

LA VIE DE RECHERCHE

BULLETIN DU CRIEVAT

Mai 2026 | Numéro 1



La recherche
en cinq mots, selon
Yann Le Bossé

L'autocompassion :
un levier pour
la régulation
émotionnelle et le
bien-être

L'intervention
psychoéducative : un
apport à la réussite
éducative des élèves
endeuillés

Quand l'orientation
sexuelle rencontre
l'orientation
professionnelle



CRIEVAT

Centre de recherche et d'intervention
sur l'éducation et la vie au travail

Table des matières

Mot du comité de rédaction	4
La recherche en cinq mots, selon Yann Le Bossé	5
L'autocompassion : un levier pour la régulation émotionnelle et le bien-être	9
L'intervention psychoéducative : un apport à la réussite éducative des élèves endeuillés	14
Quand l'orientation sexuelle rencontre l'orientation professionnelle	19

COMITÉ ÉDITORIAL

Alexandre Brien, Ph. D.
Professeur
Université du Québec à
Montréal

Daniel Côté
Coordonnateur du CRIEVAT

Annie Gourde
Étudiante au doctorat
en sciences de l'orientation
Université Laval

Stéphanie Hovington, D. Éd.
Professeure agrégée
Université Laval

Janie Lépine
Étudiante au doctorat
en psychoéducation
Université Laval

Judith Andrée Monneret
Étudiante au doctorat
en sciences de l'orientation
Université Laval

Vicky Prévost, Ph. D.
Professeure adjointe
Université Laval



CRIVAT

Centre de recherche et d'intervention
sur l'éducation et la vie au travail

Université Laval
Pavillon Jeanne-Lapointe
2320, rue des Bibliothèques,
local 658
Québec (Québec) G1V 0A6

Mot du comité de rédaction

Nous sommes très heureuses et heureux de vous présenter la version renouvelée du bulletin du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT). Comptant plus de cent trente membres chercheurs et étudiants, ce regroupement interuniversitaire et multidisciplinaire constitue un véritable lieu de foisonnement de la recherche. Les nombreux travaux menés par ses membres contribuent au développement de connaissances théoriques et pratiques qui éclairent les dynamiques des parcours éducatifs et professionnels et leurs implications pour les individus, les organisations et les collectivités. Ce bulletin se veut un espace de diffusion et de valorisation des réalisations des membres du CRIEVAT, ainsi que des projets et initiatives qui reflètent le dynamisme de sa communauté de recherche.

Le bulletin La Vie de Recherche est une actualisation de l'édition originale parue de 2007 à 2017, découlant du plan d'action 2025-2026 du CRIEVAT. Publié deux fois par année, il rassemble différentes rubriques qui mettent notamment en lumière des projets de recherche en cours, des travaux de la relève, des perspectives de la recherche à travers des entrevues menées auprès de chercheuses et chercheurs ainsi que d'articles abordant diverses thématiques, y compris des liens entre culture populaire et recherche. Il se distingue de l'infolettre, dont la portée est plus informative, par son contenu de fond visant à nourrir la réflexion sur des enjeux d'actualité qui animent la recherche. Le bulletin s'adresse à l'ensemble des membres du CRIEVAT ainsi qu'aux personnes étudiantes et professionnelles désirant mieux comprendre, explorer et contribuer à la recherche.

NUMÉRO 1 - MAI 2026

Dans ce premier numéro, nous vous invitons à approfondir votre perspective de la recherche à travers différents parcours humains qui soulèvent des enjeux contemporains.

Le premier article propose une immersion en recherche sous le regard d'un membre émérite, Yann Le Bossé. Ce dernier nous partage sa représentation de la recherche, en cinq mots clés.

Le second article permet de découvrir une recherche en cours portant sur l'autocompassion. Ce projet pilote s'intéresse aux effets que peuvent produire une formation à l'autocompassion sur le bien-être et la santé mentale de personnes étudiantes en counseling et en santé mentale.

Le troisième article fait place au projet de thèse d'une personne membre de la relève qui est étudiante au 3^e cycle en psychoéducation. Elle nous partage l'avancée de ses travaux qui portent sur l'intervention éducative des personnes psychoéducatrices qui accompagnent les élèves du primaire endeuillés.

Le quatrième article conclut par une contribution réflexive à partir d'une œuvre littéraire. Il invite à une sensibilisation à la croisée de l'orientation sexuelle et de l'orientation scolaire.

Bonne lecture à toutes et à tous !

Le comité éditorial

La production de ce numéro a été coordonnée par Vicky Prévost, Annie Gourde, Judith Andrée Monneret, Daniel Côté et Mélissa Landry, en collaboration avec les autres membres du comité éditorial.

La recherche en cinq mots, selon Yann Le Bossé



Yann Le Bossé

Professeur retraité de l'Université Laval
et membre émérite du CRIEVAT



Judith Andrée Monneret

Doctorante à l'Université Laval et
membre étudiante du CRIEVAT

« La construction de la connaissance scientifique doit faire preuve de précision, de constance et de méthode. Elle n'aboutit pas pour autant à une vérité absolue, objective. »

En 1996, Yann Le Bossé obtient son doctorat et rejoint ensuite le secteur de la recherche. Il occupe un poste de professeur titulaire au département des Fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval, à Québec, où il dirige le laboratoire de recherche sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA-PC). Cette approche, fondée sur la notion d'*empowerment*, vise à renforcer la capacité des individus et des groupes à agir sur les déterminants de leur vie. Depuis sa récente retraite, le professeur Le Bossé ne compte pas arrêter sa contribution au déploiement de son approche. Il a d'ailleurs récemment donné une conférence sur le sujet en Guadeloupe.

Nous lui avons demandé comment il conceptualisait la recherche en 5 mots et ce qu'était, pour lui, la vie d'une chercheuse ou d'un chercheur. Le parcours de vie et son récit réflexif sont des richesses à plusieurs niveaux pour : 1) les autres chercheuses et chercheurs, parce qu'il leur apporte un nouvel angle de vue sur le milieu universitaire et témoigne de diverses manières d'exercer une même profession; 2) les étudiantes et les étudiants qui se questionneraient sur l'envie de faire partie de ce monde et les étapes qui peuvent jaloner ce choix de vie; 3) toutes les personnes professionnelles concernées par le champ de l'intervention, qui se demandent comment se déroule la recherche dans leur domaine. Vous le remarquerez, le discours de Professeur Yann Le Bossé ne touche pas uniquement les sciences de l'éducation, mais également la posture de chercheuse et chercheur, les freins liés à l'expérimentation et les qualités d'un travail de recherche. Il partagera avec vous quelques éléments de son vécu, ainsi que ses principes et objectifs en tant que chercheur. Son point de vue est nourri par des dizaines d'années d'expériences, voyages, rencontres et travaux. L'objectivité, la transparence, la connaissance, la neutralité ou encore l'innovation sont discutés, illustrés par des recherches variées comme le burn-out ou la pauvreté. Vous retrouverez-vous dans ses propos ? Vous inspirera-t-il une nouvelle perception de la recherche ? Vous donnera-t-il envie de découvrir ce milieu ? Quoiqu'il en soit, vous en saurez un peu plus sur ce vaste monde, et sur une conception personnelle de ce à quoi il peut ressembler. Voici sa vision de la recherche : plus que des mots, ce sont 5 concepts qu'il nous a présentés.

1. RIGUEUR

Dans l'imaginaire collectif, la recherche est souvent vue comme « déconnectée de la réalité ». Nous avons tous en tête le stéréotype de la personne chercheuse enfermée dans sa tour d'ivoire, absorbée à décortiquer le monde pour en extraire des connaissances à partager. Abscons pour le commun des mortels, et désintéressé des contingences matérielles.

La question est celle-ci : peut-on parler de connaissances objectives quand la chercheuse ou le chercheur ne se confronte pas aux réalités du terrain ?

