

Le magazine des psychoéducateurs

OCTOBRE 2014

LA PRATIQUE

en mouvement NUMÉRO 8

Regard actuel sur l'évaluation psychoéducative



OPP

ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

www.ordrepsed.qc.ca

Pourquoi : pour évaluer les principaux troubles émotionnels et du comportement

Pour qui : les adolescents

Comment : auto-administré, informatisé, multimédia, basé sur le DSM

Avantage : donne en 10-15 mn une image très exhaustive de l'univers du jeune



www.dominic-interactive.com



DOMINIQUE

Chaque CD permet de choisir le sexe, le groupe ethnique et la langue:

- . caucasien
- . afro-américain
- . hispanique
- . asiatique

français. anglais. espagnol

Passations sur clé USB et internet

Nous recyclons: clé USB retournée = 2 passations gratuites

La pratique en mouvement

Le magazine *La pratique en mouvement* est publié deux fois par année, au printemps et à l'automne, par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. Tiré à 4800 exemplaires, il se veut un véhicule unique de transmission des pratiques professionnelles québécoises en psychoéducation. Il est structuré autour d'un grand dossier thématique et est destiné aux membres de l'Ordre, aux étudiants, aux professeurs ainsi qu'à toute personne ou groupe intéressé.

Coordination du magazine

Jaëlle Héroux, M.A.

Coordination du dossier

Dominique Trudel, Ph. D., ps.éd.

Comité du dossier

Milenka Munoz, ps.éd.

Jonathan Bluteau, ps.éd.

Caroline Deshaies, ps.éd. (responsable du dossier)

Suzanne Larose, ps.éd.

Mise en page

Richard Carreau

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

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2014; Bibliothèque nationale du Canada : ISSN 1925-2463. Convention de la Poste-Publications # 42126526. Retourner toute correspondance non livrable au Canada à :

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

510-1600, boul. Henri-Bourassa O.

Montréal (Québec) Canada H3M 3E2

Tél : 514 333-6601, 1 877 913-6601

www.ordrepsed.qc.ca

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



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

Le magazine des psychoéducateurs

LA PRATIQUE en mouvement

NUMÉRO 8

2 Mot du président

3 Vie de l'Ordre

5 Tableau des membres

6 Dossier



7 ■ Le projet de loi 21 : changements et défis pour l'évaluation

9 ■ L'utilisation des tests en évaluation psychoéducative : un résumé des points essentiels pour guider sa pratique professionnelle

12 ■ La recherche d'un outil d'évaluation : expérience vécue par un groupe d'étudiants

13 ■ La notion de convenance, une particularité de l'évaluation psychoéducative

15 ■ L'évaluation psychoéducative en 2014 : ce qu'en disent les psychoéducateurs

17 ■ Une pratique réfléchie : commentaires

19 Tiré de notre répertoire

20 Du côté de la recherche

23 Pages ouvertes

L'évaluation psychoéducative en changement

Denis Leclerc, ps.éd.



L'évaluation est une opération professionnelle qui a toujours été centrale dans le travail des psychoéducateurs. Cela semble encore plus vrai depuis l'arrivée du projet de loi 21, puisque cinq des sept activités qui nous sont réservées sont reliées à l'évaluation. Malgré cette place plus affirmée, cela ne veut pas dire pour autant que la pratique doit se limiter à l'évaluation et encore moins se résumer à l'administration de tests.

L'évaluation, en tant qu'opération professionnelle, a grandement évolué depuis la création de notre profession, tout particulièrement l'utilisation de l'observation qui a toujours été présente. Au départ, celle-ci était plutôt intuitive et basée sur l'expérience acquise au fil des années d'intervention. Progressivement, le développement de techniques d'observation et d'autres outils d'évaluation plus structurés a permis d'ajouter de la rigueur.

restrictif ne permettant pas l'établissement d'une vision globale de la situation.

Le modèle utilisé en milieu scolaire pour l'évaluation d'un élève en difficulté de comportement me semble, selon mon expérience personnelle, inspirant et très conforme au modèle psychoéducatif. En effet, pour qu'un élève soit reconnu comme ayant un trouble de comportement, une évaluation normative et une évaluation fonctionnelle sont nécessaires. Cela permet de situer l'élève à l'intérieur de normes validées mais, également, de décrire de manière précise ses comportements lorsqu'il est en interaction avec son environnement. Ce sont davantage les informations recueillies par l'évaluation fonctionnelle qui donneront aux différents intervenants des pistes d'intervention utiles pour faire progresser la personne.

Le *Guide d'évaluation psychoéducative* publié par l'Ordre, dont la dernière version est maintenant disponible, est évidemment une référence à suivre. Les psychoéducateurs sont nombreux à l'utiliser pour orienter leur démarche d'évaluation. Le modèle qui y est présenté établit que la contribution spécifique du psychoéducateur est d'évaluer la personne en difficulté d'adaptation sous l'angle de ses interactions avec ses environnements de vie.

L'évaluation, en tant qu'opération professionnelle, a grandement évolué depuis la création de notre profession, tout particulièrement l'utilisation de l'observation qui a toujours été présente.

2

L'évolution s'est poursuivie avec l'utilisation de plus en plus fréquente d'outils normatifs. Les psychoéducateurs diplômés ces dernières années, avec leur formation de deuxième cycle comprenant un volet plus poussé en psychométrie, maîtrisent mieux qu'avant ces outils normatifs, ce qui représente un avancement. Toutefois, n'y a-t-il pas également un piège à éviter qui serait celui d'en venir à limiter l'évaluation à l'utilisation de tests validés et normatifs?

L'important est de revenir à l'objectif même de l'évaluation. Celle-ci ne doit surtout pas se limiter à poser un jugement de type diagnostique sur le fonctionnement adaptatif d'une personne, aussi utile et nécessaire que cela puisse être. Le but premier de l'évaluation est plutôt de dresser un portrait de la situation pouvant servir principalement à guider l'intervention subséquente.

Notre force et notre spécificité demeurent l'évaluation des capacités adaptatives de la personne. Pour ce faire, nous devons établir le profil de la situation en tenant compte des indices d'interaction entre la personne et son environnement. C'est dans de telles situations que l'observation constitue un moyen pertinent et même fréquemment à privilégier. L'utilisation d'outils normatifs est certes justifiée, mais elle peut aussi établir un portrait parfois

Pour ce faire, une démarche qui tient compte de la globalité de la personne est proposée. L'utilisation d'outils normatifs est tout à fait compatible à l'intérieur de ce modèle et contribue souvent à apporter une plus grande rigueur à la démarche. Toutefois, on ne saurait se limiter à l'utilisation de ces outils lorsque l'on cherche à dresser un portrait de la situation qui prend en considération l'ensemble du contexte de vie de la personne.

Pour le psychoéducateur, il ne s'agit pas d'opposer les outils d'évaluation normatifs et validés aux autres outils découlant davantage de démarches expérientielles. Tous ces outils peuvent être complémentaires et c'est à lui de déterminer ceux qui lui seront les plus utiles en fonction du contexte. Ultimement, peu importe les outils utilisés par le psychoéducateur, c'est le jugement clinique qui découle de la démarche d'évaluation des difficultés et des capacités adaptatives de la personne qui demeure le plus important. C'est par ce jugement, et la communication de celui-ci, que le psychoéducateur aidera réellement la personne, car l'évaluation n'est pas un aboutissement mais bien le début d'une démarche visant un changement chez la personne. ■

Mot de la directrice générale

Plan d'action 2014-2015 : de nouveaux projets pour l'Ordre

Renée Verville, M.A.P., Adm.A.



L'année 2013-2014 a été marquée, notamment, par la mise en place du projet de loi 21. Dans ce contexte particulier, l'Ordre a pu continuer d'assurer des services de qualité au public et aux membres. Les objectifs prévus au plan d'action ont

été, pour la plupart, atteints. En ce sens, je lève mon chapeau à toute l'équipe et aux bénévoles qui ont permis l'atteinte de ces objectifs.

L'année 2014-2015 correspond à la quatrième année de la planification stratégique, laquelle a été quelque peu modifiée afin de tenir compte des nouvelles réalités et des grandes orientations du Conseil d'administration.

Le plan d'action 2014-2015 s'articule autour des cinq grandes orientations du plan stratégique.

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

L'organisation de la formation continue sera revue. Pour ce faire, un sondage sur les besoins de formation continue a été fait auprès des membres. À partir des données de ce sondage ainsi que celles fournies par les membres dans leur dossier, un plan de formation continue sera conçu. Afin de faciliter l'accès aux activités, de l'équipement de formation à distance a été installé, lequel permettra des formations par visioconférence. De plus, la norme d'exercice sur la formation continue sera révisée à partir des renseignements recueillis et des commentaires reçus à la suite de la première période de référence terminée en mars dernier.

Afin d'améliorer l'encadrement et le soutien professionnel, des lignes directrices sur l'activité réservée *évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique* seront rédigées et diffusées auprès des membres. Les lignes directrices sur l'évaluation à des fins de dérogation scolaire seront revues pour tenir compte de l'entente intervenue avec Pearson's Assessment au sujet de l'utilisation du WISC. Des plans d'appropriation pour les différents documents

d'encadrement seront élaborés et déployés.

La situation des jeunes psychoéducateurs sera étudiée afin de développer des mécanismes de soutien visant leur insertion professionnelle.

Orientation 2 – Faire connaître l'Ordre et la profession

Au cours de l'année, de nouveaux moyens de communication seront mis en place. Le site Web sera revu dans une optique de mieux faire connaître la profession auprès du grand public et des employeurs. Toujours dans cette optique, une page Facebook ainsi qu'un blogue seront développés. Des thématiques seront identifiées de même qu'une ligne éditoriale permettant de mieux encadrer ces nouveaux modes de communication. Ces trois projets seront en ligne cet automne.

Une campagne publicitaire dans des médias ciblés sera mise en œuvre.

En plus des projets majeurs s'ajoutera la planification d'une *Journée de la psychoéducation*, se tenant à l'automne 2015, laquelle viendra compléter notre stratégie de communication triennale.

Afin de mieux faire connaître la spécificité de la psychoéducation auprès des instances politiques, l'accent sera mis sur le développement d'un réseau de contacts dans le but d'accroître la reconnaissance de la profession de psychoéducateur et d'en faire une référence incontournable. En ce sens, le milieu scolaire sera particulièrement visé. Par ailleurs, les partenariats existants avec les acteurs déjà impliqués se poursuivront.

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

Parmi les actions permettant de développer l'appartenance à une culture professionnelle, il y a la tenue d'états généraux sur la profession. Ceux-ci se tiendront à l'automne 2015 mais nécessiteront beaucoup de travail au cours de la prochaine année. D'autres actions permettant de rencontrer cet objectif seront entreprises : la tenue d'une activité d'accueil pour les nouveaux membres et d'une activité de reconnaissance du travail des bénévoles; un suivi plus intensif des candidats admis par équivalence; une invitation aux leaders historiques et actuels à rejoindre l'Ordre.

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

La rédaction d'un guide explicatif de même que l'offre d'une formation sur le nouveau Code de déontologie permettront aux membres de mieux le comprendre. Des actions seront également entreprises afin de favoriser la réflexion éthique chez les membres.

La compréhension des obligations professionnelles passe par la formation initiale des psychoéducateurs, c'est pourquoi une formation sera proposée aux superviseurs de stage afin de mieux les outiller dans l'encadrement des stagiaires. Les superviseurs de stage pour les candidats à l'admission par équivalence seront également formés en ce sens.

Orientation 5 – Moderniser l'organisation dans une perspective de développement

Les objectifs qui touchent plus directement l'organisation sont l'amélioration des mécanismes de communication interne ainsi qu'une meilleure gestion de l'ensemble de la documentation.

La mise en application de la politique de gestion des risques liés à l'organisation sera complétée cet automne.

Puis, des activités de mobilisation et d'appartenance pour le personnel de l'Ordre seront mises en place.

Un des objectifs majeurs de cette orientation est la mise en place d'un processus d'amélioration de la performance du Conseil d'administration (CA). Le comité sur la gouvernance élaborera un processus d'évaluation annuelle du fonctionnement du CA et des administrateurs. Il a d'ailleurs revu les règles de gouvernance adoptées par le CA en 2012 et a modifié l'appellation de cette politique pour Code de conduite et d'éthique des administrateurs. Une politique pour la conduite des affaires de l'Ordre sera rédigée. Le comité de gouvernance verra à doter l'organisation d'outils permettant l'optimisation des processus de l'Ordre. Pour ce faire, il analysera les politiques existantes et proposera des modifications, s'il y a lieu. Il pourra également suggérer de nouvelles politiques. Il mettra en œuvre la politique de gestion des risques liés à la gouvernance. De plus, le comité de gouvernance rédigera une procédure pour l'accueil des nouveaux membres.

D'autres dossiers s'ajouteront, au cours de l'année, dans lesquels toute l'équipe de l'Ordre sera engagée, et ce, tout en continuant d'exercer les activités régulières. Il s'agit donc d'une nouvelle année bien remplie en projets variés et stimulants. ■

Dans le prochain numéro de votre magazine



Le numéro de l'hiver 2015 portera sur la formation initiale et continue des psychoéducateurs. De Gatineau à Québec, en passant par St-Jérôme et Laval, les programmes universitaires en psychoéducation se multiplient, signe du dynamisme de notre profession. Ils doivent assurer aux futurs psychoéducateurs une formation théorique et pratique adaptée aux réalités d'aujourd'hui. Il s'agit d'un sujet qui interpelle aussi bien les formateurs que les professionnels.

ici NOUS ACCUEILLONS UN ENFANT



CLINICIENS PROFESSIONNELS RECHERCHÉS

pour agir à titre de familles d'accueil d'enfants de 0 à 5 ans de la région de Montréal, dans une perspective de stabilisation.

