



# Carnet DES JEUNES CHERCHEURS

AUTOMNE 2024



UNIVERSITÉ  
**LAVAL**

### COMITÉ DE RÉDACTION

Nancy Gaudreau, éditrice

Aude Gagnon-Tremblay, révision et rédaction

Catherine Mathis, révision linguistique

### GRAPHISME

Mirally

### 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 2818-6818

## 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

Vers une école inclusive : rôle du développement professionnel continu chez le personnel enseignant et apport des personnes psychoéducatrices. . . . .	6
L'insertion professionnelle des psychoéducatrices et psychoéducateurs novices en milieu scolaire : quels sont leurs besoins de soutien et comment y répondre ? . . . . .	11
État des connaissances sur les assises alternatives . . . . .	15

## Mot de la directrice



Le Carnet des jeunes chercheurs de l'UMR Synergia souhaite valoriser les travaux de recherche réalisés par nos membres étudiants. Selon l'avancement de leur parcours académique, il permet à la relève en recherche de publier des états de connaissances ou les résultats de leur mémoire de maîtrise ou de leur thèse de doctorat. Le Carnet des jeunes chercheurs s'adresse à tous les publics intéressés par l'adaptation, le bien-être et la réussite en milieu éducatif.

Ce premier carnet présente trois articles rédigés par des candidates au doctorat en éducation ou en psychoéducation. Le premier article propose un état des connaissances sur l'apport des personnes psychoéducatrices dans le développement professionnel continu du personnel enseignant. Le deuxième article s'intéresse aux besoins et aux mesures de soutien de la relève en psychoéducation. Enfin, le troisième article présente un état des connaissances sur les assises alternatives utilisées en milieu scolaire.

Bonne lecture !

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



## Myriam Lapointe-Breton, M. Ps. éd

Doctorante en psychoéducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval  
Chargée d'enseignement en psychoéducation et coordonnatrice  
de la Clinique de psychoéducation de l'Université Laval



## Sonia Daigle, ps. éd., M. Ps., Ph. D.

Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval  
Directrice de la clinique de psychoéducation de l'Université Laval  
Chercheuse à l'UMR Synergia, au CRIEVAT et au RÉVERBÈRE

En 1999, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a mis en place une nouvelle politique de l'adaptation scolaire visant à soutenir la réussite de tous les élèves en tenant compte de leurs capacités et besoins spécifiques, incluant les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Depuis, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEESR) a réaffirmé cet engagement en plaçant l'inclusion scolaire des élèves HDAA au cœur de sa politique éducative, privilégiant leur inclusion dans les classes ordinaires (MEESR, 2017). Ainsi, en 2015, plus de 200 000 élèves HDAA étaient inscrits dans le réseau scolaire québécois, représentant 20 % de la population scolaire (MEESR, 2015). Parmi eux, les élèves en difficulté d'adaptation (PDA) nécessitent des services éducatifs particuliers en raison de leurs difficultés d'adaptation. Cependant, malgré l'objectif d'inclusion, ils demeurent majoritairement scolarisés en classes spécialisées (Rousseau et al., 2015). Il est donc essentiel que le personnel enseignant soit en mesure d'identifier leurs besoins et de mettre en œuvre des interventions appropriées, conformément à la politique de la réussite éducative (MEESR, 2017).

## Quelle est l'expérience du personnel enseignant auprès des élèves PDA ?

Le personnel enseignant joue un rôle déterminant dans l'inclusion des élèves PDA. Cependant, nombreux sont ceux qui rapportent un faible sentiment d'efficacité personnelle (SEP) face à l'inclusion (Mukamurera et Balleux, 2014), ce qui les prédispose à recourir à des interventions qui compromettent la réussite éducative de ces élèves (Jeffrey, 2011). **Le personnel enseignant est donc confronté à des situations problématiques pour lesquelles il n'est souvent ni formé ni confiant dans les interventions à privilégier (Trépanier et al., 2021).** Pour remédier à la situation, le MEQ (2020) a introduit un nouveau référentiel des compétences professionnelles visant à moderniser la formation à l'enseignement. Néanmoins, des lacunes subsistent quant à l'accompagnement des élèves PDA et, conséquemment, cette compétence demeure à consolider sur le marché du travail (Trépanier et al., 2021), notamment par le biais du développement professionnel continu (DPC).



## Qu'est-ce que le DPC ?

Le DPC est un processus d'acquisition, d'élargissement et de maintien des connaissances nécessaires à la professionnalisation. Individuellement ou collectivement, il vise à intégrer concrètement les savoirs pertinents et à renouveler les pratiques professionnelles (Gouin et al., 2021). Basé sur l'apprentissage et le développement identitaire, le DPC se poursuit tout au long de la carrière; sa nécessité dans le domaine éducatif est indéniable en raison de ses bienfaits pour le bien-être du personnel enseignant et pour la réussite éducative des élèves (Gouin et al., 2021). En outre, les effets positifs du DPC sont particulièrement notables chez le personnel enseignant qui bénéficie de l'assistance de professionnels (Compen et Schelfhout, 2020), comme les personnes psychoéducatrices.

