs jours ou semaines. Cette phase implique une surveillance de l'état des élèves ainsi que la référence de certains vers des services lorsque nécessaire.

Quant au protocole d'intervention pour soutenir les élèves témoins de comportements perturbateurs en classe, il comporte huit actions concrètes. À noter que les actions six et huit sont prévues pour des cas plus graves (Tableau 1).

Tableau 1.

Actions concrètes pour intervenir auprès des élèves témoins : un protocole en 8 étapes

ACTIONS	OBJECTIFS	MOYENS
1) Contact et engagement	Établir un premier contact avec les témoins de façon empathique et sans intrusion.	<ul style="list-style-type: none"> • Approcher les élèves avec bienveillance. • Se présenter au besoin. • Observer les réactions sans jugement. • Respecter le silence des élèves.
2) Sécurité et confort	Rétablir un sentiment de sécurité physique et émotionnelle.	<ul style="list-style-type: none"> • Rassurer sur la sécurité de l'environnement. • Permettre l'accès à un espace calme. • Répondre aux besoins de base (eau, toilettes). • Réduire les stimuli et autoriser les objets réconfortants.
3) Stabilisation	Aider les élèves à retrouver un état calme, physiologique et émotionnel.	<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliser le groupe autour d'une activité collective apaisante, adaptée à leur âge (lecture, dessin, respiration guidée, etc.).
4) Recueil d'informations sur les besoins	Repérer les besoins immédiats sans exiger le récit détaillé de l'incident.	<ul style="list-style-type: none"> • Poser des questions telles que : « Comment te sens-tu en ce moment ? », « De quoi as-tu besoin maintenant ? » et « Souhaites-tu parler à tes parents ou quelqu'un d'autre ? ». • Repérer les élèves à risque élevé : <ul style="list-style-type: none"> • proximité physique avec l'incident; • réactions intenses (pleurs inconsolables, mutisme, dissociation); • antécédents de trauma; • lien personnel avec l'élève en crise ou la victime.
5) Aide pratique	Répondre aux besoins concrets immédiats.	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer une présence rassurante. • Offrir un espace de retrait. • Proposer des activités apaisantes. • Ajuster l'horaire au besoin. • Reprendre les activités pour rétablir un sentiment de normalité. • Contacter les parents des élèves très affectés.
6) Contact avec le personnel d'aide (si situation plus grave)	Faciliter le contact avec le personnel d'aide.	<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliser les soutiens : <ul style="list-style-type: none"> • Parents : faciliter les échanges avec eux; • Amis : leur permettre d'être ensemble si c'est réconfortant; • Personnel scolaire; • Communauté : mentor, entraîneur ou leader significatif.
7) Normalisation des réactions	Normaliser les réactions, enseigner des stratégies d'adaptation et promouvoir un sens d'appartenance.	<ul style="list-style-type: none"> • À la suite de la stabilisation, mais pas directement après, la personne enseignante et une personne intervenante habilitée animent une discussion de groupe pour aborder plus directement l'incident (Brock, 2026; Hopson et al., 2015).
8) Activités réparatrices (pour les actes graves)	Offrir des occasions structurées aux deux parties pour arriver à une réparation, à une résolution et à une réconciliation sans punir les actions.	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place un cercle réparatif avec le groupe ou les élèves concernés (Eggleston et al., 2021; Hermosura et Wiebe, 2022).



Comment mettre en place un cercle réparatif ?

Le cercle réparatif se déroule en trois étapes :

1. **Entretiens préliminaires** : rencontrer les parties pour expliquer la démarche et confirmer leur volonté de participer.
2. **Cercle réparatif** : les participants échangent en cercle sur les faits, les émotions et les besoins, sous la supervision impartiale de l'animateur.
3. **Plan de réparation et suivi** : un plan d'action écrit, accepté par tous, est établi. Un cercle de suivi permet d'évaluer sa mise en œuvre et d'ajuster les mesures au besoin.