514 356-5435

cjm-iu.qc.ca/famille

UNE BOULE DE PAPIER DANS LA GORGE

Une pièce qui parle sans détour de violence et d'intimidation. On y propose des pistes de réflexion sur les manières de prévenir, reconnaître et intervenir.

- Écrite avec l'aide de membres du personnel d'école (psychoéducatrices, directions, personnel enseignant...)
- Avec des exemples réalistes de situations d'intimidation
- Reliée aux attentes de la Loi 56 visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école.

Destinée au personnel des écoles, aux parents et aux élèves du primaire (3^e cycle) et du secondaire.



www.pipernispectacles.com/papier
jacques.piperni@bellnet.ca 514.270.4330

PIPERNI
spectacles et vidéos

[...] cette pièce allait beaucoup plus loin que tout ce qui s'est fait jusqu'à maintenant en montrant différents types de situations de violence et en explorant toutes les facettes de l'intimidation.

Josée Ranger, directrice,
École Secondaire Dalbé-Viau CSMB

[...] une grande pièce faite avec un souci profond de bien cerner la réalité de nos jeunes et du personnel dans le milieu scolaire. Le message est fort et clair!

Carlota Santos, agente
sociocommunitaire, PDQ 08

*Nous avons été « ébranlés ». Vos comédiens sont extraordinaires... Maud Innocenti, directrice,
Poly Chanoine-Armand-Racicot, CSDHR*

*Quel bon investissement !!!
Éric Ste-Marie, directeur adjoint,
École secondaire Patriotes-de-Beauharnois*

T ABLEAU DES MEMBRES

Bienvenue aux nouveaux membres, depuis le 8 janvier 2014.

Allard	Julie	Dufault	Émily	Laroche	Catherine	René-Lavarone	Laura
Anctil	Karina	Dupuis	Jonathan	Larocque	Roxanne	Robillard	Mélanie
Archambault	Lanie	Dutil	Sarah	Lavoie	Geneviève	Rochette	Mélanie
Astalos	Julien	Farley	Justine	Leclerc	Sandrine	Roy	Joannie
Aumont-Duchesner	Esther	Ferland	Carolann	Leclerc	Véronique	Roy	Vanessa
Barré	Sabrina	Feron	Chanel	Lecompte	Judith	Ruel	Andréanne
Bégin	Mélanie	Fortier	Marie-Pierre	Lefebvre	Chloé	Saint-Pierre	Katrine
Bélangier	Stéphanie	Fournier	Carine	Lemay	Mélina	Samson	Katherine
Bergeron	Annik	Fournier	Caroline	Lemieux	Michèle	Samuel	Mélanie
Bergeron	Élodie	Frenette-Bergeron	Émilie	Lépine Lebel	Cindy	Séguin	Carolyne
Bergevin	Nancy	Furtado	Kimberly	Lescault	Christine	Sills	Patricia
Bevan	Julia	Gagné	Karine	Lesur	Manon	Simard	Mélanie
Boisvert	Sarah	Gagné	Madeleine	Lévesque	Jessica	Simard-Tremblay	Sara Ève
Bossé	Julie	Gagnon-Houde	Christina	Lévesque	Paule	St-Amant	Isabelle
Bouchard	Stéphanie	Gaudreau	Eve	Lévesque	Sonia	St-Arneault	Katia
Boucher	Audrey	Gaudreau	Pierre	Loiselle	Justine	St-Pierre	Josée
Bourgoin	Judith	Gauthier	Caroline	Maguire-Lavigueur	Joëlle	St-Pierre	Noémie
Boutet	Sonia	Gauthier	Caroline	Maheu-Bourassa	Lauriane	Talbot	Marie-Hélène
Boutin	Geneviève	Gendreau	Catherine	Marcotte	Catherine	Tessier	Geneviève
Brochu	Marie-Claude	Gendron	Stéphanie	Marcoux	Colette	Therrien	Carol-Ann
Capistran	Vanessa	Gendron Daigneault	Pascale	Martin	Marie-Claude	Tondreau	Marie-Eve
Caron	Agathe	Goulet	Catherine	Mayrand	Angie	Tremblay	Émilie
Caron	Émilie	Grandjean	Chloé	Mayrand Lizotte	Stéphanie	Tremblay	Isabelle
Carrier	Sabrina	Harrisson	Lydia	Michaud	Geneviève	Tremblay	Jonathan
Carrière-Hubert	Gabrielle	Hébert	Stéfanie	Moffette	Valérie	Trucotte-Lauzier	Édith
Chagnon	Claudine	Higgins	Sophie	Morasse	Emilie	Trudel	Marie-Hélène
Chaîné	Christine	Jean	Audrey	M'Sallem	Karim	Vachon	Laurie
Chatel	Anne-Marie	Jean	Magali	Noiseux-Lescop	Ariane	Vézina	Joannie
Cliche	Cynthia	Jourdain	Catherine	Normand	Marie-Claire	Villatte De Peufeilhoux	Aude
Da Silva	Karina	Labbé	Janny	Ouellette	Mylène	Villemure	Jacynthe
Daigneault Vaudry	Marie-Soleil	Labbé	Mélissa	Patry	Érika	Zanetti	Cynthia
Danis	Carole	Labbé	Sarah	Pelletier	Annie		
Déry	Annabelle	Labelle	Andréanne	Perron	Clara		
Déry	Catherine	Laberge	Gitane	Plouffe	Annie		
Desmarais	Caroline	Lacasse	Jolène	Poulin	Annie		
Desmarais	David	Lafleur	Marie-Claude	Poulin	Roxanne		
Dion	Élisabeth	Lafrance	Anne	Prémont	Josianne		
Doutre	Marie-Pier	Laiberté	Joannie	Quenneville	Marie-Ève		
Dubois	Audrey	Landry	Karène	Racine	Sandy		

DÉCÈS

L'Ordre présente ses sincères condoléances à la famille, aux collègues et aux amis du psychoéducateur Maurice Sammut, décédé le 8 avril 2014, et de la psychoéducatrice Jessica Carrié, décédée le 16 mai 2014.

Regard actuel sur l'évaluation psychoéducative

Il y a près de 10 ans, en décembre 2004, paraissait un numéro du magazine *en pratique*¹ sur l'évaluation psychoéducative. À cette époque, les psychoéducateurs étaient encore dans l'attente d'activités réservées et les travaux ayant mené à la publication d'un guide d'évaluation ne faisaient que débiter. Le présent numéro reprend ce thème sous un nouvel éclairage. Ainsi, le projet de loi 21 vient dessiner les contours de cette opération professionnelle fondamentale. De son côté, l'édition révisée, en 2014, des lignes directrices sur l'évaluation psychoéducative rend compte d'un travail assidu pour mieux en cerner l'essence. Depuis 2004, les évaluations réalisées par les psychoéducateurs ont augmenté en rigueur. De plus, l'utilisation des instruments de mesure est maintenant pratique répandue.

1. Magazine ayant précédé l'actuelle parution de *La pratique en mouvement*.





Le projet de loi 21 : changements et défis pour l'évaluation

Dominique Trudel, Ph. D., ps.éd., Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

Le projet de loi 21 (PL 21) est en vigueur depuis maintenant un peu plus de deux ans. Les changements qu'il a apportés, particulièrement la réserve d'activités, en partage, aux professionnels de la santé et des relations humaines et l'encadrement légal de la psychothérapie, ont des impacts sur tous les milieux d'intervention. Titres d'emploi, rôles et fonctions, attribution de responsabilités sont appelés à être examinés et, dans certains cas, revus. Mais, au-delà de l'organisation des tâches, les dispositions du PL 21 atteignent aussi les pratiques professionnelles. Parmi elles, l'évaluation et ses actions connexes prennent des sens nouveaux. Un vocabulaire commun est en voie d'élaboration. La suite de ce texte s'arrêtera sur la nature de ces changements et les défis qu'ils posent aux psychoéducateurs.

La précision des champs d'exercice

Le PL 21 est venu définir le territoire de chaque profession, sa marque distinctive, ce dans quoi elle excelle. Chacun des champs d'exercice révèle une dimension importante pour l'équilibre de l'être humain en interaction avec son environnement : son état de santé, son fonctionnement psychologique et social, ses habiletés fonctionnelles, ses capacités adaptatives, etc. La contribution de plusieurs professionnels, tant au moment de l'évaluation que dans l'intervention, est valorisée. Dans cet esprit, chacun est responsable d'affirmer sa spécificité, de la développer comme objet de connaissance et d'y rattacher ses actions professionnelles.

En complément du champ d'exercice précisé par le PL 21, le guide explicatif (section 2.7) présente comme suit l'essentiel de la pratique du psychoéducateur :

L'intervention psychoéducative repose sur une évaluation des capacités adaptatives de la personne telles qu'elles se manifestent dans son milieu de vie habituel. Le psychoéducateur prend part à l'expérience vécue par la personne et l'utilise dans le but d'accroître les capacités adaptatives de cette dernière. Ainsi, cette expertise qu'il a développée lui permet de modifier et de mettre à profit des éléments significatifs de l'environnement au sein duquel la personne est appelée à agir, compte tenu de son âge et de ses conditions de vie.

L'adaptation est une dimension centrale de l'agir humain. Objet d'évaluation et d'intervention du psychoéducateur, ce concept nécessite d'être exploré davantage. Collectivement, les acteurs de la psychoéducation doivent poursuivre l'étude des capacités adaptatives et des difficultés d'adaptation de la personne. Les recherches menées dans les centres universitaires tout autant que dans les milieux d'intervention peuvent concourir à cet approfondissement du champ d'exercice. Individuellement, au quotidien, les psychoéducateurs continueront à faire valoir auprès

de leur entourage leur apport précieux dans l'analyse d'une situation problématique et l'aide à mettre en place.

L'évaluation comme acte professionnel fondamental

Le PL 21 ramène l'acte d'évaluer au premier plan. C'est sur la base des conclusions de l'évaluation que l'aide et les services à offrir seront déterminés pour les clientèles les plus vulnérables : les enfants, les jeunes qui requièrent protection, les jeunes et les adultes qui souffrent de problèmes de santé mentale.

Chaque professionnel est responsable de sa démarche d'évaluation et des conclusions qu'il en tire. Même appuyé par une structure organisationnelle, il demeure, en dernier lieu, imputable de son évaluation.

Le PL n° 21 garantit aux clientèles les plus vulnérables que les évaluations et les interventions qui comportent un risque élevé de préjudice seront accomplies par des professionnels, membres de leur ordre, et qu'elles seront, par le fait même, couvertes par les mécanismes de protection du public, les professionnels étant imputables au sens du système professionnel (guide explicatif, section 3.2).

Le nombre d'activités réservées qui ont trait à des évaluations montre l'importance accordée à cet acte professionnel. Dans ce contexte, en sollicitant les compétences du psychoéducateur pour évaluer, le risque est qu'on veuille le confiner à cette tâche. Or, depuis toujours, l'évaluation du psychoéducateur sert directement son intervention. Sa force est d'être orienté vers l'action. C'est pourquoi l'évaluation fonctionnelle demeure utile et nécessaire avant tout recours à une mesure standardisée. Résister à un éventuel mouvement qui limiterait la fonction du psychoéducateur aux seules activités réservées serait une réaction légitime.

Le sens donné à l'évaluation réservée

L'importance accordée à l'évaluation comme acte professionnel par le PL 21 implique de définir cette action et de la distinguer d'autres gestes apparentés. Lorsqu'elle porte sur l'objet propre à chaque professionnel, l'évaluation réservée est de nature diagnostique. « L'évaluation réservée implique le jugement clinique du professionnel, au même titre que le diagnostic du médecin, ainsi que la communication de ce jugement » (guide explicatif, section 3.4.1). Le psychoéducateur se prononce sur les capacités adaptatives et les difficultés d'adaptation de la personne en relation avec son environnement. Ses conclusions à ce sujet ont statut d'autorité. Il choisit ses outils ou modes de collecte de données, analyse ces dernières en fonction des connaissances actuelles et de son expérience, produit une synthèse interprétative fondée sur les faits et appuyée sur des théories scientifiques, formule un jugement clinique. Sa responsabilité va jusqu'à la communication



de ses conclusions. Celle-ci emprunte habituellement la forme d'un rapport écrit mais peut aussi inclure une transmission verbale. Ces deux formes de communication demandent attention, les conclusions comportant « des risques de préjudice, des conséquences qui peuvent être irrémédiables et dont le professionnel est imputable » (guide explicatif, section 3.4.1).

L'évaluation réservée par le PL 21 exige rigueur et compétence. Chacune des étapes de l'évaluation s'appuie sur des connaissances, des habiletés et des attitudes. Si les programmes de formation universitaire actuels préparent les psychoéducateurs en ce sens, le professionnel est, par la suite, responsable de son développement. Ses activités de formation continue peuvent renforcer ses compétences en évaluation sur plusieurs plans : les problématiques en santé mentale, les méthodes et outils d'évaluation, la relation à l'autre, la communication. Le champ d'exercice demeure le point commun à ces activités de perfectionnement. Il doit également constituer l'ancrage de toute démarche d'évaluation. Malgré l'expression d'attentes ou de demandes pour évaluer d'autres objets, il faut garder le cap sur les capacités adaptatives jusqu'à la fin.

