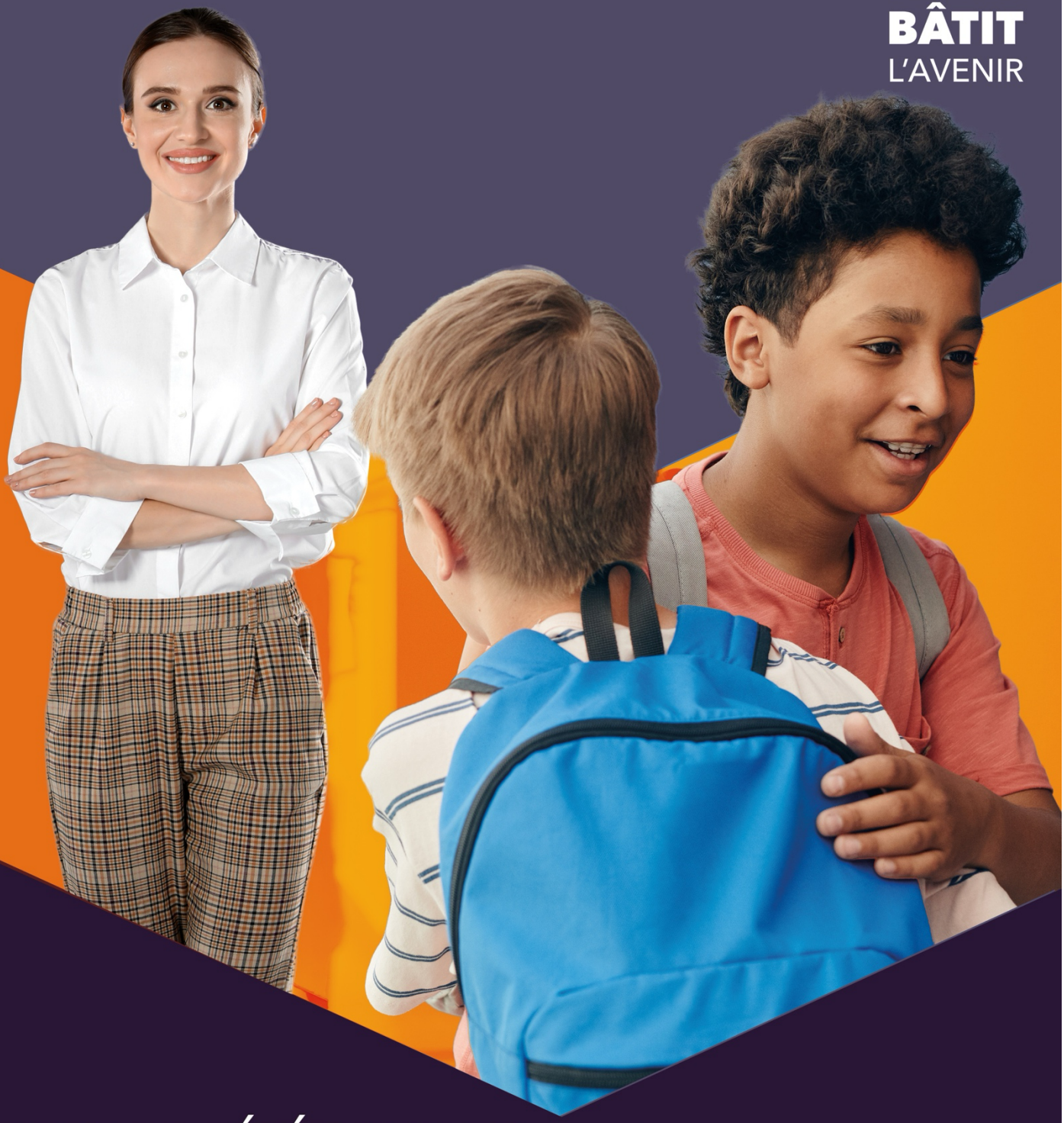
ICI, ON
BÂTIT
L'AVENIR



CADRE DE RÉFÉRENCE EN
PSYCHOÉDUCATION

Centre
de services scolaire
Marguerite-Bourgeoys
Québec

Remerciements

Tout d'abord, nous tenons à remercier les premiers auteurs du *Cadre de référence en psychoéducation*, publié en 2012, les **psychoéducatrices et psychoéducateurs** Geneviève Allard, Chantal Gauthier, Lucie Lahaye, Michel Laplante, Julie Morin, Sylvie Richard, Joseph Ross et Martin Tison.

De plus, nous remercions l'ensemble des psychoéducatrices et psychoéducateurs qui ont contribué à la réflexion entourant l'élaboration du cadre de référence. Cette réflexion s'est actualisée par le biais d'une participation à un sous-comité, d'activités d'appropriation de différents concepts de la psychoéducation ou de groupes de discussion.

Finalement, nous remercions les personnes suivantes pour leur engagement dans l'élaboration du présent document :

Geneviève Allard, ps. éd.
Éloïse Barthomeuf, ps. éd.
Marie-Eve Collin, ps. éd.
Christine Drolet, ps. éd.
Karine Himeur, ps. éd.
Maï-Lan Le, ps. éd.
Annie Pouliot, ps. éd.
Joseph Ross, ps. éd., coordonnateur au Service des ressources éducatives
Martin Tison, ps. éd.

Direction et coordination du Service des ressources éducatives

Stéphanie Lapointe, directrice générale adjointe
Sylvie Gagné, directrice du Service des ressources éducatives
Julie Morin, ps. éd., directrice adjointe du Service des ressources éducatives

Révision linguistique

Jean Milette, conseiller en communication

Mise en page

Carolyne Cloutier, conseillère en communication graphique

© Tous droits réservés. Toute reproduction d'une partie quelconque de ce document, par quelque procédé que ce soit est strictement interdite sans l'autorisation du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys. Version août 2026

Remerciements 2

Introduction 5

1. Le contexte 6
1.1 Le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys 6
1.2 La psychoéducation, une profession reconnue 7

2. L'approche psychoéducative 8
2.1 La nature de l'approche psychoéducative 8
2.1.1 Le vécu partagé 8
2.1.2 La structure d'ensemble 9
2.1.3 Les schèmes relationnels 9
2.1.4 Les huit opérations professionnelles 10
2.2 Les modèles théoriques et approches complémentaires 10

3. Rôles et mandats de la psychoéducatrice et du psychoéducateur au CSSMB 11
3.1. La pratique psychoéducative au CSSMB 11
3.2 Évaluation 12
3.2.1 L'évaluation psychoéducative, un processus en continu 12
3.2.1.1 L'évaluation fonctionnelle 13
3.2.1.2 L'évaluation normative 14
3.2.1.3 L'évaluation pour décider de l'utilisation d'une mesure de contrôle 14
3.2.2 Les activités réservées 14
3.3 L'intervention 15
3.3.1 Prévention 15
3.3.2 Consultation ponctuelle 15
3.3.3 Intervention ponctuelle 16
3.3.4 Intervention structurée 16
3.3.4.1 Intervention dans le cadre d'un suivi d'élève 16
3.3.4.2 Intervention dans un cadre de rôle-conseil 16
3.3.4.3 Consultation impliquant la psychoéducatrice ou le psychoéducateur du service-conseil EDA 17
3.3.5 Intervention en situation d'urgence 17
3.3.5.1 Estimation du risque suicidaire 17
3.3.5.2 Mesures de contrôle à l'école 18

4. Les trois niveaux d'intervention, illustrés par le modèle 3x3 19
Illustration des diverses actions psychoéducatives 19

5. Règles déontologiques 21
5.1 Consentement 21
5.2 Confidentialité 21
5.3 Tenue de dossier 22
5.4 Formation continue 23

Conclusion 25

ANNEXE 1 27
La structure d'ensemble 28

ANNEXE 2 30
Les schèmes relationnels 31

ANNEXE 3 32
Les 8 opérations professionnelles 33

ANNEXE 4 35
Références, encadrements légaux et administratifs de la pratique 36
Autres ouvrages consultés 38

Introduction

Ce cadre de référence s'adresse à l'ensemble de la communauté scolaire, notamment aux psychoéducatrices, aux psychoéducateurs et aux directions d'école, ainsi qu'aux différentes actrices et différents acteurs collaborant avec la psychoéducatrice et le psychoéducateur (éducatrices et éducateurs spécialisés, personnel enseignant, autres professionnelles et professionnels, parents, partenaires externes, etc.). Plus spécifiquement, ce cadre vise à définir, soutenir, appuyer, guider et encadrer le travail de la psychoéducatrice et du psychoéducateur dans les différents milieux du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB). De plus, il permet aux autres actrices et acteurs des milieux d'être informés des rôles, des mandats et de l'apport de la psychoéducatrice et du psychoéducateur, afin de cibler les priorités d'action, d'harmoniser les services offerts et d'optimiser la collaboration entre toutes et tous, pour le bien-être de l'élève.

Bien que la publication de l'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ), intitulée *Cadre de référence : la psychoéducation en milieu scolaire* (2025) s'avère être une référence incontournable, il semblait nécessaire d'élaborer un cadre complémentaire, propre au CSSMB. Le CSSMB se distingue par l'organisation, la structure et le fonctionnement de son service de psychoéducation. Il reconnait depuis longtemps l'apport considérable des membres de l'équipe de psychoéducation, qui arriment les valeurs **de respect, d'équité, de responsabilité et de courage du CSSMB** aux principes mis de l'avant par l'OPPQ, en réponse à la complexité du milieu scolaire. En ce sens, ce cadre s'inscrit en complément à tous les documents encadrant la pratique en milieu scolaire produits par l'OPPQ, par le CSSMB ainsi que par le ministère de l'Éducation.

1. Le contexte

1.1 Le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

Le CSSMB est situé dans le centre et l'ouest de l'île de Montréal. Son territoire regroupe treize municipalités et sept arrondissements montréalais où sont situés plusieurs partenaires sociaux, du réseau de la santé et de ressources communautaires. Ce large territoire comprend une population caractérisée par sa grande diversité culturelle, ethnique et socioéconomique.