L'objectivité est une vue de l'esprit, explique le Pr Le Bossé, qui préfère caractériser la recherche par la nécessité de la rigueur à toutes ses étapes. La construction de la connaissance scientifique doit faire preuve de précision, de constance et de méthode. Elle n'aboutit pas pour autant à une vérité absolue, objective. «Je parlerais plus volontiers d'objectivation, ajoute-t-il, qui diffère de l'objectivité en ce qu'elle ne prétend pas à la neutralité, mais délimite une méthode systématique de fabrication de la connaissance ainsi produite». Les recherches doivent également faire preuve de transparence : toute lectrice et tout lecteur doit comprendre précisément la procédure suivie. Ainsi, chaque concept doit être clairement défini et intégré dans un plan d'ensemble, comme autant de briques constituent une maison. «Faire preuve de transparence, c'est donc indiquer clairement où se situe notre subjectivité : montrer d'où l'on part, comment et pourquoi l'on utilise telle méthode ou tels concepts.» La rigueur de la pensée et la transparence de la méthode sont deux dimensions inhérentes au travail de recherche.

2. COCONSTRUCTION DES CONNAISSANCES

Selon le Pr Le Bossé, les chercheuses et chercheurs n'ont accès qu'à un type de connaissance : la connaissance académique. Leur compréhension du phénomène étudié est donc partielle. Pour illustrer cette position, précise-t-il, on peut imaginer une recherche sur la pauvreté : la chercheuse ou le chercheur n'a pas besoin d'être réduit à la pauvreté pour pouvoir l'étudier, mais son point de vue sera "aveugle" sur cette dimension, c'est-à-dire privé de toute expérience de pauvreté. Pour obtenir un point de vue plus global, il faudra inclure ceux qui vivent

la pauvreté. Cet exemple éclaire un aspect fondamental de la recherche, notre manière de concevoir la connaissance dépend du point de vue que l'on adopte. C'est pour cette raison que la coconstruction des connaissances est nécessaire, car elle est par nature plus inclusive.

À la question «de quels projets êtes-vous le plus fier?», Yann Le Bossé répond que la fierté supposerait de s'attribuer la paternité du changement. Or, aucun changement ne s'effectue seul, sans la collaboration d'autrui.

3. PARTAGE DE L'EXPERTISE

Le Professeur soulève alors un coin du tapis, qui amène à une cascade de questions souvent mises de côté : à qui appartient la connaissance? Qui détient la légitimité de développer la connaissance? Pourquoi toutes les coconstructrices et tous les coconstructeurs de la connaissance ne sont-ils pas nommés et rémunérés, et comment se fait-il qu'on les considère comme des partenaires bénévoles?

Les chercheuses et chercheurs, poursuit-il, ont une position privilégiée dans ce partenariat, ce sont elles et eux qui apposent leur nom et obtiennent la reconnaissance du travail accompli. Lorsque ces personnes vont chercher l'expertise sur le terrain, leurs collaboratrices et collaborateurs ne sont pas rétribués. Pourtant, il n'y a pas une expertise qui vaut plus qu'une autre : académique ou expérientielle, l'une n'invalide pas l'autre. Le paradigme de la « conversation érudite », qui consiste à intégrer les savoirs scientifiques, professionnels et d'expérience, permet de faire émerger des connaissances plus viables.

4. CHANGEMENT SOCIAL

«Mais finalement, à quoi sert un scientifique? Est-ce qu'il construit des connaissances prêtes à consommer et les remet aux gens pour qu'ils s'en servent, ou est-ce qu'il participe au développement des pistes de changement?» Cette question du professeur Le Bossé, définit clairement sa réflexion sur la posture de chercheuse ou chercheur.

La recherche est un domaine compétitif : ceux qui publient beaucoup sont plus valorisés. Mais ces articles sont surtout lus par les membres du corps universitaire et ceux qui gravitent autour, c'est de

l'entre-soi. On publie d'abord à l'intention des collègues, des spécialistes du domaine et le plus souvent le cercle de nos lectrices et lecteurs demeure assez restreint. On peut alors questionner l'impact réel de ces connaissances, pas toujours compatibles avec l'expérience de la population concernée à propos du sujet à l'étude. Il arrive très souvent qu'une chercheuse ou un chercheur énonce, au bout de sa recherche, une conclusion qui apparaît comme un lieu commun du point de vue des actrices et acteurs concernés.

Pour illustrer cette affirmation, Yann Le Bossé partage une expérience vécue en Norvège. Un éminent chercheur en promotion de la santé venait de déposer un rapport sur l'incidence de la pauvreté sur la santé de la population. Celui-ci concluait, après de longues études, que d'un point de vue statistique, les personnes jeunes, aisées, riches, avaient plus de probabilité d'avoir une bonne santé que celles qui étaient plus âgées et plus pauvres. La posture de ce chercheur était claire : la pauvreté ne le concernait ici qu'en tant qu'objet d'étude. Son rapport se contentait de décrire précisément une situation sans prendre position sur les changements à préconiser. Pr. Le Bossé parle de hiatus : un rendez-vous manqué entre des universitaires, qui ont un apport puisqu'ils ont étudié en profondeur un phénomène, et des actrices et acteurs de terrain, qui ont une expérience de ce phénomène, donc également des choses à dire, mais qu'on ne sollicite pas. Quel est

La chercheuse ou le chercheur n'est pas une porteuse ou un porteur de discours, elle ou il met plutôt à disposition sa connaissance au service du changement.

l'intérêt d'une visibilité acquise par la multiplication des articles, s'ils parlent un langage peu accessible, confinant les recherches au milieu universitaire ? Selon Professeur Le Bossé, la manière dont la recherche scientifique est financée conduit à privilégier la production d'un certain type de données. Il peut ainsi arriver que des données soient inexploitées parce que leur format n'est pas compatible avec les outils d'analyse utilisés par les chercheuses et chercheurs. Collecter des données hors contexte en posant des questions établies en amont ne laisse

pas grande place à la spontanéité des répondantes et répondants et, parfois, peut même masquer des pans entiers de la réalité à l'étude.

Selon le chercheur Le Bossé, cette « neutralité positiviste » – se croire totalement objectif et extérieur à la situation exposée – est non seulement illusoire, mais conduit à une position stérile du point de vue de la contribution de la chercheuse ou du chercheur à la conduite du changement social.

5. PASSAGE À L'ACTION

Aujourd'hui, certains centres de recherche tentent de conjuguer l'expertise de terrain avec le milieu académique. Ils sont cependant sous-évalués, car leurs travaux ne sont pas valorisés.

La recherche quantitative – qui recueille et analyse des données chiffrées selon des méthodes statistiques – produit des résultats qui peuvent donner l'impression d'une neutralité scientifique. Toutefois, ces données ne reflètent que partiellement la réalité sociale à l'étude. Elles offrent un portrait tronqué de l'expérience vécue par les personnes concernées, en la réduisant à des amalgames d'indicateurs de tendance. C'est utile pour mesurer un phénomène, mais insuffisant pour en comprendre la complexité.

Si notre but est de développer une recherche qui a du sens à nos yeux, la chercheuse ou le chercheur ne doit pas simplement suivre toutes les règles et attentes du milieu universitaire, « ne pas écouter tout ce qui nous est dit pour sortir des sentiers battus ». Oser innover, conserver son autonomie, parfois son audace.

Cela implique de faire des choix réfléchis pour mener une recherche correspondant à ce que la chercheuse ou le chercheur veut réellement comprendre et changer. La recherche doit avoir du sens, pour les scientifiques d'abord, et pour les personnes concernées par le problème étudié.

Y. Le Bossé a entamé sa vie de chercheur avec le désir de changer le monde, de s'impliquer personnellement dans un processus de changement. Sa formation en psychologie l'a amené à s'interroger sur ce qu'est une chercheuse ou un chercheur, comment on évalue sa compétence, ce qu'est la rigueur, la transparence, et comment l'on décide de l'objectivité.