La présence de notions connexes à l'évaluation

Outre l'évaluation réservée, le PL 21 définit d'autres types d'évaluation qui ne font pas objet de réserve. Il est question de détection, de dépistage, d'appréciation et de contribution. Ces termes sont connus des intervenants mais prennent dorénavant de nouveaux sens. Leur usage sera de plus en plus répandu dans les milieux d'intervention. Il importe donc de bien les comprendre car ils viennent préciser les actions que peut poser un intervenant ou un professionnel face à des objets d'évaluation qui ne lui sont pas réservés, par exemple le trouble mental, objet proche de la pratique du psychoéducateur. Les définitions suivantes s'y attarderont.

La détection : toute personne, peu importe sa formation, peut se montrer sensible à certains comportements qui lui paraissent différents et qui l'alertent de la présence d'un problème plus grave. Sans avoir planifié aucune démarche systématique, elle détecte des indices de troubles ou des facteurs de risque qui peuvent se retrouver au départ d'une évaluation réalisée par un professionnel habilité.

Le dépistage : contrairement à l'acception courante, il s'agit ici de départager, au sein d'un groupe ou d'une population, les personnes qui pourraient être atteintes d'un trouble mental ou d'un retard mental de celles qui en seraient exemptes. Le dépistage ne cible pas une personne en particulier. Cette action s'appuie souvent sur un outil, un questionnaire servant à repérer des indices de trouble mental.

L'appréciation : en cours d'évaluation, un professionnel peut observer ou relever des manifestations qui s'apparentent à des symptômes de trouble mental. S'il ne peut évaluer le trouble mental, il peut prendre en considération ces symptômes et les mettre en relation avec l'objet de son évaluation sans pour autant conclure à un trouble mental. L'appréciation ne constitue pas une évaluation en soi mais réfère à cette prise en considération.

La contribution : toute personne peut apporter de l'aide à un professionnel dans l'exécution d'une activité qui lui est réservée. Des observations, un bilan fonctionnel, un rapport d'entrevue constituent des exemples de cette contribution. L'éducateur spécialisé, l'animateur, l'enseignant ou l'orthopédagogue peuvent transmettre de tels éléments au psychoéducateur afin que celui-ci les intègre à son évaluation des capacités adaptatives et des difficultés d'adaptation. Inversement, le médecin ou le psychologue peut souhaiter une contribution du psychoéducateur à son évaluation d'un trouble mental. À sa demande, le psychoéducateur lui transmettra son avis professionnel sur le fonctionnement adaptatif de la personne, le plus souvent sous la forme d'un rapport d'évaluation psychoéducative.

La contribution illustre parfaitement le partage des compétences et le contexte d'interdisciplinarité mis de l'avant par le PL 21. « [...] le recours à plus d'un professionnel pour exercer une même activité demeure possible et parfois souhaitable en contexte d'interdisciplinarité, compte tenu de la contribution unique de chacun » (guide explicatif, section 3.1).

Ces quatre termes identifient des actions différentes de l'évaluation réservée. Nul doute qu'ils seront progressivement intégrés à la culture commune des professionnels de la santé mentale et des relations humaines. Chacun précise des gestes et des niveaux d'approfondissement dans la compréhension d'une problématique de santé mentale. Si le psychoéducateur ne peut évaluer le trouble mental, il peut en faire une appréciation en notant ses impressions cliniques à ce sujet. Par ailleurs, son bilan des capacités adaptatives et des difficultés d'adaptation peut contribuer à l'évaluation qui sera réalisée par le médecin ou le psychologue. Finalement, quel que soit le type d'évaluation effectué, la communication écrite ou verbale du professionnel doit être limpide et sans ambiguïté quant aux conclusions transmises au client, aux partenaires ou aux autres professionnels.

L'avenir dira comment les différentes dispositions du PL 21, notamment celles qui concernent l'évaluation, seront vécues dans les milieux d'intervention, les nouvelles pratiques qu'elles inspireront, les relations de collaboration interprofessionnelle qu'elles généreront. Tous les psychoéducateurs peuvent influencer ces changements dans le respect de la loi mais aussi dans la fidélité à l'essence de notre profession. Les documents rédigés ces derniers temps par l'Ordre pour appuyer les psychoéducateurs dans l'application des activités réservées par le PL 21 vont dans ce sens. Il en est ainsi pour le guide d'évaluation psychoéducative, maintenant intitulé *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices*, dont une version révisée vient tout juste d'être publiée. Des lignes directrices concernent également l'utilisation des instruments de mesure, l'évaluation du retard de développement, les activités réservées en centre jeunesse et, bientôt, l'évaluation de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation. Les psychoéducateurs sont invités à s'y référer. Ils sont aussi encouragés à témoigner de leurs projets ou réflexions qui font état des effets du PL 21 sur leur pratique. ■

Référence

Office des professions du Québec (dir). (2013). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines : guide explicatif*. Québec : Gouvernement du Québec.



L'utilisation des tests en évaluation psychoéducative : un résumé des points essentiels pour guider sa pratique professionnelle

Nathalie Parent, Ph. D., professeure, département des fondements et des pratiques en éducation, Université Laval

L'évaluation étant au cœur du champ d'exercice de la psychoéducation (Gouvernement du Québec, 2005), les tests psychométriques peuvent être conçus comme des outils que le professionnel utilise afin de prendre des décisions plus éclairées. Avec l'application récente du projet de loi 21 traitant notamment des actes d'évaluation qui s'avèrent préjudiciables aux clientèles vulnérables, la question de l'utilisation consciencieuse des tests est d'actualité. Dans ce contexte, cet article propose de mettre en évidence les points saillants que le professionnel devrait prendre en considération lorsque vient le temps de sélectionner un instrument de mesure et de l'utiliser dans le cadre d'un processus d'évaluation psychoéducative.

Les concepts de base

Qu'on les appelle « instruments de mesure », « outils », « questionnaires » ou « inventaires », les tests sont des échantillons de comportements (Anastasi, 1994) à partir desquels on tente d'évaluer un phénomène. On parle d'échantillons de comportements parce qu'un test repose toujours sur un nombre restreint d'items permettant d'évaluer une problématique. Cette réalité incite à s'interroger sur la qualité de l'échantillon de comportements sélectionnés par le concepteur, ce qui fait référence à la « validité de la mesure ». Un examen de la validité d'un test implique de vérifier si le test mesure bien ce qu'il doit évaluer et dans quelle mesure il le fait bien.

Par le passé, les instances faisant office de guide en matière de *testing* en psychologie et en éducation (AERA, APA et NCME) identifiaient trois types de validité :

- la validité de contenu : est-ce que, selon les experts et les utilisateurs, le test contient les bons items pour évaluer le construit?
- la validité de critère : est-ce que les résultats du test sont corroborés par des évidences de la réalité, des corrélations avec des mesures semblables?
- la validité de construit : est-ce que le test représente bien les composantes du construit qu'il prétend évaluer?

De nos jours, elles considèrent plutôt la validité comme un concept unitaire (AERA, APA et NCME, 2003). Le concepteur d'un test accumule alors des preuves permettant de démontrer que son instrument s'avère une bonne mesure du construit qu'il prétend évaluer, et ce, dans un contexte donné (AERA *et al.*, 2003). À cet égard, la structure interne du test, son processus de réponse, son contenu, les relations qu'entretiennent les résultats à

l'instrument avec des variables connexes ainsi que les conséquences associées à l'utilisation du test sont des caractéristiques examinées. Malgré toutes ces démarches d'analyse, la validité d'un test est relative et ne peut être établie avec certitude (Anastasi, 1994). Chaque test est donc imparfait, même s'il tente de mesurer un construit le plus rigoureusement possible.

Outre la validité de la mesure qu'il importe de définir, les notions de standardisation et de normalisation sont des concepts importants à connaître.

Outre la validité de la mesure qu'il importe de définir, les notions de standardisation et de normalisation sont des concepts importants à connaître. La standardisation réfère à l'identification de conditions uniformes d'administration, de notation et d'interprétation par le concepteur d'un test. Il s'agit donc des règles d'utilisation qui sont fixées par le concepteur et qui sont généralement décrites dans le manuel du test.

La normalisation, quant à elle, s'intéresse à l'étalonnage, c'est-à-dire à l'action d'administrer, de façon standard, un outil à un vaste échantillon qui servira de groupe de référence pour qualifier les résultats obtenus en fonction d'une distribution statistique (Hogan, 2012). Ainsi, lorsqu'une adolescente obtient un rang centile de 90 à un questionnaire normalisé visant à évaluer la résilience, on sait que cette adolescente obtient un score égal ou supérieur à 90 % des jeunes du groupe de référence, soit les filles de son âge. Cette affirmation n'est toutefois vraie que si le test a été administré de façon standard, c'est-à-dire en suivant la procédure décrite dans le manuel de l'utilisateur et conformément au groupe de référence.

Le choix d'un test

Comme le précise l'Ordre dans ses lignes directrices (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2013c), « le choix d'un instrument de mesure doit reposer à la fois sur la compétence du psychoéducateur et sur la finalité de son évaluation ».



La finalité de l'évaluation se rapporte au champ d'exercice du psychoéducateur; cela signifie que les instruments choisis par le professionnel doivent lui permettre d'évaluer les capacités adaptatives et les difficultés d'adaptation de son client en relation avec son environnement.

Outre la prise en compte de ces lignes directrices, le choix d'un test repose sur une variété de considérations (Groth-Marnat, 2009). Il s'agit d'un processus rationnel qui répond généralement à des préoccupations d'ordre conceptuel, méthodologique, pratique et déontologique.

Sur le plan conceptuel, le professionnel consciencieux veut s'assurer que le test apportera un éclairage en fonction des questions d'évaluation ou de la finalité de son évaluation. Il veille à ce que la définition du construit évalué par le test corresponde bien à ce qu'il souhaite mesurer. Par exemple, divers tests permettent une évaluation de l'anxiété et disposent de qualités métriques adéquates. Le choix du psychoéducateur sera différent s'il souhaite évaluer les sources d'anxiété (p. ex., famille, école, avenir) qui influence les capacités adaptatives de son client ou les types d'anxiété qu'il peut ressentir (p. ex., état d'anxiété, trait d'anxiété).

Si le psychoéducateur ne se sent pas suffisamment outillé pour prendre une décision éclairée à l'égard d'un test, il devrait s'abstenir de l'utiliser. Suivre une formation d'appoint pourrait aussi être conseillé.

Sur le plan méthodologique, le professionnel consciencieux veut s'assurer que le test choisi dispose de qualités métriques adéquates. Pour ce faire, le psychoéducateur consulte le manuel du test ainsi que divers articles ou livres qui ont été écrits sur le sujet. Au besoin, il se réfère à des collègues ou à d'autres professionnels qualifiés.

En consultant le manuel du test, il s'interroge aussi sur la qualité des normes disponibles, c'est-à-dire qu'il se questionne sur l'étalonnage du test et le groupe de référence qui est proposé en fonction des caractéristiques de son client. Est-ce que ces normes permettent de comparer les résultats de mon client à des personnes qui lui sont relativement semblables?

De façon générale, il faut se méfier de tout test qui ne dispose pas d'un manuel d'utilisateur, qui ne fait pas une démonstration empirique de sa validité ou qui propose une interprétation centrée sur des scores bruts. Si le psychoéducateur ne se sent pas suffisamment outillé pour prendre une décision éclairée à l'égard d'un test, il devrait s'abstenir de l'utiliser. Suivre une formation d'appoint pourrait aussi être conseillé.

En ce qui a trait aux **considérations pratiques**, il s'agit de préoccupations comme le coût du matériel, le temps requis pour

l'administration et la notation, etc. Celles-ci peuvent varier en importance selon le mandat d'évaluation confié et le milieu dans lequel exerce le psychoéducateur.

Finalement, diverses **considérations déontologiques** entrent en jeu lorsque vient le temps de choisir un test. Entre autres, il faut disposer des compétences requises pour utiliser le test et prendre en compte les normes de pratique. À cette fin, le psychoéducateur se réfère notamment à son Code de déontologie, aux *Normes de pratique du testing en psychologie et en éducation* (AERA et al., 2003) ainsi qu'aux lignes directrices émises pour l'évaluation dans un contexte particulier, comme c'est le cas pour l'évaluation du retard de développement (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2013b).

Les appuis au choix d'un test

La formation du psychoéducateur en mesure et évaluation favorise généralement une exposition à une variété d'instruments de mesure. De fait, le futur professionnel est amené à identifier les circonstances dans lesquelles il devrait utiliser ces outils et il apprend à les utiliser ainsi qu'à les interpréter. Bien que tout psychoéducateur dispose d'une trousse de départ qu'il connaît et qu'il maîtrise, celle-ci n'est généralement pas suffisante pour pallier les questions d'évaluation qui lui seront soumises tout au cours de sa carrière professionnelle. Il perfectionnera généralement sa connaissance des outils psychométriques par des lectures d'appoint et de la formation continue.

Diverses sources de références peuvent aider le professionnel à identifier les tests utiles dans un contexte donné et à juger de la qualité scientifique d'un instrument de mesure. Le psychoéducateur peut consulter des *textbooks* sur le construit qu'il souhaite évaluer, des manuels de psychométrie ainsi que le catalogue des tests disponibles chez différents éditeurs¹.