Deuxième réseau scolaire en importance au Québec, le CSSMB regroupe, en 2025-2026, environ 69 100 élèves répartis dans 104 établissements (76 écoles primaires, 15 écoles secondaires, 3 écoles spécialisées, 6 centres de formation professionnelle et 4 centres d'éducation des adultes). Il est l'un des cinq centres de services scolaires et commissions scolaires de l'île de Montréal.

Au CSSMB, des psychoéducatrices et psychoéducateurs œuvrent en majorité au secteur jeune (écoles primaires et secondaires), mais on les retrouve aussi dans les centres de formation professionnels et dans les centres d'éducation des adultes. Le Service des ressources éducatives (SRÉ) fait le choix d'affecter les psychoéducatrices et psychoéducateurs dans des écoles primaires et secondaires, selon une répartition équitable en fonction des besoins. Cette présence dans le milieu constitue une opportunité unique d'agir et d'influencer les différentes sphères de la vie scolaire. La psychoéducatrice ou le psychoéducateur relève hiérarchiquement de la direction du SRÉ, mais est sous l'autorité fonctionnelle de la direction d'école. De plus, le SRÉ choisit aussi d'affecter des psychoéducatrices et psychoéducateurs qui ont un rôle de consultation en soutien aux équipes-écoles selon des mandats ou une expertise précise.

Les diverses caractéristiques des élèves et des milieux de ce territoire constituent une richesse importante, parfois complexe, qui peut comprendre des défis. La psychoéducatrice ou le psychoéducateur du CSSMB embrasse ces défis et exerce son expertise en collaboration avec ses collègues. Elle ou il est appelé à accomplir plusieurs mandats au sein de l'équipe-école, et son apport, qui est régulièrement sollicité, constitue un atout.

En cohérence avec les trois missions de l'école québécoise, à savoir instruire, socialiser et qualifier, et en tenant compte de ce contexte complexe propre au CSSMB, la psychoéducatrice et le psychoéducateur participent à la réussite et au bien-être de tous les élèves. Ces derniers soutiennent le développement des capacités adaptatives des élèves, en particulier de celles et ceux en difficulté d'adaptation ou à risque de le devenir.

En ce sens, ce cadre précise la vision du service de psychoéducation du CSSMB afin de développer une cohérence dans l'intervention. Cette vision met de l'avant les principes d'action suivants :

- La possibilité d'offrir du soutien préventif à l'ensemble des élèves, par l'intervention directe ou indirecte sur les plans universels, ciblés ainsi qu'individualisés;
- L'adoption d'une vision systémique de l'intervention auprès de l'élève en intervenant directement auprès de lui, de l'enseignante et de l'enseignant et de l'équipe scolaire, mais aussi en collaborant avec des parents et partenaires considérés essentiels et complémentaires dans ce soutien;

- Les mandats d'évaluation, d'intervention, incluant le rôle-conseil;
- Le souci de travailler en concertation et en collaboration avec les actrices et acteurs de l'équipe multidisciplinaire;
- L'obligation de travailler de façon rigoureuse, en respectant les exigences de l'OPPQ, ainsi que les différents encadrements légaux relatifs au milieu scolaire.

La psychoéducation est une profession relativement jeune et l'est davantage en milieu scolaire. Elle a beaucoup évolué et s'est professionnalisée au fil des années, sans toutefois perdre sa couleur, sa « spécificité ». Ainsi, les psychoéducatrices et psychoéducateurs du CSSMB tiennent à continuer de mettre en valeur certains principes d'action. La psychoéducation est une profession de tête et de cœur et ses actrices et acteurs passionnés ont le désir de faire la différence auprès des élèves du CSSMB !

1.2 La psychoéducation, une profession reconnue

La pratique de la psychoéducatrice et du psychoéducateur en milieu scolaire s'inscrit dans la mission de l'école québécoise et est encadrée par des normes qui sont prescrites par le Code des professions. La psychoéducatrice et le psychoéducateur, en plus de posséder une formation universitaire de 2e cycle, sont membres d'un ordre professionnel et sont donc des professionnels reconnus par l'Office des professions.

Au Québec, cette instance attribue un champ d'exercice aux différentes professionnelles et différents professionnels membres d'un ordre en énonçant les principales activités et cibles de leur pratique définies par le Code des professions. En juin 2009, la loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines est venue définir l'exercice de la profession de la psychoéducatrice et du psychoéducateur comme étant :

> **« (…) évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives, déterminer un plan d'intervention et en assurer la mise en œuvre, rétablir et développer les capacités adaptatives de la personne ainsi que contribuer au développement des conditions du milieu dans le but de favoriser l'adaptation optimale de l'être humain en interaction avec son environnement » (OPPQ, 2022).**

De plus, le mandat qui lui est confié par le ministère de l'Éducation du Québec, en tant que membre des services éducatifs complémentaires, le conduit à soutenir les élèves en difficulté d'adaptation ou à risque de rencontrer des échecs dans leurs différents apprentissages, tant scolaires que sociaux (OPPQ, 2022).

Étant donné la mission de l'école québécoise, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur agira dans des situations impliquant l'élève qu'il ou elle soutiendra par l'approche psychoéducative. Cette approche et les interventions déployées dans l'école seront abordées dans les prochains chapitres.

2. L’approche psychoéducative

2.1 La nature de l’approche psychoéducative

L’approche psychoéducative en milieu scolaire s’inscrit dans une vision systémique et adaptative. Elle s’applique autant auprès d’un élève que d’un groupe d’élèves.

La psychoéducatrice ou le psychoéducateur considère que le jeune se développe à travers l’interaction entre ses capacités internes, soit son potentiel d’adaptation (PAd) ainsi que le potentiel expérientiel (PEx) que lui offre son environnement. Elle ou il met en place des conditions afin de prévenir l’apparition et l’aggravation des difficultés d’adaptation, tout en s’assurant que le défi auquel l’élève fait face s’avère mobilisateur. Cela permet de l’outiller dans le développement de ses capacités adaptatives. Pour y parvenir, les ressources de l’environnement social de l’élève (parents, pairs, enseignantes et enseignants, communauté, etc.) sont mises à contribution.

L’approche psychoéducative est constituée de différents référents, soit le **vécu partagé,** la **structure d’ensemble,** les **schèmes relationnels**, de même que les **opérations professionnelles**.

2.1.1 Le vécu partagé

Le vécu partagé est un concept complexe qui est en évolution depuis plusieurs années. Il fait référence aux différentes actions professionnelles de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur actualisées sur le terrain, par le biais des activités de la vie quotidienne des jeunes et des adultes dans leurs milieux scolaires. La psychoéducatrice ou le psychoéducateur utilise son savoir-être, son savoir-faire et ses savoirs à travers le vécu éducatif partagé pour intervenir auprès de la personne ou d'un groupe de personnes. Ceci permet de répondre de façon organisée et réfléchie aux besoins et objectifs identifiés en mobilisant les opérations professionnelles (voir section 2.1.4). À travers le vécu partagé, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur favorise le développement de relations significatives avec les élèves et avec les adultes du milieu. Par la qualité des relations développées, elle ou il peut amener les élèves à adopter de meilleurs comportements. Ainsi, le vécu partagé permet :

1. D’assurer une présence rassurante pour les élèves et les personnes intervenantes par sa présence active ;
2. D’observer directement, d’analyser et de comprendre les comportements et les dynamiques entre certains élèves ou groupes ;
3. D’utiliser des moments du quotidien pour susciter une prise de conscience de l’élève et favoriser le développement de compétences adaptatives ;
4. D’intervenir sur le champ (ponctuellement) sur certains comportements d’élèves en général et auprès d’élèves connus, selon des interventions individualisées ;

5. De détecter des problématiques dans certains lieux de l'école ou lors de certaines situations ;
6. De modéliser des comportements attendus de la part des élèves ;
7. De modéliser, auprès des adultes, une posture à adopter ou des pratiques à privilégier.

Le vécu partagé, comme action professionnelle viendra, par la suite, nourrir, soutenir et appuyer l'ensemble des interventions comprises dans les mandats de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur.

Au CSSMB, l'intervention par le vécu partagé est une action professionnelle valorisée au même titre que l'intervention structurée, l'évaluation psychoéducative ou le rôle-conseil. Pour ce faire, le CSSMB préconise la présence des professionnelles et professionnels directement dans les établissements scolaires, favorisant la réalisation de l'ensemble des actions professionnelles des psychoéducatrices et psychoéducateurs.

2.1.2 La structure d'ensemble

La structure d'ensemble illustre les différentes composantes d'une intervention en psychoéducation. Elle permet à la psychoéducatrice ou au psychoéducateur de considérer les éléments essentiels à l'atteinte des objectifs ciblés. La structure d'ensemble est constituée de 13 composantes (voir annexe 1) qui cadrent l'intervention psychoéducative. D'emblée, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur utilise cette structure d'ensemble lors de la planification de ses interventions ou l'analyse d'une situation. Les composantes SUJET, OBJECTIF et PSYCHOÉDUCATEUR constituent l'axe central autour duquel gravitent les autres composantes. Celles-ci incluent : le groupe de pairs, le programme, les moyens de mise en interaction, le système de responsabilités, les codes et procédures, le temps, l'espace, le système de reconnaissance et d'évaluation, les autres professionnelles et professionnels, les membres de la communauté ainsi que les parents ou personnes significatives.

2.1.3 Les schèmes relationnels

L'approche psychoéducative s'actualise et se définit à travers les schèmes relationnels qui sont des attitudes professionnelles que la psychoéducatrice ou le psychoéducateur adopte lorsqu'elle ou il est en relation avec l'élève ou avec l'adulte œuvrant auprès des élèves. Ces schèmes sont essentiels à la création d'une relation professionnelle significative permettant l'ajustement nécessaire à l'atteinte des objectifs. Ces six schèmes sont : la considération, la disponibilité, la sécurité, la confiance, la congruence et l'empathie (voir annexe 2).