Pour Line Massé, cette approche est efficace, peu importe le type de classe. Elle explique que ces protocoles ont été testés dans des groupes où les crises étaient fréquentes, et des retombées positives ont été observées. Elle souligne que lorsque plusieurs élèves se désorganisent ou qu'un élève vit des épisodes de désorganisation récurrents, il faut miser sur la prévention pour soutenir l'auto-régulation émotionnelle. Cela implique de prévoir des moyens d'apaisement ou encore un protocole de retour au calme non punitif.

QUE PEUT-ON METTRE EN PLACE EN CAS DE VIOLENCE PSYCHOLOGIQUE OU D'INTIMIDATION, SACHANT QUE LES INTERVENTIONS SCOLAIRES CIBLENT SOUVENT LES VICTIMES ET LES AUTEURS DE VIOLENCE, MAIS RAREMENT LES TÉMOINS ?

À cette question, Massé répond qu'il est important d'intervenir auprès des témoins d'actes violents en leur donnant des moyens pour qu'ils aient plus de pouvoir si une situation survient.

QUE PEUT-ON FAIRE QUAND L'AUTEUR DE COMPORTEMENTS PERTURBATEURS REFUSE DE PARTICIPER AU CERCLE RÉPARATIF ?

Selon Massé, si un élève n'est pas prêt à discuter d'une réparation, il est important de le conscientiser aux conséquences d'une non-réparation. Amener l'élève à simplement écouter les autres sur ce qu'ils ont vécu par ses actions peut être efficace.

En conclusion

La conférencière rappelle qu'une bonne autorégulation émotionnelle chez les intervenants est essentielle, car leurs réactions aux crises influencent celles des élèves. Selon elle, avoir des moyens prêts à être utilisés lors d'une désorganisation demeure la meilleure prévention. Lors d'une désorganisation, il faut intervenir en trois étapes : sécuriser, stabiliser et soutenir et miser sur une justice réparatrice non punitive favorisant la guérison collective.

MOTS-CLÉS :

Comportements perturbateurs, violence en milieu scolaire, gestion de classe, soutien émotionnel à l'élève, pratiques scolaires informées, crise, témoins.

BIBLIOGRAPHIE

- Beaumont, C., Sanfaçon, C. et Massé, L. (2020, juin). La prévention et la gestion de crise. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd., p. 153-168). Chenelière Éducation.
- Brock, S. E. (2026). *The PREPaRE Model, Volume 2: Multitiered school crisis interventions* (3^e éd.). National Association of School Psychologists.
- Eggleston, K., Green, E. J., Abel, S., Poe, S. et Shakeshaft, C. (2021). *Developing trauma-responsive approaches to student discipline: a guide to trauma-informed practice in PreK-12 schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003128137>
- Hermosura, L. et Wiebe, M. T. (2022). Restorative practices as teacher preparation for building skills toward personal resiliency and applying trauma-informed practices. Dans P. E. Bernhardt, M. Brennan et O. C. Schepers (dir.), *Developing trauma informed teachers: Creating classrooms that foster equity, resiliency, and asset-based approaches: Reflections on curricula and program implementation*. IAP, Information Age Publishing Inc.
- Hopson, L. M., Macneil, G. et Stewart, C. (2015). Crisis intervention with chronic school violence and volatile situations. Dans K. Yeager (dir.), *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment, and research* (4^e éd., p. 471-498). Oxford University Press.
- Nickerson, A. B., Louvar Reeves, M. A., Chester, C. N. et Jimerson, S. R. (2026). *The PREPaRE Model, Volume 1: Developing school emergency operations plans* (3^e éd.). National Association of School Psychologists.
- Perfect, M., Turley, M., Carlson, J., Yohanna, J., et Saint Gilles, M. (2016). School-related outcomes of traumatic event exposure and traumatic stress symptoms in students: A systematic review of research from 1990 to 2015. *A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 8(1), 7-43. <http://dx.doi.org/10.1007/s12310-016-9175-2>
- Question de justice. *Le cercle réparatif*. https://www.questiondejustice.fr/images/Milieu_scolaire/Doc_Cercle_reparatif.pdf
- Sokol, R. L., Heinze, J., Doan, J., Normand, M., Grodzinski, A., Pomerantz, N., Scott, B. A., Gaswirth, M. et Zimmerman, M. (2021). Crisis interventions in schools: A systematic review. *Journal of School Violence*, 20(2), 241-260. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1879098>
- Tchung-Ming, M. et Verdier, E. R. (2021). Protocole de justice réparatrice. Dans M. Tchung-Ming, E. R. Verdier et R. Coutanceau, (dir.), *Violence et justice restaurative à l'école* (p. 448-458). Dunod.
- Tchung-Ming, M., Verdier, E. R. et Coutanceau, R. (2021). *Violence et justice restaurative à l'école*. Dunod.
- Verret, C., Massé, L., avec la collaboration de Lévesque, M. (2017). *Gérer ses émotions et s'affirmer positivement*. Chenelière Éducation.