Finalement, la banque informatisée d'outils qui est accessible aux psychoéducateurs sur le site Internet de l'Ordre décrit brièvement différentes mesures disponibles en français. Il offre des fiches descriptives sur les tests disponibles en fonction des clientèles rencontrées par les professionnels en psychoéducation.

L'administration, la notation et l'interprétation d'un test

Le chapitre 11 des *Normes de pratique du testing en psychologie et en éducation* (AERA et al., 2003) présente les responsabilités des utilisateurs de tests et ce que cela implique. Ainsi, pour utiliser le test, le professionnel doit :

- 1) étudier soigneusement le manuel du test avant de l'utiliser;
- 2) respecter les droits d'auteur et éviter de produire le matériel sans autorisation;
- 3) interpréter les résultats en prenant en compte le contexte;
- 4) faire une présentation des résultats obtenus au client évalué et à toutes personnes autorisées à recevoir des résultats (sauf dans les cas où la non-divulgaration est spécifiquement et précisément requise).

1. Le manuel de psychométrie d'Hogan (2012) consacre un chapitre entier aux sources de références en psychométrie. Il fournit aussi une liste des principaux éditeurs de tests.



Concrètement, précisons que la lecture attentive du manuel implique que le test soit utilisé de façon standard, c'est-à-dire dans le respect de la clientèle visée par celui-ci, des objectifs de conception de l'instrument ainsi que des règles d'administration, de notation et d'interprétation fixées par le concepteur. À cet égard, il serait inapproprié, par exemple, d'utiliser un test conçu pour évaluer la maturité sociale des adolescents afin d'évaluer un adulte que l'on croit immature ou d'utiliser les normes d'un test qui implique un chronométrage alors que celui-ci n'a pas été respecté.

Néanmoins, si une dérogation à la standardisation survient ou s'avère nécessaire pour diverses raisons, elle doit être prise en compte dans l'interprétation. Diverses situations possibles sont détaillées aux chapitres 7, 9 et 10 des *Normes de pratique du testing en psychologie et en éducation* (AERA et al., 2003). Ceux-ci traitent de l'équité, de l'évaluation des personnes d'origines linguistiques ou culturelles diverses, ainsi que du *testing* auprès des personnes présentant un handicap.

Par ailleurs, l'article 49 du *Code de déontologie des psychoéducateurs et psychoéducatrices* indique que le professionnel « prend les moyens nécessaires afin de ne pas compromettre la valeur psychométrique d'un test et, à cet effet, il ne remet pas le protocole à son client ». Ce protocole (formulaire et scores) doit toutefois être versé au dossier du client (article 25). Les réponses données par le client lui sont généralement accessibles, mais l'accès aux données brutes et au matériel non interprété est limité aux professionnels compétents. Dans un tel cas, l'article 24 du Code prévoit que le consentement écrit du client doit être obtenu avant la transmission.

Le psychoéducateur reconnaît les limites inhérentes aux instruments de mesure qu'il utilise et interprète le matériel psychométrique avec prudence, notamment en tenant compte :

- 1) des caractéristiques spécifiques des tests ou du client qui peuvent interférer avec son jugement ou affecter la validité de son interprétation;
- 2) du contexte de l'intervention;
- 3) de facteurs qui pourraient affecter la validité des instruments de mesure et nécessiter des modifications quant à l'administration des tests ou à la pondération des normes (article 50 du Code de déontologie).

Les tests et la qualité de l'évaluation

Il a été largement démontré que l'ajout de tests psychométriques à un processus d'évaluation contribue à la qualité de l'évaluation et à la précision des conclusions que l'on en tire, et ce, dans nombre de contextes (Meyers, Finn, Eyde et al., 2001). Ces outils

permettent notamment de comparer les individus, d'avoir une vision plus objective d'un problème, de façon rapide. Les tests psychométriques ont toutefois des limites et le psychoéducateur doit les prendre en compte dans son évaluation. De façon générale, soulignons que plusieurs instruments de mesure utilisés au Québec sont des traductions françaises de tests américains. Bien qu'il s'agisse de traductions généralement soignées de tests réputés, ceux-ci ne disposent que de normes américaines et cela devrait inciter à la prudence dans les conclusions émises.

Par ailleurs, bien que les tests corrigés en ligne ou à l'ordinateur diminuent considérablement les erreurs de calcul et que les rapports narratifs qui en découlent s'avèrent généralement bien détaillés, il faut se rappeler que ces données sont générées automatiquement par des machines et qu'elles ne prennent pas en compte le contexte. Selon les *Normes de pratique du testing en psychologie et en éducation* (AERA et al., 2003), elles doivent donc être considérées comme des données brutes et c'est le professionnel qui leur donne un sens en fonction de son expertise.

Somme toute, les tests psychométriques peuvent constituer des outils utiles dans le champ d'exercice du psychoéducateur. Leur utilisation s'avère toutefois une tâche complexe qui s'appuie sur divers principes scientifiques et éthiques qu'il importe de connaître. Au terme d'un processus d'évaluation, il est toujours recommandé de baser ses conclusions sur l'ensemble des méthodes d'évaluation utilisées et sources d'information consultées (Meyers et al., 2001) en prenant en compte leurs limites. De surcroît, aucun test ne peut se substituer au jugement du professionnel. Ce dernier est toujours responsable de l'interprétation qu'il en fait (AERA et al., 2003). ■

Références

- Anastasi, A. (1994). *Introduction à la psychométrie* (6^e éd). Montréal : Guérin universitaire.
- American Educational Research Association, American Psychological Association et National Council on Measurement in Education. (2003). *Normes de pratique du testing en psychologie et en éducation* (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, trad. sous la direction de Georges Sarrazin). Montréal : Institut de recherches psychologiques.
- Gouvernement du Québec. (2005). *Partageons nos compétences. Modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines*. Rapport du comité d'experts. Québec.
- Groth-Marnat, G. (2009). *Handbook of psychological assessment* (5^e éd). New York : Wiley.
- Hogan, T. P. (2012). *Introduction à la psychométrie* (R. Stephenson et N. Parent, trad.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Meyers, G.J., Finn, S.E., Eyde, L.D. et al. (2001). Psychological Testing and Psychological Assessment – A Review of Evidence and Issues. *American Psychologist*, vol. 56, n° 2, 128-165.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2013a). *Code de déontologie des psychoéducateurs et psychoéducatrices*. Montréal.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2013b). *Évaluation du retard de développement. Lignes directrices*. Montréal.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2013c). *L'utilisation des instruments de mesure. Lignes directrices*. Montréal.



La recherche d'un outil d'évaluation : expérience vécue par un groupe d'étudiants

Milenka Munoz, ps.éd., chargée de cours, **Bianka Fauvelle**, étudiante associée et les **étudiants du cours PSE1083 (automne 2013)**, Université du Québec en Outaouais

La recherche d'un outil d'évaluation peut, au premier abord, sembler complexe et ardue. Non seulement est-il essentiel de circonscrire l'objet de son évaluation, encore faut-il consulter les endroits où sont répertoriés les outils et faire le bon choix en respectant une série de critères¹. Comment rendre cette recherche fructueuse? Dans le cadre du cours « Mesure et évaluation » offert en troisième année de notre baccalauréat, nous avons entrepris d'identifier, d'administrer et de critiquer des outils d'évaluation pertinents à la pratique en psychoéducation. Cet exercice nous a permis de tirer quelques leçons que nous désirons partager avec les praticiens. D'après notre expérience, la recherche d'outils sera plus efficace si nous suivons les étapes suivantes, notamment lorsque nous tentons de sortir des sentiers battus.

1. Connaître l'outil et ce qu'il cherche à mesurer : s'assurer que la description est disponible et claire, ce qui n'est pas toujours le cas.
2. Vérifier l'existence de normes québécoises ou, à la limite, de normes pour une population francophone. En l'absence d'études de validation, il sera difficile d'interpréter les résultats pour nos sujets.
3. S'assurer que l'outil est accompagné d'un guide d'interprétation. Un résultat sans tableau ou autre moyen de comparaison ne permet pas de situer notre sujet par rapport à une population donnée.
4. Vérifier la présence d'une démarche de codification (grilles et procédures) et son niveau de complexité. Certains outils requièrent une inscription payante sur un site Internet pour codifier le questionnaire. Ceci peut retarder notre évaluation.
5. Considérer la quantité et la qualité des items :
 - Quantité d'items : le nombre d'items doit être raisonnable. Un outil qui possède 1500 items pour évaluer un enfant d'âge préscolaire risque de faire fuir le parent et l'intervenant.
 - Formulation des items : la formulation des items devrait être adaptée au vocabulaire et à la culture québécoise.
 - Clarté des items : certains items présentent un lien discutable avec la dimension qu'ils cherchent à mesurer. Par exemple, comment interpréter « vous aimez aller chasser le fauve » dans un test qui veut évaluer le type de tempérament?
 - Durée de passation : de manière réaliste, lors des premières passations, il faut ajouter entre 25 et 50 % au temps prévu.

Des outils d'évaluation existent sur une multitude de sujets : valeurs, stress, troubles alimentaires, résolution de conflits, relation de couple, etc. Plusieurs d'entre eux sont pertinents

pour la pratique des psychoéducateurs. Ils peuvent guider les interventions à mettre en place et permettre aux sujets de comprendre leur situation. En ce sens, les difficultés rencontrées lors de la recherche d'outils ne devraient pas nous décourager de partir à leur découverte. ■

Bien que le professionnel puisse consulter le manuel d'un test pour mieux connaître les qualités métriques d'un instrument ou des articles de validation, il peut aussi s'en remettre à différents experts. À cet égard, le professionnel peut consulter des bases de données comme ERIC qui répertorie les articles parus dans des revues scientifiques en éducation et dans les domaines connexes. Le professionnel peut aussi consulter le *Mental Measurements Yearbook (MMY)*. Il s'agit d'une série périodique qui paraît tous les trois ou quatre ans depuis 1938, éditée par Spies, Plake, Carlson et Geisinger. Elle contient des comptes rendus critiques de tests parus récemment. Ceux-ci sont écrits par des experts du domaine. Chacun des comptes rendus offre une description du test, de ses qualités métriques ainsi que de ses normes. Il se termine par des commentaires critiques et des recommandations aux utilisateurs. Il est à noter que le MMY répertorie essentiellement les tests qui sont publiés. Les tests répertoriés sont généralement disponibles en anglais et la disponibilité de versions traduites y est précisée. Le MMY et la base de données ERIC sont disponibles dans les bibliothèques universitaires et peuvent être consultés en ligne. ■

– **Nathalie Parent, Ph. D., Université Laval**

1. Par exemple, les critères proposés par l'Ordre dans sa banque d'outils informatisée.

La notion de convenance, une particularité de l'évaluation psychoéducative

Jocelyne Pronovost, Ph. D., ps.éd., auteure principale des lignes directrices sur l'évaluation psychoéducative¹

Une troisième édition révisée du *Guide d'évaluation psychoéducative*, maintenant intitulé *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices*, vient d'être publiée par l'Ordre. La première date déjà de 10 ans (2004; réimpression en 2008). Tout comme à l'origine, le modèle proposé comporte trois parties qui orientent la démarche d'évaluation : 1) faire l'historique de la situation problématique et identifier les facteurs de risque et de protection associés, 2) analyser le fonctionnement adaptatif de la personne en regard de ses ressources personnelles et environnementales, 3) poser un jugement clinique sur la qualité de l'adaptation psychosociale en considérant la nature et la sévérité de la problématique, son incidence dans la vie de la personne et de l'entourage ainsi que son impact sur la trajectoire développementale future.

Le présent article s'intéresse plus particulièrement à la deuxième partie de la démarche d'évaluation, soit celle portant sur l'analyse du fonctionnement adaptatif. Le contenu de cette partie s'est approfondi et précisé en puisant davantage dans les racines de la psychoéducation. Comme dans les versions antérieures, cette partie renvoie à l'analyse des interactions entre les caractéristiques du potentiel adaptatif de la personne et celles présentées par ses divers environnements et contextes situationnels. La question est de savoir comment qualifier ces interactions dans la perspective de poser un jugement clinique qui permette de générer des recommandations d'intervention. Il y a, bien sûr, la référence incontournable aux divers cadres théoriques explicatifs des problématiques d'adaptation, mais cette référence est commune à l'ensemble des intervenants en sciences humaines. Les concepts d'interaction et de convenance mis au point en psychoéducation par Gilles Gendreau apportent une réponse. Le comité de rédaction des lignes directrices a voulu mettre ces concepts davantage en évidence. Ainsi, l'évaluation du fonctionnement adaptatif résulte de l'analyse *du niveau de convenance des interactions* qui se vivent entre la personne en difficulté et son ou ses environnements.

Le concept d'interaction

En psychoéducation, la notion d'interaction est un concept-clé dans les écrits de Gendreau (1978, 2001). Telle que définie par cet auteur, la notion d'interaction s'appuie sur le modèle piagétien qui a fortement marqué la conception de l'adaptation en psychoéducation. En effet, la contribution de Piaget (1974) a été importante alors qu'il proposait un élargissement du concept d'adaptation biologique en le situant dans une interaction entre deux éléments : la personne et son environnement social.

L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation

Lignes directrices



OPP

ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

Une présence qui fait la différence

Gendreau considère l'adaptation comme un état d'équilibre résultant des interactions entre les caractéristiques et les potentialités d'une personne et celles qui prévalent dans les environnements et les situations auxquels elle est exposée.