2.1.4 Les huit opérations professionnelles

L'approche psychoéducative comprend huit opérations professionnelles incontournables qui définissent le savoir-faire de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur. Ces opérations permettent d'actualiser le processus réflexif clinique de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur pour répondre aux besoins de l'élève. La communication constitue une opération transversale et omniprésente. Les autres opérations constituent une séquence continue qui est répétée et actualisée, selon les besoins. Il s'agit de l'observation, l'évaluation, la planification, l'organisation, l'animation, l'utilisation et l'évaluation post-situationnelle. Ces opérations sont décrites dans l'annexe 3.

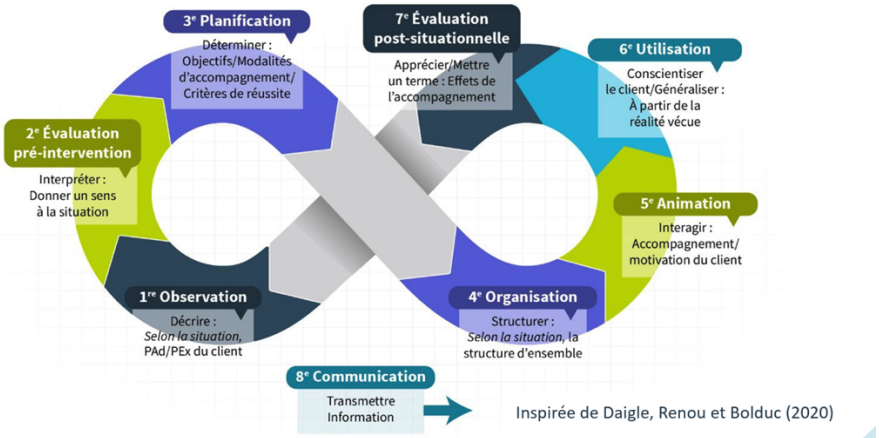


Image tirée : Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2024). L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices.

2.2 Les modèles théoriques et approches complémentaires

Dans le cadre de sa pratique, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur s'appuie sur différents modèles théoriques complémentaires (ex. approche cognitivo-comportementale, approche écosystémique, approche psycho développementale, etc.). Il s'appuie également sur les connaissances à jour reliées au développement de l'élève et les diverses problématiques influençant son adaptation en milieu scolaire.

3. Rôles et mandats de la psychoéducatrice et du psychoéducateur au CSSMB

3.1. La pratique psychoéducative au CSSMB

L'action de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur, s'inscrivant dans la mission de l'école, est régie par un cadre scolaire qui lui est propre. La prestation de travail est influencée directement par le calendrier scolaire, avec ses dates butoirs et les périodes clés de l'année scolaire.

De plus, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur peut déployer des actions liées aux différents niveaux de besoins des élèves de l'ensemble de l'école, selon les principes de la réponse à l'intervention (RAI). Il est donc attendu que la psychoéducatrice ou le psychoéducateur agisse à trois niveaux, soit universel, ciblé et individualisé. Le temps de présence dans un milieu ne devrait pas avoir pour effet de mettre de côté l'un ou l'autre de ces niveaux. Cependant, l'étendue de l'intervention peut varier en fonction de ce temps de présence.

En plus d'agir aux trois niveaux, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur déploie son service par le biais de différentes modalités. La présence et l'intervention sur le terrain (ex. le vécu partagé) sont privilégiées, autant que les activités structurées et planifiées. Par cette présence dans le quotidien de la vie scolaire, elle ou il devient une référence dans l'intervention pour l'ensemble du milieu. D'ailleurs, l'expertise de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur est recherchée et se traduit par une participation dans plusieurs comités influençant la qualité du climat et le fonctionnement de l'école (ex. comité santé-bien-être, code de vie, etc.). De plus, elle ou il est impliqué dans la mise en œuvre d'initiatives ou de projets innovants répondant aux besoins des milieux (ex. le comité sur l'évaluation du risque suicidaire des jeunes de 5-13 ans). Aussi, elle ou il peut conseiller les membres du personnel quant à leur compréhension des situations et des problématiques vécues par les élèves ainsi que dans le déploiement de leurs interventions.

Conséquemment, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur se verra confier des mandats qui peuvent varier selon l'école où elle ou il est affecté, compte tenu des besoins identifiés et des orientations qui sont déterminées. Si elle ou il œuvre en point de service accueillant des classes d'adaptation scolaire, les mêmes mandats généraux seront posés à des degrés d'intensité différents, en tenant compte de la réalité de la clientèle et des besoins organisationnels qui en découlent. Dans tous les cas, la collaboration avec les membres de l'équipe-école est encouragée et essentielle dans la réponse aux besoins des élèves. Afin d'actualiser cette collaboration, différentes modalités sont mises en œuvre dans chaque école. Par exemple, une démarche en paliers est mise de l'avant pour prioriser les références à la psychoéducatrice ou au psychoéducateur. Cette démarche structurée favorise le travail d'équipe et permet de prioriser l'intervention et le partage des rôles et responsabilités. Aussi, la rencontre multidisciplinaire est une autre modalité facilitant une intervention cohérente et concertée. Cette rencontre d'équipe est organisée par la direction d'établissement et permet aux intervenantes et intervenants œuvrant auprès de l'élève de traiter les informations dans le but d'agir en complémentarité et en cohérence avec une vision multidisciplinaire.

Dans l'optique d'assurer la mise en place des actions du service de psychoéducation, en prenant en compte les éléments mentionnés ci-haut, un échange entre la direction et la psychoéducatrice ou le psychoéducateur est de mise. Cet échange permet d'identifier les priorités du milieu et, conséquemment, les actions de la professionnelle ou du professionnel, permettant ainsi une planification annuelle élaborée dans un plan de travail. Ce dernier encadre les actions de psychoéducation dans l'école ; il devrait être régulé en cours d'année et révisé au besoin.

Les actions de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur s'inscrivent dans deux mandats principaux qui sont l'évaluation et l'intervention. L'évaluation permet à la psychoéducatrice ou au psychoéducateur de comprendre la nature du problème et d'identifier les besoins inhérents, ce qui permet de planifier et de déployer une intervention cohérente avec cette lecture clinique, et ainsi viser à rétablir l'équilibre entre l'élève et son milieu. Ces deux mandats principaux sont indissociables ; ils se déclinent en plusieurs sous mandats et actions concrètes décrits dans les chapitres suivants.

3.2 Évaluation

3.2.1 L'évaluation psychoéducative, un processus en continu



Image tirée du document de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2024) : «*L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices* ».

Conformément à son champ d'exercice, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur est appelé à intervenir auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation ou qui sont à risque d'en développer. Ces difficultés d'adaptation peuvent se manifester par des comportements extériorisés (ex. agressivité, opposition, etc.) ou encore par des difficultés intériorisées (ex. anxiété, mutisme sélectif, etc.). Par conséquent, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur centre son évaluation sur la capacité de l'élève à s'adapter aux défis vécus à l'école. Pour ce faire, elle ou il considère trois dimensions : les caractéristiques individuelles de l'élève, les caractéristiques des environnements dans lesquels il évolue (famille, classe, école, groupe de pairs) et l'interaction entre celles-ci. Ce processus réflexif peut aussi être appuyé par diverses modalités telles que des rencontres de collecte de données avec les parents, les intervenantes et intervenants et l'élève ainsi que des observations, des questionnaires, etc. À la suite de ce processus clinique, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur propose des interventions qui répondent aux besoins de l'élève et de ses environnements.

La psychoéducatrice ou le psychoéducateur débute son intervention structurée une fois l'évaluation initiale complétée. Il est à noter que, tout au long de la démarche, l'évaluation se poursuit, puisqu'elle relève d'un processus continu. Elle permet ensuite d'interpréter les interactions entre les différentes données pertinentes pour porter un jugement clinique sur une situation. Ainsi, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur est en mesure de faire les ajustements, les mises à jour et les révisions nécessaires du plan d'intervention psychoéducatif. Ce processus rigoureux est applicable à l'évaluation d'un élève, d'un groupe ou d'un milieu.

Étant donné l'ampleur de cette démarche, l'évaluation psychoéducative requiert du temps. Cependant, la nature de la profession fait en sorte que, même si l'évaluation initiale n'est pas complétée, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur peut être en interaction avec les élèves si une intervention ponctuelle doit être faite. Au besoin, elle ou il pourra utiliser les données recueillies lors de cette intervention ponctuelle pour compléter son évaluation.

En conclusion, la démarche d'évaluation est décrite dans le dossier professionnel de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur. Au besoin, un rapport d'évaluation pourrait être rédigé dans le but de communiquer l'évaluation pour diverses fins (ex. classement d'élève ou suivi médical). Toutefois, il est à noter que pour les élèves bénéficiant d'un suivi, un rapport d'évolution (ou une synthèse d'intervention) doit être déposé à la fin de chaque année scolaire ou au départ de l'élève.

3.2.1.1 L'évaluation fonctionnelle

À la suite de la collecte de données, l'évaluation fonctionnelle permet de comprendre les comportements problématiques observés. En effet, selon l'OPPQ (2022) l'évaluation fonctionnelle, « a pour but de saisir la signification et la fonction des comportements problématiques dans l'adaptation de la personne [...] l'évaluation fonctionnelle s'avère centrale lorsqu'une intervention psychoéducative est souhaitée ».

Plus spécifiquement, elle permet :

- De déterminer les facteurs (personnels, relationnels, environnementaux) qui déclenchent, maintiennent ou renforcent certains comportements;
- D'explorer les causes expliquant la réponse à l'intervention;
- D'examiner les raisons qui expliquent la fluctuation de la mobilisation de l'élève au regard de ses objectifs personnels;
- D'identifier les interventions à privilégier ou à proscrire;
- D'identifier les forces de l'élève qui agissent comme levier;
- De comprendre davantage le contexte et les éléments déclencheurs associés;
- Etc.

