

NOVEMBRE 2022 / NUMÉRO 24

La pratique

en mouvement

Le jugement
professionnel en
psychoéducation



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

www.ordrepesd.qc.ca



Profitez de la force de votre groupe



L'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec fait équipe avec La Personnelle pour vous offrir :



Des tarifs de groupe exclusifs en assurance auto, habitation et entreprise



Des protections personnalisées



Un service hors pair

Découvrez pourquoi **85 %** de nos clients nous ont choisis pour faire le plein d'économies et restent avec nous pour la **qualité du service**¹.

lapersonnelle.com/ordrepsed
1 888 476-8737



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC



laPersonnelle

Assureur de groupe auto, habitation et entreprise

Tarifs de groupe. Service unique.

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. Distribué auprès des membres de l'Ordre, ce magazine numérique 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

Marie-Josée Blais, responsable des communications

COORDINATION DU DOSSIER

Ghitza Thermidor, ps. éd.

GROUPE DE TRAVAIL DU DOSSIER

Sara Bouffard, ps. éd.

Fanny Montcalm, ps. éd. (responsable du dossier)

Réjean Émond, ps. éd.

RÉVISION

Diane Tremblay Audet

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, 2015; 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



SOMMAIRE

2 MOT DU PRÉSIDENT

5 VIE DE L'ORDRE

6 DOSSIER : LE JUGEMENT PROFESSIONNEL EN PSYCHOÉDUCATION

- Le jugement professionnel au cœur de la pratique en psychoéducation
- Soutenir le jugement clinique à l'aide d'un aide-mémoire réflexif
- Poser un jugement clinique en contexte d'adoption au programme Banque mixte
- Soigner par la relation : l'Art de l'alliance thérapeutique au service du jugement clinique en psychoéducation
- La méthode des cas pour favoriser l'enseignement et le développement du jugement professionnel en psychoéducation
- La place du jugement clinique dans la démarche d'évaluation psychoéducative

37 DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE

- Développement du jugement clinique dans le cadre d'une évaluation psychoéducative et formation initiale en psychoéducation
- L'éducation cognitive en classe du primaire par une ressource externe

JUGEMENT PROFESSIONNEL: ALLER AU-DELÀ DES APPARENCES

Félix-David L. Soucis, ps. éd.

J Je suis heureux de vous adresser mon premier mot à titre de président de l'Ordre dans ce numéro portant sur le jugement professionnel. Avant mon arrivée à la présidence de l'Ordre, j'ai eu le privilège de pratiquer auprès de différentes clientèles, pour différents mandats et dans différents milieux. Que ce soit en réadaptation physique ou en première ligne au CLSC, mon jugement professionnel s'exerçait autant sur les différentes composantes de l'environnement dans lequel je travaillais que sur les composantes de la clientèle que j'accompagnais.

Mon jugement professionnel se veut le point de rencontre de mes différents savoirs : mon savoir, mon savoir-faire et mon savoir-être. Il s'agit d'un moment de réflexion où l'ensemble des concepts théoriques appris, les bonnes pratiques connues et mon identité professionnelle me servent à me positionner quant au niveau de convenance entre le potentiel adaptatif de l'individu et le potentiel expérientiel de l'environnement. Bien qu'il soit fondamental à chacune des évaluations psychoéducatives, le jugement professionnel s'actualise continuellement au fil des interventions dans lesquelles je m'investis.

Cet exercice peut permettre de trouver un sens éthique à certaines situations inconfortables. Le jugement professionnel nous amène à trouver une justesse entre les lois, les règlements, les valeurs interpersonnelles et morales impliquées, le mandat et l'individu qui se doit d'être au centre de la démarche professionnelle.

Les articles présentés dans ce numéro du magazine permettent de prendre un recul face à cette habileté incontournable de notre pratique qui évolue dans un environnement en constant changement. C'est en cultivant ce jugement professionnel que nous parvenons à éclaircir les situations les plus complexes. Il nous permet d'aller au-delà des apparences et d'aborder les fonctions dissimulées des comportements par des moyens ajustés aux capacités de chacun.

Bonne lecture. ■



LE MOT DE LA DIRECTRICE GÉNÉRALE ET SECRÉTAIRE



M^e **Sonia Godin**

Jugement professionnel: soutien et encadrement

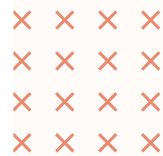
Le Québec compte 55 professions et 46 ordres professionnels. Le système professionnel québécois est unique au monde et repose sur le principe de l'autodétermination par les 410 000 professionnels concernés.

Ayant pour mandat premier la protection du public, chaque ordre professionnel doit établir des normes d'admission, s'assurer du maintien de celles-ci et vérifier la compétence et l'intégrité des candidats à la profession tout au long de la vie professionnelle. Ainsi, l'ordre professionnel a le pouvoir de certifier, d'interdire, d'enquêter et d'imposer des sanctions lorsque des écarts sont constatés.

Dans ce contexte, l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec doit soutenir ses membres dans le développement de leur jugement professionnel (ex. : élaboration de formations, établissement de normes de pratiques, etc.), mais il doit également se doter de mécanismes de contrôle adéquats.

De façon préventive, l'inspection professionnelle peut s'avérer une opportunité de perfectionnement pour les membres. Par ailleurs, lorsqu'une plainte est formulée, le syndic pourra analyser la situation afin de déterminer si une faute ou une erreur de jugement a été commise.

Le soutien au développement et l'appréciation du jugement professionnel nécessitent une équipe de travail dédiée à cet aspect sur qui l'Ordre peut heureusement compter. Nous souhaitons que la lecture de cette édition du magazine soit une occasion d'enrichissement de vos réflexions sur cette compétence complexe et évolutive qu'est le jugement professionnel. ■



emplois811.ca

Dessine ta carrière avec...

**Info-Social 811
Montréal**

Professionnel(le)s
avec compétences en
intervention psychosociale.



 **Envoie-nous ton c.v.!**
[equipe.srisis.ccomtl](mailto:equipe.srisis.ccomtl@ssss.gouv.qc.ca)
@ssss.gouv.qc.ca



811... Des conseils santé et sociaux, de jour comme de nuit!

CIUSSS du Centre-Ouest-de-l'île-de-Montréal

Bienvenue aux nouveaux membres du 19 février au 31 octobre 2022

Abitbol	Aurely	Bouvet-Lamothe	Estelle	Forcier	Érick
Alain	Guillaume	Boyer	Jeanne	Fortier-Bouchard	Marie-Pier
Alarie-Vézina	Pascale	Brazeau	Marie-Ève	Fournier	Cassandra
Al-Khoury	Christine	Breton	Stéphanie	Fréchette-Boilard	Gabrielle
Amyot	Jacynthe	Brouillard	Véronique	Fréchette-Davis	Sandrine
April-Lapointe	Julia	Brulotte	Sandy	Fréchette-Meloche	Vélarie
Archambault	Juliane	Brunelle	Florence	Gagnon	Marilou
Archambault	Béatrice	Cadieux	Carolanne	Gagnon	Marie-Michèle
Asselin	Sophie	Cadieux-Duval	Sébastien	Gagnon	Roxanne
Auger	Karine	Camiré	Joanie	Gagnon	Florence
Avoine	Érika	Cantin	Gabrielle	Gagnon-Grenier	Marie-Odile
Ayotte	Karine	Chabot	Émilie	Gariépy	Évelyne
Babineau	Sarah-Kim	Charron	Guillaume	Gascon	Philippe
Banatte Eliodor	Julianne	Chirtoaca	Natalia	Gaucher	Claudiane
Beaudoin	Élodie	Contant	Marie-Ève	Gaulin	Elfy
Beaudoin	Johanie	Corriveau	Mélissa	Gauthier	Elizabeth
Beaudoin	Julie	Côté	Terra May	Gauthier	Jérémy
Beaudoin-Turgeon	Diana	Côté	Mélissa	Gauthier-Houle	Sabrina
Bédard	Marie-Lee	Csaky	Andréanne	Gélinas-Lachance	Élisabeth
Bédard	Daphnée	Cummings	Audrey	Gignac	Kassandra
Bélair	Émilie	Cyr	Alexandra	Gilbert-Timmony	Charlotte
Bélanger	Gabrielle	Dagenais	Kali	Goïta	Binta
Bele-Binda	Gregory-Yann	Daigneault	Bianca	Grégoire	Roxanne
Bellemare	Karine	Dallaire	Julie-Pier	Guérin-Marion	Sylvia
Benny	Alexandra	Demers	Laurie	Guilbert	Alexane
Bergeron	Laurence	Desgranges	Érika	Guitard	Dominic
Bernard	Jessica	Desjardins	Annie-Pier	Harvey	Michel
Bernard	Stéphanie	Desrosiers	Audrée	Hayes	Johanne
Bernier	Marie-Ève	Dion-Lefebvre	Clémence	Hébert-Doucet	Anne
Bernier	Noémie	Dionne	Annick	Hébert-Shooner	Joëlle
Berthiaume	Penelope	Doré	Gabrielle	Hénault	Valérie
Bérubé	Sandrine	Drouin	Frédérique	Hénault	Cynthia
Bérubé	Karine	Dubuc	Majorie	Heppell	Sandra
Bilodeau	Claudiane	Dufour	Ève	Hofmann	Laurie
Blackburn-Morin	Sarah	Dumont	Naomy	Houde	Camille
Blais	Cassandra	Dupont	Isabelle	Huard	Samuel
Blais	Cindy	Elie-Leonard	Julia	Hudon	Josianne
Blais	Andréa	Espinoza	Elizabeth	Isabel	Agathe
Bolduc	Stéphanie	Faucher-Dumouchel	Ariane	Jacques	Laurence
Bolduc	Marie-Louise	Fauchon	Kim	Jalba	Diana
Bonneau	Emilie	Filion	Marie-Christine	Jalbert	Marilou
Bosset	Delphine	Fiset	Rachel	Jora	Veronica
Bouffard	Sarah	Fiset	Sophie	Juteau	Sébastien
Boulanger	Émie	Flamand	Rosalie	Khaline Desmornes	Ruth
Bourgela	Sabrina	Fleury	Caroline	Lafontaine	Laurie
Bournival	Justine	Fontaine	Sonia	Laliberté	Geneviève

Lalonde	Frédérique	Nirbal	Harroop-Kaur	Sarrazin	Sophie
Lamontagne	Florence	Noiret-Lavallée	Noémie	Sauvageau-Tremblay	Justine
Landry-Ménard	Christina	Nolet	Léa	Savard T.	Roselyne
Langlois	Alexandrine	Olivier	Fanny	Sévigny	Marie
Lapointe-Boudreau	Naomie	Otis	Sarah	Sheehy	Malaurie
Larivière	Sandrine	Ouellet	Audrey	Simoneau	Émilie
Larose	Stéphanie	Pageau	Karolane	St-Amand-Guitard	Catherine
Larouche	Laurence	Parent	Lydia	St-Onge	Sabrina
Latulippe	Léa	Paris-Frenière	Laurie	St-Onge	Maxime
Lavallée	Kellyan	Pasztor Solnar	Eszter	St-Onge	Elodie Esther
Lavallée-Mercier	Meghan	Pelletier	Audrey	Tanguay	Anna-Ève
Lavigne	Johanie	Pelletier-Nolet	Mathilde	Théberge	Jennyfer
Lavoie	Laurie-Anne	Péloquin	Louis-David	Thériault	Sandrine
Lavoie	Sarah	Pépin	Léa	Thériault	Lorie
Lavoie	Catherine	Pilon	Virginie	Therrien	Lisange
Leduc	Alexandra	Pinard	Lysanne	Therrien	Eloïse
Lefebvre	Marie-Ève	Pittarelli-D'Adamo	Sara	Toma	Andreea
Lemay	Véronique	Plourde	Rosalie	Tremblay	Kelly
Lepage	Amélie	Poissant	Julie	Tremblay	Maxim
Lépine	Janie	Portugais	Mathilde	Tremblay-Lefebvre	Soledad
Lépine	Gabrielle	Poulin	Samantha	Trottier	Anne
Lessard	Stéphanie	Proulx-Beauregard	Daphnée	Trottier	Mélissa
Levac	Charlie	Prud'Homme	Maude	Trudeau	Noémie
Lévesque	Audrey	Quach	Kha Nhi Sylvie	Turgeon	Joanie
Lucien	Marly	Racine	Audrey	Turgeon	Pamela
Macpherson	Arielle	Rahmani	Siham	Ulea	Georgiana
Madore	Tania	Ratté	Catherine	Vachon	Patrick
Maher	Sandra	Ravary	Silvia	Vachon	Aurélie
Malo	Anne-Gabrielle	Richard	Daphnée	Vaillant	Molly
Maltais	Alicia	Richard	Josiane	Veilleux	Audrey
Maltez	Melba Lilibeth	Rioux	Kim	Vellone-Scott	Janie
Marcotte	Mégane	Rivard	Audrey	Viau-Tassé	Adèle
Marcotte	Émilie	Rivest-Hénault	Camille	Villeneuve	Alexandra
Marcotte	Alyson	Robichaud	Joany	Vincent	Isabelle
Martel	Charlotte	Robitaille	Julie-Anne	Vu	Tu-Tram Rebecca
Massé-Aumont	Catherine	Rochon	Éloïse	Wais	Aryan
Melik	Merissa	Rodrigue	Noémie	Wood	Mathilde
Mentor	Mirmonde	Romano	Gabrielle		
Michaud	Laurie	Rondeau	Kim		
Moreau	Alexanne	Roux	Cynthia		
Morin	Carolanne	Roy	Sydney		
Morisset	Claudia	Roy	Laurence		
Moses Bélanger	Charlotte	Royer	Jessica		
Murphy	Kim	Sabourin	Annie		
Myre	Véronique	Saint-Germain	Chloé		
Narame	Ernestine	Santerre	Megan		

Décès

Michelle Veillette, ps.éd. mercredi 9 mars 2022

Luce Manseau, ps.éd. mardi 26 avril 2022

Le jugement professionnel

Peu importe le réseau, il semble qu'une chose soit constante : les réorganisations et les changements. Ceux-ci ont souvent un but, celui de rendre le réseau plus efficace et efficient. Ainsi, membres du personnel et administrateurs des organisations proposent différents moyens pour atteindre ce but.

Il peut parfois être facile ou attirant de chercher la recette magique, le formulaire ou l'arbre décisionnel qui nous guidera dans nos actions. Nous vous invitons à travers les prochains écrits à entamer une réflexion sur votre pratique et sur ce qui ne devrait jamais être mis de côté comme psychoéducateur, le jugement professionnel.