## Quel est l'apport des personnes psychoéducatrices ?

Les personnes psychoéducatrices sont des spécialistes de l'adaptation et ont trois principaux champs d'activités professionnelles : l'accompagnement clinique, l'évaluation psychoéducative et l'exercice du rôle-conseil. **En contexte scolaire, exercer un rôle-conseil auprès du personnel enseignant représente un de leurs principaux mandats, et ce, afin de soutenir leur SEP et favoriser ainsi l'inclusion scolaire des élèves PDA (Daigle et Renou, 2018).** L'exercice du rôle-conseil peut cibler des situations cliniques, des pratiques professionnelles et l'organisation du milieu de travail (OPPQ, 2022). L'exercice du rôle-conseil représente donc une forme d'assistance professionnelle qui s'inscrit dans le cadre du DPC. En ce sens, l'exercice du rôle-conseil est en cohérence avec les orientations ministérielles visant à instaurer des dispositifs d'assistance professionnelle efficaces pour les équipes-écoles (MEESR, 2017).

## Comment soutenir l'engagement dans le DPC ?

Pour soutenir efficacement l'engagement dans le DPC du personnel enseignant, il importe de connaître les conditions qui entravent ou facilitent leur participation. Le Tableau 1 les expose.

Tableau 1.

*Facteurs influençant l'engagement dans le DPC (adapté de Massé et al., 2021)*

CONDITIONS	DESCRIPTION
<b>CONDITIONS ENTRAVANTES</b>	
Pertinence perçue des activités	Activités perçues impertinentes ou éloignées des besoins réels
Niveau de stress	Stress personnel et professionnel (ex. Surcharge de travail)
Dimensions émotionnelles et motivationnelles	Émotions négatives et motivation déficitaires face au DPC
Activités imposées avec peu d'autonomie	Activités imposées sans consultation quant au sujet ou aux modalités
Pertinence pour enseignants novices vs expérimentés	DPC perçu comme plus bénéfique pour les novices
<b>CONDITIONS FACILITANTES</b>	
Formations adaptées aux besoins exprimés	Identification besoins au préalable et sélection des activités selon les défis rencontrés
Recours à une approche à long terme	Planifier des activités de DPC sur plusieurs mois
Choix d'une approche s'appuyant sur des connaissances issues de la recherche	Sélection d'une personne formatrice compétente qui respecte les conditions d'efficacité
Adoption d'une approche réflexive	Bonification de la formation par un processus réflexif continu centré sur les pratiques éducatives et les apprentissages

La prise en compte de l'ensemble de ces conditions conduit à l'adoption de pratiques éducatives renouvelées (Massé et al., 2021). L'atteinte de cet objectif est liée à l'attractivité et à l'efficacité des activités de formation retenues et des dispositifs de DPC privilégiés.

## Quels sont les dispositifs de DPC ?

Les dispositifs de DPC se déclinent en trois principales catégories: les communautés d'apprenants, l'assistance par un pair et l'assistance professionnelle (Gaudreau et al., 2021). Seule la catégorie de l'assistance professionnelle est abordée dans le cadre de cet article. Elle correspond à un service d'accompagnement par lequel les personnes psychoéducatrices assistent un ou des membres d'une équipe-école. Cet accompagnement peut cibler la prévention ou la résolution de situations problématiques concernant un ou plusieurs élèves ou l'appropriation de nouvelles pratiques (Kampwirth et Powers, 2016). L'assistance professionnelle peut s'opérationnaliser sous différentes modalités, selon la nature du mandat reçu. La Figure 1 les identifie sur la base des travaux de Massé et al. (2021), de Massé et Couture (2016) et de Trépanier et Paré (2010).

Figure 1.

*Modalités d'assistance professionnelle*



Ces différentes modalités de consultation (assistance professionnelle) sont définies ci-après :

- **Consultation brève :** Permet d'obtenir des informations ou des conseils rapidement, sans rendez-vous préalable, via le téléphone ou une communication électronique. Elle précède souvent les autres formes d'assistance.
- **Consultation individuelle :** Implique un rendez-vous planifié entre un professionnel [personne psychoéducatrice] et le membre du personnel enseignant pour une aide indirecte à un élève ou un soutien à l'amélioration de pratiques. Elle suit une démarche de résolution de problèmes, notamment les modèles de santé mentale et comportementale.
- **Consultation comportementale conjointe :** S'appuie sur un partenariat famille-école pour répondre aux besoins des élèves à besoins particuliers. Elle implique une collaboration entre le consultant [personne psychoéducatrice], le membre du personnel enseignant et le parent pour résoudre les problèmes de l'élève.
- **Consultation de groupe :** Vise à intervenir auprès des membres d'une équipe-école pour résoudre une situation problématique en exposant les difficultés de l'élève et en identifiant des solutions.
- **Consultation multidisciplinaire et équipes de soutien à l'enseignant :** Agit en soutien indirect à l'élève, avec des équipes multidisciplinaires identifiant et évaluant les difficultés de l'élève pour cibler les interventions à privilégier.
- **Consultation de modalités mixtes :** Combine formation et accompagnement pour aider les enseignants à adopter et transférer des connaissances utiles à la bonification des pratiques éducatives.