Cette évaluation permet d'émettre des impressions cliniques s'appuyant sur différentes théories, connaissances ou concepts.

3.2.1.2 L’évaluation normative

Selon le jugement de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur, il est possible d’effectuer une évaluation normative, complémentaire à l’évaluation fonctionnelle. Celle-ci consiste à administrer des épreuves standardisées dans le but de situer la personne par rapport à un groupe normatif (ex. élèves du même âge et du même sexe). Cela permet, entre autres, de bonifier la compréhension et de soutenir l’analyse clinique.

3.2.1.3 L’évaluation pour décider de l’utilisation d’une mesure de contrôle

L’évaluation pour la décision de l’utilisation d’une mesure de contrôle est balisée par la loi. Elle nécessite une analyse clinique rigoureuse faite dans un contexte très précis, c’est-à-dire lorsqu’il est prévisible qu’une application de mesures de contrôle soit nécessaire. Compte tenu de la nature de l’évaluation et de l’impact possible, celle-ci devient prioritaire (voir section 3.3.5.2).

3.2.2 Les activités réservées

L'Office des professions du Québec considère que certaines activités doivent être réservées, étant donné le risque de préjudice et les compétences requises pour les accomplir.

En milieu scolaire, trois activités réservées sont précisées :

1. L’évaluation d’une personne atteinte d’un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité;
2. L’évaluation d’un élève handicapé ou en difficulté d’adaptation, dans le cadre de la détermination d’un plan d’intervention en application de la LIP;
3. La décision de l’utilisation des mesures de contention.

3.3 L’intervention

Cette section recense les différents types d’intervention que peut effectuer la psychoéducatrice ou le psychoéducateur. Pour prendre connaissance d’exemples concrets correspondant à chacun de ces types d’intervention (voir modèle 3x3 au chapitre 4).

3.3.1 Prévention

L’intervention préventive permet de réduire le risque d’apparition de problèmes d’adaptation. Celle-ci favorise le développement des compétences personnelles et sociales, et contribue à un climat scolaire sain et sécuritaire. Par exemple, lorsque la psychoéducatrice ou le psychoéducateur :

- Effectue des activités de prévention qu’il anime en classe ;
- Organise une activité de prévention pour l’ensemble de l’école ;
- Exerce une présence auprès des élèves, pendant un moment moins structuré de la journée ;
- Participe à des comités de travail visant l’élaboration ou la révision des référentiels d’une école.

3.3.2 Consultation ponctuelle

Comme précisé par l’OPPQ dans le document *La psychoéducation en milieu scolaire : cadre de référence (2025)*, la consultation ponctuelle se distingue du rôle-conseil. « Ces conseils, avis cliniques ou consultations ponctuelles font partie de l’apport quotidien des membres au service éducatif du milieu [...] ». L’Ordre indique deux exemples à la page 62 du document en question :

- « Lors d’une rencontre d’équipe, le personnel questionne le psychoéducateur sur les services scolaires à recommander pour un élève »;
- « En début d’année scolaire, une enseignante souhaite obtenir des conseils sur les manifestations associées au trouble déficitaire d’attention ».

Grâce à son jugement clinique, sa participation à la vie scolaire, notamment par le vécu partagé ainsi que sa connaissance du milieu dans lequel il évolue, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur est en mesure de formuler des recommandations quant aux façons d’agir, à l’élève lui-même ou aux adultes de l’école, en tenant compte de leur corps d’emploi et des mandats qui leur sont confiés. Selon la situation portée à son attention, ces recommandations peuvent s’inscrire dans un contexte universel, ciblé ou intensif et individualisé.

3.3.3 Intervention ponctuelle

La psychoéducatrice ou le psychoéducateur est souvent appelé à faire une intervention ponctuelle afin de répondre à un besoin observé dans l'immédiat et dénouer une situation. L'intervention et les conseils donnés dans ces circonstances ne s'inscrivent pas dans une continuité de service et n'ont pas fait l'objet d'une planification. Il ne s'agit pas, non plus, d'une intervention en contexte d'urgence ou d'une intervention structurée. Toutefois, une prise de notes est nécessaire. S'il y a un besoin au-delà de cette intervention ponctuelle, il pourrait y avoir une réflexion avec la direction ainsi qu'avec l'équipe-école autour de l'organisation des services d'intervention, une ouverture de dossier, une référence vers un service plus adapté (ex. TES, CLSC), etc.

3.3.4 Intervention structurée

3.3.4.1 Intervention dans le cadre d'un suivi d'élève

Ce type d'intervention, communément appelé « suivi d'élève » ou « prise en charge », est une intervention structurée et planifiée s'échelonnant dans le temps, découlant de l'évaluation psychoéducative et visant l'atteinte des objectifs déterminés.

Dans ce cadre, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur identifie les interventions appropriées, en lien avec les capacités adaptatives, puis s'assure de leur mise en place. Au besoin, elle ou il coordonne le déploiement de ces actions, qu'elles soient réalisées par elle ou lui ou par d'autres intervenantes et intervenants de l'équipe-école. Par la suite, elle ou il est responsable de l'évaluation de la réponse de l'élève à ces interventions et de la régulation de celles-ci.

Ce suivi peut s'actualiser, d'une part, par le biais de diverses modalités telles que la coordination du plan clinique, le modelage auprès des adultes, le travail sur les compétences en individuel ou en sous-groupe, des observations, une communication à un partenaire externe, etc. D'autre part, il peut également s'effectuer dans différents lieux, comme un bureau, la salle de classe, la salle de dîner, etc.

Dans tous les cas, en cohérence avec les critères de l'OPPQ, il y a ouverture de dossier professionnel.

3.3.4.2 Intervention dans un cadre de rôle-conseil

Le rôle-conseil consiste à accompagner un membre du personnel dans le développement de compétences ainsi que d'accroître sa mobilisation envers la cible ultime qui est l'élève ou le groupe d'élèves. Conséquemment, ce type d'accompagnement bénéficie indirectement à l'élève en répondant aux besoins manifestés par ce dernier via un objectif et une démarche structurée dans le temps, déterminés avec l'adulte accompagné. Cette intervention, auprès du membre du personnel, nécessite un consentement libre et éclairé qui implique une tenue de dossier au nom de ce dernier.

3.3.4.3 Consultation impliquant la psychoéducatrice ou le psychoéducateur du service-conseil EDA

Au CSSMB, chaque école est associée à une psychoéducatrice ou à un psychoéducateur-conseil EDA qui offre des services de consultation de deuxième ligne. Il est essentiel qu'une professionnelle ou un professionnel de l'école d'origine soit impliqué auprès de l'élève, avant même que le service-conseil EDA soit contacté. La demande de services de consultation est formulée par cette personne (psychoéducatrice ou psychoéducateur, psychologue, etc.) ou par la direction responsable du dossier. La professionnelle ou le professionnel de l'équipe-école mandaté au dossier demeure impliqué tout au long de la démarche, afin que les interventions proposées demeurent cohérentes avec les impressions cliniques précisées.

L'accompagnement offert par le service-conseil EDA est modulé et adapté en fonction des impressions cliniques de la situation de l'élève en difficulté et de son milieu ainsi que des besoins identifiés par l'équipe-école. Ce service procure un second regard sur une situation complexe, afin de bonifier la réflexion clinique, l'organisation de la démarche et la mise en œuvre des interventions.

3.3.5 Intervention en situation d'urgence

Une situation d'urgence comporte un caractère d'imprévisibilité, de gravité et d'immédiateté où la sécurité de l'élève ou d'autrui est menacée. Elle requiert une intervention immédiate de tout membre du personnel. Dans ce contexte, l'obtention du consentement de l'élève ou de la représentante légale ou du représentant légal n'est pas requise pour que la psychoéducatrice ou le psychoéducateur puisse agir. Une fois la situation d'urgence résorbée, elle ou il pourrait être amené à entamer, en fonction de son évaluation, un suivi avec l'élève ou les élèves concernés, en respectant les conditions habituelles.

3.3.5.1 Estimation du risque suicidaire

La loi 21, modifiant le Code des professions, indique que la psychoéducatrice ou le psychoéducateur fait partie des professionnelles et professionnels imputables en ce qui concerne la prévention du suicide.

> **Selon l'OPPQ (2022), à ce champ d'exercice s'ajoute une responsabilité, partagée par tous les professionnels du domaine de la santé mentale et des relations humaines, quant à la promotion de la santé et à la prévention de la maladie, des accidents et des problèmes sociaux, dont la prévention du suicide.**

Dans un contexte où un élève verbalise des idéations suicidaires ou que les adultes du milieu repèrent un élève qui a des manifestations associées au suicide, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur peut être sollicité pour estimer le risque suicidaire. Il sera ainsi possible de planifier les interventions appropriées visant à assurer la sécurité et favoriser le bien-être de l'élève.

Il en revient à la psychoéducatrice ou au psychoéducateur de se former et de se garder à jour dans l'estimation du risque suicidaire pour les 5-17 ans. De plus, pour les élèves âgés entre 5 et 13 ans, un protocole a été élaboré afin de planifier les actions devant être prises dans chacun des contextes, pour chacune des écoles.

Pour ce qui est des situations manifestées chez les élèves âgés de 14 ans et plus, les psychoéducatrices ou psychoéducateurs formés par un centre de prévention du suicide (ex. Centre de prévention du suicide de Montréal) sont à même d'utiliser les outils et interventions provenant de la formation reçue.