Le jugement professionnel peut paraître très théorique, abstrait ou lourd à porter. Nous tenterons de vous aider à le voir comme une trace personnelle que vous pouvez laisser dans votre pratique et vos interventions. Votre jugement professionnel sera teinté de vos lectures, de vos formations et de vos expériences, bonnes ou moins bonnes. Il sera aussi influencé par les personnes qui vous entourent.

Bonne lecture !



LE JUGEMENT PROFESSIONNEL AU CŒUR DE LA PRATIQUE EN PSYCHOÉDUCATION

Par **Ghitza Thermidor**, ps. éd., M. Sc., coordonnatrice au développement de la pratique et au soutien professionnel, OPPQ

Que l'on cumule une, dix ou vingt années de pratique, il nous arrive tous de nous poser les questions suivantes : ai-je posé la bonne intervention ? Ai-je bien compris la situation ? Il arrive aussi que la situation d'un client nous cause, bien malgré nous, des nuits blanches à ressasser ces questions, de même que celle-ci qui s'invite souvent : et si je faisais l'objet d'une plainte au syndic ? Et, finalement, pour s'éviter ces nuits blanches : est-ce qu'il y aurait une façon de faire pour toujours effectuer la bonne intervention au moment opportun ? Malheureusement, la réponse à cette dernière question est non.

La réalité est que la situation d'un client ne peut se résumer à la mise en place d'un algorithme ou de techniques, même si celles-ci ont montré leur efficacité par les données scientifiques. De plus, être membre d'un ordre professionnel implique le respect de différentes obligations professionnelles.

Malgré tout, même si ces aspects sont connus de tous, il n'en demeure pas moins que face à certaines situations vécues dans notre pratique, il serait rassurant d'avoir une recette à appliquer, par exemple :

- Joanie, psychoéducatrice en milieu hospitalier, vient de recevoir dans sa charge de cas une demande d'évaluation de la part de la mère d'un enfant de trois ans. Les parents sont séparés. Le père est connu pour violence conjugale. D'ailleurs, il a un interdit de contact avec la mère. Il n'est toutefois pas déchu de son autorité parentale. Est-ce que Joanie doit obtenir le consentement du père avant de commencer son intervention auprès de l'enfant ?
- Simon a participé à la formation sur la sensibilisation aux réalités autochtones. Il souhaite appliquer ce nouveau contenu dans ses rencontres avec ses clients. Est-ce qu'il peut l'utiliser auprès de tous ses clients autochtones ?
- Béatrice, psychoéducatrice en milieu scolaire, a reçu un mandat de sa direction pour intervenir auprès d'un enfant de dix ans. Le motif de consultation est la gestion des émotions. Afin de bien cibler les interventions à préconiser, quelles sont les données pertinentes et nécessaires à recueillir pour effectuer son évaluation psychoéducatrice ?
- Yasmine, psychoéducatrice en CLSC, vient de terminer sa première visite à domicile chez une nouvelle cliente. Bien que les objets soient bien rangés, Yasmine constate qu'il y a plusieurs magazines, bouteilles, vêtements et autres qui encombrant les sorties, au point où elle craint pour la sécurité des occupants de la maison. Est-ce qu'elle peut être relevée du secret professionnel et faire un signalement aux autorités concernées ?

La réponse à ces différentes situations n'est pas simple et nécessite l'exercice d'un jugement professionnel.

Mais qu'est-ce que le jugement professionnel ?

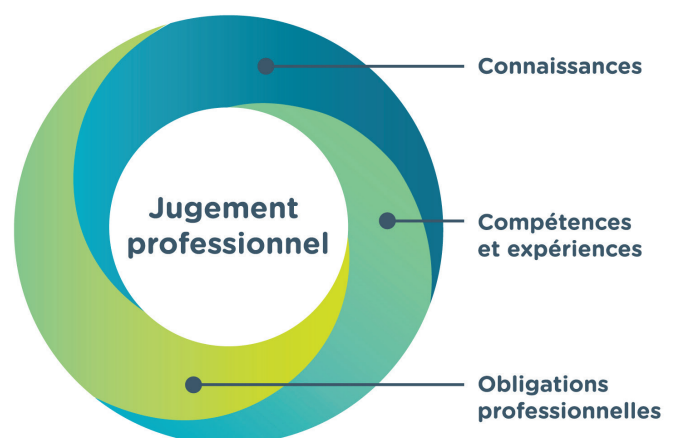
Il n'est pas rare d'entendre : « Selon mon jugement professionnel... », « Comme professionnelle, j'ai une autonomie professionnelle et j'exerce mon jugement... », « Vous devez exercer votre jugement professionnel ». Dans les faits, que veut dire : « exercer son jugement professionnel » ?

Comme pour d'autres sujets, plusieurs auteurs se sont intéressés au jugement professionnel et tous proposent une définition différente. Malgré tout, elles comportent plusieurs similarités.

Les dictionnaires de la langue française présentent eux aussi différentes définitions. Par exemple, selon le Petit Robert, le jugement est la « faculté de l'esprit permettant de bien juger de choses qui ne font pas l'objet d'une connaissance immédiate certaine ». Le Larousse quant à lui indique qu'il s'agit d'une « activité de l'esprit permettant de juger, d'apprécier les êtres, les choses, les situations de la vie pratique et de déterminer sa conduite ».

Toutefois, dans le monde professionnel, une première définition retrouvée est « l'application des **connaissances**, des **compétences** et de l'**expérience** qui prend en compte les **normes professionnelles**, les **lois** et les **principes éthiques** en vue d'établir une opinion ou de prendre une décision sur ce qu'il faudrait faire **pour servir au mieux les clients** » (Bolduc, 2021).

Figure 1 : Quelques éléments sur lesquels s'appuie le jugement professionnel

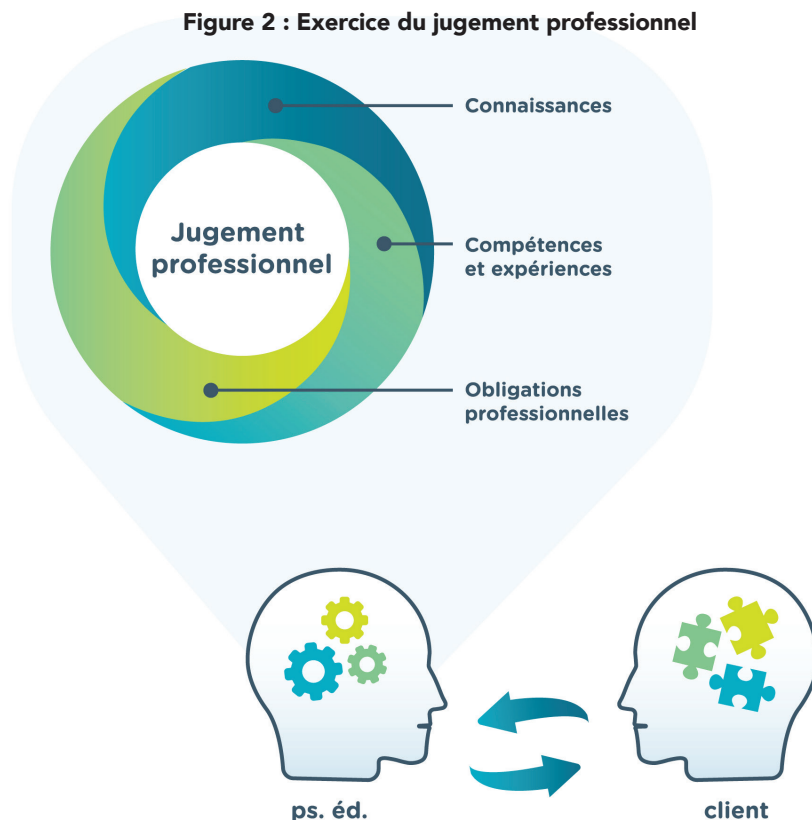


Malgré le fait que cette définition soit intéressante, il y manque l'aspect de l'intersubjectivité qui se joue lorsque vient le temps d'exercer son jugement professionnel. D'autres auteurs se sont intéressés à cet aspect dans leur définition. Ainsi, le jugement professionnel pourrait se définir ainsi :

Résultat d'un processus continu dans lequel le raisonnement clinique et la pensée critique participent à la prise de décision qui prend appui sur les normes professionnelles et les principes éthiques.

(Alfaro-LeFebre, 2017, Côté et St-Cyr Tribble, 2012, Psiuk 2010 et Bolduc, 2021).

Figure 2 : Exercice du jugement professionnel



Pour cet article, l'analyse portera seulement sur quelques éléments, soit :

- les connaissances
- les obligations professionnelles
- les expériences et la compétence

Les connaissances

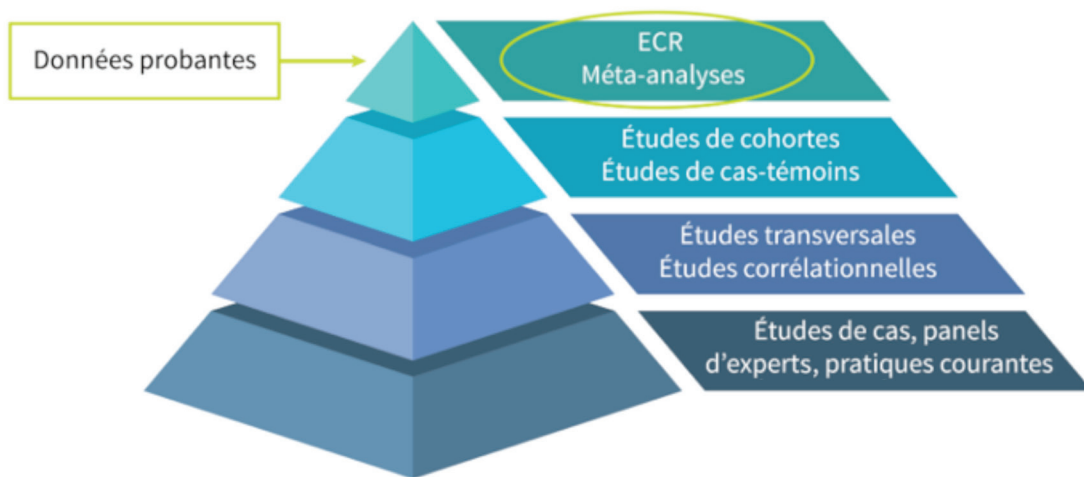
À l'ère actuelle où les informations sont facilement accessibles et où nos clients sont souvent bien informés, il importe de se poser la question : qu'est-ce qui nous distingue de nos clients? Par exemple, un client arrive à son rendez-vous avec les dernières connaissances en autisme ou sur une intervention visant à travailler l'estime de soi de son enfant. Est-ce que nous traitons ces informations de la même façon que le client?

Nous avons le privilège, dès le début de nos études, de cumuler plusieurs informations, et ce bagage de connaissances se remplit tout au long de nos études et de notre carrière professionnelle. Ces connaissances nous permettent de traiter l'information dans sa globalité, de la situer à travers l'ensemble des connaissances et de la mettre en lien avec d'autres concepts. Ainsi, nous analyserons l'information concernant une nouvelle intervention sur l'estime de soi en tenant compte des étapes développementales des enfants, d'une approche théorique, du concept d'adaptation, etc.

L'utilisation rigoureuse de ces connaissances se traduit par une pratique basée sur les données probantes, c'est-à-dire l'utilisation des résultats de recherches issues de la méthodologie expérimentale, soit les essais contrôlés randomisés (ECR). Les résultats doivent être publiés dans des revues scientifiques qui sont révisées par des pairs. Ainsi, les « coups de cœur » de libraires ne peuvent pas tous être considérés comme des données probantes.

Voici un petit rappel sur la hiérarchisation de la recherche :

Figure 3 : Hiérarchisation de la recherche



Alors, que signifie avoir une pratique basée sur les données probantes ?

Avoir une pratique basée sur les données probantes ne signifie pas non plus de prendre un article scientifique et de l'appliquer à notre clientèle. Il s'agit de tenir compte de l'ensemble des facteurs illustrés ci-dessous pour déterminer s'il est approprié de mettre en place une intervention et la manière de le faire.

Figure 4¹ : Facteurs sur lesquels s'appuyer pour une pratique basée sur les données probantes



1. Roberts, A. R., Yeager, K. et Regehr, C. (2006).

Une pratique basée sur les données probantes intègre à la fois les valeurs du client (préférences et besoins), l'expertise clinique et les données issues de la recherche. Ainsi, il importe d'impliquer la personne dans ce processus et de tenir compte de ses préférences, par exemple lors du choix de l'intervention à préconiser.

Les choix dépendront aussi du mandat de l'établissement. Est-ce qu'il a un mandat de prévention ou de protection? Est-ce un contexte volontaire ou involontaire? La réponse à ces questions et à d'autres guidera aussi l'orientation à prendre.

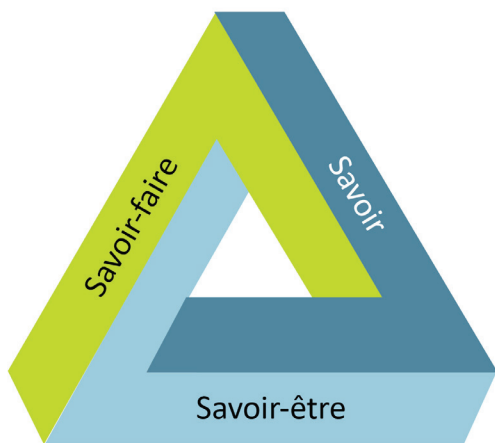
Les expériences et les compétences

Serait-il juste de dire que la clientèle est mieux desservie par une personne ayant 20 ans d'expérience que par une personne qui débute sa pratique? Il est impossible de répondre à cette question, car tout dépend de la qualité de l'expérience de cette personne. Est-ce que, par exemple, la personne ayant 20 ans d'expérience ne fait que répéter la même intervention auprès des clients présentant le même profil, sans détecter les nuances de chacun? Qu'a-t-elle retenu de ses erreurs? A-t-elle été en mesure d'enrichir sa pratique au travers du regard de collègues? Les réponses à ces questions permettront de déterminer si l'expérience est un facteur discriminant chez une personne. Ainsi, il n'est pas possible de déterminer la compétence de quelqu'un en se basant uniquement sur son expérience.

Qu'en est-il donc des compétences?