En somme, l'assistance professionnelle, via les dispositifs de DPC, se décline en diverses modalités de consultation adaptées aux besoins spécifiques du personnel enseignant et de leurs élèves, promouvant ainsi un environnement scolaire plus favorable au bien-être de toutes et tous.

## Conclusion

La mise en œuvre de la politique d'adaptation scolaire a marqué un tournant vers une inclusion accrue des élèves PDA. Des défis persistent, notamment quant à leur inclusion en classe ordinaire. Pour les relever, le DPC est essentiel afin de renforcer les compétences du personnel enseignant. À cette fin, les dispositifs d'assistance professionnelle offerts par les personnes psychoéducatrices en milieu scolaire pourraient jouer un rôle crucial en intégrant les connaissances de la recherche et en favorisant l'adoption de pratiques réflexives. **Ces dispositifs d'assistance professionnelle contribueraient ainsi à l'amélioration de la réussite éducative des élèves, au soutien du personnel enseignant et au mieux-être de toutes et de tous.**

**Mots-clés :** Développement professionnel continu; psychoéducatrices et psychoéducateurs; personnel enseignant; inclusion scolaire; élèves présentant des difficultés d'adaptation.

## Références

- Compen, B. et Schellhout, W. (2020). The role of external and internal team coaches in teacher design teams. A mixed methods study. *Education Sciences*, 10(10), 1-23. <https://doi.org/10.3390/educsci10100263>
- Daigle, S. et Renou, M. (2018). *Le psychoéducateur et le vécu partagé : évolution, actualité, avenir*. Béliveau éditeur.
- Gaudreau, N. Trépanier, N. S. et Daigle, S. (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presses de l'Université du Québec.
- Gouin, J.-A. Trépanier, N. S. Kenny, A. et Daigle, S. (2021). *Le développement professionnel : sa nature ses objectifs et ses clés de déploiement tout au long d'une carrière en milieu éducatif*. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 25-55). Presses de l'Université du Québec.
- Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Les collectifs du CIRP*, 2, 28-43.
- Kampwirth, T. J. et Powers, K. M. (2016). *Collaborative consultation in the schools : Effective practices for students with learning and behavior problems* (5<sup>e</sup> éd.). Pearson
- Massé, L. et Couture, C. (2016). L'exercice du rôle-conseil en milieu scolaire. Dans M. Caouette (dir.), *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil, conception et pratiques* (p. 65-102). Béliveau Éditeur.
- Massé, L. Daigle, S. Trépanier, N. S. Grenier, C. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). Les dispositifs de développement professionnel basés sur l'assistance professionnelle. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 166-198). Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_comp/politi00F\\_2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/politi00F_2.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2015). *Statistiques de l'éducation - Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire - édition 2015*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/15-00503\\_statistiques\\_2015\\_edition\\_v25oct.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_compentes\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compentes_professionnelles_profession_enseignante.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEESR). (2017). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2014). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche & formation*, 74(3), 57-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>
- Rousseau, N. Point, M. Vienneau, R. Blais, S. Desmarais, K. Maunier, S. et Tétrault, 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. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc\\_rousseau\\_n\\_rapport\\_integration-inclusion.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_rousseau_n_rapport_integration-inclusion.pdf)
- Trépanier, N. S. et Paré, M. (2010). Le modèle d'équipe de soutien à l'enseignant et à l'élève. Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 131-159). Presses de l'Université du Québec.
- Trépanier, N. S. Gaudreau, N. et Daigle, S. (2021). Le développement professionnel continu dans les milieux éducatifs : un processus à multiples facettes. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 18-24). Presses de l'Université du Québec.

# L'insertion professionnelle des psychoéducatrices et psychoéducateurs novices en milieu scolaire : quels sont leurs besoins de soutien et comment y répondre ?