3.3.5.2 Mesures de contrôle à l'école

« Les termes ''mesures contraignantes'', ''mesures exceptionnelles'' ou ''mesures d'encadrement'' sont parfois utilisés pour désigner les mesures de contrôle. Celles-ci incluent la contention, l'isolement et l'utilisation de substances chimiques dans un but d'empêcher un élève de s'infliger des lésions ou d'en infliger à autrui. L'utilisation de telles mesures doit être minimale et exceptionnelle en plus de tenir compte de l'état physique et mental de la personne » (Cadre de référence sur les mesures de contrôle en milieu scolaire, ministère de l'Éducation, 2025, p. 4).

En milieu scolaire, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur fait partie, avec les psychologues et les ergothérapeutes, des trois types de professionnelles et professionnels habilités à décider de l'utilisation des mesures de contention. C'est donc dire que, la décision d'utiliser des mesures de contrôle est une activité effectuée exclusivement par un professionnel possédant des compétences légalement reconnues. Cette activité réservée constitue la **décision** d'utiliser une telle mesure. Elle implique une évaluation rigoureuse, balisée par des critères définis. En contrepartie, **l'application** d'une telle mesure, qui implique une action directe auprès de l'élève, n'est pas une activité réservée.

Afin de bien comprendre l'ensemble des informations relatives à ce sujet, le ministère de l'Éducation, ainsi que l'OPPQ ont élaboré deux importants documents en ce qui a trait aux mesures de contrôle (des formations sont offertes à ce sujet au CSSMB, pour les membres du personnel concernés).

- Cadre de référence sur les mesures de contrôle en milieu scolaire
- Lignes directrices : décider de l'utilisation des mesures de contention dans tous les milieux de pratique

Ces cadres insistent sur le travail de collaboration avec les parents et les partenaires pour soutenir l'intervention auprès de jeunes en difficulté, lesquels nécessitant, par moment, une intervention de dernier recours. Ils rappellent l'importance du travail interdisciplinaire, afin de favoriser la contribution de divers intervenantes et intervenants pour la planification des interventions généralement explicitées dans un protocole. Finalement, ils précisent les responsabilités partagées entre les psychoéducatrices ou psychoéducateurs et la direction de l'école; par exemple pour effectuer un suivi et assurer la réévaluation d'une mesure de contrôle ou la coordination de l'élaboration et la diffusion d'un protocole.

4. Les trois niveaux d'intervention, illustrés par le modèle 3x3

Le modèle 3x3 **(***Référentiel sur les mesures d'encadrement à l'école*, CSMB, 2016**)** balise l'intervention permettant d'agir de façon adaptée, graduée et efficace. Il est utilisé ici afin d'illustrer l'étendue de l'action de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur. L'outil permet de déterminer les interventions en fonction du niveau d'intensité requis, considérant les besoins des élèves, en favorisant une approche systémique. Comme évoqué précédemment, l'étendue des actions posées par le psychoéducateur dépend du nombre de journées de service attribué à l'école.

Le psychoéducateur planifie ses actions sur trois paliers d'intervention faisant référence au modèle de la réponse à l'intervention (RAI) :

- Interventions universelles : s'adressent à tous les élèves d'un groupe ;
- Interventions ciblées : visent les élèves pour qui les interventions universelles ne sont pas suffisantes ;
- Interventions intensives et individualisées : sont des interventions additionnelles qui visent des élèves pour qui les interventions universelles et ciblées ne suffisent pas.

Les interventions que l'on retrouve dans ce tableau agissent sur les :

- Facteurs individuels liés à l'élève (le développement des compétences adaptatives, personnelles et sociales);
- Facteurs scolaires (l'organisation du milieu ou la prévention et la gestion des comportements);
- Facteurs familiaux, sociaux ou environnementaux.

Illustration des diverses actions psychoéducatives

Cette recension, **qui représente diverses actions psychoéducatives possibles, se veut la plus représentative, sans être exhaustive.**

AGIR SUR DES FACTEURS INDIVIDUELS

Actions pour favoriser le développement et le renforcement des capacités adaptatives de l'élève

AGIR SUR DES FACTEURS SCOLAIRES

Actions pour favoriser l'organisation du milieu et une gestion efficace du comportement des élèves

AGIR SUR DES FACTEURS FAMILIAUX ET SOCIAUX

Actions pour favoriser l'implication des parents et la concertation avec les partenaires

5 %

NIVEAU 3

L'INTERVENTION AUPRÈS DE CES ÉLÈVES EST INDIVIDUALISÉE, SPÉCIALISÉE ET INTENSIVE.

CLARIFIER LE PROFIL DE L'ÉLÈVE :

- En analysant la problématique complexe de l'élève ;
- En évaluant les besoins, les caractéristiques et les manifestations comportementales de l'élève ;
- En mettant en place le plan d'intervention psychoéducatif ;
- En évaluant de manière continue l'évolution des élèves ;
- En sollicitant le soutien du service conseil EVIII-EDA.

INTERVENIR :

- En développant les capacités adaptatives (ex. modélisation, renforcement, pratique guidée) ;
- En contexte de gestion de crise (ex. évaluation d'une situation de blessures auto-infligées, estimation du risque suicidaire) ;
- En organisant des rencontres de médiation et de résolution de conflits ;
- En élaborant un cycle du passage à l'acte ou un protocole-élève dans le cas des mesures de contrôle ;
- En coordonnant la démarche autour de l'élève ;
- En utilisant un séjour au Phare comme moyen intensif.

AGIR EN CONSULTATION :

- En soutenant les intervenantes et intervenants de l'école dans la mise en place de stratégies individualisées.

AGIR EN CONSULTATION AUPRÈS DES MEMBRES DU PERSONNEL :

- Dans la régulation de la mise en place et la révision du protocole-élève ;
- Dans l'implantation des contrats d'engagement comportementaux ;
- Dans la transmission des interventions à privilégier aux adultes œuvrant auprès de l'élève ;
- En assurant une régulation fréquente des actions pour assurer une cohérence au sein de l'équipe ;
- En recommandant des modalités d'évaluation de la réponse à l'intervention ;
- En partageant les recommandations obtenues du service-conseil EVIII-EDA, CP.

CONTRIBUER :

- À l'élaboration et à la révision du plan d'intervention scolaire ;
- À la répartition des rôles et responsabilités du plan autour de l'élève ;
- À la continuité et à la cohérence des interventions intensives ;
- À la prise de décisions de classement dans des services spécialisés.

COMMUNIQUER :

- Le suivi régulier des progrès de l'élève aux personnes concernées (parents, intervenants, équipe, etc.).

RÉFÉRER :

- Au CIUSSS (ex. CAFE, Jeunes en difficulté, santé mentale, milieux hospitaliers, DPJ, CRDM, clinique transculturelle) ;
- Au SPVM ;
- Aux organismes communautaires ;
- Au séjour à l'alternative suspension du YMCA ;
- À Triple P.

INTERVENIR :

- En accompagnant les élèves de 14 ans et plus dans certaines démarches à entreprendre auprès des services externes ;
- En contribuant à la mise en place d'un PSII.

ACCOMPAGNER LES PARENTS DANS LE SOUTIEN DE LEUR ENFANT :

- Dans l'acceptation des difficultés ;
- Pour favoriser une implication soutenue ;
- En les reconnaissant dans leur rôle d'expert ;
- En les informant sur la nature, les causes et les répercussions possibles des difficultés ;
- Dans la recherche de solutions et de pistes de travail ;
- Dans l'élaboration du plan d'intervention ;
- Dans l'acquisition de méthodes éducatives gagnantes et efficaces pour la réussite ;
- Dans les démarches à entreprendre auprès des services externes (santé et sociaux).

15 %

NIVEAU 2

L'INTERVENTION AUPRÈS DE CES ÉLÈVES EST CIBLÉE. ELLE S'ADRESSE À UN ÉLÈVE OU UN GROUPE D'ÉLÈVES DONT LES DIFFICULTÉS D'ADAPTATION SONT PRÉOCCUPANTES ET POUR QUI LES INTERVENTIONS UNIVERSELLES S'AVÈRENT INSUFFISANTES.

ÉVALUER LES BESOINS D'UN SOUS-GROUPE D'ÉLÈVES :

- En observant le groupe ou le sous-groupe de manière systématique et/ou continue ;
- En faisant une collecte de données auprès des enseignantes, enseignants et TES.

ANIMER DES SOUS-GROUPES DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES SOCIALES ET ÉMOTIONNELLES :

- Récréations animées ;
- Groupes de paroles ;
- Midis-causeries ;
- Programme d'intervention psychoéducatif en contexte de nature et d'aventure (PIPNA) ;
- Groupes pour les élèves parents en tête d'une famille monoparentale.

AGIR EN CONSULTATION :

- En participant à des rencontres multidisciplinaires pour des élèves ciblés ;
- En proposant des pistes d'actions pour développer les compétences sociales et émotionnelles ;
- En participant à l'élaboration d'un programme d'intervention (préventif ou curatif) pour un groupe d'élèves en se basant sur des pratiques probantes, etc.

CONTRIBUER :

- En assurant la mise en place de mesures d'encadrement et de soutien supplémentaire pour un groupe d'élèves ;
- En proposant la mise en place de conditions favorables à l'accueil et à l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers (ex. Francisation, alphabétisation, TSA, EDA, douance, etc.).

AGIR EN CONSULTATION :

- En participant aux comités multidisciplinaires ;
- En contribuant à la réflexion sur le climat et la dynamique d'un groupe ;
- En favorisant la cohérence des interventions des membres du personnel au regard d'un groupe ;
- En régulant les interventions ;
- En proposant des interventions à partir d'observations en vécu partagé ;
- En guidant l'enseignant dans un conseil de coopération ;
- En travaillant avec l'équipe SOS, service conseil EDA-EVIII pour un sous-groupe.

COLLABORER :

- Avec des partenaires dans le cadre de recherche-action : Université de Montréal, Boscoville, hôpital Sainte-Justine, Université de Sherbrooke ;
- Avec les agents sociocommunautaires sur un sujet ciblé avec des élèves ciblés.

SOUTENIR LES PARENTS

- Dans la généralisation des apprentissages ;
- Dans le développement d'habiletés (ex. animation de différents organismes tel que Triple P).