L'interaction se définit comme un ensemble de rapports entre deux potentiels : le potentiel d'adaptation de la personne (PAD) et le potentiel expérientiel que lui offrent son entourage et son environnement (PEX). Le psychoéducateur suscitera cette interaction avec la personne en difficulté et son milieu par la planification, l'organisation, l'animation et l'utilisation d'activités ou de situations en s'appuyant sur le modèle de la structure d'ensemble de l'organisation du milieu (Gendreau, 1978, 2001; Renou, 2005). Ce modèle vise justement à la mise en place de contextes expérientiels qui soutiendront la personne en difficulté dans son développement et ses apprentissages. En psychoéducation, le concept d'interaction prend tout son sens

1. Appelé antérieurement *Guide d'évaluation psychoéducative*.



dans le vécu partagé de l'intervenant avec la personne en difficulté. Le vécu partagé fournit au psychoéducateur une opportunité unique de collecte de données-terrain qui sert d'appui à son évaluation professionnelle.

Évaluer la convenance

Dans sa démarche, le psychoéducateur doit d'abord évaluer le niveau de convenance, c'est-à-dire mesurer l'écart entre le potentiel expérientiel qu'offrent le milieu et les situations (PEX) et les capacités et difficultés, compétences et vulnérabilités de la personne (PAD) pour faire face aux défis inhérents aux situations. Un bon niveau de convenance est celui où la situation présente un écart *significatif approprié*. Il s'agit d'un écart soulevant un défi qui tient compte des acquis et potentialités de la personne tout en lui offrant un déséquilibre qui l'amènera à se mettre en action dans une démarche de recherche de solutions et d'apprentissages.

Le vécu partagé fournit au psychoéducateur une opportunité unique de collecte de données-terrain qui sert d'appui à son évaluation professionnelle.

Il s'avère donc important de bien percevoir le niveau de déséquilibre que présentent les situations éducatives ou rééducatives afin de favoriser une bonne convenance. On parle d'un *déséquilibre dynamique* s'il favorise l'acquisition de nouveaux schèmes de même que le développement et le maintien de l'intérêt et de la motivation. Ainsi, plus les différents rapports entre le potentiel d'adaptation de la personne et chacune des composantes de la situation présentent une bonne convenance, plus cette situation sera stimulante pour elle et lui permettra d'exercer ses schèmes, de les assouplir et de poursuivre ses apprentissages. Par contre, si les rapports entre son potentiel d'adaptation et les différentes composantes de la situation ne présentent aucun défi ou un écart trop faible, la convenance d'ensemble sera faible et la personne risque de rester passive ou de ne maintenir que ses schèmes connus; il s'agit ici d'*équilibre statique*. À l'inverse, un écart trop grand ou inapproprié entre les schèmes de la personne et l'ensemble ou la majorité des composantes de la situation provoquera chez elle un *déséquilibre inhibant*, freinant sa mise en action. Une non-convenance entre son potentiel actuel et les conditions présentes de la situation risque d'accroître le déséquilibre et d'entraîner chez la personne une démotivation ou un sentiment d'échec.

Outre les habiletés et les compétences de la personne face aux défis inhérents à la situation, d'autres facteurs doivent être

considérés pour favoriser une convenance optimale. Il importe dès le départ d'avoir une bonne connaissance des besoins de base actuels et à combler chez la personne (Maslow, 1972). La perception qu'a la personne de la situation représente aussi un facteur à prendre en compte, car la façon dont elle se perçoit et perçoit le contexte dans lequel elle se trouve déterminera sa motivation. Également, l'évaluation du niveau de convenance englobe les facteurs motivationnels et les modes d'apprentissage qui caractérisent la personne afin que les situations qui lui sont offertes déclenchent son plaisir et son intérêt à se mettre en action. Plus la motivation personnelle de départ sera forte, plus l'intérêt à participer sera soutenu et la personne capable de supporter certains éléments moins appropriés ou inévitablement contraignants de la structure organisationnelle. La connaissance des principales sources d'intérêt ou de motivation personnelles face aux situations proposées pourra stimuler cette mise en action. Ainsi, pour une personne, le déclencheur pourra être externe (p. ex., la peur de la punition ou l'attrait de la récompense), alors que pour une autre il sera de nature relationnelle ou affective (faire plaisir, plaire, créer des liens). Il pourra être relié directement à l'objet d'apprentissage (ce qui correspond à la convenance logique de Piaget) ou encore répondre à un besoin de se dépasser ou d'être plus compétent (autoréalisation, autodétermination). Les différents défis éducatifs ou psychoéducatifs proposés devraient favoriser une adaptation plus qualitative, c'est-à-dire qui évolue vers des niveaux de convenance sollicitant une motivation personnelle de plus en plus intrinsèque (Pronovost et Renou, 2013).

Sur le plan clinique, le psychoéducateur ne doit pas perdre de vue qu'une des conditions essentielles rattachées à la convenance est que les interactions contribuent à l'atteinte des objectifs d'intervention définis pour le sujet. Ces objectifs, planifiés à travers les situations éducatives ou rééducatives, doivent correspondre aux potentialités de la personne et être perçus par elle comme convenant à son niveau de développement actuel. Le psychoéducateur est un acteur important qui non seulement assume la mise en place des composantes de la structure d'ensemble mais qui, par ses interventions et ses interactions, participe directement au maintien d'une bonne convenance. ■

Références

- Gendreau, G. (1978). *L'intervention psychoéducative : Solution ou défi?* Paris : Fleurus.
- Gendreau, G. et al. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal : Sciences et Culture.
- Maslow, A.H. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Fayard.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation*. Lignes directrices. Montréal.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pronovost, J. et Renou, M. (2013). Les concepts d'interaction et de convenance. Dans J. Pronovost, M. Caouette et J. Bluteau. *L'observation psychoéducative, concepts et méthode* (p. 69-76). Montréal : Béliveau éditeur.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Montréal : Sciences et Culture.



L'évaluation psychoéducative en 2014 : ce qu'en disent les psychoéducateurs

Caroline Deshaies, psychoéducatrice en pratique privée et **Catherine de Lanux**, ps.éd., coordonnatrice aux affaires professionnelles, Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

En mars, un sondage interrogeant les pratiques d'évaluation des psychoéducateurs à la suite de la publication du *Guide d'évaluation psychoéducative* et de l'avènement du projet de loi 21 (PL 21) a été envoyé aux membres de l'Ordre. Ce dernier était composé de trois questions :

- 1) Depuis la publication du *Guide d'évaluation psychoéducative* en 2008, votre pratique d'évaluation a-t-elle changé?
- 2) Dans votre milieu, avez-vous réalisé une expérience d'appropriation du guide d'évaluation?
- 3) Depuis l'avènement du PL 21 et des activités d'évaluation réservées à l'automne 2012, votre pratique d'évaluation a-t-elle changé?

Cinquante-quatre psychoéducateurs ont répondu à l'appel. Ils provenaient en majorité des CSSS et du milieu scolaire. Des psychoéducateurs des CRDITED, des centres de dépendance, des centres jeunesse, du milieu universitaire et de la pratique privée ont également participé au sondage. Cet article est une synthèse de ce que ces membres ont répondu.

Systématisation et standardisation des pratiques d'évaluation

Selon les réponses obtenues, l'évaluation psychoéducative semble être une pratique plus systématique dans tous les milieux d'intervention. La démarche de collecte de données, l'analyse et la rédaction du rapport sont généralement plus structurées, le guide fournissant un modèle sur lequel les professionnels s'appuient de plus en plus. Un participant du milieu universitaire relève : « Les instruments de mesure sont plus présents dans la pratique et l'évaluation est devenue une activité réservée alors beaucoup plus de temps y est consacré dans l'enseignement et l'encadrement des stagiaires ». La publication du guide a favorisé l'uniformisation des pratiques d'évaluation entre les psychoéducateurs des différents secteurs ainsi que « l'adoption d'un langage commun facilitant les discussions cliniques ». Dans certains milieux, cela a permis un meilleur arrimage au moment du transfert de dossiers. Un répondant souligne que « la standardisation est importante dans notre jeune pratique en matière d'évaluation ».

La collecte de données constitue maintenant une démarche plus complète du fait de l'utilisation de différents outils d'évaluation conjuguée à l'observation directe. Elle englobe davantage l'évaluation des capacités adaptatives de l'individu (PAD), l'évaluation du potentiel expérientiel de l'environnement (PEX) ainsi que les facteurs de risque et de protection. Un

psychoéducateur souligne qu'un processus d'évaluation plus structuré a un impact positif sur le plan d'intervention qui s'appuiera à la fois sur le PAD et le PEX. Un souci de rigueur se reflète également dans l'analyse des données recueillies et la rédaction du rapport. « La structure du rapport étant plus complète, elle facilite la compréhension lors de la présentation et elle permet de nommer les aspects en lien avec la problématique analysée, mais également les facteurs facilitants tant pour le client que pour son environnement ».

Pour sa part, l'arrivée du PL 21 a incité plusieurs psychoéducateurs à porter attention au mandat d'évaluation qui leur est confié : « nous définissons davantage les limites de notre mandat d'évaluation dans nos premiers contacts avec les clients, ainsi qu'auprès de nos référents et patrons ». Une psychoéducatrice abonde dans le même sens : « ce n'est pas mon processus d'évaluation qui, en tant que tel, a changé mais plutôt mon explication du service aux clients. Je suis davantage attentive aux formulations que j'emploie dans la rédaction de mes rapports afin de ne pas amener de confusion quant à l'acte posé ».

Expériences d'appropriation

Dans plusieurs milieux, des projets d'appropriation du guide d'évaluation sont en cours. Certains de ces projets ont pris la forme de rencontres de codéveloppement ou de réunions d'équipe. À titre d'exemple, un répondant rapporte avoir fait une démarche réflexive sur « le format de l'évaluation et sur la capacité, en termes de ressources, de pouvoir faire un rapport d'évaluation complet et approfondi pour chaque suivi individuel ». Un autre relate avoir réfléchi sur « l'apport d'une évaluation psychoéducative dans un contexte de deuxième ligne et d'intervention interdisciplinaire ». Dans certains CSSS et commissions scolaires, ces démarches ont mené à la bonification et à la création d'outils destinés à l'évaluation psychoéducative. « Nous avons mis sur pied un comité de pairs, il y a trois ans. Nous avons élaboré un outil d'évaluation psychoéducative à partir du *Guide d'évaluation psychoéducative* de l'Ordre ». « Des outils ont été développés en lien avec la démarche proposée par l'Ordre pour s'arrimer et produire des rapports encore plus adaptés aux évaluations des psychoéducateurs ».

Par ailleurs, la participation à des formations ou à des échanges avec des personnes-ressources a appuyé certains psychoéducateurs dans l'utilisation du *Guide d'évaluation psychoéducative*. Un répondant relate que son milieu a pu profiter de la présence de stagiaires de maîtrise pour approfondir l'évaluation psychoéducative, ceux-ci ayant à présenter leur rapport et son utilisation.



Les réponses à ce sondage nous permettent d'apprécier les changements de pratique des psychoéducateurs quant à l'évaluation psychoéducative, conséquemment à la parution du Guide d'évaluation psychoéducative et à l'application du PL 21.

Enfin, quelques psychoéducateurs mentionnent avoir été confrontés à la résistance de leur environnement, faisant échouer leurs tentatives d'appropriation ou ne permettant pas à celles-ci d'aboutir à un résultat tangible.

Identité et reconnaissance

La reconnaissance de l'expertise du psychoéducateur et de son apport professionnel est soulignée par nombre de répondants. Cela se traduit notamment par une augmentation des demandes d'évaluation psychoéducative ainsi que par une « augmentation des demandes de rédaction de rapport complet » en lien avec les activités réservées. Aussi, il est rapporté que les attentes de certains milieux envers les psychoéducateurs se sont ajustées à leur

champ d'exercice et aux activités qui leur sont réservées.

Dans la foulée du PL 21, plusieurs psychoéducateurs se réjouissent de la reconnaissance engendrée par la modernisation des champs d'exercice alors que la spécificité de la psychoéducation est mise de l'avant. Un répondant avance que l'utilisation du guide a permis à ses « collègues travailleurs sociaux d'observer la rigueur et la spécificité de son travail de psychoéducateur et a aidé son intégration ». En ce sens, un psychoéducateur mentionne : « nous libellons différemment nos mandats psychoéducatifs. Effectivement, maintenant je précise davantage que le mandat est d'évaluer les capacités adaptatives ». Certains affirment qu'ils utilisent beaucoup plus les termes propres à leur profession, ce qui a pour effet de rendre plus visibles les caractéristiques particulières de la psychoéducation.