Lorsqu'il a présenté ses recherches doctorales, les professionnelles et professionnels lui ont demandé : que peut-on faire concrètement de ces résultats? Le jeune chercheur n'était pas préparé à ce qu'on le pousse à accompagner la conduite du changement, il pensait que son travail se terminait avec la diffusion de ses résultats. C'est là qu'il a décidé de mettre sa démarche de développement des connaissances au service de la conduite du changement.

« Et ça a été une grande décision, j'allais travailler en priorité au changement social par le biais du développement des connaissances, c'est-à-dire que ma spécificité allait être de contribuer à développer des connaissances dont les gens pourraient s'emparer pour faire des changements [...], mais c'était difficile, ça a été une période délicate. »

En effet, la difficulté résidait dans la traduction d'éléments rigoureux et précis en termes concrets et pratiques. Rigueur, précision et clarté étaient de mise. Puis il fallait diffuser toute la recherche, en collaboration avec les actrices et acteurs de terrain.

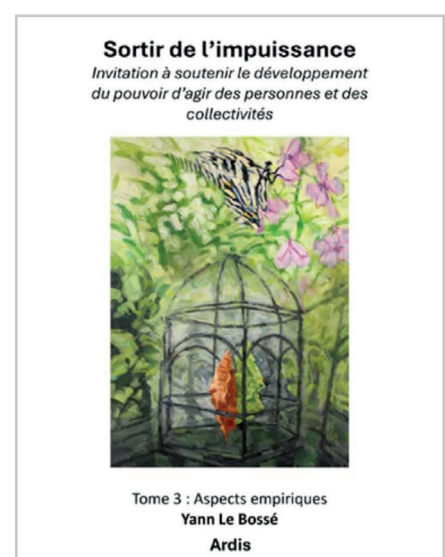
Chaque proposition du chercheur était testée par ces derniers, qui lui faisaient un retour. Une posture d'équilibriste...

Pour conclure, il faut rappeler que ce parcours a été marqué de doutes, avant tout celui de la posture : travailler pour la connaissance ou au service du changement social? Une peur, aussi, celle d'être instrumentalisé, qu'on fasse de ses recherches un outil stratégique, et du chercheur, un porte-parole malgré lui. Professeur Le Bossé a toujours refusé d'être érigé en chef de ligne. La chercheuse ou le chercheur n'est pas une porteuse ou un porteur de discours, elle ou il met plutôt à disposition sa connaissance au service du changement. On entend parfois des chercheuses et chercheurs en sciences humaines dire qu'elles ou ils « pelletent des nuages », ce à quoi Yann Le Bossé répond : « si on ne pelletait pas de nuage, il ne ferait jamais soleil ».

LES INCONTOURNABLES DE YANN LE BOSSÉ

LA TRILOGIE « SORTIR DE L'IMPUISSANCE »

Éditions Ardis



Évaluer les effets d'une formation à l'auto-compassion sur le bien-être et la régulation émotionnelle de personnes étudiantes en counseling et en santé mentale



Alexandre Brien

Professeur à l'UQAM et chercheur régulier du CRIEVAT



Réginald Savard

Professeur à l'UQAM et chercheur régulier du CRIEVAT



Cynthia Bilodeau

Professeure à l'Université Saint-Paul et chercheure régulière du CRIEVAT



Eugénie Ledoux-Deguire

Étudiante à la maîtrise à l'UQAM

Cet article présente un projet pilote visant à mesurer les effets d'une formation à l'autocompassion auprès de personnes étudiantes dans des programmes en counseling et en santé mentale. La formation développée vise à soutenir la régulation émotionnelle et le bien-être des personnes étudiantes, ainsi que le développement de leurs compétences, et potentiellement, le maintien dans leur parcours académique. Le projet de recherche est dirigé par les professeurs Alexandre Brien (UQAM) et Réginald Savard (UQAM), en collaboration avec les professeurs Cynthia Bilodeau (Université St Paul) et Karen Sewell (Université Carleton), ainsi qu'Eugénie Ledoux-Deguire (UQAM), étudiante aux études supérieures. Pour soutenir le développement et la mise en œuvre de ce projet pilote, une subvention a été obtenue de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM.

CONTEXTE : UNE SANTÉ MENTALE PLUS FRAGILE CHEZ LES PERSONNES ÉTUDIANTES

Depuis les années 90, un déclin marqué de la santé mentale s'observe chez les personnes étudiant à l'université, un phénomène confirmé par le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec dans son plus récent Plan d'action sur la santé mentale étudiante (2021-2026). Les personnes inscrites dans des programmes de formation en counseling et en santé mentale apparaissent particulièrement à risque. Des études menées au cours des dernières décennies montrent chez elles une prévalence plus élevée de détresse psychologique, voire d'épuisement professionnel. Cette situation s'explique notamment par des difficultés à composer avec les exigences émotionnelles inhérentes à l'intervention auprès de personnes clientes en situation de vulnérabilité (Can et al., 2019). La détresse psychologique peut altérer les compétences empathiques des personnes étudiantes, en se manifestant par une difficulté à reconnaître la souffrance d'autrui, une diminution de la motivation à y répondre et une capacité amoindrie à percevoir et à comprendre les émotions des personnes clientes (Merriman, 2015). Dans ce contexte, le risque d'interventions potentiellement dommageables auprès des personnes clientes s'en trouve accru, la détresse psychologique compromettant la capacité de prendre des décisions cliniques éclairées (Merriman, 2015). Ainsi, la capacité à réguler les émotions, définie comme étant la capacité à gérer ses réactions émotionnelles face à des situations exigeantes, est cruciale, tant pour le bien-être des personnes intervenantes que pour l'efficacité des interventions en counseling.

Des études menées au cours des dernières décennies montrent chez elles une prévalence plus élevée de détresse psychologique, voire d'épuisement professionnel.

PERTINENCE DE LA RÉGULATION ÉMOTIONNELLE ET L'AUTOCOMPASSION EN FORMATION INITIALE

La formation initiale en counseling représente une expérience émotionnellement exigeante (Borders et al., 2024). Plusieurs études montrent que les personnes étudiantes rapportent fréquemment des niveaux élevés d'anxiété et de stress, ainsi que des sentiments de honte et des doutes quant à leurs compétences, voire un sentiment d'imposteur (Brien et al., 2023). Les difficultés à réguler ces émotions peuvent nuire au développement de leurs compétences professionnelles. À la lumière de ces constats, plusieurs personnes autrices soulignent la nécessité d'accorder une place plus centrale à la régulation émotionnelle dans la formation en counseling et d'intégrer cet aspect de manière systématique tant dans les programmes de formation que dans les pratiques de supervision (Sewell, 2022).

Pour soutenir la régulation émotionnelle, un intérêt croissant est accordé à l'autocompassion, définie comme la capacité à faire preuve de bienveillance envers soi-même dans les moments difficiles. Ce construit reçoit également plus d'attention dans les recherches en counseling, notamment pour identifier les facteurs qui favorisent le bien-être des personnes étudiantes, tout en réduisant leur risque de détresse psychologique (Beaumont et al., 2016; Finlay-Jones et al., 2017). Des études menées auprès de personnes étudiantes en counseling et en santé mentale montrent que l'autocompassion contribue à la diminution de l'anxiété, du stress et des risques d'épuisement professionnel (Beaumont et al., 2016; Finlay-Jones et al., 2017). Elle favorise aussi le bien-être et la capacité d'empathie (Beaumont et al., 2016). Des résultats d'une recherche mettent également en lumière les liens entre l'autocompassion et la régulation émotionnelle. Selon Finlay-Jones et al. (2015), la régulation émotion-

nelle agirait comme l'un des mécanismes médiateurs dans la relation entre l'autocompassion et la réduction du stress, une composante du bien-être.