Être compétent ou l'*agir compétent* est la mobilisation pertinente du savoir, du savoir-faire et du savoir-être par le professionnel dans un contexte particulier et au sein d'une pratique pertinente (Le Boterf, 2010).

Figure 5 : Mobilisation des trois savoirs rattachés à un agir compétent



Pour être compétent, il ne s'agit pas seulement de détenir les connaissances (savoirs) et les habiletés (savoir-faire), mais il faut aussi avoir une connaissance de ses qualités personnelles et professionnelles (savoir-être). Face à un client, il ne suffit pas de se poser les questions : qu'est-ce que je sais? Qu'est-ce que je suis capable de faire? Parfois, la première question à se poser est : pourquoi cette situation me fait-elle réagir de cette façon?

Pour soutenir le développement professionnel de ses membres et pour les aider à autoévaluer leurs compétences, en 2018, l'Ordre s'est doté d'un référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec, lequel comporte quatre domaines de compétences :

- 1- la conduite d'un processus d'évaluation et d'intervention en psychoéducation ;
- 2- la gestion des éléments clés entourant la conduite d'un processus d'évaluation et d'intervention en psychoéducation ;
- 3- le développement professionnel continu ;
- 4- la participation à l'évolution et au rayonnement de la profession.

Pour plus d'informations, vous pouvez le consulter [ICI](#).

Les obligations professionnelles

Les obligations professionnelles incluent à la fois les normes professionnelles, les lois et les principes éthiques. L'Ordre offre à ses membres différents outils pour les aider à respecter ces obligations dans leur pratique. Celles-ci sont intégrées dans différents documents d'encadrement, comme le Code de déontologie, les divers règlements, les normes d'exercice, etc. Est-ce que leur respect garantit une pratique sans faille?

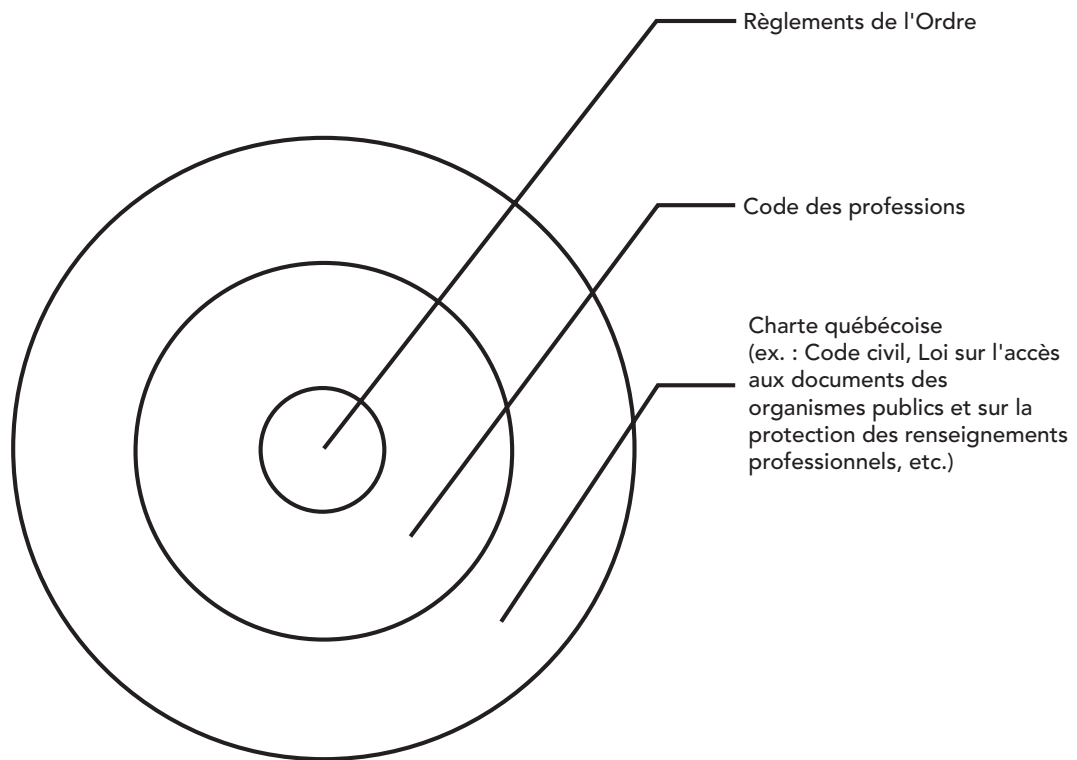
Prenons l'exemple suivant :

Myriam, psychoéducatrice en pratique autonome, voulant se conformer à l'article 3 du Règlement sur les dossiers (...) qui stipule qu'elle doit consigner dans le dossier de chaque client les notes relatant l'évolution de l'intervention professionnelle et le cheminement du client pendant la durée du service professionnel, y compris la note de fermeture, rédige de façon détaillée dans sa note évolutive l'histoire des abus physiques et sexuels de sa cliente.

Tout en tenant compte de l'aspect réglementaire, il est nécessaire d'exercer son jugement professionnel lors de la rédaction des notes évolutives. Par exemple, est-il vraiment nécessaire et pertinent de noter ces informations de façon détaillée? Comment rédiger une note évolutive sans tomber dans du voyeurisme ou comment le faire afin de protéger la dignité de la personne?

Il arrive aussi que certains membres brandissent le *Code de déontologie des psychoéducateurs et psychoéducatrices* comme LE DOCUMENT à respecter envers et contre tout. Il importe de rappeler qu'il est vrai que les membres de l'Ordre sont régis par les différents règlements issus du Code de déontologie. Mais il importe aussi de préciser qu'il existe une hiérarchie entre les lois et que parfois d'autres ont préséance sur le cadre réglementaire édicté par l'Ordre.

Figure 6 : Hiérarchie entre les lois



Trouver l'équilibre

Dans le domaine professionnel, rien n'est noir ou blanc, au contraire les situations nous amènent plus souvent dans des nuances de gris, d'où l'importance de l'exercice du jugement professionnel *pour prendre la meilleure décision pour les clients*.

Ainsi, à la question de départ : est-ce possible de toujours effectuer la bonne intervention au moment opportun? La réponse demeure toujours non, mais la prise en compte des différents facteurs présentés dans cet article permettra de prendre la meilleure décision possible pour le client. Le jugement professionnel vise donc à trouver l'équilibre entre ces différents facteurs. Toutefois, ceci n'implique pas un risque zéro de faire l'objet d'une demande d'enquête. Afin de minimiser le risque, le professionnel doit prendre ses décisions en se basant sur les connaissances cumulées avec le temps, l'utilisation rigoureuse de celles-ci, l'expérience significative, la compétence et le respect de ses obligations professionnelles.

Pour démontrer que ces facteurs ont été pris en considération, il est recommandé de bien documenter le processus clinique mis en place et les éléments sur lesquels les décisions ont été prises.

En tout temps et à n'importe quel stade de sa carrière, il peut être pertinent de penser à recourir à de la supervision, du mentorat, de la consultation pour être accompagné et ainsi entretenir sa pensée réflexive et son jugement professionnel.

L'importance d'avoir un écho bienveillant lors de situations délicates peut faire une différence constructive et évolutive sur votre pratique professionnelle. ■

Références

Bolduc, B. (2021). Faire preuve de jugement : le rôle du professionnel. *L'interaction*, 10(3), 3. https://www.opq.org/wp-content/uploads/2021/03/Int_print_2021_VF.pdf

Le Bortef, G. (2010). *Professionaliser : construire des parcours personnalisés de professionnalisation* (6^e éd). Éditions Eyrolles.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*. <https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/04/Rf-de-compences-Version-adopte-par-le-CA-duconseil-17-mai-2018-1.pdf>

Roberts, A. R., Yeager, K. et Regehr, C. (2006). Bridging evidence-based health care and social work : How to search for, develop, and use evidence-based studies. Dans A. Roberts et K. Yeager (eds.) *Foundations of evidence-based social work practice* (3-20). Oxford University Press.

SOUTENIR LE JUGEMENT CLINIQUE À L'AIDE D'UN AIDE-MÉMOIRE RÉFLEXIF

Laurie Martel, ps. éd., candidate au doctorat en psychoéducation à l'Université Laval

Gabrielle Giguère, ps. éd., professionnelle-conseil en psychoéducation à la Direction des services multidisciplinaires volet des pratiques professionnelles du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale

Karl Johnson, ps. éd., conseiller stratégique à la Direction de l'attraction de la main-d'œuvre – ministère de la Santé et des Services sociaux

En vue de soutenir l'énoncé d'un jugement clinique dans le contexte de la réalisation d'une évaluation psychoéducative par les membres de l'OPPQ à l'emploi du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale (CIUSSS-CN), l'équipe du volet des pratiques professionnelles de la Direction des services multidisciplinaires (DSM) a procédé à l'élaboration d'un aide-mémoire réflexif. Cette démarche visait à optimiser la compétence d'évaluation psychoéducative et l'exercice du jugement clinique qui en constitue la finalité, en concordance avec l'officialisation d'un formulaire d'évaluation psychoéducative. Cet article présente le travail de concertation effectué au printemps 2021 dans le cadre d'un stage doctoral de recherche-collaboration en psychoéducation au sein de l'équipe de la DSM du CIUSSS-CN.

Les besoins qui sous-tendent l'aide-mémoire réflexif

Différentes sources ont été consultées afin d'évaluer les besoins liés à l'énoncé d'un jugement clinique inhérent à une évaluation psychoéducative : (1) les observations rapportées par la DSM lors des contacts avec les directions des programmes-clientèles (consultation de dossiers et de rapports de psychoéducateurs); (2) la synthèse des propos tenus lors de la demi-journée de rayonnement de la psychoéducation de 2020; (3) les éléments soulevés par des psychoéducatrices et psychoéducateurs de la Direction des programmes en déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme et déficience physique (DDITSADP) et de la Direction des programmes santé mentale et dépendances (DSMD); et (4) le rapport d'études de cas numériques comme normes d'équivalence de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) (Daigle et coll., 2020).

Le premier besoin vise à soutenir la compétence à statuer sur les évaluations fonctionnelle et normative à privilégier.

Le deuxième correspond à celui d'être outillé pour améliorer l'intégration des données fonctionnelles et normatives en soutien aux hypothèses posées. Le troisième vise à discriminer les facteurs de risque et de protection qui ont une incidence sur les difficultés d'adaptation actuelles de la personne. À cette fin, il a été souligné qu'il importe de moduler davantage le contenu de l'évaluation psychoéducative aux particularités du contexte dans lequel elle

est réalisée (clientèles, spécificité des mandats, etc.) (Daigle et Manningham, 2019; Daigle et coll., 2021). Le quatrième renvoie à mieux discerner la contribution spécifique des psychoéducatrices et des psychoéducateurs lors de la réalisation d'une évaluation psychoéducative, et ce, en regard des professions connexes du domaine psychosocial.

L'ensemble des besoins nommés sont en concordance avec certains besoins de formation continue identifiés par Tourigny et coll. (2016). De plus, ils sont en conformité avec l'importance de faire valoir l'apport distinctif de l'évaluation psychoéducative dans des contextes d'exercice multidisciplinaires (Daigle et coll., 2021).

Afin de répondre aux besoins soulevés, l'aide-mémoire réflexif a été retenu. Conséquemment, celui-ci devrait également contribuer à renforcer le sentiment d'appartenance à la psychoéducation en mettant à l'avant-plan les référents psychoéducatifs.

Les objectifs de l'aide-mémoire réflexif

L'aide-mémoire réflexif proposé prend notamment appui sur les travaux relatifs à l'évaluation psychoéducative du CIUSSS de l'Est-de-l'Île-de-Montréal (2019), ainsi que sur les Lignes directrices de l'évaluation psychoéducative de l'OPPQ (2014). L'aide-mémoire réflexif poursuit donc trois objectifs :

1. Soutenir les psychoéducatrices et psychoéducateurs tout au long du processus d'évaluation psychoéducative et à l'énoncé du jugement clinique;
2. Harmoniser la rédaction des évaluations psychoéducatives en concordance avec les exigences de l'OPPQ et du CIUSSS de la Capitale-Nationale;
3. Offrir aux psychoéducatrices et psychoéducateurs un outil leur permettant d'établir la réalisation d'une évaluation psychoéducative et l'énoncé du jugement clinique qui prend appui sur une démarche réflexive.

En bref, l'aide-mémoire réflexif ne se substitue pas au jugement professionnel : il offre des balises soutenant le processus d'évaluation psychoéducative et l'énoncé du jugement clinique. Notons que cet outil souhaite soutenir l'autonomie professionnelle des psychoéducatrices et psychoéducateurs. Ces derniers peuvent bonifier les questions réflexives de l'aide-mémoire, selon leurs besoins.

L'élaboration de l'aide-mémoire réflexif

Une recension des écrits scientifiques traitant des éléments qui peuvent soutenir le développement du jugement clinique des psychoéducatrices et psychoéducateurs dans le cours de la démarche d'une évaluation psychoéducative a été réalisée. Parallèlement, des chercheurs du Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles ont été interpellés afin de connaître leurs travaux et publications relatifs à l'évaluation psychoéducative ou qui peuvent y être liés (évaluation psychosociale, raisonnement clinique, etc.). Les constats liés à ces différentes démarches ont été présentés aux psychoéducatrices et psychoéducateurs et l'élaboration de l'aide-mémoire réflexif s'est réalisée dans un contexte de collaboration avec les équipes des DDITSADP et DSMD. Tout au long de la démarche, des échanges ponctuels avec ces équipes ont permis d'orienter le projet et son contenu et de s'assurer de sa pertinence pour les membres de l'OPPQ à l'emploi du CIUSSS-CN. De plus, quelques psychoéducatrices et psychoéducateurs de ces équipes ont utilisé l'aide-mémoire réflexif lors d'une phase d'expérimentation qui précédait son officialisation. Ces professionnels ont rempli un questionnaire avant et après l'utilisation de l'aide-mémoire réflexif, ce qui a permis de recueillir leurs impressions générales, de dégager les forces et les éléments à améliorer et d'évaluer les impacts sur leur pratique. Dans l'ensemble, l'aide-mémoire réflexif apparaît soutenir le sentiment de compétence lié à l'énoncé d'un jugement clinique dans le cadre de la réalisation d'une évaluation psychoéducative.