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

Livres

Beaumont, C., Sanfaçon, C. et Massé, L. (2020, juin). La prévention et la gestion de crise. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportements à l'école* (3^e éd., p.153-168). Chenelière Éducation.

Ce chapitre aborde la prévention et la gestion des situations de crise en milieu scolaire. Il met en évidence l'importance d'intervenir de façon structurée et proactive afin de réduire l'escalade des comportements. Cette source est pertinente pour soutenir des pratiques éducatives sécurisantes et adaptées aux élèves en difficulté.

Eggleston, K., Green, E.J., Abel, S., Poe, S., et Shakeshaft, C. (2021). *Developing trauma-responsive approaches to student discipline: a guide to trauma-informed practice in PreK-12 schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003128137>

Cet ouvrage propose une approche sensible au trauma pour encadrer les interventions disciplinaires à l'école. Il met l'accent sur la compréhension des comportements comme des manifestations de détresse plutôt que de simples écarts. Il est utile pour orienter des pratiques bienveillantes et efficaces auprès des élèves vulnérables.

Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels* (2^e édition). Presse de l'Université du Québec. <https://puq.ca/catalogue/livres/gerer-efficacement-classe-edition-4237.html>

Ce livre propose des stratégies concrètes pour instaurer un climat de classe positif et prévenir les comportements perturbateurs. Il met l'accent sur des interventions universelles, ciblées et individualisées adaptées aux besoins des élèves. Cet ouvrage constitue une ressource utile pour soutenir les intervenants dans la gestion proactive des comportements en milieu scolaire.

Tchung-Ming, M., Verdier, E. R. et Coutanceau, R. (2021). *Protocole de justice réparatrice*. Dans Tchung, E.R. Verdier et R. Coutanceau, (dir.), *Violence et justice restauratrice à l'école* (p.448-458). Dunod.

Cet ouvrage explore les principes et les applications de la justice restauratrice en milieu scolaire. Il met en lumière des stratégies visant à restaurer les relations et à responsabiliser les élèves après un conflit. Il constitue une piste de solution intéressante pour favoriser un climat scolaire positif.

Verret, C. et Massé, L. et Levesque, M. (2017). *Gérer ses émotions et s'affirmer positivement*. Chenelière éducation.

Ce livre propose des outils concrets pour aider les jeunes à mieux gérer leurs émotions et à s'affirmer de manière positive. Il met l'accent sur le développement des habiletés sociales et émotionnelles. Cette ressource est pertinente en prévention pour diminuer les comportements problématiques et soutenir le bien-être des élèves.



Quelles structures permettent l'accompagnement des élèves en difficulté de comportement ?



Dorothée Gagnon

B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychoéducation,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval



Mégan Bernard

B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychopédagogie,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval



Aude Gagnon-Tremblay

M. A., étudiante au doctorat en psychopédagogie,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval



Valérie Girard

M. Ps. Ed., agente au service régional de soutien et d'expertise auprès de la clientèle en troubles du comportement/troubles de la psychopathologie pour les régions 03-12



Julie Lapierre

B. Éd., agente au service régional de soutien et d'expertise auprès de la clientèle en troubles du comportement/troubles de la psychopathologie pour les régions 03-12