RÉGULATION ÉMOTIONNELLE, AUTOCOMPASSION ET BIEN-ÊTRE : DÉFINITIONS

La *régulation émotionnelle* désigne le processus par lequel une personne module ses émotions afin de répondre de façon adaptée aux exigences de son environnement, il s'agit d'un processus multidimensionnel qui englobe : 1) la conscience des émotions, 2) la compréhension des émotions, 3) l'acceptation des émotions, 4) la capacité à maîtriser les comportements impulsifs, 5) la capacité à maintenir son attention sur les objectifs malgré la présence d'émotions négatives, et 6) la capacité à recourir de manière flexible à des stratégies de régulation des émotions adaptées à différentes situations (Gratz et Roemer, 2004). Cette définition de la régulation émotionnelle permet d'appréhender l'expérience et la régulation globale des émotions, en tenant compte du contexte, plutôt que de se limiter à l'identification des stratégies utilisées, comme le font certains autres modèles théoriques.

L'*autocompassion* peut être comprise comme un construit dérivé des définitions plus larges de la compassion, lesquelles s'inscrivent historiquement dans des traditions contemplatives, notamment issues de certaines philosophies et pratiques orientales. Pour Gilbert (2009), auteur du *Compassionate Mind Training* (CMT), la compassion correspond à une sensibilité à la souffrance en soi et chez les autres, accompagnée d'un engagement à tenter de la soulager et de la prévenir. Pour cet auteur, l'autocompassion peut être comprise comme un processus de régulation de la détresse visant à apaiser les états émotionnels difficiles et à favoriser un sentiment de sécurité intérieure. En parallèle des travaux de Gilbert (2009), Neff (2003) a conceptualisé et opérationnalisé l'autocompassion comme un construit psychologique mesurable, définissant ses composantes clés et développant des instruments empiriques, tels que la *Self-Compassion Scale*, permettant son étude systématique en counseling et en psychologie. Pour elle, l'autocompassion désigne l'attitude bienveillante et non jugeante qu'une personne adopte envers elle-même face à l'échec, à ces limitations personnelles ou à la souffrance, et repose sur trois composantes fondamentales : 1) la

bienveillance envers soi, qui invite la personne à faire preuve de compréhension de soi, plutôt que d'autocritique, dans les moments de difficulté, 2) la commune humanité qui invite la personne à reconnaître que ses expériences douloureuses font partie intégrante de la condition humaine, et 3) la pleine conscience, qui invite la personne à accueillir ses pensées et émotions désagréables avec clarté et équilibre, sans les amplifier ni les éviter.

Le **bien-être**, étroitement lié à la santé mentale, désigne un état dans lequel une personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et contribuer à sa communauté (Organisation mondiale de la Santé, 2001). Cette définition souligne que la santé mentale ne se réduit pas à l'absence de troubles psychiques, mais plutôt à un état de bien-être global. Cette conception bidimensionnelle évaluée à la fois la détresse psychologique et des indicateurs de bien-être subjectif, tels que la qualité de vie, offre une compréhension plus nuancée et complète de la santé mentale.

PROJET PILOTE POUR MESURER LES EFFETS D'UNE FORMATION À L'AUTOCOMPASSION

Des travaux antérieurs sur des formations à la pleine conscience, une dimension importante de l'autocompassion, ont montré des effets positifs sur la réduction du stress et l'amélioration de la régulation émotionnelle chez différentes populations. Sur la base de ces résultats prometteurs, des personnes autrices ont appelé au développement de formations spécifiques à l'autocompassion, qui s'inspirent des approches de pleine conscience tout en ajoutant une dimension ciblée sur la bienveillance envers soi-même, la réduction de l'autocritique et la régulation de la honte, sentiment souvent présent en formation initiale en counseling (Beaumont et al., 2016). De même, des recherches ont montré que la pratique de l'autocompassion (ex. méditation d'autocompassion) aurait des effets positifs sur des attitudes ou des compétences importantes en counseling (ex. présence à soi et à l'autre, conscience de soi) (Boellinghaus et al., 2013). Aussi, Finlay-Jones et al. (2015) ont démontré dans une étude pilote qu'un programme en ligne d'autocompassion sur six semaines chez des personnes étudiantes en psychologie entraînait une augmentation de l'auto-

compassion et du bien-être, ainsi qu'une diminution de la détresse et des symptômes dépressifs, avec des effets maintenus au suivi. Ces résultats encouragent la poursuite d'études sur les effets d'une telle formation, d'autant plus qu'elles sont souvent peu structurées et modélisées, ce qui rend difficile de les répliquer (Beaumont et al., 2016).

FORMATION À L'AUTOCOMPASSION

La formation à l'autocompassion proposée s'adresse à des personnes étudiantes de programmes en counseling de carrière et en santé mentale. Elle vise principalement à favoriser la régulation émotionnelle et le bien-être, dans la perspective de soutenir le développement des compétences en counseling. Structurée en quatre séances de deux heures chacune, espacées dans le temps, la formation encourage la pratique des techniques entre les séances, afin de renforcer l'intégration des apprentissages.

Ainsi, la formation crée un espace d'apprentissage sécurisant, où les personnes participantes peuvent explorer leur relation à elles-mêmes avec bienveillance, observer leurs expériences émotionnelles avec ouverture et sans jugement, reconnaître leur commune humanité dans les difficultés vécues, réduire l'autocritique et la honte, et développer des stratégies qui soutiennent directement leur pratique d'intervention.

Sur le plan théorique, la formation s'appuie principalement des travaux de Gilbert (CMT, 2009) qui intègre une perspective évolutionniste et neuroscientifique en mettant l'accent sur le développement de la compassion envers soi et l'activation du système d'apaisement et de sécurité (ex. les sensations de calme et de chaleur intérieure ressenties lorsqu'une personne se parle avec bienveillance). Ce système de régulation contribue à réduire l'activation du système de menace (ex. la peur, la honte ou l'autocritique intense qui surgissent face à une erreur ou une situation stressante), à favoriser la régulation émotionnelle et à induire un état d'apaisement et de bien-être. La formation intègre également les apports de Neff (2003), en mobilisant les

composantes clés de l'autocompassion (bienveillance envers soi, pleine conscience et commune humanité).

La formation est conçue de manière à favoriser un apprentissage progressif, alternant des apports théoriques et de psychoéducation sur l'autocompassion, ainsi que des pratiques guidées et exercices favorisant la régulation émotionnelle (ex. méditation d'autocompassion, lettre de compassion). Ainsi, la formation crée un espace d'apprentissage sécurisant, où les personnes participantes peuvent explorer leur relation à elles-mêmes avec bienveillance, observer leurs expériences émotionnelles avec ouverture et sans jugement, reconnaître leur commune humanité dans les difficultés vécues, réduire l'autocritique et la honte, et développer des stratégies qui soutiennent directement leur pratique d'intervention.

SITES D'EXPÉRIMENTATION ET INSTRUMENTS DE MESURES

Ce projet pilote est mis en œuvre sur deux sites universitaires à l'hiver 2026 afin d'évaluer l'impact d'une formation à l'autocompassion chez des personnes étudiantes : 1) Université du Québec à Montréal (UQAM) où la formation a été proposée à des personnes étudiantes en counseling de carrière, 2) Université Carleton et Saint-Paul (Ottawa) où la formation a été proposée à des personnes étudiantes en counseling personnel et en service social. Chaque site accueillait un groupe de 6 à 8 personnes.

Le projet est évalué à l'aide d'un devis prétest et post-test, incluant quatre principales mesures : la régulation émotionnelle, l'autocompassion, le bien-être et la détresse psychologique. Ces mesures reposent sur l'hypothèse selon laquelle l'autocompassion contribuerait à réduire les difficultés de régulation émotionnelle, favorisant ainsi une amélioration du bien-être par l'augmentation de la qualité de vie et une diminution de la détresse psychologique. À chaque début de séance, des mesures d'adhésion à la pratique d'autocompassion ont également été recueillies, afin d'évaluer la fréquence et l'intensité de la mise en œuvre des techniques entre les séances. En complément des mesures quantitatives obtenues à l'aide de questionnaires validés, un groupe focalisé est réalisé à la fin de la formation.