Le contenu de l'aide-mémoire réflexif

L'aide-mémoire réflexif propose une orientation générale s'arrimant aux différentes clientèles auprès desquelles les psychoéducatrices et psychoéducateurs exercent. Il rappelle que l'énoncé du jugement clinique est au cœur de l'évaluation psychoéducative et que son élaboration s'amorce dès le début du processus évaluatif, en fonction de la nature du mandat confié. Le premier segment de l'aide-mémoire réflexif positionne certains éléments de la démarche en lien avec les considérations générales liées à la rédaction d'une évaluation psychoéducative et au consentement qui lui est rattaché.

Le deuxième segment structure la démarche d'évaluation psychoéducative de façon à soutenir le processus conduisant à l'énoncé du jugement clinique en conformité avec les Lignes directrices de l'OPPQ (2014). En référence à chacune des trois sections de l'évaluation psychoéducative, l'aide-mémoire réflexif alimente le processus de discrimination des éléments cliniques à rapporter, en fonction du mandat confié et d'une compréhension multifactorielle du processus d'adaptation du sujet en cause. De plus, il invite les psychoéducatrices et psychoéducateurs à prendre en compte leurs biais personnels (croyances, valeurs, sentiments, etc.) qui peuvent impacter sur l'énoncé du jugement clinique et sur les recommandations qui en découlent.

Additionnellement, ces sections proposent des lectures complémentaires et des outils cliniques soutenant l'énoncé d'un jugement clinique conséquent à l'ensemble des informations collectées et analysées.

Finalement, l'aide-mémoire réflexif est intégré dans le même canevas que le formulaire de l'évaluation psychoéducative du CIUSSS-CN afin d'en faciliter la lecture et l'utilisation.

Les retombées

Depuis son élaboration au printemps 2021, l'aide-mémoire réflexif a été présenté lors d'une activité inscrite à la programmation des Journées de la psychoéducation du CIUSSS-CN. Il a reçu une appréciation claire et positive des psychoéducatrices et psychoéducateurs qui ont assisté à la présentation. Par la suite, son implantation a débuté dans différents secteurs (DDITSADP et DSMD).

Bien qu'il ne soit pas encore possible de se prononcer avec précision quant à l'influence de l'aide-mémoire réflexif sur l'énoncé d'un jugement clinique, son utilisation a déjà une incidence prometteuse sur la pratique. Il a permis d'amorcer une réflexion sur le processus clinique dans lequel se trouvent l'observation et l'utilisation des outils standardisés. Des travaux ont d'ailleurs découlé de ces réflexions, dans la perspective d'identifier des outils standardisés pertinents à différents secteurs de pratique. De plus, l'aide-mémoire a permis de centraliser les exigences et les standards à considérer lors de la réalisation d'une évaluation psychoéducative. Enfin, il met en lumière l'importance de considérer que le processus conduisant à l'énoncé d'un jugement clinique s'amorce dès l'attribution du mandat confié et selon sa nature.

Des travaux doivent encore se poursuivre afin de répondre à des besoins complémentaires, notamment ceux liés aux particularités du contexte dans lequel l'évaluation psychoéducative est réalisée (clientèles, spécificité des mandats évaluatifs, interdisciplinarité, etc.). Cette initiative a mobilisé la communauté psychoéducative et contribué à identifier d'autres voies de soutien au développement et à l'affirmation de compétences professionnelles distinctives. ■

Références

- Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de l'Île-de-Montréal. (2019). *Aide-mémoire à la rédaction de l'évaluation psychoéducative*.
- Daigle, S. et Manningham, S. (2019). La pratique de l'évaluation psychoéducative. *La pratique en mouvement*, 17, 31-32.
- Daigle, S., Martel, L. et Bolduc, S. (2020). *Couplage étude de cas 1 et dossiers numériques – Étape 2 du processus d'évaluation des compétences des personnes qui formulent une demande d'admission à l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec par voie d'équivalence*. Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- Daigle, S., Renou, M. et Bolduc, S. (2021). De la pratique traditionnelle à la pratique contemporaine de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 183-203.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices*.
- Tourigny, M., Trudel, D., Bergeron, M., Joly, J., Verville, R. et Lemieux, S. (2016). Besoins de formation continue des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec et besoins spécifiques des diplômés récents. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 245-269.

POUR ALLER PLUS LOIN...

Lorsque la psychoéducatrice ou le psychoéducateur est à l'étape de poser un jugement professionnel, voici les questions¹ à se poser afin de s'assurer de bien comprendre les enjeux propres à la situation.

8- JUGEMENT CLINIQUE

C'est à ce moment que la psychoéducatrice prend position en s'appuyant sur les données recueillies et des théories reconnues. L'énoncé du jugement clinique de la psychoéducatrice et ses hypothèses cliniques doivent être en cohérence avec le mandat et les éléments significatifs identifiés dans la synthèse clinique.

Attention à :

- Considérer l'ensemble des informations obtenues
- Demeurer ouvert à réviser sa position en fonction de nouvelles données cliniques
- Reconnaître ses propres biais et réactions de contre-transfert qui peuvent affecter la réalisation de l'évaluation psychoéducative et les conclusions qui en découlent

▪ Un jugement clinique sur l'état de la situation problématique en lien avec le degré de sévérité de l'inadaptation de l'usager et, s'il y a lieu, le danger de compromission sur son développement

- *Quel est l'écart des interactions entre le PAD et le PEX en considérant les facteurs de risque et de protection sur la trajectoire développementale? Quel est le niveau de convenance? (OPPQ, 2014)*
- *S'agit-il d'une situation de crise, d'inadaptation provisoire, d'inadaptation durable?*
- *Comment qualifier l'adaptation : bonne adaptation, difficulté d'adaptation, troubles d'adaptation, troubles du comportement, retards de développement, marginalisation?*

▪ L'incidence sur la trajectoire développementale actuelle et future de l'usager ainsi que sur son entourage

- *Quelles sont et quelles pourraient être les impacts, les conséquences, les répercussions de la situation?*

▪ Des hypothèses cliniques et interprétations appuyées sur des fondements théoriques

- *Sur quel modèle théorique est appuyée l'hypothèse clinique?*
- *Est-ce que l'hypothèse formulée fournit une explication significative aux éléments en lien avec la synthèse?*
- *Y a-t-il une hypothèse alternative à l'hypothèse principale qui pourrait guider vers d'autres recommandations?*

▪ Des impressions cliniques de trouble mental, le cas échéant

- *Y a-t-il un regroupement de manifestations qui pourraient être associée à des symptômes de critères diagnostics reliés à un trouble mental répertorié?*

Pour aller plus loin :

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.) <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Douville, L. et Bergeron, G. (2018). *L'évaluation psychoéducative. L'analyse du potentiel adaptatif de la personne* (2e ed.). Les Presses de l'Université Laval.
 - Chapitre 11 : Analyse du fonctionnement adaptatif de la personne (p. 86-94)
- [Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. \(2014\). L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices. Montréal: QC.](#)
 - La notion d'adaptation selon diverses perspectives théoriques (p.14)

Outils : Ligne de la trajectoire développementale.

1. Centre Intégré Universitaire de Santé et de Services Sociaux de la Capitale-Nationale (2021). 8-Jugement Clinique. *Aide-mémoire réflexif Pour la rédaction de l'évaluation psychoéducative*. Page 9.

POSER UN JUGEMENT CLINIQUE EN CONTEXTE D'ADOPTION AU PROGRAMME BANQUE MIXTE

Jonathan Dubé, B. Ps. éd., étudiant à la maîtrise en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières et **Lyne Douville**, Ph. D. Ps éd., professeure au Département de psychoéducation et chercheuse régulière au Centre d'études interdisciplinaires sur le développement de l'enfant et de sa famille, Université du Québec à Trois-Rivières

Jonathan Dubé a fait ses stages en première ligne au service Jeunes en difficulté (0-5 ans) puis il a poursuivi ce travail à temps partiel d'où son intérêt lors de son essai à la maîtrise à se pencher d'où le sujet de son essai de maîtrise qui portait sur la collaboration entre les parents biologiques et les parents adoptants dans l'intérêt fondamental de l'enfant.

Lyne Douville, Ph. D. Ps éd., professeure au Département de psychoéducation et chercheuse régulière au Centre d'études interdisciplinaires sur le développement de l'enfant et de sa famille, Université du Québec à Trois-Rivières

Lyne Douville s'intéresse au développement des compétences liées à l'évaluation ainsi qu'aux différentes trajectoires de l'enfant et de son entourage en contexte de vulnérabilité.

Poser un jugement clinique en contexte d'adoption au programme Banque mixte

« *When you're sitting on the fence, hope's the hardest part* », l'espoir est la partie la plus difficile quand vous êtes assis sur la clôture (Goldberg, Moyer et Kinkler, 2012). Cette métaphore employée par Goldberg et son équipe illustre bien le dilemme que les parents adoptants au programme Banque mixte peuvent vivre. Le projet d'adoption a pour but d'offrir à l'enfant un projet de vie de qualité, mais les multiples enjeux liés à ce processus engendrent un lot important de stress. Il s'avère donc important dans notre accompagnement en service de première ligne d'identifier les facteurs aidants ou nuisibles et de cibler nos concentrations pour évaluer les défis soulevés.

Ce jugement repose donc sur une évaluation psychoéducative approfondie. Selon le Larousse, le terme « jugement » signifie « activité de l'esprit permettant de juger, d'apprécier les êtres, les choses, les situations de vie pratique et de déterminer sa conduite ». Porter un jugement professionnel devient alors tributaire de notre capacité d'observer, de sélectionner des données pertinentes (Phaneuf, 2013) afin d'établir des liens entre ce que nous voyons et nos connaissances, et de reconnaître les aspects importants des interactions entre la personne évaluée et son entourage. Cette appréciation déterminera le plan d'intervention. Le travail de proximité auprès des enfants d'âge préscolaire comporte à la fois une appréciation juste de ses ressources individuelles (capacités et limites) et un portrait adéquat de son environnement (ressources et limites) pour favoriser les conditions du milieu optimales au développement de l'enfant (OPPQ, 2014). Considérant la vulnérabilité de l'enfant (âge et dépendance à l'adulte), comprendre les situations sur lesquelles nous devons intervenir nécessite de réfléchir sur ce qui se passe dans sa vie afin de mieux comprendre pour mieux agir (Le Bortef, 2011).

Tout d'abord, le contexte légal de la demande nous permet de départager les rôles non seulement entre les parents (adoptants et biologiques), mais aussi entre la personne autorisée (DPJ) et notre rôle en première ligne (notamment en post-adoption). Le deuxième enjeu concerne l'historique des familles préadoptives, où différents facteurs sont susceptibles d'occasionner une accumulation de stress. Enfin, le dernier enjeu en période

post-adoption pose des défis en regard de la collaboration avec les parents biologiques. C'est dans ce contexte que le psycho-éducateur doit se positionner et proposer un point de vue qui impacte de manière importante la qualité de la relation entre les deux familles (Chateaufort, Pagé et Decaluwe, 2018, 2021).

Particularités du programme Banque mixte

Au Québec, l'adoption est l'un des projets de vie possibles pour un enfant afin de lui permettre de connaître la stabilité et de vivre dans un milieu qui répondra à ses besoins. Le bilan de 2020-2021 dénombre plus de 189 adoptions d'enfants québécois (Directeurs de la protection de la jeunesse, 2021). La majorité de ces enfants sont âgés de deux ans et moins (Hélie et coll., 2020). Considérant l'intervention de l'État au sein d'une famille vulnérable et une « restructuration » des liens filiatifs, l'adoption impliquant les services de la protection de la jeunesse demeure un sujet sensible (Chateaufort et Lessard, 2015). Ce contexte particulier oblige le partage de l'exercice parental entre des parents pour lesquels des visions de la parentalité peuvent être difficiles à concilier et pour qui les objectifs vis-à-vis du placement peuvent être diamétralement opposés. Le psychoéducateur interpellé en première ligne pour accompagner la famille se centre sur les défis de l'enfant et de ses parents adoptants dans le quotidien pour favoriser le développement maximal de l'enfant. Toutefois, il doit tenir compte de l'historique du problème ou des antécédents possibles entourant le processus d'adoption.

L'historique des démarches d'adoption à l'accueil de l'enfant

Ce processus s'étend sur une période de placement plus ou moins longue, mais angoissante. Durant celle-ci, l'enfant continue d'avoir des contacts avec ses parents d'origine par l'entremise de visites supervisées ou de visites à domicile. Leur fréquence et leurs modalités varient selon la situation familiale. Cette période oblige les parents adoptants à redéfinir leur espace parental ainsi que l'appartenance familiale de l'enfant. En effet, la « parenté d'accueil ne se substitue pas à la parenté d'origine, elle s'élabore à côté de la parenté d'origine » (Potin, 2014, p. 70). Ces parents sont alors confrontés à un deuil de l'exclusivité auprès de l'enfant. S'ajoute

à ce défi important la crainte de perdre la garde de l'enfant au détriment d'un retour bénéfique auprès de ses parents d'origine (Goldberg et coll., 2012). Bien que la protection de la jeunesse offre aux parents un soutien important dans l'accomplissement de cette mission, les parents adoptants doivent prouver leurs capacités parentales. Dans un tel contexte, il s'avère difficile pour ces parents de réclamer de l'aide par peur d'être jugés par les intervenants. Cependant, la réception de services psychoéducatifs doit être normalisée auprès de ces parents considérant que cet historique peut mener à un éventuel épuisement parental. Une fois le jugement d'adoption rendu, les familles adoptantes mentionnent souvent leur insatisfaction concernant la disponibilité et l'accessibilité des soutiens et des services de la communauté (Goldberg et coll., 2012; McDonald, Propp et Murphy, 2001). Pourtant, la majorité de ces familles identifie la dynamique familiale chez les parents biologiques comme une source de stress indéniable. Elles rapportent notamment que l'enfant peut s'ennuyer de sa famille d'origine ou démontrer des comportements problématiques à la suite de ces visites. Le psychoéducateur peut accompagner ces familles sur le sens et la fonction des comportements problématiques. L'opinion émise fait état des enjeux développementaux, des capacités adaptatives de l'enfant et des ressources environnementales.