Introduction

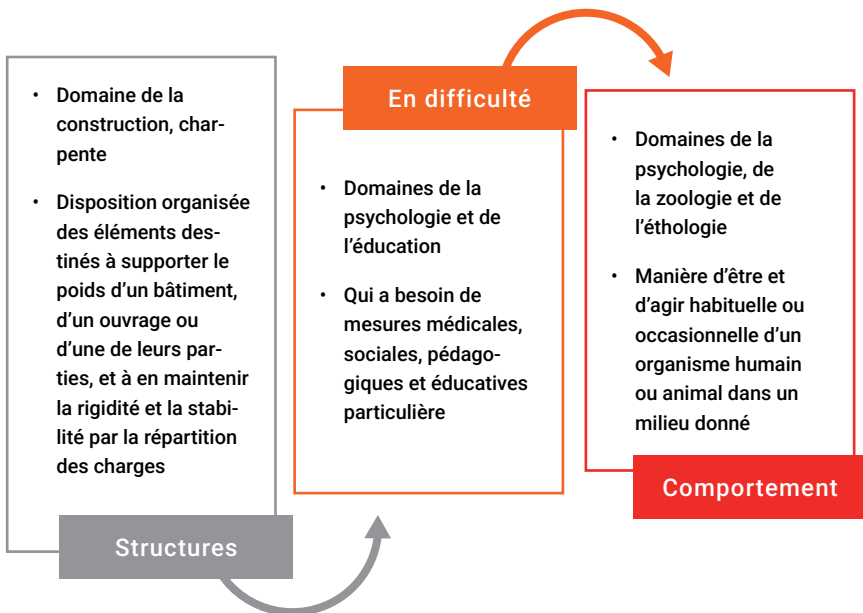
Dans le cadre de la 6^e journée Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia, deux agentes au service régional de soutien et d'expertise auprès de la clientèle en troubles du comportement et en troubles de la psychopathologie ont été invitées à répondre à la question suivante : Quelles structures permettent l'accompagnement des élèves en difficulté de comportement (p. ex. centres de soutien bienveillants) ? Avant de répondre à cette question, les conférencières ont précisé que l'objectif de leur présentation n'était pas de proposer une solution unique aux milieux scolaires, mais plutôt d'ouvrir un dialogue authentique avec les acteurs. En effet, afin de faire face aux différents enjeux en éducation, il importe de mobiliser plusieurs leviers d'action complémentaires. Cet article résume donc les principaux éléments abordés par Valérie Girard et Julie Lapierre lors de leur présentation.

Quelques concepts clés

Les conférencières ont amorcé leur présentation en définissant trois termes fondamentaux qui sont au cœur de cette présentation. L'intention était de revenir aux fondements terminologiques pour utiliser un langage commun relié au sujet de l'heure : les structures pour accompagner les élèves en difficulté. La Figure 1 présente les définitions d'une structure, d'une difficulté et du comportement, selon le Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française.



Figure 1.
Concepts clés au cœur de la présentation (OQLF, 2019; OQLF, 1998; OQLF, 2001)



Fondement du modèle du Centre de soutien bienveillant

Puisque le Centre de soutien bienveillant (CSB) était mentionné dans la question de l'heure, les conférencières ont d'abord présenté le CSB comme un moyen dans une structure pour arriver à un but bien précis. Il ne constitue alors pas une solution en tant que telle pour accompagner les élèves ayant des difficultés comportementales. Une structure dans laquelle pourra s'intégrer le CSB sera présentée plus loin.

Le CSB s'appuie sur un ensemble de cadres théoriques et empiriques reconnus, notamment la théorie de l'attachement (Bowlby, 1988), les neurosciences affectives (Perry, 2009), les approches sensibles aux traumatismes (Milot et al., 2018) et les modèles écologiques du développement (Bronfenbrenner, 1979). Ces assises conceptuelles renforcent la pertinence du CSB comme structure favorisant à la fois le sentiment de sécurité des élèves, leur engagement scolaire, le bien-être du personnel et l'autonomisation des milieux scolaires (Bowlby, 1988; Perry, 2009; Rousseau et al., 2015; Schein, 2024).