80 %

NIVEAU 1

L'INTERVENTION AUPRÈS DES ÉLÈVES EST UNIVERSELLE. ELLE S'ADRESSE À L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES D'UNE ÉCOLE. ELLE VISE À RÉDUIRE L'APPARITION DE DIFFICULTÉS D'ADAPTATION ET FAVORISE LE FONCTIONNEMENT OPTIMAL DES ÉLÈVES DANS LES DIFFÉRENTES SPHÈRES DE LEUR VÉCU SCOLAIRE.

INTERVENIR :

- Par des activités offertes à tous, dans le vécu partagé ;
- Par des tournées de classes (ex. présentation du code de vie).

ÉVALUER LES BESOINS DE L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES ET LE CLIMAT SCOLAIRE :

- Par l'administration de questionnaires (ex. saines habitudes de vie, SEVI) ;
- Par des observations.

ANIMER AUPRÈS DES ÉLÈVES:

- Des programmes de prévention et de promotion des compétences personnelles et sociales (ex. gang de choix, détresse et progresse, Vers le Pacifique, trousse L'intimidation à notre école on n'en veut pas, qu'on se le dise, Ma vie c'est pas fou d'en parler!, Hors-piste) ;
- Des événements de sensibilisation (ex. soirée-théâtre, conférence) ;
- Des ateliers en classe afin de modéliser des pratiques efficaces dans le but d'outiller les élèves, les enseignantes et enseignants, les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée ;
- Une formation des pairs entraidant ;
- Des ateliers visant l'adoption de comportements attendus par les élèves.

PRÉVENIR ET INTERVENIR :

- En soutenant l'intervention globale de l'équipe-école (ex. : contribuer au plan de lutte dans l'école, comité code de vie, soutien aux comportements positifs) ;
- En encourageant l'intervention 100 % des membres de l'équipe-école.

TRANSMETTRE AUX MEMBRES DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE :

- Le référentiel des mesures d'encadrement (ex. : le cycle du passage à l'acte, protocole-école, protocole-élève) ;
- L'approche de l'intervention 100 % ;
- Les connaissances sur le développement de l'enfant ;
- La théorie sur différentes problématiques ;
- Les différents guides, référentiels et protocoles préconisés par le CSSMB ;
- L'information sur les pratiques reconnues efficaces par la recherche et les différents programmes ;

AGIR EN CONSULTATION :

- Pour soutenir les membres de l'équipe qui mettent en place l'enseignement et la pratique des comportements attendus ;
- Dans la mise en place du protocole-école ;
- Dans la mise en place de SCP, code de vie, plan de lutte, protocole de prévention du suicide, protocole de dévoilement, comité dépendances, comité vert, etc.
- Dans le déploiement des différents guides et référentiels (ex. santé mentale en milieu scolaire, soutien aux élèves trans, prévention des dépendances, etc.) ;
- Dans l'application d'une démarche en palier et RAI ;
- En contribuant à la réflexion sur les pratiques éducatives et sur l'organisation des services offerts (ex. service de garde, conseil d'établissement, organisation de la cour d'école et activités sur l'heure du midi, etc.).

COORDONNER ET PARTICIPER AUX ATELIERS DE PRÉVENTION :

- SPVM - agent sociocommunautaire ;
- Cumulus ;
- CRDM ;
- Maison Jean Lapointe ;
- GRIS ;
- Maison des jeunes ;
- YMCA ;
- Fondation Jeunes en tête ;
- Travailleur de rue ;
- CIUSSS ;

PARTICIPER :

- Aux tables de concertation jeunesse, clientèle, d'orientation.

ACCOMPAGNER LES PARENTS :

- En les informant sur des méthodes éducatives efficaces pour la réussite de leur enfant ;
- En les informant sur les projets de prévention mis en place dans l'école en vue de réinvestir le contenu des programmes à la maison (ex. Vers le Pacifique, Gang de choix, Oser être soi-même) ;
- En animant des ateliers dans le but de développer les habiletés parentales.

LES TROIS NIVEAUX D'INTERVENTION, ILLUSTRÉS PAR LE MODÈLE 3X3

5. Règles déontologiques

Pour effectuer l'ensemble de ses tâches, la psychoéducatrice et le psychoéducateur doit se conformer à différents cadres normatifs, dont le code de déontologie qui vise le respect des droits du client et la qualité des services offerts.

Voici des éléments de la pratique en milieu scolaire qui sont encadrés par des règles déontologiques. Sans être exhaustive, cette liste d'exemples met en lumière certains considérants importants.

5.1 Consentement

Avant d'entreprendre une démarche d'aide, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur doit obtenir un consentement libre et éclairé de l'élève ou de son parent (si l'élève à moins de 14 ans). Pour ce faire, elle ou il doit préciser et valider la compréhension du client au regard des points suivants :

- Le but, la nature et la pertinence des services professionnels ainsi que leurs principales modalités de réalisation;
- Les avantages de l'intervention, les alternatives ainsi que les limites et contraintes;
- L'utilisation des renseignements recueillis;
- Les implications d'un partage de renseignements, dont la transmission d'informations vers le dossier d'aide particulière (DAP);
- La possibilité, pour le client, de refuser certaines interventions;
- La possibilité de retirer son consentement, en tout temps, et de mettre fin au suivi.

5.2 Confidentialité

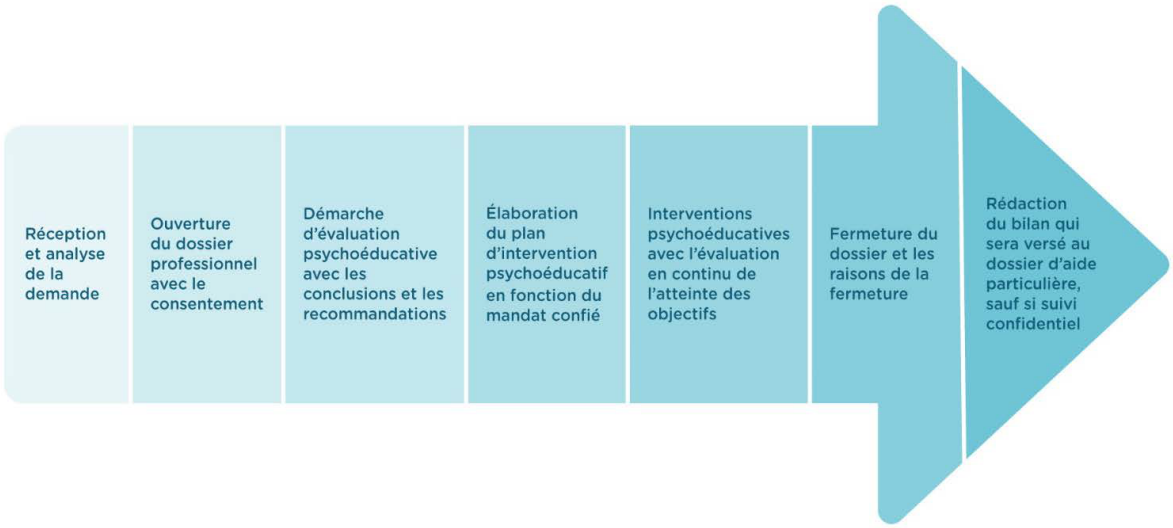
La psychoéducatrice ou le psychoéducateur doit respecter la confidentialité dans la gestion des informations obtenues. Cela implique qu'elle ou il peut divulguer uniquement les renseignements jugés pertinents et nécessaires pour l'atteinte des objectifs, entre autres, lors de rencontres multidisciplinaires ou encore dans la transmission d'informations qui seront déposées dans le dossier d'aide particulière (DAP).

> ***« Le psychoéducateur qui transmet des renseignements de nature confidentielle, notamment à l'intérieur d'une équipe multidisciplinaire ou interdisciplinaire ou d'un programme institutionnel, limite la transmission aux renseignements pertinents et***

nécessaires pour atteindre les objectifs poursuivis. **» (Source : Quand collaboration et déontologie s'associent… pour l'intérêt du client. Article publié initialement dans La pratique en mouvement, Octobre 2016 | Numéro 12, p. 12-13 Rédigé par : Dominique Trudel, Ph. D., ps. éd.)**

5.3 Tenue de dossier

La psychoéducatrice ou le psychoéducateur consigne ses actions et les informations liées à **chacune des étapes** suivantes, associées à la tenue du dossier professionnel (Tiré du Cadre de référence-La psychoéducation en milieu scolaire, OPPQ 2025, page 35).



Par conséquent, cela implique une tenue de dossier régulière pour les différentes actions demandées à la psychoéducatrice ou au psychoéducateur, telles que :

- L'évaluation;
- Les consultations ponctuelles;
- Les interventions dans le cadre d'un rôle-conseil;
- Les interventions structurées;
- Les communications;
- Les discussions avec les partenaires externes;
- Etc.

Un dossier institutionnel (dossier professionnel en psychoéducation) peut être ouvert à la demande de la direction ou à la suite de la réception d'un formulaire de référence pour les services professionnels. Il est aussi possible que la demande de service provienne d'un élève de 14 ans et plus en autoréférence. La différence principale entre ces deux types de dossiers réside dans le traitement archivistique pour chacun d'eux. Cependant, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur est tenu de constituer les différents dossiers et de les documenter avec la même rigueur. De plus, lors d'interventions ponctuelles, une prise de notes doit être effectuée. Celles-ci sont conservées sous clé.

5.4 Formation continue

La psychoéducatrice ou le psychoéducateur doit assurer la qualité de sa pratique. Pour ce faire, elle ou il participe à des activités de formation continue, selon l'identification de ses objectifs de développement professionnel et en concordance avec les besoins institutionnels, ainsi que de sa pratique actuelle.