**Janie Lépine, Ps. éd**

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



**Sonia Daigle, ps. éd., M. Ps., Ph. D.**

Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval  
Directrice de la clinique de psychoéducation de l'Université Laval  
Chercheuse à l'UMR Synergia, au CRIEVAI et au REVERBERE

Au Québec, l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) compte 5572 membres, dont 1800 exercent leur profession en milieu scolaire, ce qui représente près de 33 % du total des membres (OPPQ, 2023). Actifs dans les trois axes de la politique de la réussite éducative du Québec, les membres travaillent dans les écoles en s'appuyant sur leur expertise en prévention, en évaluation et en intervention pour favoriser la réussite éducative des élèves en optimisant leur disponibilité aux apprentissages et en renforçant leurs compétences transversales (Morin, 2020; OPPQ, 2022). De ce fait, les membres accomplissent des tâches diversifiées, allant des suivis individuels auprès des élèves à la conception et l'animation des programmes de promotion et de prévention, de même qu'à la réalisation d'évaluations psychoéducatives (OPPQ, 2022). De plus, grâce à leurs compétences à exercer un rôle-conseil, les membres de l'OPPQ sont habilités à soutenir le personnel scolaire dans la poursuite de la mission éducative, alors que des données récentes montrent que celui-ci peine à répondre aux besoins des élèves (Giguère et Mukamurera, 2018; Kutsyuruba et al., 2022).





**Le soutien psychoéducatif offert s'avère d'autant plus essentiel que le contexte actuel du système scolaire québécois est assujéti à des transformations majeures sur les plans social, organisationnel et économique** (Mukamurera et al., 2019). La pénurie de personnel scolaire, combinée à une augmentation du taux d'abandon de la profession enseignante, à des conditions de travail difficiles et à la lourdeur de la tâche engendre de la détresse psychologique chez le personnel scolaire, ce qui nécessite un soutien professionnel accru (Ingersoll et Tran, 2023; Mukamurera et al., 2019). Ces circonstances affectent aussi le personnel professionnel, notamment les membres de l'OPPQ, qui sont de plus en plus sollicités pour contribuer au soutien du personnel scolaire (Larose et Houle, 2017; Morin, 2020) et résoudre des problématiques complexes pour lesquelles les psychoéducatrices et psychoéducateurs ne possèdent pas nécessairement la formation requise (Gouin et al., 2021; Morin, 2020). Compte tenu du temps-travail dont elles ou ils disposent, l'ampleur des mandats confiés compromet leur engagement à répondre aux besoins importants des élèves et des membres du personnel scolaire (Morin, 2020).

Si le contexte de pratique actuel en milieu scolaire s'avère exigeant pour les psychoéducatrices et psychoéducateurs de tous niveaux d'expérience, il l'est d'autant plus lors de l'amorce de leur insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2019). En effet, des recherches récentes démontrent que ces enjeux sont exacerbés chez les personnes professionnelles novices (Ingersoll et Tran, 2023; Mukamurera et

al., 2019). **Les psychoéducatrices et psychoéducateurs novices doivent faire face à des défis qui leur sont propres, tels que le stress associé à l'adaptation à une nouvelle réalité professionnelle et leur remise en question des compétences professionnelles acquises** (Bledsoe et al., 2021 ; Carpentier et al., 2020). Plusieurs vivent ainsi un choc de la réalité, caractérisé par l'écart entre leurs attentes initiales au regard de l'exercice de la profession et la réalité vécue (Goyette, 2023). Parmi les écarts constatés, les psychoéducatrices et psychoéducateurs novices considèrent que les besoins des élèves sont beaucoup plus grands qu'anticipés et que l'actualisation de l'approche psychoéducative présente des variations majeures au regard de ce qui est enseigné dans les universités (Larose et Houle, 2017).

Additionnellement à la charge de travail qui s'accroît et au stress lié au processus de l'insertion professionnelle, les psychoéducatrices et psychoéducateurs se retrouvent souvent seuls pour offrir les services en psychoéducation, et ce, dans une ou plusieurs écoles (Morin, 2020). Cette situation peut rendre plus difficile leur intégration au sein des équipes-écoles, notamment du fait qu'elles et ils ont à changer d'écoles à plusieurs reprises dans une même semaine (Morin, 2020). Au surplus, les psychoéducatrices et psychoéducateurs ne peuvent pas toujours compter sur des collègues pour les aider à s'adapter au quotidien au fonctionnement et à la culture de l'établissement, ce qui représente une des sources de leurs besoins de soutien fréquemment rencontrés au cours de leur insertion professionnelle (Giguère et Mukamura, 2018 ; Lagadec-Gaulin, 2019). Par ailleurs, les enjeux liés à la spécificité identitaire de la psychoéducation représentent également une autre source de leurs besoins de soutien (Daigle et al., 2018). Des données empiriques démontrent que la pratique contemporaine de la psychoéducation tend à s'éloigner de ce qui la caractérisait initialement, principalement en ce qui a trait à la diminution de l'importance accordée au vécu partagé en milieu scolaire (Daigle et al., 2018). Or, plusieurs psychoéducatrices et psychoéducateurs novices avaient choisi d'exercer cette profession dans la perspective de recourir à l'usage du vécu partagé et réalisent que celui-ci est beaucoup moins accessible que ce qu'elles ou ils s'étaient représenté (Larose et Houle, 2017). Cet enjeu lié à la spécificité identitaire de la profession peut donc susciter des questionnements relatifs à leur identité professionnelle et affecter leur processus d'insertion professionnelle (Daigle et al., 2018 ; Goyette, 2023 ; Larose et Houle, 2017).