Le CSB s'inscrit comme un levier organisationnel visant à soutenir les élèves présentant des difficultés de comportement, tout en favorisant leur maintien en classe ordinaire. Un élément central mis en évidence par les conférencières est que le CSB ne se résume pas simplement à un lieu physique dans une école (p. ex. un local pour s'apaiser). Il représente avant tout une culture organisationnelle portée par une vision commune et soutenue par des pratiques cohérentes (Schein, 2024).

Plusieurs conditions sont identifiées par les conférencières comme incontournables à la mise en œuvre du CSB, soit un leadership engagé des directions d'établissement et des gestionnaires, une cohérence entre les orientations du centre de services scolaire et les pratiques scolaires, une clarification des rôles et des responsabilités des différents acteurs scolaires impliqués ainsi qu'une reconnaissance du CSB comme levier de soutien, et non comme finalité en soi.



Une structure de soutien aux élèves : système de soutien à paliers multiples (SSPM)

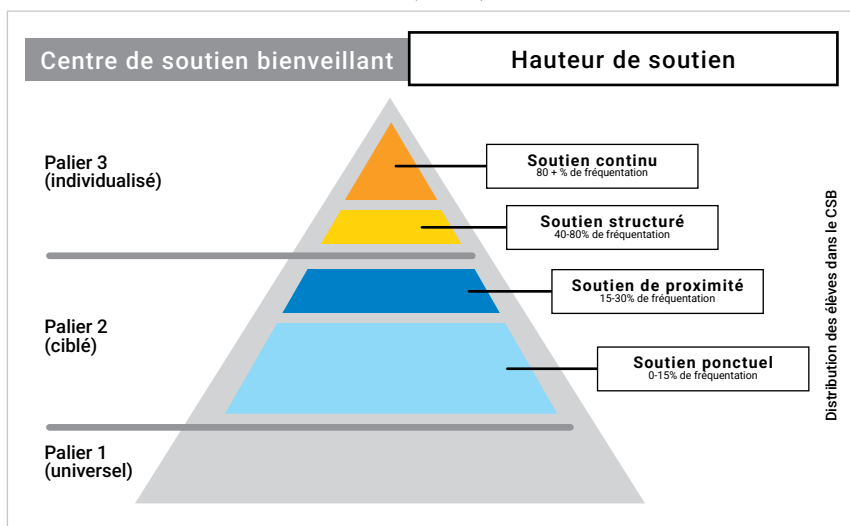
Le CSB repose sur une approche bienveillante, développementale et inclusive qui s'insère parfaitement dans un système de soutien à paliers multiples (SSPM) (I-MTSS Research Network, 2023). Ce modèle repose sur une organisation des services scolaires en trois paliers de soutien : 1) interventions universelles, 2) interventions ciblées et 3) interventions dirigées. Il priorise l'utilisation de pratiques préventives appuyées par les données probantes.

Dans cette perspective, le CSB intervient principalement :

- Au palier 2 afin d'offrir du soutien supplémentaire et temporaire aux élèves ayant davantage besoin d'accompagnement ;
- Au palier 3 afin de proposer des interventions plus intensives et individualisées lorsque les besoins le justifient (Lefebvre, 2022).

Le CSB s'insère donc stratégiquement dans un système de soutien à paliers multiples, n'étant pas une mesure compensatoire lorsque les interventions sont inefficaces ou insuffisantes au palier 1. Autrement dit, plus les pratiques universelles sont cohérentes, explicites et bien implantées en milieu scolaire, plus le CSB agira de façon ciblée afin de soutenir les élèves en difficulté, expliquent les conférencières. Cette articulation rappelle que la structure précède toujours l'intervention et que sans fondations solides, l'ajout de mesures spécialisées ne peut, à lui seul, assurer la stabilité du système éducatif (Chambrier et Dierendonck, 2022; Desrochers et al., 2016; I-MTSS Research Network, 2023).