Celui-ci permettra de mieux comprendre comment la régulation émotionnelle et l'autocompassion de personnes étudiantes influencent leur bien-être et soutiennent le développement des compétences d'intervention.

CONCLUSION

En examinant l'impact d'une formation à l'autocompassion sur la régulation émotionnelle et le bien-être, ce projet pilote vise à mieux comprendre les facteurs favorisant le développement des compétences des personnes étudiantes. Il s'inscrit dans un contexte où des travaux récents soulignent l'importance d'intégrer de façon explicite et systémique la régulation émotionnelle dans la formation au counseling, l'autocompassion étant identifiée comme un levier central de cette régulation (Finlay-Jones et al., 2015). La présente recherche évalue ainsi comment une formation structurée à l'autocompassion peut renforcer la capacité des personnes à faire face aux défis émotionnels inévitables liés à la formation et à la pratique en counseling, tout en leur offrant des stratégies concrètes transférables à leur pratique professionnelle. Les connaissances générées permettront d'informer tant la communauté scientifique que les milieux de formation quant à la pertinence d'enseigner des stratégies de régulation émotionnelle et de promouvoir l'autocompassion dès la formation initiale. En favorisant le bien-être des personnes supervisées, cette recherche pourrait également contribuer à l'amélioration de la qualité des services de counseling offerts à la population (Sewell, 2022). Certaines associations professionnelles, telles que l'Association canadienne de counseling et de psychothérapie (ACCP, 2021), rappellent que le recours à des stratégies favorisant le bien-être constitue une responsabilité, garantissant la disponibilité émotionnelle des personnes étudiantes et la possibilité d'agir avec compétence auprès des personnes clientes. Sur le plan scientifique, cette recherche permettra d'examiner le rôle de la régulation émotionnelle comme mécanisme explicatif du lien entre l'autocompassion et le bien-être, contribuant à une meilleure compréhension des processus par lesquels l'autocompassion peut réduire la détresse psychologique et favoriser le bien-être des personnes étudiantes dans un programme de formation en counseling et santé mentale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Beaumont, E., Durkin, M., Hollins Martin, C. J. et Carson, J. (2016). Compassion for others, self-compassion, quality of life and mental well-being measures and their association with compassion fatigue and burnout in student midwives: A quantitative survey. *Midwifery*, 34, 239–244. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2015.11.002>
- Boellinghaus, I., Jones, F. W. et Hutton, J. (2013). The role of mindfulness and loving-kindness meditation in cultivating self-compassion and other-focused concern in health care professionals. *Mindfulness*, 5, 129–138. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0158-6>
- Borders, L. D., Grossman, L. M., Cory, J. S., Trustey, C. E., Geringer, B. P. et Austin, J. L. (2024). “It’s essential”: Practicum supervisees’ emotion regulation challenges and their doctoral supervisors’ responses. *The Clinical Supervisor*, 43(1), 136–159. <https://doi.org/10.1080/07325223.2024.2329544>
- Brien, A., Dionne, P., Savard, R. et Bilodeau, C. (2023). Experiences of the supervisory alliance and self-compassion in counseling and psychotherapy students. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 17(3). <https://digitalcommons.sacredheart.edu/jcps/vol17/iss3/7>
- Can, N., Hendy, H. M. et Can, G. (2019). Compassion fatigue and burnout among counseling students: The role of emotional regulation and empathy. *Counselor Education and Supervision*, 58(2), 117–131. <https://doi.org/10.1002/ceas.12133>
- Finlay-Jones, A. L., Kane, R. T. et Rees, C. S. (2017). Self-compassion online : A pilot study of an internet-based self-compassion cultivation program for psychology trainees. *Journal of Clinical Psychology*, 73(7), 797–816. <https://doi.org/10.1002/iclp.22375>
- Finlay-Jones, A. L., Rees, C. S. et Kane, R. T. (2015). Self-compassion, emotion regulation and stress among Australian psychologists. *PLoS ONE*, 10(7), e0133481. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0133481>
- Gilbert, P. (2009). *The compassionate mind: A new approach to life’s challenges*. New Harbinger.
- Gratz, Kim. L. et Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development and validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Merriman, J. (2015). Enhancing counselor supervision through compassion fatigue education. *Journal of Counseling & Development*, 93(3), 370–378. <https://doi.org/10.1002/jcad.12035>
- Ministère de l’Enseignement supérieur. (2021). *Plan d’action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2021-2026*. Gouvernement du Québec.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion : An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Organisation mondiale de la Santé. (2001). *Rapport sur la santé dans le monde 2001 : La santé mentale – nouvelle conception, nouveaux espoirs*. OMS.
- Sewell, K. (2022). Emotional regulation in counselor education: Integrating self-compassion and supervision practices. *Counselor Education and Supervision*, 61(1), 42–57. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1627262>

L'intervention psychoéducative en contexte scolaire primaire : un apport à la réussite éducative des élèves endeuillés



Alexa H. Desgroseilliers
Doctorante à l'Université Laval et
membre étudiante du CRIEVAT



Sonia Daigle
Professeure à l'Université Laval et
chercheure régulière au CRIEVAT

S'il y a un phénomène biologique qui relie tous les vivants, c'est bien la question de notre propre finitude et celle de nos proches. La perte est une expérience universelle, mais la manière de vivre le deuil demeure une expérience singulière (Coyne et Beckman, 2012). Le deuil correspond à un processus psychique de reconstruction du sens à la suite d'une perte significative. Ce processus évolutif ne se déploie pas de manière uniforme, puisqu'il est modulé par une pluralité de facteurs individuels et contextuels qui influencent la façon dont la perte est comprise et intégrée (Hanus, 2007; Coyne et Beckman, 2012). Confronté à une telle adversité, l'enfant peut être exposé à des états affectifs jusque-là inexplorés. L'intensité et la qualité des émotions vécues orientent l'expression du deuil vers des manifestations intériorisées ou extériorisées (Fawer Caputo, 2018). Les modalités de soutien offertes par les adultes significatifs constituent un facteur déterminant dans la trajectoire d'adaptation de l'enfant et dans la manière dont il traversera cette épreuve (Schonfeld et Quackenbush, 2010). Parmi les figures significatives de l'enfant, les adultes du milieu scolaire occupent une place centrale. L'école constitue un contexte d'intervention pertinent pour soutenir les élèves confrontés à une perte susceptible de désorganiser leur fonctionnement quotidien (Fawer Caputo, 2018). Cette responsabilité est d'autant plus saillante que la majorité des établissements scolaires seront appelés à accompagner des élèves endeuillés au cours de leur trajectoire académique, puisque près de 3 % des enfants canadiens âgés de 1 à 17 ans vivent le décès d'un parent ou d'un membre de la fratrie (Schonfeld et Quackenbush, 2010; Statistique Canada, 2019).

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Un enjeu persistant réside dans le sentiment d'impuissance rapporté par le personnel scolaire quant aux modalités d'accompagnement des élèves endeuillés et à la manière d'aborder la thématique de la mort en contexte scolaire (Schonfeld et Quackenbush, 2010). Plusieurs autrices et auteurs indiquent que les intervenantes et intervenants scolaires se perçoivent insuffisamment formés et craignent d'exacerber la détresse de l'élève par des interventions inadéquates (Dyregrov et al., 2015; Schonfeld et Quackenbush, 2010). Cette hésitation s'inscrit dans un contexte où le deuil des enfants est souvent incompris, car il se manifeste différemment du deuil des adultes (Hanus, 2007). Les expressions émotionnelles peuvent être discontinues, comportementales ou centrées sur des préoccupations concrètes, ce qui complexifie leur reconnaissance (Fawer Caputo, 2018).

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons mettre en lumière la posture prédominante des actrices et acteurs scolaires lorsqu'ils sont confrontés à des enjeux fondamentaux comme le deuil à l'enfance.