Les centrations du psychoéducateur

D'emblée, il est essentiel que le psychoéducateur se sensibilise au processus d'adoption afin de reconnaître les facteurs nuisibles engendrant les difficultés adaptatives vécues et les facteurs aidants au potentiel expérientiel (référence au tableau 1 : Facteurs aidants et nuisibles en contexte d'adoption au programme Banque mixte). Cette lecture aide à brosser un portrait des ressources individuelles et environnementales (famille élargie, milieux de garde, réseau formel [orthophoniste, personne autorisée, pédiatre, etc.]). Les premières étapes se comparent à toute démarche évaluative auprès des enfants d'âge préscolaire (observations dans la routine, les jeux, les interactions avec le parent ou encore utilisation de grille de dépistage ou évaluation normative si nécessaire) (référence au tableau 2 : Centractions en contexte d'adoption au programme Banque mixte). Toutefois, l'analyse se complexifie lorsqu'on porte un regard sur la coparentalité entre les parents adoptants et les parents biologiques (référence au tableau 1 : Facteurs aidants et nuisibles en contexte d'adoption au programme Banque mixte) puisque cette situation aura une incidence sur la trajectoire développementale de l'enfant.

À cet égard, le psychoéducateur cherche à favoriser une coparentalité saine entre les parents d'accueil et d'origine. Ces pratiques de coparentalité permettent à l'enfant non seulement de mieux négocier son appartenance familiale, mais également de faciliter sa compréhension de son histoire et de son passé familial. Certains auteurs identifient de même qu'elles diminueraient le risque que l'enfant doive faire face à des conflits de loyauté, ou à des sentiments d'insécurité, ou encore d'anxiété (Chateaufort et coll., 2021). Le psychoéducateur doit prioriser dans son analyse auprès de la famille à vocation adoptive (pré ou post-adoption)

l'établissement de relations positives avec la famille d'origine. Il s'assure que les parents ne perçoivent pas cette collaboration comme un obstacle à la création d'un lien d'attachement sécurisant avec l'enfant.

Tableau 1 : Facteurs aidants et nuisibles en contexte d'adoption au programme Banque mixte

Facteurs aidants	Facteurs nuisibles
Position du psychoéducateur (neutralité décisionnelle et bienveillante)	Crainte que le rôle d'autorité puisse entraver le processus d'adoption
Bonne collaboration (parent d'accueil et parent biologique) Complémentation des ressources du parent biologique	Ambivalence face au placement
Coparentalité	Difficulté à faire le deuil de l'exclusivité parentale Instabilité des contacts avec la famille biologique Vision de l'exercice parental diamétralement opposée
Établissement du lien filiatif Parent adoptant (sensibilité parentale) Réseau informel (famille élargie)	Conflit de loyauté Accumulation de stress (longueur du processus)
Tempérament et caractéristiques de l'enfant	Difficultés d'attachement de l'enfant Trauma Défis développementaux

Tableau 2 : Centractions en contexte d'adoption au programme Banque mixte

Centractions du psychoéducateur
<ul style="list-style-type: none"> • Historique développemental, de placement et de négligence (les antécédents) • Identification des facteurs de stress • Interactions entre le parent adoptant et l'enfant dans le quotidien (routines, jeux et transitions) • Observation de l'enfant après les contacts avec les parents biologiques (fonctionnement au quotidien : alimentation, sommeil et régulation des émotions) • Bon réseau informel (soutien perçu et reçu via l'adoption) • Défis dans les réseaux de proximité (garderie et maternelle) pour l'intégration de l'enfant



Par ailleurs, l'ouverture des parents d'accueil aux contacts parents biologiques-enfant serait un facteur de protection prédisant une meilleure régulation des émotions chez l'enfant placé en âge préscolaire (Brenning et coll., 2012). Il est donc fort possible que la sensibilité des parents d'accueil influence de manière importante l'ensemble des réactions de l'enfant à la suite de contacts avec la famille biologique. Ainsi, le psychoéducateur doit veiller à ce que les parents d'accueil développent et utilisent des méthodes éducatives qui tiennent compte des réactions de l'enfant ainsi que de ses besoins selon son stade de développement. Il doit expliquer les avantages d'une bonne collaboration avec le parent biologique.

Conclusion

Cet article fait en quelque sorte le pont, la transition possible entre la conceptualisation issue des données scientifiques et l'expérience active vécue sur le terrain. La démarche vise à enrichir le coffre à outils pour raffiner notre jugement professionnel afin de déterminer aussi notre conduite dans l'accompagnement de l'enfant adopté et son entourage. Nous croyons que le psychoéducateur œuvrant en première ligne joue un rôle important et méconnu auprès des parents adoptants en Banque mixte. Il assure une position centrée sur les particularités de l'enfant, mais aussi de son entourage. Cette position lui confère une certaine neutralité puisqu'il n'a pas de rôle décisionnel face à l'adoption et il veille à maximiser le potentiel de l'enfant et celui des parents adoptants dans ce contexte singulier. ■

POUR ALLER PLUS LOIN...

Voici une situation de cas utilisée pour illustrer l'exercice du jugement professionnel du psychoéducateur :

Illustration d'un cas clinique : Mathéo (trois ans)

Sonia et Patrick sont en couple depuis quatre ans lorsqu'ils décident d'aller vers l'adoption au programme Banque mixte [PBM]. Ils participent à diverses rencontres et procédures jusqu'en octobre 2019 (cours de premiers soins, preuve de bonne conduite, enquête de crédit, changements dans leur demeure, plusieurs absences au bureau, dossier médical, références de l'employeur et de la famille, entretiens sur leur vie personnelle, etc.), pour enfin recevoir leur accréditation. Les parents sont alors jumelés à une intervenante sociale de la protection de la jeunesse (DPJ) qui leur propose un enfant. Mathéo arrive en décembre 2019, à une semaine d'avis. Patrick prend le congé parental (cinq jours) et Sonia des vacances, puis elle fait du télétravail.

Les parents adoptants en PBM accueillent l'enfant d'abord à titre de familles d'accueil (FA). Les parents doivent s'acclimater rapidement, une fois l'appel reçu (chambre à préparer, vêtements, jouets en fonction de l'âge dans des délais courts). Durant le séjour de l'enfant en FA, les parents adoptants savent que l'enfant peut retourner chez sa mère biologique si c'est dans son intérêt fondamental. Cette incertitude est très stressante pour eux.

Deux fois par mois, les parents reçoivent l'intervenante de la DPJ. Mathéo est un jeune garçon avec un tempérament difficile. À son arrivée, il faisait 10 crises par jour. Lorsqu'il obtient un refus, il agit avec agressivité (lance des objets et donne des coups). Sonia se dit inquiète concernant la gestion des émotions. La fréquence des crises est importante et il est difficile pour la famille d'établir une routine. Sonia prévoit retourner à son emploi en présentiel au cours des prochains mois. Les parents se questionnent sur leur capacité à concilier le travail et la vie familiale. Sonia explique à l'intervenante que malgré tous ses efforts avec son conjoint, la situation ne change pas et elle se sent épuisée. Cette dernière dirige les parents et Mathéo vers les services du programme Jeunes en difficulté (JED) 0-5 ans au CLSC de la région.

Le psychoéducateur¹ attitré se rend au domicile familial afin d'amorcer son évaluation. Sonia le reçoit en expliquant qu'elle réussit à bien gérer la plupart des comportements problématiques de Mathéo. Ce dernier la rassure en affirmant qu'il est présent dans le but de s'assurer que la famille détient tous les outils nécessaires pour faciliter son quotidien (neutralité décisionnelle bienveillante). Il explore la problématique (voir le tableau 1) avec Sonia et Patrick.

Le psychoéducateur exerce son jugement professionnel en se posant les questions suivantes :

Quels facteurs peuvent contribuer à la réussite du projet pour cette famille ?

Quels facteurs peuvent nuire au projet pour cette famille ?

Comme psychoéducateur, est-ce que je maintiens une posture appropriée à la situation ? Sinon, pourquoi ?

Prendre bien soin de départager son rôle de celui de l'intervenante de la DPJ.

Madame devient émotive en affirmant qu'elle se sent très fatiguée. Elle mentionne que la dernière année a été très chargée et que les multiples procédures d'adoption ont alimenté son stress. Elle ne comprend pas pourquoi son fils poursuit ses visites chez sa mère biologique puisqu'au retour, elle observe des régressions sur le plan comportemental. Sonia explique que Mathéo a vécu un déracinement. Il a mis plusieurs mois à s'attacher et le lien reste fragile. Les crises peuvent durer jusqu'à une heure et demie. Mathéo refuse de s'engager dans les transitions de la routine. Sonia tente de limiter ses contacts au minimum avec Valérie, la mère biologique. Elle croit que Mathéo s'améliorerait dans son développement en diminuant la présence de Valérie dans sa vie. À la fin de cette rencontre, le psychoéducateur fait un retour non seulement sur les comportements manifestés par l'enfant, mais reconnaît l'accumulation des stressors liés au processus d'adoption (évaluation psychosociale, jumelage, puis placement à la suite de l'ordonnance de cour en attendant un jugement possible d'adoption, mais incertain). Puis il fixe un moment avec les parents afin d'observer les interactions de Mathéo avec eux lors d'une activité, puis un autre moment, après les visites auprès du parent biologique (voir le tableau 2).

Le psychoéducateur exerce son jugement professionnel en se posant les questions suivantes :

Quelle activité permettrait d'observer l'interaction entre Mathéo et les parents ? Un jeu libre, une activité structurée ou une observation lors d'une transition ?

Lors de l'observation, au retour d'une visite auprès du parent biologique, comment s'assurer de départager ce qui appartient à l'enfant et ce qui découle de la situation ?

Quelles sont les forces de chacun des parents adoptants (sensibilité parentale) et dans quel moment cette sensibilité s'actualise-t-elle ?

1. Avant d'amorcer sa démarche d'évaluation psychoéducative, le psychoéducateur effectue les démarches pour obtenir le consentement libre et éclairé de tous.

Mathéo fréquente le CPE Toupie qui lui offre trois jours par semaine. Le psychoéducateur visite le milieu de garde pour observer le comportement de Mathéo. Le personnel lui explique qu'il est très difficile de gérer les comportements de Mathéo. La directrice affirme que l'éducatrice est à risque d'épuisement professionnel et qu'elle se questionne à savoir si Mathéo devrait être transféré dans un autre milieu. Quant aux parents d'accueil, Sonia dit avoir peu d'informations sur les forces et les défis de Mathéo au CPE (n'étant pas le tuteur légal, de tels renseignements sont difficiles à obtenir). De plus, avec l'accord des parents, le psychoéducateur s'informe sur l'histoire de placement et de négligence de Mathéo auprès de la personne autorisée (DPJ) (voir le tableau 2).

Le psychoéducateur exerce son jugement professionnel en se posant les questions suivantes : Est-ce pertinent et nécessaire de connaître l'histoire développementale de Mathéo, de même que son historique de placement et de négligence ? Soupeser les éléments à partager tout en assurant la confidentialité.

Au terme de son analyse, le psychoéducateur présente à Sonia et Patrick ses constats sur la situation et ses recommandations. Il prend soin de discuter avec Sonia du stress qu'elle ressent et il s'informe de leur réseau informel. Il valorise l'investissement des parents d'accueil auprès de Mathéo. Il normalise les difficultés de l'enfant en discutant de son historique ainsi que de ses défis développementaux. Il présente les bienfaits d'une collaboration saine entre eux et le parent biologique. Bien entendu, il comprend

que le jour où un juge déterminera que l'enfant peut être adopté ou retourné dans sa famille d'accueil sera un facteur déterminant. Toutefois, cela leur permet de raconter l'histoire familiale très simplement à Mathéo qui a deux familles. Le psychoéducateur détermine ce que les parents d'accueil peuvent apporter à Mathéo et comment s'y prendre pour favoriser cette collaboration (par exemple, donner accès à des photos des progrès de l'enfant à Valérie). En collaboration avec les parents, il détermine une routine au retour des visites qui favorisera l'apaisement de Mathéo. Il propose également à Sonia de convenir d'une rencontre en sa présence avec l'équipe du CPE pour identifier les difficultés de Mathéo à la garderie et établir une cohérence au sein des interventions entre les deux milieux (maison et milieu de garde). Le professionnel établit avec le parent un plan d'intervention visant à combler les besoins identifiés avec un suivi psychoéducatif à domicile. Lors de ces rencontres, il accompagne les parents afin d'offrir davantage de repères concrets à Mathéo lors des routines et des transitions. Il anime des activités dans lesquelles il offre des enseignements (notamment sur l'attachement et les étapes développementales) et du modelage. Il montre aux parents comment diminuer la présence d'opposition et d'agressivité avec l'aide d'un encadrement constant puis une éducation positive.

Les parents adopteront Mathéo un an et demi après son arrivée (parfois cela peut être plus long). Ils auront accès à un congé parental de 15 semaines et à 52 semaines de congé sans traitement possible. Si les crises persistent, le programme JED 0-5 ans pourra les accompagner. ■

Références

- Brenning, K. M., Soenens, B., Braet, C., Il et Bosmans, G. (2012). Attachment and depressive symptoms in middle childhood and early adolescence: Testing the validity of the emotion regulation model of attachment. *Personal Relationships*, 19(3), 445-464. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2011.01372.x>
- Chateaufort, D. et Lessard, J. (2015). La famille d'accueil à vocation adoptive : enjeux et réflexions autour du modèle québécois. *Service social*, 61(1), 19-41. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1033738ar>
- Chateaufort, D., Pagé, G. et Decaluwe, B. (2018). Issues Surrounding Post-Adoption Contact in Foster Adoption: The Perspective of Foster-to-Adopt Families and Child Welfare Workers. *Journal of Public Child Welfare*, 12(4), 436-460.
- Chateaufort, D., Pagé, G. et Decaluwe, B. (2021). La double appartenance familiale de l'enfant placé en famille d'accueil Banque-mixte : un équilibre fragile. *Enfances, Familles, Générations*, (37). <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1082327ar>
- Directeurs de la protection de la jeunesse/directeurs provinciaux. (2021). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/directeurs provinciaux 2021*. Repéré : https://www.cisss-bsl.gouv.qc.ca/sites/default/files/fichier/bilan_dpj_2021_version_finale_et_officielle_logo_du_quebec_au_verso.pdf
- Goldberg, A. E., Moyer, A. M., Kinkler, L. A. et Richardson, H. B. (2012). 'When you're sitting on the fence, hope's the hardest part': Challenges and experiences of heterosexual and same-sex couples adopting through the child welfare system. *Adoption Quarterly*, 15(4), 288-315. <https://doi.org/10.1080/10926755.2012.731032>
- Hélie, S., Drapeau S., Chateaufort, D., Esposito, T., Noël, J., Poirier, M.-A. et Saint-Jacques M.-C. (2020). *L'évaluation des impacts de la Loi sur la protection de la jeunesse : Point de mire sur la réunification familiale et le remplacement*. Rapport déposé au ministère de la Santé et des Services sociaux, Institut universitaire Jeunes en difficulté, Montréal, Québec. <http://www.chairejeunesse.ca/sites/default/files/2021-04/Minist%C3%A8re%20de%20la%20Sant%C3%A9%20et%20des%20services%20sociaux%2C%202020.pdf>
- Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences* (6^e éd.) : Éditions d'Organisation.
- McDonald, T. P., Propp, J. R. et Murphy, K. C. (2001). The postadoption experience: Child, parent, and family predictors of family adjustment to adoption. *Child Welfare: Journal of Policy, Practice, and Program*, 80(1), 71-94. <https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2001-16250-004&site=ehost-live>
- Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec. (2014). *L'évaluation psychoéducatrice de la personne en difficulté d'adaptation*. Lignes directrices.
- Phaneuf, M. (2013). *Le jugement clinique, cet outil professionnel d'importance* : http://www.prendresoins.org/wp-content/uploads/2013/02/Le_jugement_clinique-cet_outil_professionnel_dimportance.pdf
- Potin, É. (2014). La place des enfants placés. *Sens-Dessous*, 13(1), 59-70. <https://doi.org/10.3917/sdes.013.0059>