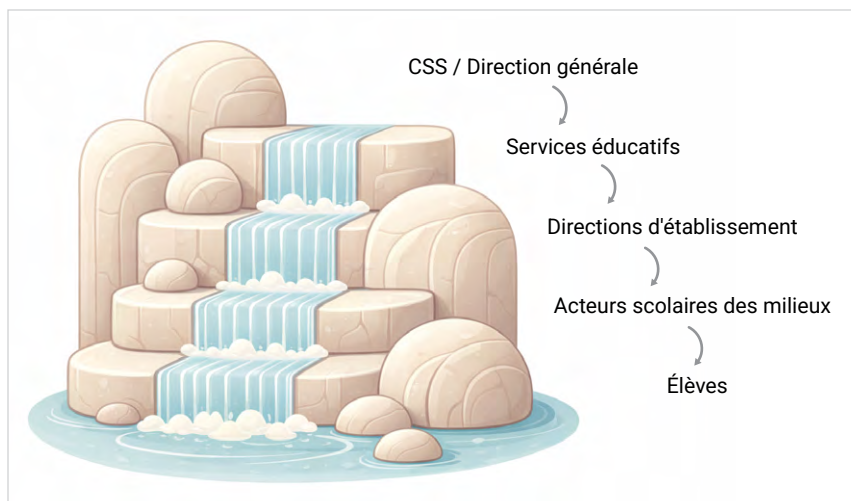
Figure 2.
Système de soutien à paliers multiples (SSPM)



Faire fonctionner efficacement le modèle Ràl par la cascade d'interventions

Les conférencières proposent de conceptualiser les pratiques d'interventions en milieu scolaire comme une cascade qui permet ultimement d'assurer la réponse aux besoins des élèves par le soutien des différents acteurs, allant des enseignants à la direction générale. Cette structure s'inspire du modèle écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1979). La Figure 3 la présente.

Figure 3.
Cascade d'interventions



La structure en cascade renvoie ici non pas à une logique de décisions descendantes, mais à une démarche de soutien systémique visant à prendre soin des acteurs qui prennent soin des élèves. Elle invite à réfléchir à partir de l'élève, en remontant progressivement les niveaux d'influence, pour se demander de quoi chaque acteur a besoin pour jouer pleinement son rôle : de quoi les acteurs scolaires ont-ils besoin pour accompagner les élèves ? ; de quoi les directions d'établissement ont-elles besoin pour soutenir ces acteurs ? et, en amont, de quoi les services éducatifs ont-ils besoin pour accompagner efficacement les directions et les équipes-écoles ? Dans cette perspective, les interventions sont priorisées aux niveaux les plus distaux à l'élève, non pour prescrire, mais pour créer les conditions relationnelles, organisationnelles et professionnelles qui permettront, par ricochet, des pratiques plus ajustées, cohérentes et durables au plus près des élèves.



Conclusion

En résumé, les conférencières mettent de l'avant que l'utilisation combinée d'une structure à trois niveaux et d'une démarche de soutien systémique (rôles de chacun) permettra de favoriser la pérennité des pratiques d'intervention en milieu scolaire (comme le CSB), d'offrir un soutien accru aux membres du personnel scolaire et, ainsi, de mieux accompagner les élèves présentant des difficultés de comportement. Elles invitent les acteurs à réfléchir aux pratiques mises en place dans leur milieu et à ouvrir le dialogue sur la cascade d'intervention en posant les questions suivantes : Quels membres du personnel scolaire interviennent directement auprès de l'élève au quotidien ? Qui soutient ces membres dans leur travail ? Quels sont les besoins des personnes qui accompagnent le personnel scolaire ? Quelles ressources sont mises à la disposition des individus qui supervisent l'équipe-école ? Quels sont les besoins, les priorités et les ressources des organisations scolaires ?

MOTS-CLÉS :

Structure, inclusion, système de soutien à paliers multiples, bienveillance.