Les réponses à ce sondage nous permettent d'apprécier les changements de pratique des psychoéducateurs quant à l'évaluation psychoéducative, conséquemment à la parution du *Guide d'évaluation psychoéducative* et à l'application du PL 21. Même si le nombre de répondants n'est pas représentatif de l'ensemble des membres de l'Ordre ni de tous les milieux de pratique, un mouvement est amorcé vers une systématisation de l'évaluation psychoéducative et l'affirmation de notre champ d'exercice. La poursuite de cet élan est inévitable. Les initiatives prises par les psychoéducateurs ne peuvent que clarifier aux yeux de leurs partenaires professionnels leur contribution essentielle. Les mots suivants en témoignent, non sans une certaine fierté : « Je suis en mesure de mettre davantage en lumière les informations pertinentes à mon évaluation et tout au long de ma démarche, ce qui rend mes discussions ou rapports plus concis et professionnels ». ■



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

Une pratique réfléchie : commentaires

Daniel Puskas, ps.éd., psychothérapeute, psychanalyste

J'ai bien apprécié le choix du thème proposé dans le n° 7, mars 2014, de notre revue *La pratique en mouvement*. « Une pratique réfléchie » apportait une réflexion indispensable à nos pratiques cliniques. Je me suis particulièrement réjoui que la rédaction du magazine des psychoéducateurs ait fait appel à des professeurs en psychoéducation afin de signer des articles. Je plaide depuis longtemps pour une saine collaboration entre chercheurs et cliniciens. En ce sens, le modèle médical dans lequel les professeurs poursuivent leur pratique clinique en s'impliquant dans des recherches est un modèle à imiter.

Donc, un espace d'échange où des professeurs s'adressent à des cliniciens dans un langage clair, avec nuance, où le savoir-être est souvent mis à l'avant-plan. Je pense ici particulièrement à l'article de Gagnier et Gagnon, *Reconnaître ses émotions pour de meilleures pratiques*. Les auteurs pointent une difficulté vécue dans nos pratiques, soit celle de posséder un savoir et un savoir-faire qui devraient normalement donner des résultats positifs, mais qui se heurtent à la complexité humaine et émotionnelle. Appliquer à la lettre un programme sans tenir compte du vécu subjectif des participants et des intervenants est tout simplement anti-clinique. En effet, *les émotions doivent devenir un atout*.

J'ai lu avec intérêt les articles de Grégoire, nuancé et subtil; de Zombecki, passionné et rigoureux; d'Alain et Rousseau, éclairant et réflexif. Dans ces trois écrits, j'ai apprécié que le professionnel joue un rôle central dans le choix des interventions et des programmes. Pas d'universel, pas de panacée, mais de la curiosité, du doute et de la rigueur.

J'ai lu avec attention le texte signé par Larivée. M'inspirant de sa conclusion, j'apporterai quelques réflexions sur des thèmes sur lesquels je travaille actuellement. Je veux ici parler de deux thèmes de recherche qui, actuellement, ont le vent en poupe en Amérique du Nord, soit les compétences des thérapeutes – le savoir-être et l'alliance thérapeutique.

Dans un article au titre évocateur *Qui sont les psychothérapeutes efficaces?* Lecomte et al.¹ affirment que « [...] quand il s'agit de recommander un psychologue psychothérapeute à un ami ou à un membre de sa famille, il ne vient à l'idée de personne de faire un choix au hasard, ni même de se décider en fonction de critères purement théoriques ou techniques. Au-delà des diplômes et des orientations, la personne du psychothérapeute devient la considération la plus importante. Le sens pratique rejoint ainsi les résultats des méta-analyses portant sur l'efficacité en psychothérapie. Depuis près de 30 ans, elles soulignent en effet que la variabilité des résultats obtenus avec des clients est **davantage liée à la variabilité entre**

les psychothérapeutes qu'aux techniques et traitements

utilisés (Blatt, Sanislow, Zuroff et Pilkonis, 1996; Crits-Christoph, Barancackie, Kurcias, Beck, Carroll, Perry, Luborsky, McLellan, Woody, Tompson, Gallagher et Zitrin, 1991; Luborsky, McLellan, Diguier, Woody et Seligman, 1997; Wampold, 2001). »² Et plus loin : « La démonstration scientifique de l'importance du rôle du psychothérapeute dans l'efficacité du processus thérapeutique est loin d'être nouvelle et, à la suite des premières méta-analyses des années 1970, Bergin et Lambert (1978) et Lambert (1989) avaient d'ailleurs appuyé cet argument en considérant que **le psychothérapeute constituait un facteur d'explication du changement thérapeutique largement supérieur à celui des techniques spécifiques.** »³

D'ailleurs, ceci ne vient-il pas soutenir le modèle psychoéducatif? Le psychoéducateur organise une activité et l'anime, le choix du programme doit s'effectuer selon des critères rigoureux basés sur des recherches, mais ce qui va faire la spécificité de l'intervention psychoéducative sera l'opération professionnelle qu'est *l'utilisation*. C'est cette compétence à choisir et à exploiter un événement clinique en fonction de la dynamique de la personne aidée qui nous distingue d'une intervention technicienne, de simplement animer un programme « manualisé ». Et ce seront ces mêmes compétences en termes de savoir-faire qui mèneront à la création d'une alliance thérapeutique porteuse.

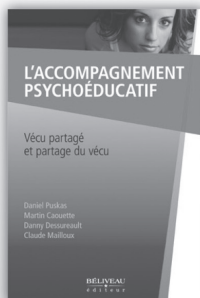
« Tout intervenant souhaite le succès de son intervention. Les facteurs qui influencent celle-ci sont multiples. **L'alliance thérapeutique en constitue un prédicteur de succès.** Elle conçoit l'intervention comme une entreprise de collaboration en définissant l'équipe d'intervenants et les clients clés comme les joueurs de la même équipe. L'alliance unit les systèmes du client et de l'intervenant pour créer un système thérapeutique inclusif et efficace. Plusieurs chercheurs, comme, par exemple, Horvath et Symonds (1991); Martin, Garske et Davis (2000); Samstag, Batchelder, Muran, Safran et Winston (1998) ont évalué les effets à court et à long terme des thérapies psychodynamiques, cognitives et expérientielles avec des clients dont les problèmes varient. Ils ont découvert que **la qualité de l'alliance thérapeutique** s'associe à un vaste éventail de résultats positifs. »⁴

« La capacité de l'alliance thérapeutique à prédire le succès d'une thérapie semble confirmée. »⁵

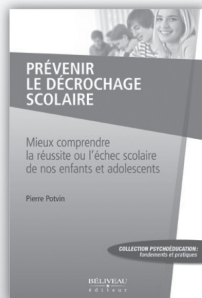
Donc, ce ne sont pas les approches qui sont supérieures à d'autres, mais les professionnels qui ont su développer un savoir-être au service d'un accompagnement clinique. C'est le savoir-être qui apparaît être l'ingrédient qui fait la différence. ■

1. Lecomte, C., Savard, R., Drouin, M.-S., Guillon, V. (2004). Qui sont les psychothérapeutes efficaces? Implications pour la formation en psychologie, *Revue québécoise de psychologie*, 25(3), 73-102.
2. *Ibid.*, p. 73. 3. *Ibid.*, p. 74. Les caractères en gras sont de moi. 4. Baillargeon, P. et Puskas, D. (2013). L'alliance thérapeutique : conception, pratique, *Revue Défi Jeunesse*, vol. XIX, n° 3, juin 2013, p. 4. 5. Baillargeon P., Leduc, A. et Côté, R. (2003). Les modèles expérimentaux du processus de résolution des ruptures de l'alliance thérapeutique, *Revue canadienne de psychoéducation*, volume 32, n° 2, p. 377.

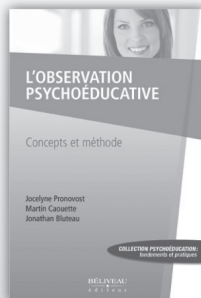
Toutes les ressources pour les psychoéducateurs!



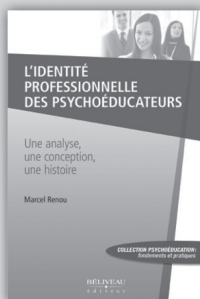
Modèle de référence pour les psychoéducateurs dans leur accompagnement clinique.



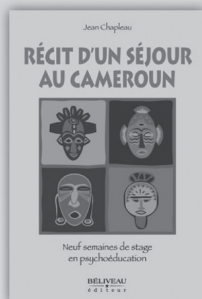
Pistes d'orientation de l'intervention et les outils de soutien à l'intervention – sites Internet, outils de dépistage...



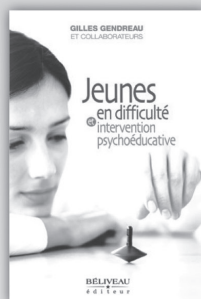
Importance de l'observation dans le processus d'évaluation. Observation participante et processus adaptatifs.



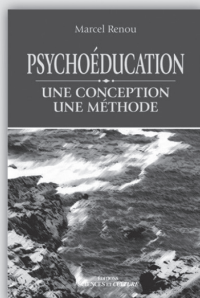
Analyse, concept, histoire et cheminement qui relatent le parcours qui a mené à l'octroi des activités réservées.



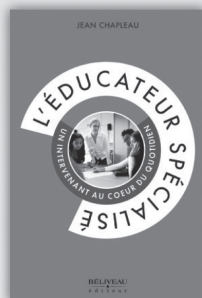
Témoignage émouvant de Jean Chapleau qui a passé neuf semaines avec onze stagiaires en Techniques d'éducation spécialisée.



Points de repère théoriques et pratiques pour professionnels sur le terrain, questionnaires et formateurs.



Notions de discipline, d'approche, de champ de pratique, de méthode, de formation et de profession.



Professionnel pragmatique, ouvert d'esprit, rigoureux, qui possède une profondeur de réflexion...



Récit de vie passionnant qui s'adresse aux parents, aux intervenants, aux enseignants et même aux médecins.

UN ÉVÉNEMENT ATTENDU...

C'est sous le thème « Une pratique adaptée aux transitions » que le prochain colloque des psychoéducateurs aura lieu les **28 et 29 mai 2015**, au Château Mont-Ste-Anne, dans la région de Québec. Quelques centaines de psychoéducateurs s'y retrouveront pour mettre à jour leurs pratiques, échanger leurs expériences et constater le dynamisme de leur profession. Surveillez l'annonce du programme dans votre bulletin électronique et soyez du nombre!

LA TENUE D'UN DOSSIER DE CONSULTATION OU DE SUPERVISION : UN DOCUMENT ESSENTIEL POUR VOTRE PRATIQUE

Depuis le mois de mai, l'Ordre a déposé sur son site une toute nouvelle version des normes d'exercice sur la tenue d'un dossier de consultation (rôle-conseil) ou de supervision. Répondant à une demande exprimée par plusieurs membres et à un besoin constaté en inspection professionnelle, cette version vient préciser certains aspects qui demeuraient problématiques, notamment l'élaboration d'une entente ou d'un contrat de service et la constitution d'un plan de travail.

Ces normes viennent encadrer la tenue des dossiers des psychoéducateurs qui exercent un rôle-conseil de façon structurée et planifiée et de ceux qui ont parmi leurs tâches de superviser des intervenants. Elles ne touchent pas les conseils prodigués de façon informelle ou ponctuelle ni la supervision d'étudiants.

Consultez le document en ligne sur le site Web de l'Ordre.

Une nouvelle fiche descriptive pour les instruments de mesure du répertoire d'outils de l'Ordre

Line Massé, Ph. D., ps.éd., professeure au département de psychoéducation, Isabelle Saucier et Marie Josée Picher, professionnelles de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières

Cet automne, des changements seront apportés à la présentation des fiches descriptives sur les instruments de mesure du *Répertoire d'instruments de mesure, de programmes et d'outils d'intervention* du site Internet de l'Ordre. Ces changements toucheront les nouvelles fiches sur les instruments de mesure de même que les fiches existantes mises à jour chaque année. Les modifications apportées visent à actualiser la nomenclature utilisée afin de mieux refléter les normes de pratiques en *testing* (American Educational Research Association, American Psychological Association et National Council on Measurement in Education, 2003; Hogan, 2012). Elles ont également pour but de répondre de façon synthétique aux principales questions qu'un intervenant doit se poser afin de choisir l'instrument de mesure le plus approprié à la situation d'évaluation. Les modifications apportées s'inspirent des travaux effectués par les professeurs Tristan Milot et Michel Rousseau, du département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, dans le cadre des cours relatifs aux instruments de mesure. Voici une brève présentation des changements apportés à la fiche descriptive.

Une fiche par version

Les informations psychométriques pouvant varier grandement selon la version d'un instrument de mesure (p. ex., selon la version longue ou courte ou selon la version remplie par les parents ou par les enseignants), une fiche descriptive sera maintenant disponible pour chacune des versions d'un instrument.

Les références de l'instrument

Afin de pouvoir repérer facilement l'instrument de mesure de même que les différents documents utiles à son administration ou à son interprétation, des informations sont données sur la version originale de l'instrument, sur sa version francophone, le cas échéant, ainsi que sur le manuel de l'instrument. Dans certains cas, des références additionnelles sont ajoutées, par exemple le logiciel de correction ou des articles scientifiques sur la validation de l'instrument si ces informations n'apparaissent pas dans le manuel de l'instrument.

Une nouvelle description de l'instrument

La section « Description de l'instrument » présente de façon synthétique les concepts mesurés par le test, le nombre d'items, le type d'échelle de réponse, le nombre d'échelles et leurs noms, les normes disponibles, les formats sous lesquels l'instrument se présente ainsi que les autres versions disponibles de l'instrument. Des commentaires et des recommandations sont également formulés quant à l'utilisation de l'instrument de mesure.

Des informations plus précises sur l'administration

Dans les nouvelles fiches, il est maintenant possible de repérer

rapidement les informations concernant les répondants, le temps de passation et de correction, le type de correction ainsi que les conditions particulières qui doivent être respectées pour le répondant ou pour la personne qui fait passer l'instrument de mesure.