« Au Québec, tout membre d'un ordre professionnel a l'obligation déontologique de maintenir ses compétences à jour afin d'assurer au public des services professionnels de qualité. » (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2024) *Norme d'exercice.)*

Au CSSMB, la structure organisationnelle favorise l'excellence de la pratique par la libération des professionnelles et professionnels pour diverses activités comme :

- Des rencontres d'équipe mensuelles;
- Des activités de perfectionnement de groupe;
- Des formations individuelles pour répondre à des besoins plus spécifiques, via l'attribution d'un budget de perfectionnement;
- Des activités de codéveloppement;
- Des comités de travail;

Considérant les encadrements légaux et administratifs de la pratique, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur doit effectuer l'ensemble des actions requises, qui sont prescrites pour l'exercice de sa profession. Celles-ci vont au-delà du fait d'être en interaction directe avec l'élève ou la communauté éducative. Concrètement, elle ou il doit prévoir ces actions dans sa prestation de travail.

> **« En acceptant un emploi, le psychoéducateur s'est engagé à fournir un travail conforme à ses obligations professionnelles, lesquelles font donc aussi implicitement partie de son contrat de travail. En agissant conformément à leurs obligations professionnelles, les membres de l'Ordre s'assurent que le public est protégé et l'employeur obtient une prestation de travail accomplie de manière professionnelle, ce à quoi il est en droit de s'attendre en embauchant un membre d'un ordre professionnel (OPPQ, feuillet déontologique 13). »**

Conclusion

Face à une complexité omniprésente dans le milieu scolaire, ce cadre de référence se veut une reconnaissance de la contribution des psychoéducatrices et psychoéducateurs au CSSMB. Il décrit et précise l'apport essentiel de la psychoéducation, tout en mettant de l'avant sa couleur unique comme profession et la façon dont elle est déployée au CSSMB.

Les psychoéducatrices et psychoéducateurs s'inscrivent dans la vision, les valeurs et le Plan d'engagement vers la réussite (PEVR) du CSSMB dans laquelle tous contribuent à la réussite et au développement du plein potentiel de l'ensemble des élèves.

La parole est donnée aux membres de l'équipe qui souhaitent présenter leurs conceptions de la profession.

Je suis fière d'être un maillon dans la chaîne qui croit au potentiel et qui contribue au développement afin de favoriser le mieux-être des jeunes que j'accompagne tout au long de leur parcours scolaire.

Je suis fière d'être psychoéducatrice, car je peux être la voix de ceux qui n'ont pas toujours une voix.

La psychoéducation nous ouvre une porte dans le cœur des gens.

Je suis fière d'avoir la possibilité de rejoindre la personne dans son vécu en mettant de l'avant ma sensibilité humaine, de la faire cheminer à travers ses difficultés avec la rigueur professionnelle et en le guidant à utiliser ses forces pour l'amener à ouvrir ses horizons.

Je suis fier, car les gens me partagent leur couleur en ouvrant la porte secrète de leur cœur.

Je suis fière de chaque petit pas qui manifeste de la créativité qui s'inscrit dans le lien entre mon intervention et le parcours unique des êtres humains afin de favoriser le bon côté d'un équilibre authentique.

Je suis fier parce que j'exerce une profession unique, née au Québec, qui me permet d'aider concrètement les jeunes, de contribuer de façon utile et reconnue dans mon milieu, tout en collaborant avec d'autres professionnels dans un cadre où mon autonomie est valorisée.

Je suis fière de faire la différence dans le quotidien grâce au vécu éducatif partagé en gardant un pas de recul réfléchi.

Je suis fier de représenter l'élève et intervenir autrement par le vécu éducatif partagé afin de faire la différence !

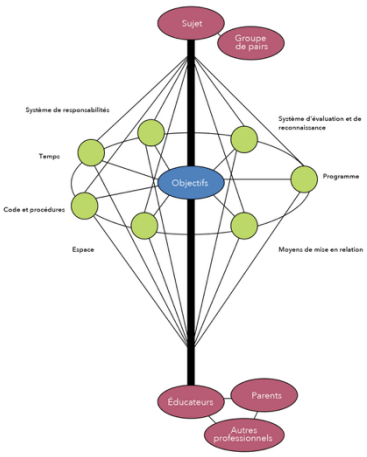
Je suis fière de faire ma part dans l'entretien du bien-être collectif en prenant soin de chaque individu dans son unicité.

Je suis fière de ma contribution systémique engagée.

ANNEXE 1

La structure d'ensemble

Treize composantes qui, collectivement, forment un système réunissant toutes les conditions susceptibles d'amener le sujet à développer ses capacités adaptatives. Les composantes centrales incluent la composante "objectifs" et les composantes relationnelles (incluant le sujet, le groupe de pairs, le(s) éducateur(s), les parents et les autres professionnels). Ensemble, elles forment ce que l'on nomme l'axe central de la structure d'ensemble. Les composantes satellites, qui comprennent le programme, les moyens de mise en interaction, le système de responsabilités, le code et procédures, le temps, l'espace et le système d'évaluation et de reconnaissance, gravitent autour de celles de l'axe central. Avec les objectifs, elles forment le groupe de composantes structurelles et représentent les conditions à mettre en place pour favoriser l'atteinte de l'objectif pour le sujet.



La structure d'ensemble est représentée par une toupie illustrant l'aspect dynamique des composantes indissociables. L'équilibre sera possible selon l'ajustement des différentes composantes, en fonction des besoins du sujet. Les composantes SUJET, OBJECTIF et PSYCHOÉDUCATEUR constituent l'axe central autour duquel gravitent les autres composantes. Les 13 composantes de la structure d'ensemble sont illustrées dans la figure suivante adaptée du livre de Gendreau (2001).

La composante SUJET : Toute personne à qui s'adresse l'intervention en milieu scolaire.

La composante OBJECTIF : L'objectif constitue le changement souhaité et peut être identifié en collaboration avec le sujet. L'objectif guide la mise en place des autres composantes. L'objectif sera adapté et ajusté selon l'atteinte ou non du défi mobilisateur.

La composante GROUPE DE PAIRS : Le groupe est une entité en soi, une dynamique relationnelle vivante composée d'élèves impliqués dans le vécu du sujet.

La composante PROGRAMME : Le programme comprend l'ensemble des activités et le contenu qui contribuent à l'atteinte des objectifs.

La composante MOYENS DE MISE EN INTERACTION : Les moyens de mises en interaction sont l'ensemble des techniques d'intervention et les moyens utilisés par le psychoéducateur dans le but de lui faire vivre une expérience et un défi mobilisateur afin que le sujet évolue et acquière des capacités adaptatives.

La composante SYSTÈME DE RESPONSABILITÉS : Le système de responsabilités est l'ensemble des rôles et des responsabilités pour chacune des personnes impliquées dans l'intervention. Il est important qu'ils soient définis et explicités pour favoriser la mobilisation de tous.

La composante CODE ET PROCÉDURES : Les codes et procédures sont l'ensemble des règles et procédures qui traduisent les valeurs et explicitent les comportements attendus dans l'intervention.

La composante TEMPS : La dimension objective du temps se réfère à la planification en termes de durée et de fréquence de l'intervention. Tandis que la dimension subjective du temps consiste à considérer le rythme et la réalité du sujet pour favoriser sa pleine disponibilité.

La composante ESPACE : La dimension objective de l'espace se réfère au lieu pour l'intervention incluant l'aménagement et l'ameublement qui favorise la mise en place des moyens de mise en interaction. La dimension subjective de l'espace consiste à considérer la perception que le sujet a du lieu pour favoriser sa pleine participation.

La composante SYSTÈME DE RECONNAISSANCE ET D'ÉVALUATION : Le système de reconnaissance est l'ensemble des moyens que l'on utilise pour susciter et soutenir la motivation du sujet quant au changement souhaité. Le système d'évaluation permet d'évaluer la progression des apprentissages, l'atteinte des objectifs et l'efficacité des moyens mis en place.

La composante PSYCHOÉDUCATEURS (TRICES) : Le psychoéducateur planifie l'animation d'une activité en tenant compte de ces trois « savoir » : savoir, savoir-être, savoir-faire.

La composante AUTRES PROFESSIONNELS ou MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ : Le psychoéducateur est amené à collaborer avec les intervenants de l'équipe-école et les partenaires externes dans l'atteinte des objectifs en mettant en commun leur compréhension de la dynamique du sujet et de ses besoins.

La composante PARENTS ou PERSONNES SIGNIFICATIVES : Les parents ou les tuteurs peuvent être impliqués dans l'intervention et ils peuvent assurer une continuité en soutenant l'atteinte des objectifs.

ANNEXE 2

Les schèmes relationnels

La relation psychoéducative s'actualise à travers les schèmes relationnels. Ce sont les attitudes professionnelles du psychoéducateur lorsqu'il est en relation avec l'élève et tout agent de changement œuvrant auprès de celui-ci. Les schèmes sont essentiels à la création d'une relation significative avec ceux-ci. Ce savoir-être favorise l'atteinte des objectifs de l'élève.

Les six schèmes relationnels sont vécus dans l'ici et maintenant, dans le vécu partagé à des degrés différents, selon les circonstances. Ces attitudes de savoir-être permettent de mettre en œuvre les conditions favorables au travail d'équipe et à la collaboration dans l'atteinte des objectifs.

La considération : La considération est la valeur que l'on porte à l'autre. Elle implique la reconnaissance du potentiel de l'autre, le respect de ses capacités, de ses limites et de son rythme à s'adapter. La considération s'appuie donc sur l'idée que l'autre possède en lui des capacités de changement.

La sécurité : Par ce schème, le psychoéducateur prend conscience de ses propres vulnérabilités face aux diverses situations auxquelles il peut être confronté. Cela lui permet de conserver son intégrité et son objectivité dans la mise en place de ses interventions. Il adopte ainsi les comportements appropriés visant à rassurer l'autre personne tout en préservant la qualité de la relation établie.