BIBLIOGRAPHIE

- Bowlby, J. (1988). *A secure base : Clinical applications of attachment theory*. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Chambrier, A.-F. et Dierendonck, C. (2022). Vers l'implémentation du modèle de Réponse à l'Intervention dans les systèmes éducatifs d'Europe francophone. *L'Année psychologique*, 122(2), 301-337.
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2016). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (p. 290-314). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- I-MTSS Research Network. (2023). *I-MTSS : What's in a name ? Integrated Multi-Tiered Systems of Support Research Network*, University of Connecticut, www.mtss.org
- Lefebvre, P. (2022, 15 août). *Les systèmes de soutien à paliers multiples et la collaboration pour mieux répondre à la diversité des apprenants*. TA@l'école
- Milot, T., Lemieux, R., Berthelot, N. et Collin-Vézina, D. (2018). *Les pratiques sensibles au trauma*. Dans M. Milot, D. Collin-Vézina et N. Godbout (dir.), *Trauma complexe : comprendre, évaluer et intervenir* (p. 251-272). Presses de l'Université du Québec.
- Office québécois de la langue française (OQLF). (1998). En difficulté. Dans *Grand dictionnaire terminologique de l'office québécois de la langue française*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca>
- Office québécois de la langue française (OQLF). (2001). Comportement. Dans *Grand dictionnaire terminologique de l'office québécois de la langue française*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca>
- Office québécois de la langue française (OQLF). (2019). Structures. Dans *Grand dictionnaire terminologique de l'office québécois de la langue française*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca>
- Perry, B. D. (2009). Examining child maltreatment through a neurodevelopmental lens: Clinical applications of the neurosequential model of therapeutics. *Journal of Loss and Trauma*, 14(4), 240-255. <https://doi.org/10.1080/15325020903004350>
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S., Renaud, M., Riddell, K. et Tétreault, K. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : Méta-analyse et méta-synthèse*. Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).
- Schein, E. (2024). *Comprendre la culture organisationnelle pour changer*. Dans D. Autissier, I. Vandangeon, A. Vas et K. Johnson, *Conduite du changement : concepts-clés : 60 ans de pratiques héritées des auteurs fondateurs* (Chapitre 31, p. 262-268). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.autis.2024.01.0262>

MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

Articles scientifiques

Chambrier, A.-F. et Dierendonck, C. (2022). Vers l'implémentation du modèle de Réponse à l'intervention dans les systèmes éducatifs de l'Europe francophone. *L'Année psychologique*, 122(2), 301-337.

Cet article traite de l'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RAI) dans les systèmes éducatifs francophones. Il met en lumière l'importance d'une approche structurée et graduée pour répondre aux besoins des élèves. Cet ouvrage est pertinent pour soutenir des interventions différenciées et efficaces en milieu scolaire.

Desrochers, A. et Guay, M.-H. (2020). *L'évolution de la réponse à l'intervention : d'un modèle d'identification des élèves en difficulté à un système de soutien à paliers multiples*. *Enfance en difficulté*, 7, 5–25. <https://doi.org/10.7202/1070381ar>

Cet article retrace l'évolution de l'approche de la réponse à l'intervention (RàI), passée d'un modèle d'identification des élèves en difficulté à un système de soutien à paliers multiples. Il met en évidence l'importance de la prévention, de l'évaluation continue et de l'ajustement des interventions selon les besoins des élèves.

Livre

Milot, T., Lemieux, R., Berthelot, N. et Collin-Vézina, D. (2018). *Les pratiques sensibles au trauma*. Dans M. Milot, D. Collin-Vézina et N. Godbout (dir.), *Trauma complexe : comprendre, évaluer et intervenir* (p.251-272). Presses de l'Université du Québec.

Ce chapitre aborde les pratiques sensibles au trauma en contexte d'intervention. Il met en lumière l'importance de comprendre les comportements comme des manifestations d'expériences difficiles vécues par les jeunes. Cette approche est particulièrement pertinente pour adapter les interventions auprès d'élèves vulnérables.

Merci à nos partenaires pour leur soutien financier



UNIVERSITÉ
LAVAL

*Centre
de services scolaire
de la Capitale*

Québec 

*Centre
de services scolaire
des Découvreurs*

Québec 

*Centre
de services scolaire
des Navigateurs*

Québec 



**Questions
de l'heure**

SOUS LA LOUPE DE L'UMR SYNERGIA