Au cours des dernières années, plusieurs centres de services scolaires (CSS) ont mis en place des mesures de soutien pour faciliter le processus d'insertion professionnelle (Bickmore et Curry, 2013 ; Carpentier et al., 2020 ; Giguère et Mukamura, 2018). Ces mesures de soutien sont reconnues comme essentielles à une insertion professionnelle réussie et permettent, entre autres, de faciliter l'intégration, d'augmenter le bien-être individuel et collectif et de favoriser la persévérance en emploi (Gouin et al., 2021 ; Carpentier et al., 2020). Or, malgré une offre de mesures de soutien grandissante, leur déploiement est non systématique et non uniforme à l'échelle de la province. De plus, on constate une perception mitigée de leur degré d'aide, notamment parce que « les mesures de soutien les plus offertes ne sont pas nécessairement perçues comme étant les plus aidantes » (Carpentier et al., 2020, p. 14). Qui plus est, peu de ces mesures de soutien sont déployées spécifiquement auprès du personnel professionnel dont font partie les psychoéducatrices et psychoéducateurs novices. Enfin, l'adéquation entre ces mesures de soutien et leurs besoins spécifiques demeure encore insatisfaisante (Bickmore et Curry, 2013 ;

Carpentier et al., 2020; Giguère et Mukamurera, 2018). **Une attention particulière doit donc être portée à la concordance entre les mesures de soutien offertes et les besoins réels des psychoéducatrices et psychoéducateurs novices, sans quoi leur pertinence et leur efficacité peuvent être remises en question** (Carpentier et al., 2020; Giguère et Mukamurera, 2018).

Le survol de ces différents constats fait valoir que les psychoéducatrices et psychoéducateurs novices sont aussi concernés par les enjeux rattachés au processus de l'insertion professionnelle. Dans cette perspective, il devient nécessaire de circonscrire la spécificité de leurs besoins, afin d'offrir des mesures de soutien en adéquation avec leur réalité vécue et de contrer ainsi les possibles impacts sur la qualité de leur bien-être en contexte de travail et par voie de conséquence sur leur contribution à la réussite éducative des élèves (Carpentier et al., 2020; Kutsyuruba et al., 2022).

**Mots-clés :** insertion professionnelle; psychoéducateurs novices; milieu scolaire; besoins de soutien; mesures de soutien.

## Références

- Bickmore, D.L. et Curry, J. F. (2013). The induction of school counselors : Meeting personal and professional needs. *Mentoring & Tutoring : Partnership in Learning*, 21(1), 6-27. <https://doi.org/10.1080/13611267.2013.784057>
- Bledsoe, K. G., Burnham, J. J., Cook, R. M., Clark, M. et Webb, A. L. (2021). A phenomenological study of early career school counselor clinical supervision experiences. *Professional School Counseling*, 25(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X21997143>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhali, S. (2020). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. *Formation et profession*, 28(3), 3-17. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.552>
- Daigle, S., Couture, C., Renou, M., Potvin, P. et Rousseau, M. (2018). Spécificité identitaire, usage du vécu partagé et exercice contemporain de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 135-156. <https://doi.org/10.7202/1046775ar>
- Giguère, F. et Mukamurera, J. (2018). L'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité. *Formation et profession*, 26(3), 3-19. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.478>
- Gouin, J. A., Trépanier, N. S., Kenny, A. et Daigle, S. (2021). Le développement professionnel : sa nature, ses objectifs et ses clés de déploiement tout au long d'une carrière en milieu éducatif. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 25-55). Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, N. (2023). Améliorer l'insertion professionnelle d'enseignantes novices par le développement d'une identité professionnelle positive prenant appui sur la psycho-pédagogie du bien-être. *Phronesis*, 12(2-3), 130-149. <https://doi.org/10.7202/1097141ar>
- Ingersoll, R.M. et Tran, H. (2023). Teacher shortages and turnover in rural schools in the US: An organizational analysis. *Educational Administration Quarterly*, 59(2), 396-431. <https://doi.org/10.1177/0013161X231159922>
- Kutsyuruba, B., Walker, K. D., Matheson, I. A. et Bosica, J. (2022). Early career teaching progression: Examining canadian teachers' experiences during their first five years in the profession. *The New Educator*, 18(1-2), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2021.1940406>
- Lagadec-Gaulin, G. (2019). *La socialisation professionnelle des psychoéducateurs : perceptions de psychoéducateurs en début de carrière [mémoire de maîtrise]*. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8759n>
- Larose, S. et Houle, A.A. (2017). *Motivations, défis et projections de la relève en psychoéducation. La pratique en mouvement*, (14), 13-15. <https://ordrepd.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/La-Pratique-no-14version60.pdf>
- Morin, L. (2020). *Le psychoéducateur en milieu scolaire*. Dans C. Maïano, S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p. 483-500). Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Lakhali, S. et Tardif, M. (2019). *L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants. Activités*, 16(1), 1-32. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.4000/activites.3801>
- Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec. (2022). *La psychoéducation en milieu scolaire*. <https://ordrepd.qc.ca/wp-content/uploads/2022/09/La-psychoeducation-en-milieu-scolaire.-Cadre-de-reference.pdf>
- Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec. (2023). *Mémoire de l'ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec*. [https://ordrepd.qc.ca/wp-content/uploads/2023/06/Me%CC%81moire\\_PL\\_23\\_OPPQ.pdf](https://ordrepd.qc.ca/wp-content/uploads/2023/06/Me%CC%81moire_PL_23_OPPQ.pdf)