DÉTERMINANTS, MANIFESTATIONS ET RÉPERCUSSIONS DU DEUIL CHEZ L'ENFANT

La manière dont l'enfant envisage la perte est modulée par un ensemble de variables interreliées. L'âge chronologique, le stade développemental et les capacités cognitives influencent sa représentation de l'événement, tandis que les caractéristiques personnelles et relationnelles, le sens attribué à la perte, les circonstances du décès et les réactions de l'entourage contribuent également à façonner son expérience du deuil (Coyne et Beckman, 2012; Hanus, 2007).

Sur le plan du développement cognitif et psychoaffectif, l'enfant acquiert progressivement, entre 3 et 10 ans, cinq concepts fondamentaux liés à la mort : la non-fonctionnalité (cessation des fonctions vitales), la causalité (liens avec la maladie ou la vieillesse), l'universalité (tous les êtres vivants meurent), l'irréversibilité (le défunt ne revient pas) et l'inévitabilité, soit la possibilité d'envisager sa propre finitude (Romano, 2010).

Ces variables influencent l'expression du deuil, dont les manifestations peuvent se décliner sur les plans émotionnel, cognitif et comportemental (Fawer Caputo, 2018), ainsi que sur le développement de l'enfant. Le deuil peut entraîner des répercussions durables sur sa santé physique et mentale, son réseau social et son parcours scolaire, certaines études rapportant des trajectoires scolaires écourtées, des probabilités de diplomation réduites et une insertion professionnelle plus difficile (Blanpain, 2008; Coyne et Beckman, 2012).

ACCUEILLIR ET SOUTENIR L'ÉLÈVE EN DEUIL

Lorsque la perte survient au sein de la famille, l'ensemble de l'organisation familiale est affecté, y compris les capacités parentales (Ben Soussan, 2013; Romano, 2010). Dans ce contexte de réaménagement relationnel et structurel, plusieurs élèves manifestent le besoin de réintégrer l'école afin de retrouver des repères stables et un cadre prévisible associé à une forme de normalité (Fawer Caputo, 2018).

L'école constitue en effet un milieu de vie significatif et structurant où l'élève peut mobiliser les ressources susceptibles d'atténuer les répercussions

de la perte (Bacqué, 2015). La responsabilité de soutenir l'élève endeuillé et sa famille est reconnue dans la littérature (Dyregrov et al., 2015; Fawer Caputo, 2018; Schonfeld et Quackenbush, 2010), bien qu'elle demeure parfois inégalement définie et assumée par les différents acteurs scolaires (Croyere, 2014). Dans cette perspective, la qualité des interventions déployées par les adultes de l'école peut influencer le développement des capacités adaptatives de l'élève endeuillé. Un accompagnement sensible à ses besoins apparaît d'autant plus pertinent que le personnel enseignant occupe une position de proximité et d'observation privilégiée dans son quotidien scolaire (Fawer Caputo, 2018).

Malgré cela, certains adultes adoptent une posture d'évitement face à la thématique de la mort en raison d'un inconfort personnel ou d'un manque de repères professionnels (Schonfeld et Quackenbush, 2010). Cette réserve repose parfois sur la conviction qu'il faut préserver l'élève d'une souffrance qu'il a pourtant besoin d'exprimer (Ben Soussan, 2013). Plusieurs facteurs peuvent contribuer à cette réticence, notamment une formation insuffisante ou des connaissances limitées en matière de deuil chez l'enfant (Dyregrov et al., 2015).

La qualité des interventions déployées par les adultes de l'école peut influencer le développement des capacités adaptatives de l'élève endeuillé.

Dans ce contexte, le personnel professionnel est appelé à jouer un rôle structurant dans la mise en place de dispositifs de soutien adaptés (Fawer Caputo, 2018). Il peut notamment offrir aux élèves un espace de parole sécurisant, repérer les manifestations de détresse et soutenir les personnes enseignantes dans l'ajustement de leurs pratiques (Coyne et Beckman, 2012). Dans une visée préventive, l'intégration de la thématique de la mort au curriculum scolaire avant la survenue d'un décès apparaît pertinente afin de soutenir l'acquisition progressive des concepts associés à la finitude et de normaliser les échanges autour de la perte (Bacqué, 2015).

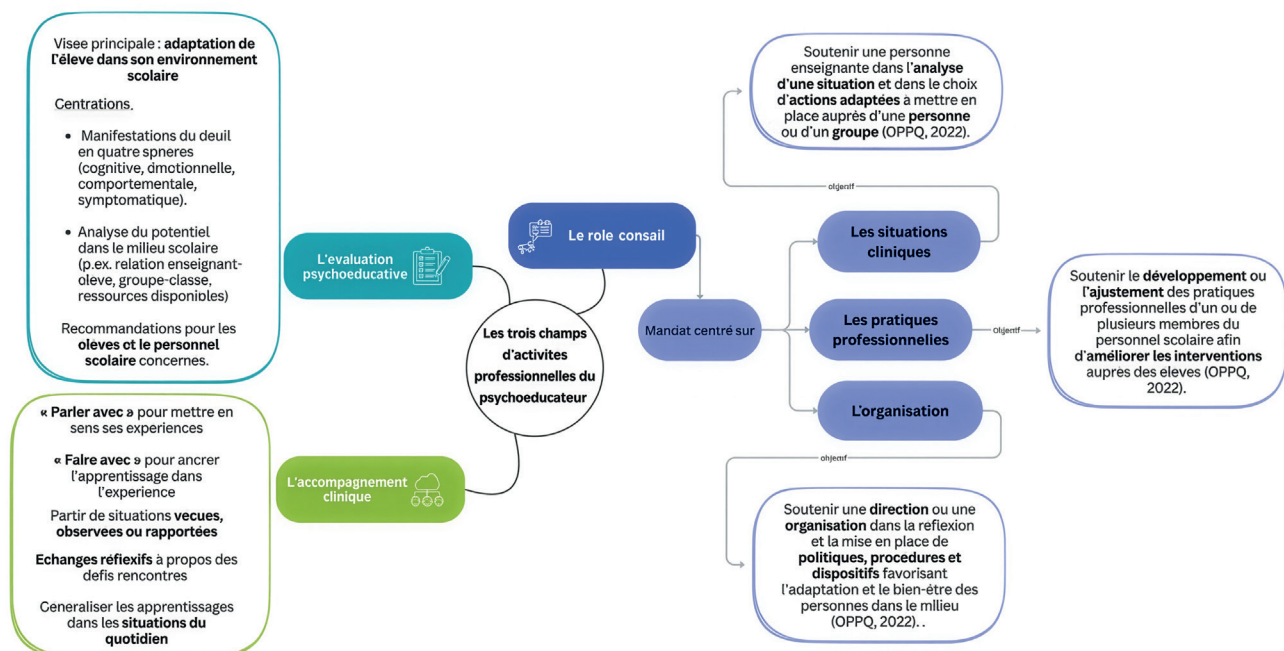
APPORT DES PSYCHOÉDUCATEURS AU PRÈS DES ÉLÈVES ENDEUILLÉS ET DU PERSONNEL SCOLAIRE

En 2025, parmi les 2563 psychoéducatrices et psychoéducateurs œuvrant en milieu scolaire, 716 (28 %) exercent dans des écoles primaires publiques ou privées (Ordre des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec (OPPQ), 2025). Par l’entremise du rôle-conseil, de l’accompagnement clinique et de l’évaluation psychoéducative (Daigle et al., 2021b), ces personnes professionnelles mettent en œuvre des interventions visant la réussite éducative, dans un contexte où le deuil peut compromettre le rendement scolaire, diminuer l’engagement dans les apprentissages et entraîner des difficultés comportementales (Coyne et Beckman, 2012). Les élèves endeuillés sont ainsi susceptibles de bénéficier, directement ou indirectement, de services psychoéducatifs.