Une présentation différente des qualités psychométriques

Les qualités psychométriques sont maintenant présentées dans deux sections : fidélité et validité. Le tableau qui suit présente les nouveaux termes utilisés pour décrire la fidélité ou la validité des instruments ainsi que les termes traditionnels qui y sont associés.

TERMES UTILISÉS	TERMES ASSOCIÉS
Fidélité	
Stabilité temporelle	Fidélité test-retest, coefficient de corrélation
Équivalence de contenu	
Cohérence interne (méthode split-half)	Consistance interne, coefficient de corrélation
Cohérence interne (méthode basée sur la covariance)	Consistance interne, coefficient de Kuder-Richardson, coefficient alpha de Cronbach
Fidélité interjuges	Fidélité interobservateurs, fidélité interexamineurs, fidélité interévaluateurs, fidélité intercotateur, coefficient de Kappa
Accord interjuges	Coefficient de Kappa
Validité	
Preuves basées sur le contenu	Validité de contenu, validité conceptuelle, validité théorique
Preuves basées sur les réponses aux items	Analyse d'items, biais de réponse liés aux items, biais de réponse liés aux répondants
Preuves basées sur la structure interne	Validité de construit, validité factorielle, analyse en composante principale
Preuves basées sur la relation à d'autres variables	Validité prédictive ou discriminante, validité convergente ou concourante, validité critériée, validité externe
Preuves basées sur les conséquences de la mesure	

L'actualisation de la fiche descriptive des instruments de mesure constitue tout un défi : apporter des modifications majeures aux informations présentées tout en respectant le cadre informatique actuel afin de minimiser le coût des changements. Nous espérons que les modifications apportées seront utiles pour les psychoéducateurs et qu'elles faciliteront le choix des instruments de mesure. ■

Références

American Educational Research Association, American Psychological Association et National Council on Measurement in Education. (2003). *Normes de pratique du testing en psychologie et en éducation* (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, trad. sous la direction de Georges Sarrazin). Montréal : Institut de recherches psychologiques.

Hogan, T.P. (2012). *Introduction à la psychométrie* (R. Stephenson et N. Parent, trad.). Montréal : Chenelière Éducation.

Évaluation psychoéducative et pratique professionnelle



Suzanne Manningham., Ph. D., ps.éd., professeure et Sonia Daigle, ps.éd., doctorante et professeure, Université Laval

Le 20 septembre 2012, la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*, appelée également le projet de loi 21, entrainé en vigueur. Cette loi définit les champs d'exercice réservés à certaines professions. De plus, elle encadre la pratique de l'évaluation en fonction des activités professionnelles qui sont réservées ou partagées.

La profession de psychoéducateur est visée par cette loi. Cinq des sept activités réservées traitent de l'évaluation, ce qui justifie l'intérêt accordé à cette activité professionnelle par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) et ses membres. Ainsi, à la suite de la publication du *Guide d'évaluation psychoéducative* (2008), environ 1000 psychoéducateurs exerçant dans plusieurs régions du Québec ont reçu la formation au sujet de ce guide offerte par l'Ordre. De plus, lors d'un colloque tenu en mai 2011, les psychoéducateurs ont identifié trois axes de préoccupations relatifs à l'évaluation psychoéducative. Le premier concerne le cadre conceptuel de l'évaluation psychoéducative, le second a trait à la finalité de l'évaluation psychoéducative et le troisième traite des démarches, méthodes et instruments d'évaluation. Le point commun des recommandations formulées à ce moment vise à ce que soit reflétée la spécificité de l'approche psychoéducative, notamment en lien avec le développement d'un langage commun et la reconnaissance de la diversité des milieux de pratique (Lajoie, Pronovost et Bergeron, 2011).

Présentement, et ce, afin de permettre la lecture d'une situation vécue par la personne requérant une évaluation psychoéducative, il est observé que plusieurs approches théoriques sont enseignées et utilisées en psychoéducation. En réservant au psychoéducateur l'évaluation des capacités adaptatives des

personnes en difficulté, le législateur contribue à l'exigence de l'affirmation de la spécificité de l'évaluation psychoéducative.

Notre projet d'étude en cours de réalisation permettra de déterminer dans quelle mesure les référentiels psychoéducatifs existants attribuent à la discipline psychoéducative une spécificité qui la distingue des autres types d'évaluation du domaine psychosocial.

Trois objectifs sont visés par notre étude. Premièrement, répertorier les grands courants de pensée en psychoéducation. Deuxièmement, explorer avec des psychoéducateurs en exercice de différents milieux leurs pratiques relatives à l'évaluation psychoéducative. Troisièmement, dresser un portrait général de la pratique actuelle en matière d'évaluation psychoéducative.

Les participants sont des psychoéducateurs et des psychoéducatrices qui travaillent dans cinq secteurs d'activités différents de la région de Québec : Agence de santé et des services sociaux, centre jeunesse, centre de réadaptation en déficience intellectuelle, commissions scolaires et autres milieux (communautaires, hospitaliers, pratique privée, etc.).

Le partage des résultats de cette recherche se fera à l'hiver prochain. Ce projet contribuera à l'avancement des connaissances relatives à l'exercice de la psychoéducation. ■

Références

Gouvernement du Québec. (2009). *Projet de loi n° 21, Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Lajoie, G., Pronovost, J. et Bergeron, G. (2011, mai). *L'évaluation psychoéducative : le point de vue des formateurs*. Communication présentée au Colloque de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, Orford, Québec.

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2008). *Guide d'évaluation psychoéducative*. Montréal.

Évaluation des troubles du comportement à l'école primaire : protocole pour les psychoéducateurs

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

Jean-Yves Bégin, ps.éd., doctorant en psychoéducation, chargé de cours, **Caroline Couture**, Ph. D., ps.éd., professeure et **Line Massé**, Ph. D., ps.éd., professeure, Université du Québec à Trois-Rivières

Occupant une place de plus en plus importante parmi les professionnels du milieu scolaire, les psychoéducateurs se voient octroyer des mandats d'évaluation très spécifiques en lien avec les élèves en difficulté d'adaptation. Ce rôle a été confirmé légalement avec l'adoption du projet de loi 21. À l'heure actuelle, peu de pratiques standardisées et rigoureuses d'évaluation ont été développées spécifiquement pour ces psychoéducateurs. Les objectifs de cette étude visent, dans un premier temps, à décrire la pratique évaluative des psychoéducateurs qui œuvrent dans les écoles primaires. Les résultats issus de cette phase descriptive permettront l'atteinte de notre deuxième objectif, soit la conception d'un protocole d'évaluation afin de guider la pratique de ces psychoéducateurs.

L'échantillon est composé uniquement de psychoéducateurs œuvrant en milieu scolaire primaire membres de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. Pour décrire leur pratique évaluative, nous avons mené une série d'entrevues téléphoniques (n=21) et cinq groupes de discussion (n=34). Ensuite, 159 psychoéducateurs provenant des quatre coins du Québec (M=9,58 années d'expérience; ÉT=6,92; 17 hommes) ont rempli un questionnaire en ligne à ce sujet.

Les analyses préliminaires font ressortir deux formes d'évaluation pratiquées dans les écoles primaires québécoises. La première, qu'on pourrait qualifier de premier niveau, est plus ou moins structurée et est faite sur-le-champ, en contexte d'intervention. Cette forme d'évaluation découle principalement de faits d'observation et sert à mettre en place des interventions ponctuelles pour des problèmes mineurs de gestion comportementale. Plus structurée, la deuxième forme d'évaluation, qu'on pourrait qualifier de deuxième niveau, nécessite davantage d'investigation, de ressources et de temps. Généralement, elle est pratiquée lorsqu'une demande de référence est faite par la direction de l'établissement ou pour des problèmes de comportement plus

intenses et persistants. Les psychoéducateurs ont mentionné que ce type d'évaluation était mené plus fréquemment en fin d'année scolaire, pour des fins administratives, afin d'orienter les services subséquents, pour l'attribution des codes de difficulté en lien avec les troubles du comportement. Plusieurs psychoéducateurs ont aussi rapporté que ce type d'évaluation était aussi mené pour identifier les besoins de l'élève et orienter les plans d'intervention.

Un constat général ressort quant au manque de temps, de méthodes, d'outils et de ressources pour effectuer de bonnes évaluations. Fait à noter, près de 25 % des psychoéducateurs de l'échantillon n'ont jamais reçu de formation en lien avec l'évaluation dans leur formation initiale en psychoéducation et 83 % estiment qu'une formation additionnelle et spécifique sur l'évaluation des troubles du comportement en milieu scolaire primaire leur serait nécessaire.

À la lumière de ces résultats, nous proposerons une procédure d'évaluation spécifique au milieu scolaire et tenant compte du contexte de loi qui le régit. Une démarche pour chaque niveau d'évaluation soulevé par les psychoéducateurs sera offerte et s'articulera autour de pratiques de pointe dans le domaine de la mesure et de l'évaluation ainsi que des connaissances scientifiques relatives aux troubles du comportement. Ce développement sera effectué en tenant compte de la réalité des milieux, afin de rendre cette démarche faisable, efficace et efficiente. Plus spécifiquement, cette proposition de cadre pour l'opération d'évaluation du psychoéducateur en milieu scolaire prendra la forme d'une procédure standardisée qui guidera l'observation des psychoéducateurs à travers une évaluation fonctionnelle du comportement, en considérant les différences liées au genre et aux types de manifestations comportementales. L'expérimentation de ce protocole est prévue à l'automne 2014, dans cinq commissions scolaires du Québec. L'évaluation de l'implantation est prévue à l'hiver 2015. ■

Les facteurs associés aux comportements sexuels problématiques chez les enfants de 12 ans et moins : une recension systématique des écrits



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Isabelle Boisvert¹, ps.éd., doctorante en psychoéducation, Université de Sherbrooke

La grande majorité des enfants vivent les différentes étapes de leur développement psychosexuel de façon saine. Toutefois, certains enfants dévient de cette trajectoire et manifestent des comportements sexuels problématiques (CSP) définis comme « des comportements impliquant des parties sexuelles du corps, adoptés par des enfants âgés de 12 ans et moins, qui sont inappropriés d'un point de vue développemental ou qui sont potentiellement néfastes pour eux-mêmes ou pour les autres » (Chaffin *et al.*, 2006; p. 3, traduction libre).

Au cours des dernières années, différentes synthèses des connaissances ont été réalisées afin d'identifier les facteurs liés au développement des CSP chez les enfants. Toutefois, aucun de ces écrits ne peut être qualifié de « recension systématique » puisqu'ils présentent la méthodologie utilisée pour identifier, sélectionner et évaluer de façon critique l'ensemble des études pertinentes. Souhaitant dépasser cette limite, la recension systématique présentement en cours a pour objectifs de : 1) déterminer les facteurs individuels, parentaux et familiaux qui distinguent les enfants de 12 ans et moins qui présentent des CSP de ceux qui n'en présentent pas et 2) déterminer les limites méthodologiques du domaine, en portant une attention particulière à la définition des CSP utilisée.

La méthodologie de cette recension systématique s'appuie sur celle proposée par le *Centre for Reviews and Dissemination* (CRD), recommandée comme étant une pratique exemplaire dans la réalisation d'une recension systématique (CRD, 2008). Une recherche d'identification des études primaires, menée en janvier 2014, a permis de repérer 2454 références. De ce nombre, 20 études

portant sur les facteurs associés aux CSP ont été sélectionnées en fonction de critères de sélection préalablement définis.

Nos analyses préliminaires nous ont permis de découvrir que les définitions des CSP utilisées (types de comportements sexuels jugés problématiques), de même que les méthodes pour statuer sur l'absence ou la présence de CSP (p. ex. jugement clinique, seuil à atteindre sur un instrument de mesure, etc.), varient grandement d'une étude à l'autre, rendant difficile l'interprétation et la généralisation des résultats. Malgré cette limite, les facteurs associés aux CSP chez les enfants sont diversifiés et touchent différentes sphères de vie de l'enfant. Ainsi, la victimisation de l'enfant (sexuelle ou autre), certaines caractéristiques individuelles de l'enfant (p. ex., les comportements extériorisés, l'impulsivité ou de faibles habiletés sociales) et certaines caractéristiques parentales et familiales (p. ex., la détresse psychologique du parent, la violence au sein de la famille, l'environnement familial sexualisé) sont associées à la présence de CSP chez les enfants. Les résultats de cette recension systématique permettront aux psychoéducateurs d'établir des cibles concrètes d'évaluation et d'intervention auprès des enfants manifestant des CSP. ■

Références

Centre for Reviews and Dissemination (2008). *Systematic Reviews. CRD's guidance for undertaking reviews in health care*. University of York. Document disponible à l'adresse : www.york.ac.uk/inst/crd/index_guidance.htm.

Chaffin, M., Berliner, L., Block, R., Johnson, T.C., Friedrich, W.N., Louis, D.G. *et al.* (2006). *Report of the Task Force on Children with Sexual Behavior Problems*. Document disponible à l'adresse : www.atsa.com/pdfs/Report-TFCSBP.pdf.

1. Ces travaux sont réalisés en collaboration avec Marc Tourigny, Ph. D., professeur, Nadine Lanctôt, Ph. D., professeure, Stéphanie Lemieux, candidate à la maîtrise, Université de Sherbrooke et Mélanie M. Gagnon, Ph. D., Centre d'expertise Marie-Vincent.