**Daphné Hommery-Boucher, M. Sc.**  
Doctorante en éducation, Université du Québec à Montréal



**Claudia Verret, Ph. D.**  
Professeure titulaire, Département des sciences de l'activité physique,  
Université du Québec à Montréal



**Line Massé, Ph. D.**  
Professeure titulaire, Département de psychoéducation et de travail social,  
Université du Québec à Trois-Rivières

Les difficultés d'autorégulation s'avèrent fréquentes à l'enfance et apparaissent dans la plupart des problématiques de santé mentale présentées (Nigg, 2017). En classe, elles peuvent se traduire par un manque de contrôle de l'attention, une difficulté à s'engager dans les activités d'apprentissage, des comportements impulsifs ou des difficultés d'apprentissage (Portilla et al., 2014; Rademacher, 2022; Rademacher et al., 2022). Par exemple, un élève pourrait éprouver de la difficulté à effectuer son travail, car il ne peut s'empêcher de parler à son voisin. Un autre élève pourrait présenter des gestes violents envers autrui lorsqu'il devient en colère.

**L'autorégulation se définit comme la capacité à ajuster et à exprimer ses pensées, ses émotions et ses comportements afin d'atteindre un but ou de s'adapter à une situation donnée (Berger, 2011).** L'autorégulation est essentielle au développement de compétences sociales et de comportements adéquats en contexte scolaire (McClelland et al., 2010).

## Les mesures d'autorégulation pour soutenir le fonctionnement des élèves

**Les mesures d'autorégulation constituent une intervention populaire dans les milieux scolaires auprès d'enfants présentant des difficultés d'autorégulation (Verret et al., 2020). Celles-ci favorisent la régulation émotionnelle et comportementale des élèves par le biais de la modulation sensorielle de leur état physiologique (Sutton et al., 2013). Ces mesures offrent généralement des stimulations tactiles, proprioceptives ou vestibulaires (Yunus et al., 2015).** Elles incluent notamment les assises alternatives, dont les disques d'air gonflables et les ballons-chaises.

## L'efficacité des assises alternatives

Une recension systématique des écrits entre 2003 et 2024 a permis d'identifier sept études sur l'efficacité des assises alternatives. Elles portent respectivement sur le disque d'air gonflable (n = 2), le ballon-chaise (n = 3) et le disque d'air gonflable et le ballon-chaise (n = 2). Le Tableau 1 présente un résumé des études recensées.

Tableau 1.

Résumé des études sur l'efficacité des assises alternatives

ASSISES	AUTEURS ET DATES	TSA <sup>1</sup>	TDAH <sup>1</sup>	CONTEXTE DE CLASSE <sup>1</sup>	DURÉE D'UTILISATION	VALIDITÉ SOCIALE	EFFETS
Ballon-chaise	Bagatell et al., 2010	X		S	16 minutes	(-)	Comportements assis ↑ 2/6 et ↓ 1/6, comportements orientés vers la tâche ↓ 1/6
	Fedewa et Erwin, 2011		X	O	30 minutes	(+)	Comportements assis ↑ pour tous, ↓ hyperactivité, ↑ attention, ↓ autres symptômes de TDAH
	Schilling et al., 2003		X	O	40 à 60 minutes	(+)	Comportements assis ↑ 3/3, production de mots lisibles 3/3
Disque d'air gonflable	Pfeiffer et al., 2008		X	O	2 heures/jour		↑ attention et ↑ résolution de problèmes
	Urmeda et Deitz, 2011	X		S	10 à 15 minutes	(+)	Aucun effet sur les comportements assis et orientés vers la tâche
Ballon-chaise et disque d'air gonflable	Sadr et al., 2015	X		S	Non spécifiée	(+)	<b>Ballon-chaise:</b> comportements assis ↑ 2/4; comportements orientés vers la tâche ↑ 4/4  <b>Disque:</b> comportements assis ↑ pour 4/4; comportements orientés vers la tâche ↑ pour 4/4
	Sadr et al., 2017	X		S	Non spécifiée	(+)	<b>Ballon-chaise:</b> comportements assis ↑ 13/15; comportements orientés vers la tâche ↑ 8/15  <b>Disque:</b> comportements assis ↑ pour 8/15; comportements orientés vers la tâche ↑ pour 3/15 et ↓ pour 12/15