SOIGNER PAR LA RELATION : L'ART DE L'ALLIANCE THÉRAPEUTIQUE AU SERVICE DU JUGEMENT CLINIQUE EN PSYCHOÉDUCATION

Jean-Philippe Chaumel, ps. éd., psychothérapeute, adjoint clinique en santé mentale jeunesse, CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal

Dès les débuts de la profession, la relation psychoéducatrice occupe une place fondamentale dans l'identité professionnelle des psychoéducateurs, se développant dans le vécu partagé entre ces derniers et la personne (Gendreau, 2001). Toutefois, la psychoéducation a grandement élargi son champ de pratique au cours des dernières décennies, en plus d'être aussi soumise aux changements paradigmatiques en vogue dans le champ de la psychologie en général. De plus en plus, l'accent porté sur les différents savoirs semble davantage miser sur l'importance des données probantes et la recherche qui les soutiennent, le psychoéducateur devant de plus en plus démontrer, dans une certaine tangibilité, que ce qu'il fait est efficace. Or, est-ce que ces changements paradigmatiques nous font perdre de vue que ce qui module l'efficacité de ce que nous faisons est en fait qui nous sommes comme personne et comme professionnel? Est-ce que cette évolution vers les données probantes nous éloigne, dans notre pratique, de notre réflexion portant sur nos compétences personnelles et relationnelles et sur l'importance de l'alliance thérapeutique comme facteur modélisant la réussite ou l'échec d'une intervention psychoéducatrice?

Une critique du traitement des données probantes dans nos champs d'intervention sera initialement présentée, suivie d'un résumé de ce que nous dit la recherche sur les facteurs communs aux différentes approches présentant les qualités mêmes de l'intervenant comme principal facteur d'efficacité en relation d'aide. Je tenterai de défendre l'importance pour le psychoéducateur d'être à l'écoute de lui-même, de ses zones aveugles et angles morts du point de vue de sa personnalité, de sa connaissance de lui-même et de la régulation émotionnelle qui en dépend, ce qui lui permettra d'être plus disponible à ce qu'il ressent, un ressenti empreint d'informations tant sur le lien entre lui et la personne qu'au sujet de cette dernière. Finalement, j'explorerai l'utilité de comprendre le monde interne et subjectif de la personnalité comme outil d'analyse afin de mieux comprendre la personne aidée et d'établir un jugement clinique le plus juste possible. L'objectif est ainsi d'être plus sensible dans notre réponse aux besoins de l'autre, afin de lui offrir la bonne intervention, au bon moment, en nous adressant à son caractère idiosyncrasique plutôt qu'à un cadre d'intervention prédéfini.

L'efficacité thérapeutique : entre contenu et processus

Le savoir-être est le type de savoir pour lequel la formation universitaire en psychoéducation est le plus lacunaire (Douville et Bergeron, 2015). Il est très souvent enseigné par les voies de l'intellectualisation et très peu de façon expérientielle. De plus, un sondage réalisé par Bégin et coll. (2018) auprès de psychoéducateurs en milieu scolaire révèle que les intérêts sur le plan de leur formation et de leur supervision se trouvent davantage au niveau du savoir et savoir-faire. L'offre de formation portant sur ce type de savoir semble représenter un réel défi pour les milieux universitaires et professionnels. Ce constat représente un contraste significatif lorsqu'on considère l'état de la recherche actuelle portant sur le changement thérapeutique, qui démontre clairement que c'est la qualité de la relation, au-delà des approches préconisées, qui est le facteur le plus probant en intervention (Martin, Garske et Davis, 2000). Dans sa méta-analyse portant sur les effets et changements thérapeutiques en psychothérapie, Wampold (2001) montre qu'à peine 8 % de la variance du changement thérapeutique s'explique par l'utilisation de techniques spécifiques à une approche, alors que 92 % de cette variance serait liée à des facteurs communs à toutes les approches, le principal étant l'alliance thérapeutique. Pour expliquer cette variabilité de résultats, le facteur le plus probant serait le psychothérapeute lui-même. Quelles que soient l'approche ou les techniques utilisées, certains psychothérapeutes sont tout simplement plus efficaces que les autres, et ce, de façon constante, indépendamment des approches (Luborsky et coll., 1997). Évidemment, ce type de recherche est beaucoup plus abondant dans le domaine de la psychologie clinique, moins en psychoéducation. On peut toutefois penser que les processus de changement sont relativement semblables et que des facteurs très similaires sont à l'œuvre. En effet, l'impact de relation thérapeutique sur l'effet du traitement est applicable à plusieurs domaines, comme la médecine et la pharmacothérapie (Puskas, 2020).

Dans le giron de Boscoville des années 1960, le développement personnel et l'équilibre psychologique du psychoéducateur étaient fortement promus et valorisés. Il était demandé aux jeunes intervenants de suivre une psychothérapie afin de mettre en lumière leurs problèmes personnels et interpersonnels. Les éducateurs recevaient aussi une supervision régulière afin de s'assurer qu'ils

demeuraient au service des jeunes et ne les prenaient pas à partie, de façon inconsciente, dans leurs enjeux personnels, surtout en raison des fortes émotions que ce type de clientèle pouvait susciter chez ces derniers (Bienvenue, 2020). En effet, le psychoéducateur était incité à développer une discipline d'introspection rigoureuse et une plus grande connaissance de ses mécanismes de défense, en miroir à ce qui était attendu des jeunes.

Bien que nos compétences relationnelles soient fondamentales et déterminantes dans l'efficacité de nos interventions, il semble que les milieux académiques et professionnels éprouvent aujourd'hui des défis significatifs à offrir des formations portant sur le développement du savoir-être des psychoéducateurs. Ces compétences reposent sur des variables difficiles à mesurer et à contrôler dans l'intervention en raison de leur caractère subjectif, dynamique et intrinsèquement lié à la personnalité de l'intervenant. Nous orientons donc davantage le développement de notre pratique vers des facteurs sur lesquels nous avons plus de contrôle. En effet, devant des phénomènes aussi complexes que les capacités d'adaptation de l'humain et ses multiples influences, caractérisés par l'ambiguïté et la complexité, quoi de plus normal que de chercher à l'expliquer par des certitudes et concrétudes, afin de palier à l'insécurité générée par notre incompréhension et notre impuissance? L'intersubjectivité de la relation est un phénomène subtil, comprenant un ensemble de variables pouvant influencer la qualité, souvent à des niveaux inconscients. N'étant en rien contre la vertu de la science, il faut bien sûr faire tout en notre pouvoir pour comprendre les problématiques auxquelles nous sommes confrontés et les interventions les plus prometteuses, dans le but d'encadrer notre pratique pour en éviter les dérives. Le problème apparaît toutefois lorsqu'on nous présente une approche ou un résultat de recherche comme étant supérieur aux autres, dévaluant au passage toute autre forme d'intervention.

Une donnée probante est une donnée dont les effets ont été mesurés par des protocoles et une méthodologie de recherche, et qui démontre un effet significatif sur le résultat mesuré. Les données probantes ne sont toutefois pas des preuves indélogeables ni des certitudes, mais plutôt des convictions face à une probabilité, « offrant une confiance relative en la véracité d'une proposition qui ne peut être ni logiquement prouvée ni directement démontrée par l'observation empirique » (Weinstock, 2010). Ce qui est mesuré est donc une opérationnalisation de phénomènes complexes et interactifs, de façon à les rendre plus observables, catégorisables et manipulables. Les sujets choisis dans les études présentent souvent des caractéristiques homogènes et des interventions mesurées uniformes. Afin de mesurer les effets et limiter la contamination d'autres variables d'influence, ces groupes sont assainis de variabilité interindividuelle, les participants présentant un trouble unique qui sera ciblé par l'intervention mesurée. Là où le bât blesse est que ce type de clientèle n'est pas celle retrouvée dans nos milieux cliniques, qui se trouve à être de plus en plus complexe, souffrante et empreinte de problèmes concomitants. En effet, une problématique clinique et psychopathologique

s'exprime de façon très différente chez chaque individu. On apprend ainsi aux jeunes professionnels à aider avec une approche préformatée et souvent automatisée, dans une programmation prédéterminée, plutôt que rencontrer l'unicité de l'individu et lui offrir une approche, dans l'ici et maintenant, qui lui correspond à lui et non à son trouble. Rappelons que nous sommes plus que des ingénieurs à la boîte à outils bien garnie, mais plutôt des artisans proposant une solution créative sur mesure à la personne et son contexte.

Rappelons que nous sommes plus que des ingénieurs à la boîte à outils bien garnie, mais plutôt des artisans proposant une solution créative sur mesure à la personne et son contexte.

L'alliance thérapeutique en vrac

La conception transthéorique de l'alliance thérapeutique la plus reconnue actuellement est celle de Bordin (1979). Il la définit par trois composantes : les objectifs, les tâches et la relation. Les objectifs portent sur l'expérience du sujet, qui perçoit chez son intervenant une intention sincère de travailler sur les problèmes pour lesquels il demande de l'aide. Les tâches portent sur les activités dans lesquelles la dyade s'engage pendant l'intervention. La personne a la perception que les tâches proposées sont intrinsèquement liées à son problème et correspondent à ses attentes. Cette perception est modulée par son niveau de confort ou d'anxiété face à la réalisation de la tâche. La dernière dimension, la relation, réfère à la qualité affective de l'alliance et inclut différents aspects de la relation personne/intervenant tels que la sollicitude, la confiance et l'engagement. C'est le degré selon lequel l'intervenant devient une personne significative et chargée d'émotions pour la personne. Ces trois dimensions sont en interactions constantes, étant l'objet d'une négociation qui module la relation thérapeutique. La capacité mutuelle de la dyade à négocier ces éléments est aussi un facteur d'influence sur l'alliance thérapeutique, qui fluctuera inévitablement au cours de l'intervention. C'est ici que les compétences relationnelles du psychoéducateur sont primordiales. Il doit porter une grande attention afin d'être en mesure d'identifier ces fluctuations, en comprendre le sens et la fonction pour la relation et les adresser au besoin. De plus, il peut arriver qu'il y ait bris d'alliance. Les ruptures peuvent, bien sûr, avoir des conséquences négatives. Toutefois, il semble que les thérapies comportant des ruptures d'alliance soient plus efficaces que celles sans rupture, lorsque cette alliance a été restaurée (Safran, Crocker, McMain et Murray, 1990). Ainsi, l'alliance réparée devient plus forte et consolide la relation. Cela nécessite donc une maturité



émotionnelle importante chez le psychoéducateur pour être en mesure d'identifier ces ruptures ou du moins les soupçonner, et parvenir à considérer la perspective de l'autre dans une situation conflictuelle inconfortable. Le psychoéducateur doit donc développer une sécurité personnelle élevée afin d'être en mesure d'adresser la relation elle-même avec la personne. Ceci peut se faire en ouvrant une discussion sur ce qu'il pense et ressent dans la relation et en interrogeant la personne aidée à ce sujet.

L'alliance est donc un phénomène dynamique et évolutif. Les auteurs précédemment cités ont répertorié plusieurs indices pouvant nous permettre d'identifier un bris ou risque de rupture dans la relation d'aide : l'expression directe ou indirecte de sentiments négatifs ou d'hostilité, le désaccord avec les objectifs ou les tâches, la complaisance – soit le fait d'acquiescer à une tâche sans y donner suite –, les manœuvres d'évitement et de résistance, les comportements servant à maintenir l'estime de soi en raison d'un sentiment de dévalorisation sous-jacent et, finalement, la non-réponse à l'intervention. Mais ces manifestations ont bien sûr une fonction tant pour soi que pour l'autre.

Le psychoéducateur est aussi un humain assailli par ses conflits personnels et interpersonnels, tout comme la personne qu'il aide, pour qui l'expression de ces manifestations aura aussi une fonction pour son style relationnel. Des données suggèrent que le facteur le plus probant pour moduler l'alliance est la personnalité de l'intervenant, et que ce serait ce facteur qui rendrait les techniques ou l'approche utilisée plus efficace (Lecompte et coll., 2004). Il me semble donc qu'il soit plutôt souhaitable de développer son sentiment de sécurité personnelle pour tolérer l'incertitude, le doute de soi, l'impuissance et l'écoute d'un ressenti parfois empreint d'émotions angoissantes et désagréables, bien qu'utile pour être en relation de façon pleinement authentique. Ces résonances seront aussi utiles pour établir un jugement clinique juste et le plus près possible de la réalité de la personne en demande d'aide. Alors, comment rendre cette situation conflictuelle utile pour le psychoéducateur, soit pour l'aider à réguler les émotions générées dans la relation tout en demeurant réflexif afin de mieux comprendre la personne qu'il aide ?

L'analyse de la relation psychoéducative : un instrument pour Soi et pour l'Autre

Comment le psychoéducateur peut-il utiliser le lien entre lui et la personne comme outil additionnel à l'établissement de son jugement clinique dans le cadre de son évaluation et de son intervention? Quelles données, révélées par la relation avec la personne, lui permettent-elles de mieux la comprendre, afin d'être plus sensible et plus près de ses enjeux personnels, pour lui offrir une réponse adaptée dans l'ici et maintenant?