La confiance : La confiance réfère à la capacité de ressentir un sentiment d'espérance et d'assurance que l'autre a les capacités, le potentiel et les ressources nécessaires pour s'investir dans une démarche de changement. En tant que psychoéducateur, il s'agit de reconnaître son potentiel et ses vulnérabilités, se fier à ses ressources internes, à ses moyens professionnels pour susciter le changement.

La disponibilité : La disponibilité se rapporte à une attitude d'écoute authentique, à une ouverture à l'autre. C'est l'ensemble des attitudes qui permet un dépassement de ses aises, de son bien-être immédiat au profit de la personne à aider. Il s'agit ainsi de prendre le temps de l'accueillir afin de l'aider, en identifiant le besoin immédiat de l'élève, au-delà de nos objectifs d'intervention.

La congruence : C'est une attitude d'authenticité qui s'actualise en manifestant une cohérence dans son discours et ses actions, une transparence et une constance dans ses approches. Le psychoéducateur doit être conscient de ce qu'il est et des valeurs qui l'animent dans sa relation privilégiée avec l'aidé.

L'empathie : C'est la capacité de se représenter l'état émotif et les pensées de l'autre. C'est d'être capable d'être activement et attentivement à l'écoute de l'autre afin que la personne aidée se sente écoutée et comprise. Ce concept permet d'objectiver ce que vit la personne sans s'approprier la difficulté vécue par l'autre.

ANNEXE 3

Les 8 opérations professionnelles

Chacune de ces actions professionnelles se déroule dans l'ordre présenté. Cette chaîne d'opérations s'effectue en continu et se répète jusqu'à l'atteinte d'objectifs ciblés. La communication demeure une opération qui s'actualise tout au long de l'intervention du psychoéducateur.

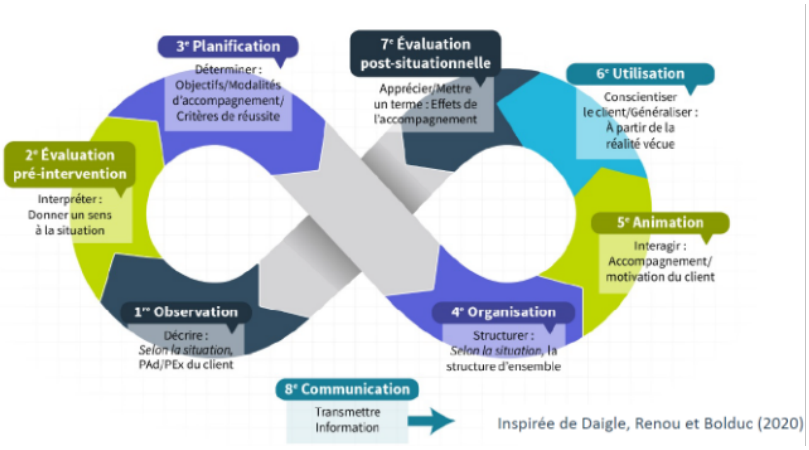


Image tirée : Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2024). L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices.

Observation: Point de départ et élément central de l'intervention psychoéducative, elle permet de colliger l'information qui conduira à l'analyse clinique. En identifiant ses centrations d'observation, le psychoéducateur est en mesure de porter consciemment son attention sur des comportements ciblés, tels que les capacités adaptatives et les difficultés. Ainsi, il saisit la fonction des comportements pour la création d'hypothèses cliniques. L'observation se déploie à travers le vécu partagé, dans des moments structurés ou informels et à travers des échanges avec des acteurs gravitant autour de l'élève.

Évaluation pré intervention ou initiale: Il s'agit du moment d'analyse réflexive qui suit la collecte de données permettant d'établir son jugement clinique. Ainsi, le psychoéducateur identifie les capacités adaptatives à développer, les principaux facteurs de risques et de protection en plus des forces et les défis de l'élève en interaction avec ceux de ses divers environnements. Cette évaluation initiale permet d'établir les besoins prioritaires et les hypothèses cliniques qui déterminent les objectifs à inscrire au plan d'action psychoéducatif. L'évaluation pré-intervention est essentielle afin de permettre une évaluation continue qui se conclura par l'évaluation post-intervention.

Planification : La planification permet le développement de la vision globale de l'intervention en mettant en place de la structure de notre plan d'action psychoéducatif. Elle comprend l'ensemble des 13 composantes. Elle assure une rigueur et une qualité de l'exercice professionnel. Cette opération crée la vision globale de l'intervention. La planification peut se faire préalablement à l'intervention ou sur-le-champ.

Organisation : Une fois son intervention planifiée, cette opération permet au psychoéducateur de mettre en œuvre les conditions nécessaires à l'intervention psychoéducative (moyens de mise en interaction, codes et procédures, distribution des rôles et responsabilités, l'espace et le temps, etc.).

Animation : Par son animation, le psychoéducateur met en action les sujets (élèves, membres du personnel, directions, partenaires) en vue d'atteindre les objectifs ciblés. L'animation s'actualise dans différents contextes tels que des rencontres, des activités, des groupes de discussion. Tout au long de l'animation, le psychoéducateur ajuste son intervention en fonction du déroulement pour atteindre sa visée.

Utilisation : Le concept d'utilisation correspond à l'intention de conscientiser et de généraliser les acquis. Grâce aux moments de vécu partagé, le psychoéducateur identifie des moments significatifs afin de les réutiliser à des moments précis et pertinents de l'intervention. C'est une rétroaction qui est faite de façon consciente et intentionnelle visant une augmentation des capacités adaptatives de l'élève.

Évaluation post-situationnelle : Elle permet au psychoéducateur d'évaluer l'atteinte des objectifs, l'évolution de l'élève ou du groupe et la mise en œuvre des interventions en regard des 13 composantes afin d'ajuster ses actions futures. Par le biais de différentes modalités (rencontres de régulation, rencontres d'équipes, retours individuels avec l'élève), ce retour contribue à la rigueur et l'efficience de ses interventions psychoéducatives.

Communication: La communication est au cœur de toute démarche professionnelle. Les éléments partagés doivent être concis, pertinents et en lien avec l'atteinte des objectifs, tout en respectant la dignité de l'élève. La communication permet de favoriser une compréhension commune de la situation en informant les acteurs qui interviennent auprès de l'élève. **La circulation de l'information assure une cohérence et une collaboration dans l'intervention**. Il est ainsi possible de tendre vers l'adhésion de chacun à la démarche, ce qui permet une mobilisation favorisant l'atteinte des objectifs. Différentes modalités de communication sont utilisées: rencontres multidisciplinaires, rencontres de niveau, équipe-école, transmission d'informations par voie électronique, suivi à l'enseignant et au parent, etc.

ANNEXE 4

Références, encadrements légaux et administratifs de la pratique

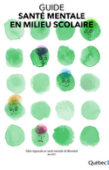
Plan d'engagement vers la réussite (PEVR) du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys



Référentiel sur les mesures d'encadrement à l'école



Guide sur la santé mentale en milieu scolaire



Protocole d'intervention auprès des élèves âgés entre 5 et 13 ans à risque suicidaire (RS) en milieu scolaire

https://drive.google.com/drive/folders/1v1hb_wOn17J6kYBJtcHZX3XUBhdRMM2

Service des ressources éducatives
https://sre.servicescsmb.com/

Cadre de référence sur les mesures de contrôle en milieu scolaire

https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/soutien-etablissements/Cadre-reference_Mesures-controle.pdf



Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire - L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement

https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Cadre-intervention-eleves-difficultes-comportement.pdf



Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation

https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/MELS-MSSS-Entente-complementarite.pdf



Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève

https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Plan-intervention-cadre-reference.pdf



ORDRE DES PSYCHOÉDUCATEURS ET PSYCHOÉDUCATRICES DU QUÉBEC
Une présence qui fait la différence

Plusieurs documents disponibles sur le site de l'OPPQ

Cadre de référence de 2025

https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2024/09/Le-cadre-de-la-psychoeducation-en-milieu-scolaire.pdf



Autres ouvrages consultés

- *Code de déontologie des membres de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec*, RLRQ, c. C-26, r. 207.2.01. http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-26,%20r.%20207.2.01%20/

- Comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones (CPNCF) et Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation (FPPE). (2024). *Plan de classification : Le personnel professionnel des commissions scolaires francophones*. Récupéré du site de la FPPE : https://www.fppe.ca/wp-content/uploads/2024/10/2024-02-08_Pro_PlanClass_CPNCF_final.pdf

- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, QC : science et culture

- Le Blanc, M. (2014). La rigueur dans les activités éducatives, l'application de la méthode psychoéducative. À la mémoire de Gilles Gendreau, psychoéducateur. *Revue de psychoéducation*, *43*(1), 121–142. https://doi.org/10.7202/1061203ar

- Loi sur l'instruction publique, RLRQ c. I-13.3 https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3

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

- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. Autres documents :

    - Confidentialité et tenue de dossier en milieu scolaire de l'OPPQ, 2019 : https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2021/08/Confidentialite-milieu-scolaire-REF-Final.pdf

    - Feuillet déontologique 13, OPPQ. Repéré à https://ordrepsed.qc.ca/publications/feuillet-deontologique-13-comment-jongler-entre-les-exigences-de-son-employeur-et-ses-obligations-professionnelles/

    - L'exercice du rôle-conseil en psychoéducation, 2022 : https://ordrepsed.qc.ca/publications/role-conseil/

    - Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur, 2018 : https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/04/Rf-de-comptences-Version-adopte-par-le-CA-duconseil-17-mai-2018-1.pdf

  - Lignes directrices : décider de l'utilisation des mesures de contention dans tous les milieux de pratique, 2024 : https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2024/09/Lignes-directrices-mesures-de-contention-OPPQ-2024.pdf

  - Lignes directrices : l'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation, 2014 : https://www.ordrepsed.qc.ca/fr/normes-dexercice-et-lignes-directrices/

- Renou, M. (2005). *Psychoéducation, une conception, une méthode.* Montréal, QC : science et culture.