Famille d'accueil : un rôle en transformation

Entre engagement communautaire et option professionnelle

Johanne Robillard, ps.éd., chef de service, Évaluation des milieux de vie substituts, Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire (CJM-IU)

Le CJM-IU rend annuellement des services à plus de 13 000 jeunes et leur famille sous le couvert de diverses lois. Au 31 mars 2013, sur les 4392 jeunes suivis en protection (LPJ), 39 % vivaient un placement. Comme le placement dans un milieu se rapprochant le plus possible de celui d'une organisation familiale est toujours privilégié, le recrutement de ressources de type familial (RTF) est un enjeu d'importance pour le CJM-IU. Le présent article traite des besoins de recrutement de famille d'accueil (RTF) pouvant remplir un mandat de stabilisation pour des jeunes de 0-5 ans, au CJM-IU.

Famille d'accueil et syndicalisation des ressources

La motivation des RTF en est une d'engagement communautaire mue par une volonté de faire une différence dans la vie d'un jeune. Les rétributions financières sont, à cet égard, des compensations pour la prise en charge des enfants confiés.

Le désir d'une meilleure reconnaissance sociétale et d'une amélioration des conditions d'exercice a toutefois amené les associations de familles d'accueil à demander au gouvernement le droit d'être regroupées en syndicat et d'être représentées en vue de négocier des conditions d'exercice. En août 2012, la Loi sur la Représentation des Ressources a mené à la ratification de la première entente collective avec le ministère de la Santé et des Services sociaux.

Parmi les grandes avancées de cette entente, on compte l'établissement d'un nouvel outil de classification de l'intensité des services qui amène une rétribution plus juste des services rendus par la ressource et la possibilité pour les RTF de contribuer au Régime des rentes du Québec.

La famille d'accueil de stabilisation

Le CJM-IU compte environ 550 RTF pour 1100 enfants. Néanmoins, ce réseau reste insuffisant pour répondre à la demande pour les enfants de 0 à 5 ans qui, souvent désorganisés et perturbés au moment de leur placement, épuisent les familles d'accueil régulières qui tentent de les stabiliser.

Les travaux visant le développement d'un mandat particulier pour certaines ressources ont défini les critères suivants :

- Offrir un hébergement temporaire permettant la stabilisation des comportements, l'évaluation des besoins, la révision de l'orientation et la préparation vers un projet adapté aux besoins spécifiques à plus long terme.
- Offrir une disponibilité accrue ainsi qu'un milieu encadrant et sécurisant pour permettre à l'enfant de s'apaiser, se régulariser, développer de l'autonomie et améliorer son état.
- Travailler étroitement avec l'équipe d'intervenants, bénéficier d'un soutien accru et de moyens de support supplémentaires (centre de jour, consultation avec un psychologue, participation régulière à des discussions cliniques avec l'équipe de professionnels).

Considérant que certains professionnels pourraient certainement, par leur formation, leurs connaissances et leurs expériences, répondre au profil recherché, le pari que le CJM-IU fait, est celui de croire que, grâce à de nouvelles conditions d'exercice proches de celles d'un travailleur autonome (contribution au Régime des rentes du Québec, accessibilité à la CSST et autres programmes gouvernementaux) de même qu'à une rétribution bonifiée en fonction de l'intensité des réels services rendus, le rôle de RTF soit en mesure de susciter l'intérêt de professionnels prêts à s'y engager pour une période de quelques années. Un tel mandat pourrait d'ailleurs représenter une expérience pertinente à ajouter à un *curriculum vitae*.

L'enjeu du recrutement

Le CJM-IU a toujours de la difficulté à atteindre le taux de places disponibles nécessaire pour faire des jumelages optimaux pour la clientèle âgée de 0 à 5 ans, dont plusieurs ont des retards de développement, de grands besoins de stimulation, des rendez-vous multiples et des visites régulières avec leurs parents.

Puisque le mandat est de nature à intéresser des professionnels ayant une connaissance de la clientèle et un intérêt envers celle-ci, en recruter quelques-uns devient important.

Processus d'évaluation

Le processus d'évaluation est de cinq à six entrevues. Les thèmes abordés lors de chacune de ces entrevues sont multiples : motivation du projet, histoire de vie personnelle, dynamique du couple, de la famille, gestion du budget, sexualité, capacité parentale, etc. Des outils et des mises en situation sont utilisés pour faire une appréciation des postulants en termes de leurs « *patterns* » d'attachement, leurs capacités parentales, leur équilibre personnel (gestion des stress, empathie, souplesse, collaboration, etc.).

Le rôle de « famille d'accueil » est un rôle en transformation. Férues d'implication communautaire, les RTF ouvrent généreusement l'intimité de leur milieu familial pour la reprise du développement des jeunes, à l'intérieur d'un milieu sécuritaire et bienveillant. Dernièrement, elles ont travaillé à obtenir une meilleure reconnaissance de leur mandat (rôle, conditions d'exercice, rétribution, etc.).

La syndicalisation des ressources offre désormais plusieurs avantages, dont ceux de pouvoir rester à la maison tout en continuant de s'impliquer auprès d'une clientèle choisie, et ce, avec des conditions se rapprochant de celles d'un travailleur autonome. Avec l'évolution des connaissances sur les besoins développementaux des jeunes et les troubles de l'attachement, il devient pertinent d'intéresser des professionnels au rôle de RTF. Il s'agit, dès lors, de faire savoir aux professionnels que cela est une option qui leur permettra, tout en s'engageant socialement, de se réaliser professionnellement. ■

À vos claviers... prêts? Écrivez!



Étienne Gaudet, psychoéducatrice, auteur et conférencier¹

Depuis toujours, j'écris toutes sortes de choses : des devoirs, des dictées, des lettres d'amour, des listes d'épicerie, des commentaires sur Facebook, des textos, des notes d'évolution, des rapports pour la Cour... J'utilise la force des mots pour exprimer ce que je connais, ce que je crois, ce que je perçois, ce que je veux, ce que je suis. Écrire m'oblige à m'arrêter, à réfléchir, à préciser ma pensée : écrire me permet de prendre du recul et de m'éloigner de mon quotidien souvent envahissant!

Il y a une dizaine d'années, ma conjointe travaillait à l'Hôpital Ste-Justine. Elle m'a alors mis en contact avec les éditions de cet hôpital qui publiaient des ouvrages pratiques pour les parents à la recherche d'aide et d'information pour leurs enfants et leurs adolescents. À cette époque, je doutais de mon expertise professionnelle rédactionnelle. Je croyais que seuls les chercheurs ayant la capacité de faire des cueillettes de données et des analyses approfondies avaient le droit de publier des textes. Je me demandais ce que faisait un bon intervenant confronté à ce type de défi psychoéducatif qu'est la rédaction d'un livre.

J'ai analysé la situation et conclu que mon potentiel d'adaptation pouvait répondre au potentiel expérientiel qui m'était proposé. J'ai donc dépassé mes peurs et mes incertitudes et je me suis lancé dans l'aventure de l'écriture. En 2002, je publiais *Drogues et adolescence : Réponses aux questions des parents* aux Éditions du CHU Ste-Justine. Depuis, le livre a connu un succès étonnant (traduction en espagnol, portugais et roumain, vente de 5000 copies, réédition d'une version améliorée en 2009). À ce jour, il s'agit d'une référence en ce qui a trait au monde de la consommation à l'adolescence.

Croyez-vous que cela m'a satisfait? Non, il était trop tard... J'avais goûté au plaisir et à la liberté que confère l'acte d'écrire! Et comme tout bon client expérimentant un succès, j'ai cherché à répéter l'expérience positive qui m'avait été donnée de vivre.

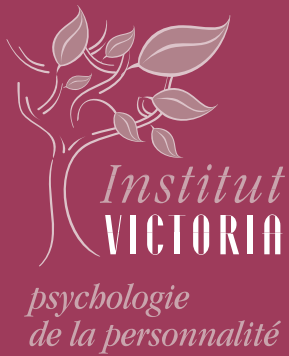
Par la suite, trois autres livres ont été publiés de même que de nombreux articles dans diverses revues. Puis, d'autres sujets de rédaction se sont ajoutés et sont toujours en attente sur ma table de travail.

Outre la satisfaction de tenir entre mes mains un ouvrage fini qui reflète ma pensée d'intervenant, d'autres avantages collatéraux se sont manifestés en lien avec la publication de mes livres et de mes articles :

1. le plaisir que les lecteurs trouvent une utilité à ce que j'écris : cela me permet de rejoindre beaucoup plus de personnes que dans ma pratique professionnelle quotidienne;
2. l'opportunité d'utiliser le livre comme une plateforme multiplicative des possibilités à transmettre mes connaissances (conférences, médias, etc.);
3. le monde de l'écriture me permet de diversifier mon vécu professionnel : qui n'a pas besoin d'un peu de variété et de défis?
4. et, pas de fausse modestie, une augmentation importante de mon estime professionnelle (Prix de l'Ordre - publication grand public en 2012, rétroaction des lecteurs, intervention dans les médias, etc.).

Donc, collègues psychoéducatrices et psychoéducateurs, je vous suggère d'être généreux et de partager votre expertise professionnelle à l'extérieur de votre cercle quotidien d'intervention. De plus en plus, en psychoéducation, la notion de rôle-conseil est mise de l'avant. En ce sens, le partage de vos interventions et de vos croyances avec une clientèle grand public pourra faire de nous des « spécialistes » de stratégies gagnantes permettant de s'adapter aux difficultés de la vie. Utilisez votre expérience, vos pratiques professionnelles et vos mots dans des articles, sur des blogues, dans les médias, dans les courriers des lecteurs, dans des livres. Bref, écrivez, écrivez! Il en restera toujours quelque chose. ■

1. www.etiennegaudet.com.



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

**Documentation disponible
en ligne ou sur demande**

Institut Victoria

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

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

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

► NOUVELLE FORMATION

- Troubles de la personnalité : atelier d'intégration des outils d'intervention

Montréal 180 \$ (taxes incluses)
12 mai 2015

► FORMATIONS 2014-2015

- Troubles de la personnalité : introduction à l'intervention (nouveau format 2 jours)

Montréal 335 \$ (taxes incluses)
Groupe A les 27 et 28 novembre 2014
Groupe B les 26 et 27 février 2015

- Réadaptation physique et troubles de la personnalité : impacts sur les interventions

Montréal 335 \$ (taxes incluses)
les 29 et 30 janvier 2015

- La régulation émotionnelle du thérapeute avec la clientèle souffrant de troubles de la personnalité

Montréal 335 \$ (taxes incluses)
les 7 et 8 mai 2015

Québec 380 \$ (taxes incluses)
les 23 et 24 octobre 2014

- Troubles de la personnalité : intervention de crise et gestion du risque suicidaire

Montréal 335 \$ (taxes incluses)
les 16 et 17 octobre 2014
les 4 et 5 juin 2015

- Troubles alimentaires et troubles de la personnalité : traitement intégré

Montréal 335 \$ (taxes incluses)
les 16 et 17 avril 2015

Nos formations sont reconnues par l'Ordre des Psychologues du Québec pour les crédits de formation continue en psychothérapie

Vous vous êtes investi sans compter.
Maintenant, économisez grâce à TD Assurance.



Vous pourriez GAGNER

60 000 \$ comptant
pour réaliser votre
cuisine de rêve*!

Les professionnels peuvent économiser plus.

Chez TD Assurance, nous sommes conscients du temps et des efforts que vous avez investis pour arriver là où vous êtes. C'est pourquoi, en tant que membre de l'Ordre des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec, vous bénéficiez de tarifs de groupe préférentiels et de divers autres rabais grâce au programme TD Assurance Meloche Monnex. Mieux encore, vous obtiendrez un service personnalisé et une protection adaptée à vos besoins. Demandez une soumission dès aujourd'hui et découvrez combien vous pourriez économiser.

Demandez une soumission dès aujourd'hui

1-866-269-1371

melochemonnex.com/oppq

Programme d'assurance recommandé par



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

HABITATION | AUTO | VOYAGE



Le programme d'assurances habitation et auto TD Assurance Meloche Monnex est souscrit par SÉCURITÉ NATIONALE COMPAGNIE D'ASSURANCE. Le programme est distribué par Meloche Monnex assurance et services financiers inc. au Québec et par Meloche Monnex services financiers inc. dans le reste du Canada. Pour les résidents du Québec : nous sommes situés au 50, Place Crémazie, Montréal (Québec) H2P 1B6.

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

*Aucun achat n'est requis. Il y a un (1) prix à gagner. Le gagnant aura le choix entre une somme de 60 000 \$ CA qui servira à réaliser sa cuisine de rêve ou 60 000 \$ CA comptant. Le gagnant devra retenir les services du fournisseur de son choix et coordonner l'ensemble des travaux. Le concours est organisé par Sécurité Nationale compagnie d'assurance et Primum compagnie d'assurance. Peuvent y participer les membres ou employés et autres personnes admissibles qui sont résidents canadiens et qui appartiennent à un groupe employeur ou à un groupe de professionnels ou de diplômés ayant conclu un protocole d'entente avec les organisateurs, et qui, par conséquent, bénéficient d'un tarif de groupe. Le concours se termine le 31 octobre 2014. Le tirage aura lieu le 21 novembre 2014. Le gagnant devra répondre à une question d'habileté mathématique. Les chances de gagner dépendent du nombre d'inscriptions admissibles reçues. Le règlement complet du concours est disponible à l'adresse melochemonnex.com/concours.

® Le logo TD et les autres marques de commerce sont la propriété de La Banque Toronto-Dominion.