En lien avec l’évaluation psychoéducative, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur fonde ses interventions sur son appréciation du potentiel adaptatif de l’élève et des facteurs environnementaux de son milieu scolaire. Dans cette perspective, l’adaptation de l’élève se trouve au centre de sa démarche évaluative, laquelle suit un protocole spécifique

(Pronovost et al., 2004 cités dans Daigle et al., 2021b). Par exemple, dans le cas d’un élève ayant vécu le décès d’un parent, il peut évaluer le niveau d’adaptation de l’élève en observant ses manifestations émotionnelles, ses comportements en classe, sa capacité de concentration ou encore ses interactions avec les pairs. Cette appréciation s’accompagne d’une analyse du potentiel du milieu scolaire, notamment la sensibilité de la personne enseignante à la situation, la capacité du groupe-classe à offrir un climat soutenant ou la présence de ressources disponibles pour accompagner l’élève. En lien avec l’exercice du rôle-conseil, les mandats des psychoéducatrices et psychoéducateurs peuvent viser le soutien à un membre du personnel scolaire (ex.: soutien à une personne enseignante qui accompagne un élève endeuillé), l’ajustement des pratiques professionnelles (ex.: soutenir le développement des pratiques éducatives du personnel scolaire auprès des élèves en deuil) ou l’accompagnement d’un milieu dans une réflexion organisationnelle (ex. soutenir la direction dans la mise en place de dispositifs préventifs en relation avec l’éducation à la mort et au deuil; OPPQ, 2022). La figure 1 présente les trois champs d’exercice en psychoéducation et les trois types de mandats associés à l’exercice du rôle-conseil.

Figure 1. Les trois champs d’activités professionnelles en psychoéducation (inspirée de Daigle et al., 2021b; OPPQ, 2022)



Dans la psychoéducation traditionnelle, le changement émerge à partir du vécu partagé, c'est-à-dire des situations concrètes où la personne intervenante est présente avec le jeune dans l'action. Le « parler avec » aide à comprendre, alors que le « faire avec » permet d'ancrer l'apprentissage dans l'expérience (Daigle et al., 2021b). C'est dans ce cadre que s'inscrit le troisième champ d'activités professionnelles: l'accompagnement clinique de l'élève en deuil. Cet accompagnement peut prendre la forme d'échanges réflexifs avec l'élève à partir de situations vécues, observées ou rapportées permettant de mettre en sens ses expériences (Daigle et al., 2021b). Il peut également s'actualiser dans le « faire avec », lorsque la psychoéducatrice ou le psychoéducateur partage certaines situations du quotidien scolaire avec l'élève afin de soutenir l'expérimentation de nouvelles façons de réagir ou d'entrer en relation. Ces occasions de vécu partagé permettent ainsi d'accompagner l'élève dans le développement de stratégies pour faire face aux situations difficiles, tout en favorisant la généralisation de ces apprentissages dans son quotidien scolaire (Daigle et al., 2021a).

En somme, considérant que le personnel scolaire se perçoit comme insuffisamment préparé à intervenir dans un contexte qui se présentera inévitablement (Schonfeld et Quackenbush, 2010), les membres de l'OPPQ occupent une position stratégique pour intervenir face à cet événement éprouvant.

PROJET DE RECHERCHE

Objectifs

La visée principale du projet en cours est de mieux comprendre comment les membres de l'OPPQ peuvent apporter leur soutien aux communautés scolaires de niveau primaire, tant auprès du personnel que des élèves. Pour ce faire, trois objectifs sont poursuivis : 1) Décrire leur expérience auprès des élèves endeuillés et du personnel enseignant; 2) Documenter les formes d'aide qu'ils offrent en contexte de deuil en milieu scolaire primaire; 3) Répertoire leurs besoins de formation en relation avec leurs activités professionnelles en contexte de deuil.

Méthodologie

Un devis qualitatif descriptif a été retenu afin de documenter l'expérience (Fortin et Gagnon, 2022) de

huit membres de l'OPPQ auprès des élèves endeuillés et du personnel scolaire impliqué. Les données ont été recueillies au moyen de huit entretiens individuels semi-structurés d'une durée moyenne d'environ 50 minutes. Ce format d'entrevue a été privilégié afin de permettre aux participants de décrire librement leurs expériences professionnelles tout en abordant une thématique pouvant susciter des résonances émotionnelles ou réactiver des souvenirs personnels.

Les entretiens ont été enregistrés puis transcrits intégralement sous forme de verbatims afin de préserver la richesse du discours des participants et de soutenir l'analyse. Les données ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique (Braun et Clarke, 2022). Cette démarche s'est déroulée en plusieurs étapes, incluant une lecture approfondie des verbatims, un codage initial des segments significatifs, le regroupement des codes en catégories et l'identification de thèmes permettant de rendre compte du sens attribué par les psychoéducatrices et les psychoéducateurs à leur pratique auprès des élèves endeuillés et du personnel scolaire. Cette analyse a permis de dégager des dimensions récurrentes liées aux enjeux cliniques, relationnels et organisationnels associés à cette pratique professionnelle.

Résultats préliminaires

Les premières lectures des verbatims ont permis d'identifier plusieurs thèmes préliminaires caractérisant l'expérience des psychoéducatrices et psychoéducateurs appelés à intervenir auprès d'élèves endeuillés en milieu scolaire. Un premier thème renvoie à un besoin marqué de formation continue en matière d'intervention liée au deuil. Un second thème concerne la prépondérance du savoir-être relationnel dans les interventions. Un troisième thème porte sur l'absence de repères d'intervention. Enfin, un dernier thème concerne la charge émotionnelle associée à ces situations professionnelles. Dans l'ensemble, ces quatre thèmes préliminaires suggèrent que l'intervention auprès des élèves endeuillés en milieu scolaire repose largement sur les compétences relationnelles des professionnelles et professionnels, dans un contexte où les repères théoriques, les outils structurés et les initiatives préventives semblent encore peu développés.

Retombées prévues

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons mettre en lumière la posture prédominante des actrices et acteurs scolaires lorsqu'ils sont confrontés à des enjeux fondamentaux comme le deuil à l'enfance. L'objectif est de réaffirmer l'importance du lien avec l'élève et de soutenir le développement d'un sentiment de compétence chez le personnel scolaire, souvent exposé à un vécu d'impuissance dans ces contextes.

L'analyse de l'expérience des psychoéducatrices et psychoéducateurs dans leurs mandats scolaires devrait permettre de mieux circonscrire leur rôle, de préciser les modalités d'accompagnement offertes et d'identifier les conditions favorables à des interventions sensibles aux besoins singuliers des élèves endeuillés. Les retombées anticipées incluent l'élaboration de repères cliniques transférables au milieu scolaire, le renforcement des pratiques collaboratives et la planification d'un programme de formation continue arrimé aux besoins réels des personnes intervenantes en matière de deuil.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bacqué, M.-F. (2015). Une pédagogie de la mort et de la perte à l'école : écouter, parler, représenter. Dans M.-C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (dir.), *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner* (p. 35-53). De Boeck supérieur.

Ben Soussan, P. (2013). L'enfant confronté à la mort d'un parent. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.benso.2013.01>

Blanpain, N. (2008) Perdre un parent pendant l'enfance : quels effets sur le parcours scolaire, professionnel, familial et sur la santé à l'âge adulte ? *Études et Résultats*, 168, 1-8.

Braun, V., et Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.

Coyne, R. et Beckman, T. O. (2012). Loss of a parent by death: determining student impact. *International Journal of Psychology*, 10(1).

Daigle, S., Bergeron, G., Gouin, J.-A., Gagnon, C., et Lari-vière-Durocher, G. (2021a). L'accompagnement, une voie d'accès prioritaire au développement professionnel. Dans N. Gaudreau, N. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 76-106), Presses de l'Université du Québec.

Daigle, S., Renou, M. et Bolduc, S. (2021b). De la pratique traditionnelle à la pratique contemporaine de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 183-203. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.7202/1084008ar>

Dyregrov, K., Endsjø, M., Idsøe, T., et Dyregrov, A. (2015). Suggestions for the ideal follow-up for bereaved students as seen by school personnel. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(3), 289-301. <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.955676>

Fawer Caputo, C. (2018). Accompagner un enfant endeuillé : quel rôle pour les enseignants ? *Jusqu'à la mort accompagner la vie*, 1(132), 63-73.