Ce que l'on ressent dans notre lien à l'autre a une grande valeur. Mais pour que ce ressenti puisse être valide, il faut avoir une bonne connaissance de soi. Trop souvent, nous nous maintenons dans une répétition d'impasse avec la clientèle, ne parvenant pas à prendre conscience qu'une part vient de nous. D'un autre côté, il est totalement utopique de penser que l'on peut aseptiser notre part d'influence et de passage à l'acte inconscient dans la relation avec la personne. Mais il est tout à fait possible d'améliorer notre niveau de réflexivité afin de mieux identifier ces impasses, parfois les neutraliser, et du moins en diminuer l'occurrence. Et lorsqu'elles se produisent, être en mesure de les reconnaître afin de pouvoir les adresser, de façon à maintenir l'alliance. Pour ce faire, le psychoéducateur doit être sensibilisé à travers un processus de développement soutenu face à sa propre conscience réflexive. Cette dernière se définit comme la capacité pour l'intervenant d'être en mesure d'analyser, dans l'ici et maintenant et a posteriori, ce qui se passe en lui, sur le plan émotionnel et cognitif, afin de donner un sens à ce qui se passe dans la relation (Lecompte et coll., 2004).

Par exemple, pourquoi est-ce que je me sens toujours incompetent et sans valeur avec tel client? Que me dit ce rêve à propos de tel autre? Que signifie cet élan hors du commun qui m'habite pour aider celui-ci? Pourquoi fais-je des choses pour cette personne que je ne ferais pas pour les autres? Pourquoi est-ce que je ressens une telle colère lorsque je suis avec cette personne, alors que je m'endors et m'ennuie face à cet autre? Est-ce que le lien se crée trop rapidement ou semble-t-il me garder à distance? Ces informations ont un sens pour comprendre le contenu latent de ce que nous communiquons l'autre dans son style relationnel. Mais pour répondre à ces questions, il est primordial de bien connaître nos sensibilités personnelles en fonction de notre histoire. Par exemple, je sais que je suis sensible à la critique et que je tends à me sentir facilement incompetent et imposteur. En regardant mon histoire, je sais d'où me vient cette sensibilité. Donc, lorsque je travaille avec des jeunes ou des adultes qui présentent de forts traits narcissiques, je dois être vigilant à ce qu'ils me font vivre pour ne pas adopter une position défensive qui pourrait influencer négativement le lien. Pour ce faire, l'adoption d'une attitude introspective est capitale. Pour y arriver, plusieurs chemins sont possibles, que ce soit l'implication dans son propre cheminement psychothérapeutique, la supervision clinique, l'auto-réflexion, etc. Mais il est aussi très utile de développer des connaissances sur le fonctionnement de la personnalité, en tenant principalement compte de la subjectivité interne des différents styles relationnels et non seulement des comportements apparents.

Les fondements de la personnalité : un chemin sinueux d'une grande richesse

Nous avons tous un style de personnalité, sans nécessairement qu'un trouble prédomine. Comprendre le développement et le fonctionnement de la personnalité dans le vécu partagé est un outil très utile pour établir notre jugement clinique. Les symptômes pour lesquels les individus nous consultent s'inscrivent toujours dans cette dynamique interne de leur personnalité, qui leur donne leur couleur unique. Lorsqu'on émet l'hypothèse de difficultés adaptatives chez l'individu sur le plan relationnel, ces connaissances deviennent essentielles. Il est connu que les personnes qui présentent des problèmes relationnels importants tendent à générer des émotions très fortes chez les intervenants, à l'image des émotions qui les habitent elles-mêmes. Comprendre la fonction de leur comportement en tenant compte du monde subjectif interne de la personne afin d'ajuster nos interventions en ce sens est primordial. Une personne développera un sentiment de confiance si elle se sent comprise avant tout.

Les secrets de Mathias

Mathias, 15 ans, consulte pour des symptômes d'anxiété qui l'empêchent parfois de se rendre à l'école. Sa famille le trouve très irritable. Un diagnostic de trouble anxieux lui a été donné en psychiatrie, mais il refuse la médication. Mathias a une attitude réservée et parle très peu. Il paraît souvent coupé de ses émotions, et tend plutôt à décrire ce qu'il ressent par des sensations physiologiques et non par ses états mentaux. Il est très concret et, sur le plan de mes résonances, je me sens loin de lui, comme si je cherchais à percer un écran. Je me sens souvent très seul en sa présence, accompagné d'un profond sentiment d'étrangeté. Ce qui m'étonne est que je ne ressens pas ces émotions avec une telle ampleur habituellement. Je me dis donc qu'il y a quelque chose d'important ici pour Mathias, sans comprendre encore ce que c'est. Des moyens comportementaux de gestion de l'anxiété lui sont enseignés, moyens qu'il ne met pas en pratique, disant qu'ils ne servent à rien. Je note aussi des thèmes bizarres dans les dessins qu'il fait à ma demande. Il tend à voir le monde extérieur comme ayant de mauvaises intentions contre lui. Il nie toute forme de souffrance en lien avec son anxiété. Je me questionne alors sur mon rôle auprès de lui, et je commence à ressentir un profond sentiment de déprime et de colère lors des rencontres face à l'absence de demande et d'engagement. Je me sens inutile et impuissant, j'ai envie d'abandonner. Mathias semble en parfait contrôle de lui-même. Je demeure patient, bienveillant, lui proposant différents moyens de mise en relation, cherchant à me rassurer que quelque chose en émergera. Puis, je décide d'adresser ce que je ressens vers la 12^e rencontre, en espérant que cela puisse avoir du sens pour lui, confiant que cela ne vient pas de biais personnels. Après ma tentative, Mathias me regarde d'un air pensif, mais demeure silencieux.

Au bout de la 15^e rencontre, Mathias me dit qu'il peut me faire confiance. Je suis un peu perplexe face à ce revirement de situation. Il n'en explique pas les raisons, mais allègue plutôt des expériences sensorielles qu'il dit vivre depuis environ un an, des



expériences qui le terrifient et dont il n'a jamais parlé à personne. Il évoque l'impression de se liquéfier ou d'avoir peur d'éclater en mille morceaux. Il explique avoir des entités à l'intérieur de lui qui lui donnent des ordres. Je note que son anxiété est en fait l'expression d'une profonde angoisse de morcellement, et que ce que je ressentais était en fait ce qu'il projetait sur moi pour être en mesure de tolérer ses angoisses. J'ai donc tenté le mieux possible de décoder son message et des interventions beaucoup plus près de ses besoins ont été mises en place. Si je n'avais pas été en mesure de réguler mes émotions dans ce contexte, si j'avais mis fin au processus en raison du manque d'engagement apparent de Mathias et si je ne m'étais pas questionné sur le sens de ce que je ressentais dans mon lien avec lui, aurais-je été en mesure d'offrir une intervention adaptée à ses besoins?

Le mot de la fin

Le présent article n'est qu'un survol visant la sensibilisation à l'utilité de l'alliance thérapeutique et des capacités relationnelles du psychoéducateur comme facteurs déterminants à l'établissement de notre jugement clinique. Il est donc nécessaire de soutenir les psychoéducateurs dans leur développement sur le plan personnel, au-delà de leur connaissance théorique et technique, et ce, dès le début de leur formation scolaire. Il serait intéressant, dans un prochain écrit, de réfléchir à la façon d'y parvenir. Toutefois, il apparaît fondamental que cet apprentissage ait un volet expérientiel pour favoriser l'exploration de soi chez les psychoéducateurs en formation, mais aussi pour les sensibiliser

Il est donc nécessaire de soutenir les psychoéducateurs dans leur développement sur le plan personnel, au-delà de leur connaissance théorique et technique, et ce, dès le début de leur formation scolaire.

à la pratique de cette conscience réflexive tout au long de leur carrière. L'exploration de soi est un travail difficile et représente un défi de taille, tant sur le plan personnel que sur le plan de la formation professionnelle. Selon moi, il demeure fondamental que cette philosophie soit imprégnée dans la culture des départements d'enseignement. Finalement, il ne s'agit pas de choisir l'un ou l'autre, mais plutôt de développer une intégration des savoirs, soit de la relation, des connaissances théoriques et techniques. La réalité humaine est complexe et souvent ambiguë. Notre travail se doit de refléter cette complexité afin de l'honorer avec passion plutôt que de chercher à la contrôler. L'expérience humaine est un processus d'intégration et non de neutralisation. Accueillons et apprivoisons donc cet inconfort, qui est partie prenante de cette riche expérience. ■

POUR ALLER PLUS LOIN...

Voici quelques questions que vous pouvez vous poser afin de vous assurer de maintenir une alliance thérapeutique avec votre client :

Quel est mon degré de tolérance face à l'incertitude? Est-ce que cette caractéristique influence ma relation avec le client?

Est-ce que je me sens impuissant face à ce client? Si oui, pourquoi?

Pourquoi est-ce que je me sens toujours incompetent et sans valeur avec ce client?

Que me dit ce rêve à propos de tel autre?

Que signifie cet élan hors du commun qui m'habite pour aider ce client?

Pourquoi est-ce que je fais des choses pour ce client que je ne ferais pas pour les autres?

Pourquoi est-ce que je ressens une telle colère lorsque je suis avec ce client?

Pourquoi est-ce que ce client m'endort et m'ennuie?

Est-ce que mon lien avec ce client s'est créé trop rapidement ou, contraire, est-ce qu'il me tient à distance?

Références

Bégin, J. Y., Massé, L., Couture, C. et Villeneuve, M. (2018). Portrait de la pratique évaluative des troubles du comportement des psychoéducateurs dans les écoles primaires du Québec. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 53-85.

Bienvenue, L. (2020). Aux origines de la psychoéducation. Dans C. Maïano, S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.). *L'ABC de la psychoéducation* (3-30). Presses de l'Université du Québec.

Bordin, E. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance psychotherapy. *Theory, Research, and Practice*, 16, 252-260.

Douville, L. et Bergeron, G. (2015). *L'évaluation psychoéducative : l'analyse du potentiel adaptatif de la personne*. Presses de l'Université Laval.

Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Éditions Sciences et Culture.

Lecompte, C., Savard, R., Drouin, M.-S. et Guillon, V. (2004). Qui sont les psychothérapeutes efficaces? Implications pour la formation en psychologie. *Revue québécoise de psychologie*, 25(3), p. 73-102.

Luborsky, L., Diguier, L., Seligman, D. A., Rosenthal, R., Krause, E. D., Johnson, S., Halperin, G., Bishop, M., Berman, J. S. et Schweizer, E. (1999). The researcher's own therapy allegiances: A "wild card" in comparisons of treatment efficacy. *Clinical Psychology : Science and Practice*, 6(1), p. 95-106.

Puskas, D. (2020). Enjeux de l'alliance de travail en contexte de contrainte. *Cahiers de la sécurité et de la justice, IHEMI*.

Safran, J. D., Crocker, P., McMain, S. et Murray, P. (1990). Therapeutic alliance rupture as a therapy event for empirical investigation. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 27(2), 154-165.

Weinstock, D. (2010). *Qu'est-ce qui constitue une donnée probante? Une perspective philosophique. Compte-rendu de conférence d'été des centres de collaboration nationale en santé publique « Tout éclaircir »*. Baddeck, Nouvelle-Écosse, 2007.

LA MÉTHODE DES CAS POUR FAVORISER L'ENSEIGNEMENT ET LE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT PROFESSIONNEL EN PSYCHOÉDUCATION

Julie Lessard, Ph. D., ps. éd. et Stéphanie Hovington, D. Éd., ps. éd., professeures aux programmes de psychoéducation, Université Laval

L'exercice du jugement professionnel lors du processus d'évaluation psychoéducative exige discernement et professionnalisme de la part des psychoéducateurs et des psychoéducatrices (Laveault, 2005). En effet, l'évaluation suppose de recueillir les données nécessaires pour cerner les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives des personnes et de les interpréter avec justesse et précision (OPPQ, 2018). Ainsi, l'enseignement et le développement du jugement professionnel auprès des futurs psychoéducateurs et psychoéducatrices requièrent la mise en place de stratégies pédagogiques particulières. Mais comment le jugement professionnel s'exerce-t-il lors du processus d'évaluation psychoéducative? Quelles stratégies pédagogiques permettent de l'exercer?

La méthode des cas est une stratégie pédagogique utile à l'enseignement du jugement professionnel, car elle suscite, à partir d'une situation problématique, une prise de conscience du problème, une mise en perspective théorique et une recherche de solutions efficaces (Ménard, 2014). Cet article présente une ressource éducative libre (REL) qui a été développée afin de favoriser, entre autres éléments, le développement du jugement professionnel chez les personnes étudiantes. La REL comporte des outils pédagogiques pour faciliter la mise en œuvre de la méthode des cas appliquée au processus d'évaluation psychoéducative. Destinée initialement aux personnes formatrices des programmes en psychoéducation, cette REL pourrait aussi intéresser les psychoéducateurs et psychoéducatrices responsables de l'encadrement clinique dans différents milieux de pratique.

L'exercice du jugement professionnel lors du processus d'évaluation psychoéducative

Dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage du processus d'évaluation psychoéducative, la notion de jugement est omniprésente puisque la personne étudiante doit interpréter des données recueillies et émettre un jugement sur la situation. En ce sens, le jugement professionnel est un savoir-faire qui se situe au cœur même du travail du psychoéducateur et de la psychoéducatrice. Le jugement professionnel peut être défini ainsi :

« [...] un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En

ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation. » (Allal et Lafortune, 2008, p. 4)

Le jugement professionnel est un processus dynamique et complexe basé sur des savoirs acquis en formation, sur l'expérience construite au fil de la pratique et sur les croyances ou les valeurs de la personne (Allal et Hohl, 2008 ; Lafortune et Bélanger, 2008 ; Leroux et Bélair, 2015). Ainsi, lorsqu'une personne étudiante ou encore un psychoéducateur ou une psychoéducatrice en exercice réalise une évaluation psychoéducative, il ou elle peut être confronté à des interrogations ou des dilemmes pour lesquels le recours aux normes implicites ou explicites du processus d'évaluation ne résout pas toutes les questions (Leroux et Bélair, 2015). De plus, dans un contexte d'évaluation, le jugement professionnel peut être à la fois un processus cognitif individuel et une pratique sociale située. En effet, exercer son jugement professionnel nécessite de la collaboration pour comparer, discuter et juger de façon éclairée (Lafortune, 2008). En conséquence, des stratégies pédagogiques actives qui favorisent les interactions et la collaboration entre les personnes étudiantes s'avèrent essentielles au développement du jugement professionnel.