## BALLON-CHAISE

Le ballon-chaise est un ballon d'exercice que l'enfant utilise en substitution à la chaise standard. Il peut être déposé directement au sol ou sur une base de support. Cette mesure d'autorégulation a été étudiée auprès d'élèves d'âge primaire présentant un TSA (Bagatell et al., 2010; Sadr et al., 2015; Sadr et al., 2017) ou un TDAH (Fedewa et Erwin, 2011; Schilling et al., 2003). Les études ont été réalisées en contexte de classe ordinaire (Fedewa et Erwin, 2011; Schilling et al., 2003) ou spécialisée (Sadr et al., 2015; Sadr et al., 2017; Umeda et Deitz, 2011). La durée d'utilisation rapportée du ballon-chaise varie entre 16 (Bagatell et al., 2010) et 60 minutes (Schilling et al., 2003).

Les effets de l'utilisation d'un ballon-chaise auprès d'élèves présentant un TSA sont mitigés (Bagatell et al., 2010; Sadr et al., 2015; Sadr et al., 2017), voire négatifs pour un participant (Bagatell et al., 2010). À cet effet, Bagatell et al. (2010) recommandent de tenir compte des préférences sensorielles de l'élève. Pour ce qui est des élèves présentant un TDAH, son utilisation semble les aider à rester assis-es (Fedewa et Erwin, 2011; Schilling et al., 2003), à atténuer les symptômes associés au TDAH (Fedewa et Erwin, 2011) et à améliorer la production de mots lisibles (Schilling et al., 2003).

## DISQUE D'AIR GONFLABLE

Le disque d'air gonflable est un coussin que l'on dépose sur l'assise de la chaise de l'élève pour permettre du mouvement en position assise. Cette mesure a également été étudiée auprès d'élèves d'âge primaire présentant un TSA (Sadr et al., 2015; Sadr et al., 2017; Umeda et Deitz, 2011) ou un TDAH (Pfeiffer et al., 2008) en contexte de classes ordinaires (Pfeiffer et al., 2008) ou spécialisées (Sadr et al., 2015; Sadr et al., 2017; Umeda et Deitz, 2011). Deux études rapportent une durée d'utilisation allant de 10 minutes (Umeda et Deitz, 2011) à 2 heures par jour (Pfeiffer et al., 2008). Toutefois, cette information est manquante pour deux études (Sadr et al., 2015; Sadr et al., 2017).



Les effets de l'utilisation d'un disque d'air gonflable auprès d'élèves présentant un TSA sont mitigés (Sadr et al., 2015; Sadr et al., 2017; Umeda et Deitz, 2011), voire négatifs pour certains élèves (Sadr et al., 2017). En ce qui concerne les élèves présentant un TDAH, l'étude de Pfeiffer et al. (2008) démontre que son utilisation entraînerait des effets bénéfiques sur leur attention et leurs capacités de résolution de problème. Toutefois, il importe de mentionner que, dans cette dernière étude, les élèves qui n'appréciaient pas le disque d'air gonflable étaient exclus lors de la phase d'essai de l'étude (Pfeiffer et al., 2008). Cela a donc pu teinter les résultats obtenus.

### PERCEPTION DES PERSONNES ENSEIGNANTES

Les assises alternatives, aussi appelées assises dynamiques, sont généralement appréciées des personnes enseignantes (Fedewa et Erwin, 2011; Pfeiffer et al., 2008; Sadr et al., 2015; Sadr et al., 2017; Schilling et al., 2003; Umeda et Deitz, 2011), bien qu'elles puissent être perçues par certaines comme étant source de distractions (Bagatell et al., 2010). Certaines personnes enseignantes ont rapporté avoir été agréablement surprises puisqu'elles observaient que dans l'ensemble, les élèves de leur groupe classe étaient plus calmes qu'anticipé (Fedewa et Erwin, 2011). D'autres ont observé que les élèves avaient tendance à modifier leurs mouvements pour répondre à leurs besoins (Schilling et al., 2003). Les élèves qui cherchaient à s'éveiller rebondissaient sur leur ballon, alors que les élèves qui souhaitaient se calmer optaient pour des mouvements de balancement (Schilling et al., 2003).