Hanus, M. (2007). Le deuil chez l'enfant et l'adolescent. Dans M. Hanus, J.-P. Guetny, J. Berchoud et P. Satet, P. (dir.), *Le grand livre de la mort à l'usage des vivants* (p. 294-297). Albin Michel.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2022). *Le rôle-conseil : repères pour l'exercice de la psychoéducation*. https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/10/Role-conseil_normes.pdf

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) (2025). *Rapport annuel 2024-2025*. Montréal, QC : OPPQ.

Romano, H. (2010). La mort en face : réactions immédiates des enfants et adolescents confrontés à la mort d'un proche : étude prospective des réactions à la mort d'un proche d'enfants ou d'adolescents lors de la prise en charge par les secours d'urgence. *Études Sur La Mort*, 138(2), 89-89.

Statistique Canada. (2019). *Enquête canadienne sur la santé des enfants et des jeunes de 2019* [tableau statistique]. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-627-m/11-627-m2022018-fra.htm>

Schonfeld, D. J., et Quackenbush, M. (2010). *The grieving student: a teacher's guide*. Paul H. Brookes Pub.

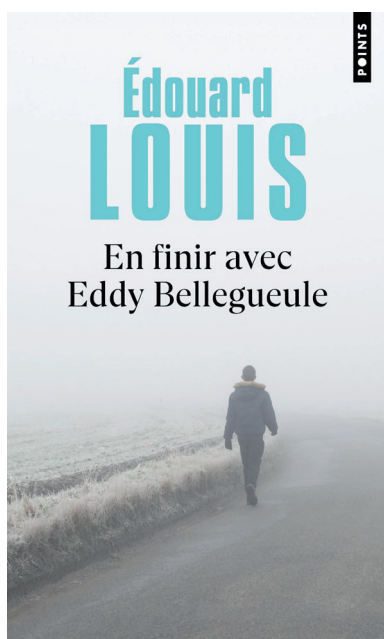
Quand l'orientation sexuelle rencontre l'orientation professionnelle

Réflexions sur le livre « En finir avec Eddy Bellegueule » d'Édouard Louis



Marie-Denyse Boivin

Professeure retraitée de l'Université Laval et membre émérite du CRIEVAT



Eddy Bellegueule avait dix ans lorsqu'il se fait cracher au visage à l'école pour la première fois; l'auteur Édouard Louis en a vingt-deux lorsque son livre est publié en 2014. Il n'oubliera jamais les mots prononcés alors : « C'est toi le pédé? » Des mots gravés dans son cœur, dans sa tête et dans son corps à tout jamais, comme il le mentionne dans son livre (Louis, 2014). Certes, on peut soupçonner que cette intolérance, poussée jusqu'à la violence vis-à-vis de l'homosexualité, se serait manifestée différemment dans un autre contexte. Il n'en demeure pas moins que ce que ressent Eddy peut être toujours présent, aujourd'hui.

Les jeunes gays et lesbiennes vivent-ils mieux leur orientation sexuelle aujourd'hui ou est-ce que ces jeunes sont encore enfermés, du moins partiellement, dans un corset de normes sociales dont ils ne peuvent pas facilement échapper? Cette question de l'homosexualité chez les jeunes a émergé lors d'un échange avec mon petit-fils de 15 ans; ce dernier stipulant que, bien que les garçons gays affichent aujourd'hui davantage leur homosexualité, ils font encore l'objet de moqueries à l'école. Cette affirmation a été également exprimé par un jeune homme à l'émission *Une époque formidable* (Sphère Média inc., 2026) lors d'un entretien réalisé par le journaliste Stéphane Bureau. Ce dernier mentionnant qu'à l'école, un jeune gay peut être « tranquille » en classe, mais dès que les garçons – parfois même ses amis – ne sont plus sous l'œil du personnel enseignant, il fait l'objet de toutes sortes de moqueries, particulièrement au vestiaire. Ces témoignages sont en concordance avec de récentes données d'un rapport rédigé par Francis Dupuis-Déri (2026) lors d'une étude réalisée auprès d'enseignantes et enseignants en partenariat avec la Fédération autonome de l'enseignement (2026)¹; une autre étude de l'équipe de recherche du GRIS réalisée cette fois auprès de jeunes, démontre également une décomplexion par rapport à l'homophobie (Richard et al., 2025).

¹ Une autre étude, réalisée cette fois auprès de 35 000 jeunes, tend également à confirmer ce constat : « Je suis homophobe et c'est mon droit », tel que mentionné par un jeune de l'étude. « Ce recul préoccupant des attitudes d'ouverture chez les jeunes est notamment exacerbé par la structure des réseaux sociaux, la polarisation des attitudes et la montée des discours masculinistes », affirme Gabrielle Richard de ce groupe de recherche.

L'orientation sexuelle croquera possiblement, tôt ou tard, l'orientation scolaire et professionnelle, il est à se demander comment ces jeunes traverseront cette période cruciale. Si le poids d'être soi-même porte de nombreux défis cela pourrait alors représenter des enjeux supplémentaires à tout jeune qui porte sa différence comme une atteinte à sa capacité d'orientation. La question constituerait dès lors une préoccupation importante liée à l'accompagnement offert par les personnes professionnelles de l'orientation. C'est ce qu'a d'ailleurs constaté Andy Dimitri Veilleux (2019) lors d'entretiens réalisés auprès des conseillères et conseillers d'orientation (c.o) de divers milieux, notamment du milieu scolaire. Ces personnes conseillères d'orientation étant parfois les premières à accueillir les récits de ces jeunes. Comme le mentionne à juste titre Veilleux (2019), la reconnaissance véritable et l'inclusion sociale des personnes issues de minorités sexuelles ne peuvent pas venir uniquement des c.o. Elles peuvent provenir de toutes celles et ceux qui accompagnent ces jeunes : leurs parents d'abord et leurs proches, de même que les professionnelles et professionnels de la relation d'aide (psychologues, travailleuses et travailleurs sociaux, etc.), jusqu'aux politiciennes et politiciens. C'est dans une rencontre des voix et des regards que peut se construire une société réellement accueillante, où chaque orientation (personnelle, professionnelle et sexuelle) a sa place et sa valeur.

* Mes remerciements à Andy Dimitri Veilleux qui a accepté de faire des commentaires sur ce texte. Ses remarques ont été très appréciées.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Dupuis-Déri, F. (2026). *Enseigner à l'école au Québec face à la misogynie, l'antiféminisme, l'homophobie et la transphobie*. Fédération autonome de l'enseignement. https://www.lafae.gc.ca/public/file/2026_Rapport_montee_misogynie_homophobie_transphobie-Francis-Dupuis-Dery.pdf

Louis, É. (2014). *En finir avec Eddy Bellefeuille*. Le Seuil.

Richard, G., Graindorge, A., Charbonneau, A., Vallerand, O. et Houzeau, M. (2025). *Augmentation des niveaux de malaise : ce que les élèves du secondaire pensent de la diversité sexuelle, 2017-2024*. GRIS-Montréal. https://www.gris.ca/app/uploads/2025/01/GRIS_rapport-final_30jan2025.pdf

Sphère Média inc. (2026, 27 février). Homophobie, programmes EDI et véganisme (Saison 2, Épisode 15). Dans *Une époque formidable*, Télé-Québec. <https://telequebec.tv/regarder/une-epoque-formidable/2/15>

Veilleux, D. (2019). *Quand l'orientation professionnelle rencontre l'orientation sexuelle. Représentations professionnelles des conseillers et conseillères d'orientation pratiquant auprès des jeunes* [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/29c8f2e2-2488-473c-b17b-e6d94887bb66/content>

Autres suggestions de lecture sur le sujet