## Conclusion

Des questions persistent concernant l'efficacité des assises alternatives, bien que les études démontrent des effets observés plus positifs pour les élèves ayant un TDAH et plus négatifs pour les élèves ayant un TSA. Elles ne permettent pas de déterminer pour qui et comment utiliser ces mesures afin de favoriser l'autorégulation des élèves. Cependant, certaines conditions d'implantation essentielles semblent émerger des écrits. D'abord, il importe de tenir compte des préférences sensorielles de l'élève (Bagatell et al., 2010; Pfeiffer et al., 2008). Puis, il est pertinent d'autoriser l'élève à expérimenter différents mouvements sur l'assise (Schilling et al., 2003). Ces conditions pourraient être la clé pour la mise en œuvre des assises alternatives. Ce sera une piste prometteuse à explorer dans les prochaines études.

**Mots-clés :** Autorégulation, assises, mesures d'autorégulation alternatives, coussin gonflable et ballon-chaise.

## Références

- Bagatell, N., Mirigliani, G., Patterson, C., Reyes, Y. et Test, L. (2010). Effectiveness of therapy ball chairs on classroom participation in children with autism spectrum disorders. *American Journal of Occupational Therapy*, 64(6), 895-903. <https://doi.org/10.5014/ajot.2010.09149>
- Berger, A. (2011). *Self-regulation : Brain, cognition, and development*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12327-000>
- Fedewa, A. L. et Erwin, H. E. (2011). Stability balls and students with attention and hyperactivity concerns : implications for on-task and in-seat behavior. *American Journal of Occupational Therapy*, 65(4), 393-399. <https://doi.org/10.5014/ajot.2011.000554>
- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. E. et Tominey, S. (2010). Self-regulation : Integration of Cognition and Emotion. Dans R. M. Lerner, M. E. Lamb et A. M. Freund (dir.), *The handbook of life-span development*. John Wiley & Sons. <https://doi-org./10.1002/9780470880166.hlsd001015>
- Nigg, J. T. (2017). Annual research review : On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 361-383. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12675>
- Pfeiffer, B., Henry, A., Miller, S. et Witherell, S. (2008). The effectiveness of Disc 'O' Sit cushions on attention to task in second-grade students with attention difficulties. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(3), 274-281. <https://doi.org/10.5014/ajot.62.3.274>
- Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T. et Obradović, J. (2014). An integrative view of school functioning : Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child Development*, 85(5), 1915-1931. <https://doi.org/10.1111/cdev.12259>
- Rademacher, A. (2022). The longitudinal influence of self-regulation on school performance and behavior problems from preschool to elementary school. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 112-125. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1847219>
- Rademacher, A., Zumbach, J. et Koglin, U. (2022). Cross-lagged effects of self-regulation skills and behaviour problems in the transition from preschool to elementary school. *Early Child Development and Care*, 192(4), 631-637. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1784891>
- Sadr, M. N., Haghgo, H. A., Samadi, S. A., Rassafiani, M. et Enayatollah, B. (2015). Can air seat cushions and ball chairs improve classroom behaviors of students with autism spectrum disorder : A single subject study. *Journal of Rehabilitation Sciences and Research*, 5(2), 31-36. <https://doi.org/10.30476/jrsr.2015.41071>
- Sadr, M. N., Haghgo, H. A., Samadi, S. A., Rassafiani, M., Bakhshi, E. et Hassanabadi, H. (2017). The impact of dynamic seating on classroom behavior of students with autism spectrum disorder. *Iran Journal of Child Neurology*, 11(1), 29-36.
- Schilling, D. L., Washington, K., Billingsley, F. F. et Deitz, J. (2003). Classroom seating for children with attention deficit hyperactivity: Therapy balls versus chairs. *American Journal of Occupational Therapy*, 57(5), 534-541. <https://doi.org/10.5014/ajot.57.5.534>
- Sutton, D., Wilson, M., Van Kessel, K. et Vanderpyl, J. (2013). Optimizing arousal to manage aggression : A pilot study of sensory modulation. *International Journal of Mental Health Nursing*, 22(6), 500-511. <https://doi-org./10.1111/inm.12010>
- Umeda, C. et Deitz, J. (2011). Effects of therapy cushions on classroom behaviors of children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, 65(2), 152-159. <https://doi.org/10.5014/ajot/2011/000760>
- Verret, C., Massé, L. et Chesnais, N. (2020). La mise en place de mesures d'apaisement pour favoriser l'autocontrôle des élèves du primaire et du secondaire. Dans N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école* (p. 229-252). Presses de l'Université du Québec.
- Yunus, F., Liu, K. P. Y., Bissett, M. et Penkala, S. (2015). Sensory-based intervention for children with behavioral problems : A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 3565-3579. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2503-9>

Merci aux Fonds de recherche du Québec pour son soutien financier



UNIVERSITÉ  
**LAVAL**



**Carnet**  
DES JEUNES  
CHERCHEURS