La méthode des cas appliquée au processus d'évaluation en psychoéducation

La méthode des cas est une stratégie pédagogique qui permet à la personne étudiante d'exercer son jugement professionnel selon une démarche interprétative et réflexive (Ménard, 2014 ; Mottier, Lopez et Allal, 2008). Ces personnes sont amenées à analyser, à discuter et à résoudre une situation problématique à partir d'une situation issue du contexte professionnel (Grisé et Trottier, 1997). En ce sens, la méthode permet d'aborder des situations complexes et d'identifier les solutions qui répondent le mieux aux problèmes présentés (Van Stappen, 1989). Cette stratégie est pertinente en psychoéducation puisque les milieux d'intervention sont variés et comportent des situations complexes qui peuvent être résolues selon des interprétations multiples (Hovington et coll., 2020). De ce fait, la méthode des cas donne un sens à l'apprentissage de la discipline et permet de développer le sens critique et la capacité de jugement (Kreber, 2001 ; Ménard, 2014).

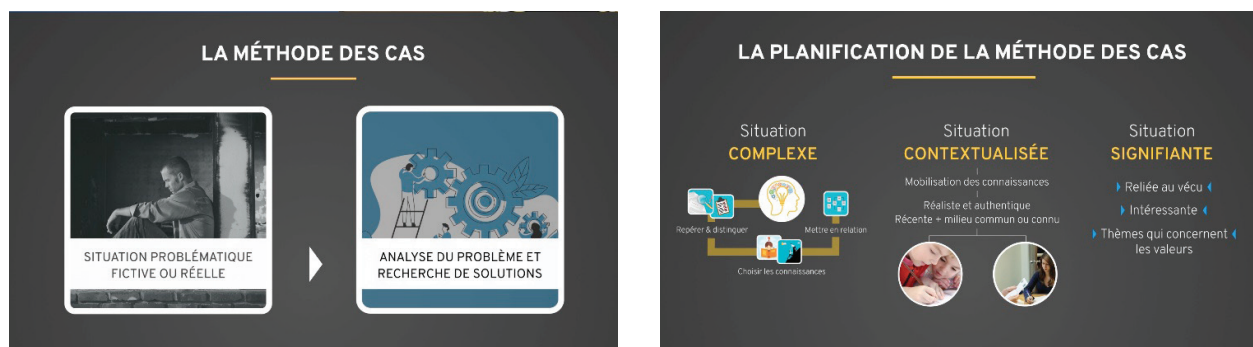
En particulier, elle permet de développer plusieurs compétences essentielles lors du processus d'évaluation, comme la capacité à communiquer, à analyser une situation, à faire des liens entre la théorie et la pratique et à poser un jugement. Ces compétences sont également mobilisées à différentes étapes du processus d'évaluation et d'intervention psychoéducative, notamment lors de l'analyse des données et de la communication d'un résultat d'évaluation (OPPQ, 2018). En plus des apprentissages disciplinaires, l'utilisation de la méthode des cas favorise l'engagement et l'intérêt à apprendre, les interactions positives au sein du groupe et, ultimement, la performance scolaire des personnes étudiantes (Nkhoma et coll., 2017).

La conception d'une ressource éducative libre en psychoéducation

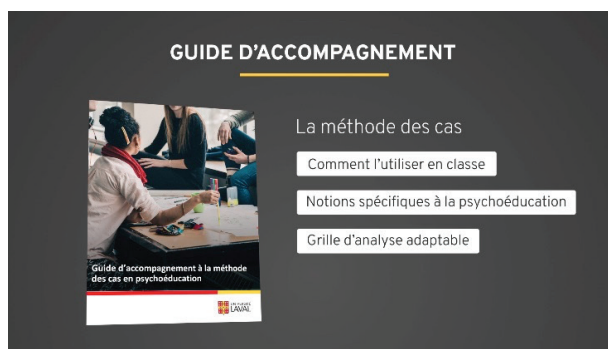
Les ressources éducatives libres (REL) sont « des matériels d'enseignement, d'apprentissage ou de recherche publiés avec une licence de propriété intellectuelle permettant leur utilisation, adaptation, modification et distribution à titre gratuit » (UNESCO, n. d.). Au Québec, la Fabrique REL découle d'un mandat octroyé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur afin de « faire des ressources éducatives libres les supports pédagogiques privilégiés par les personnes enseignantes de l'enseignement supérieur québécois » (n. d.). En 2021, la Fabrique Rel sollicitait les enseignantes et des enseignants des établissements universitaires à la création de REL disciplinaires numériques et francophones. C'est dans ce contexte qu'une REL intitulée *Guide d'accompagnement à la méthode des cas en psychoéducation*¹ a été développée (Lessard et coll., 2022).

Concrètement, la REL est offerte gratuitement et librement sur le web, et elle comporte une capsule d'introduction, un guide d'accompagnement à la méthode des cas en contexte de pratique psychoéducative et une grille d'analyse pour l'étudiant.

La capsule d'introduction prend la forme d'une présentation PowerPoint avec une narration audio qui présente la méthode des cas et aborde brièvement la planification et l'animation de cette stratégie pédagogique.



Le guide d'accompagnement présente la méthode et sa pertinence en psychoéducation, les étapes de rédaction d'un cas, les modalités pédagogiques à considérer lors de l'animation d'un cas et un exemple d'activité construite selon les étapes proposées dans la méthode des cas. L'activité permet d'effectuer une analyse rigoureuse et de poser un jugement sur la situation complexe d'un homme présentant différents diagnostics concomitants.



En outre, puisque l'exercice du jugement professionnel lors du processus d'évaluation psychoéducative exige rigueur et cohérence, le guide comprend une série de questions dont la formatrice ou le formateur peut s'inspirer lors de l'animation d'un cas. Basée sur les lignes directrices de l'Ordre et en accord avec le champ d'exercice du psychoéducateur (OPPQ, 2014), la figure 1 présente les 2^e et 3^e étapes de l'évaluation psychoéducative et des exemples de questions pour favoriser la réflexion de la personne étudiante.

1. Pour consulter la REL : <https://www.rel.csr.ulaval.ca/rel-disponibles/guide-daccompagnement-a-la-methode-des-cas-en-psychoeducation/>

Étapes de l'évaluation psychoéducatrice ²³	Tâches à réaliser	Questions pour aider les personnes étudiantes
<p>2^e étape : Fonctionnement adaptatif de la personne et ses ressources (individuelles et environnementales)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dresser le bilan des capacités et des difficultés adaptations de la personne <ul style="list-style-type: none"> ○ PAD, forces, compétences ; limites/déficits de la personne, etc. • Dresser le bilan des capacités et des difficultés présentes dans l'environnement <ul style="list-style-type: none"> ○ PEX, ressources présentes ou déficitaires dans les environnements/situations/caractéristiques des situations en référence aux composantes du modèle psychoéducatif. • Faire ressortir la signification et la fonction des comportements adaptatifs de la personne et des mécanismes d'ajustement (manifestations comportementales observables) présents dans les interactions PAD-PEX. • Faire ressortir les besoins non comblés et prioritaires chez la personne. • Identifier les stressors qui affectent la situation de vie de la personne ainsi que leur incidence sur son fonctionnement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les causes du problème? • Quelles sont les conséquences/impacts du problème en ce moment? • Quelle théorie de référence est utilisée ici pour appuyer l'analyse du cas? • Quelles hypothèses pourraient être posées? • Quels sont les aspects éthiques et déontologiques qui doivent être pris en compte? • Quel est le besoin prioritaire du sujet?
<p>3^e étape : Jugement clinique</p>	<p>Le jugement clinique poursuit les objectifs suivants ²³ :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porter un jugement sur l'interaction entre les composantes individuelles et les éléments de l'environnement en statuant sur le niveau de convenance • Situer la gravité de la problématique dans le processus d'adaptation (nature et sévérité de la situation problématique ; adaptation psychosociale - bonne adaptation à difficultés sévères et persistantes) • Anticiper son incidence sur la trajectoire développementale future de l'individu • Formuler des recommandations et des objectifs généraux d'intervention <p>Cette étape doit être fondée sur les données recueillies ainsi que s'appuyer sur des théories reconnues ²³.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comment situeriez-vous l'adaptation du sujet? • Quelle pourrait être l'incidence du problème sur la trajectoire développementale du sujet? • Pourquoi avoir retenu une solution/hypothèse plutôt qu'une autre?

Enfin, la dernière section du guide présente une grille d'analyse destinée aux personnes étudiantes. Cette grille téléchargeable propose des questions de réflexion leur permettant de bien saisir les étapes nécessaires à l'analyse d'une situation complexe et authentique et d'émettre un jugement dans une variété de situations professionnelles. Ainsi, elles auront accès à une méthode rigoureuse qui servira d'assise pour leur future pratique alors qu'elles auront à faire face à une variété de situations professionnelles complexes.

L'exercice du jugement professionnel occupe une place centrale dans la formation et dans l'encadrement des psychoéducatrices et des psychoéducateurs. Cet article avait comme objectif de présenter une REL aux formatrices et aux formateurs qui souhaitent expérimenter la méthode des cas lors du processus d'évaluation psychoéducatrice. L'utilisation de la méthode des cas en contexte d'enseignement ou d'encadrement constitue un levier de développement du jugement professionnel des psychoéducatrices et des psychoéducateurs. ■

POUR ALLER PLUS LOIN...

Pour soutenir l'exercice du jugement professionnel de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur, voici des exemples de questions à se poser tout au long de la démarche psychoéducative.

Grille d'analyse de l'étudiant.e

Les étapes de la résolution d'un cas

Les objectifs poursuivis par la réalisation de l'analyse de ce cas (à compléter par l'enseignant.e) :

- Appliquer à une situation concrète les connaissances acquises afin d'émettre un jugement clinique;
- Identifier les approches théoriques les plus appropriées pour comprendre une situation;
- Présenter votre analyse et vos opinions de façon claire et bien articulée

Étapes	À faire	Questions pour l'étudiant.e (à compléter par l'enseignant.e)
1. La collecte des données	<p>Cette étape consiste à faire ressortir les faits jugés importants et organiser les informations.</p> <p>Afin de réaliser cette étape (l'anamnèse), l'étudiant.e est invité.e à établir la trajectoire développementale de la personne. Cette méthode permet d'organiser les informations sans jugement ou interprétation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le problème principal dans cette situation? • Quels sont les éléments et événements significatifs?
2. La description du problème	<p>Cette étape vise à présenter une brève description de la problématique décelée dans le cas et permet à l'étudiant.e de cerner les facteurs qui contribuent à la problématique ou qui permettent à l'individu de s'adapter positivement à une situation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les manifestations du problème? • Quels éléments (individuels et environnementaux) contribuent à l'apparition de ce comportement problématique chez le sujet? • Quels éléments (individuels et environnementaux) peuvent limiter les risques d'apparition du comportement problématique chez le sujet?
3. Analyse des causes et des conséquences	<p>Cette étape vise à présenter une analyse détaillée des causes du(des) problème(s) identifié(s) dans la section 2. L'analyse des causes et des conséquences permet à l'étudiant.e de faire une analyse des relations de causes à effets en chaîne afin d'émettre un jugement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les causes du problème? • Quelles sont les conséquences du problème dans la vie du sujet? • Quelle(s) théorie(s) de référence est(sont) utilisée(s) ici pour appuyer l'analyse du cas? • Quelles hypothèses pourraient être posées?

POUR ALLER PLUS LOIN...

Étapes	À faire	Questions pour l'étudiant.e (à compléter par l'enseignant.e)
4. Solutions possibles et solution choisie	Cette étape doit indiquer un certain nombre de solutions/hypothèses possibles. Pour chacune d'elles, l'étudiant.e doit identifier les points forts et les points faibles. Ensuite, une solution/hypothèse est priorisée et des recommandations sont émises.	<ul style="list-style-type: none"> • Comment situeriez-vous l'adaptation du sujet? • Quel pourrait être l'incidence du problème sur la trajectoire développementale du sujet? • Pourquoi avoir retenu une hypothèse plutôt qu'une autre? • Quelles recommandations feriez-vous pour rétablir la situation problématique? • Est-ce que l'hypothèse priorisée et les recommandations sont vraiment adaptées aux problèmes et causes identifiés dans les étapes précédentes?

Références

Allal, L. et Hohl, J.-M. (2008). Le rôle du jugement professionnel dans les adaptations et les modalités de communication de l'évaluation. Dans I. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (159-186). Presses de l'Université du Québec.

Allal, L. et Lafortune, L. (2008). À la recherche du jugement professionnel. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (1-10). Presses de l'Université du Québec.

Fabrique REL (n. d.). *Qui sommes-nous?* <https://fabriquereel.org/qui-sommes-nous/>

Grisé, S. et Trottier, D. (1997). *L'enseignement des attitudes. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Cégep de Rimouski. Regroupement des collèges Performa.

Hovington, S., Dufour, S. et Bédard, D. (2020). Former au savoir-être en psychoéducation : récit critique de la mise à l'essai d'une innovation pédagogique en stage. *Revue de psychoéducation*, 49(2), 305-320. <https://doi.org/10.7202/1073998ar>

Kreber, C. (2001). Learning Experientially through Case Studies? A conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 217-228. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/13562510120045203>

Lafortune, L. et Bélanger, K. (2008). Exercer un jugement professionnel dans l'action : des résultats de recherche québécois qui ouvrent des perspectives. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (37-78). Presses de l'Université du Québec.

Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant : quel est l'impact sur l'acte d'évaluer? *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 93-114. <https://doi.org/10.7202/1087226ar>

Lessard, J., Hovington, S., Lavoie, S. et Chabot, L. (2022). *Guide d'accompagnement à la méthode des cas en psychoéducation*. Université Laval. Licence CC BY SA 4.0 International.

Leroux, J. L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux, (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (67-107). Chenelières/AQCP.

Ménard, L. (2014). La méthode des cas. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (109-130). Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).

Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse de l'éducation*, 30(3), 465-482. <https://doi.org/10.24452/sjer.30.3.4798>

Nkhoma, M., Sriratanaviriyakul, N. et Quang, H. L. (2017). Using Case Method to Enrich Students' Learning Outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 37-50. <https://doi.org/10.1177%2F1469787417693501>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices*.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*. Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec.

Van Stappen, Y. (1989). Un ajout à l'exposé magistral : la méthode des cas. *Pédagogie collégiale*. 3(2), 16-18.

UNESCO (n. d.) Ressources éducatives libres. <https://fr.unesco.org/themes/tic-education/rel>

LA PLACE DU JUGEMENT CLINIQUE DANS LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION PSYCHOÉDUCATIVE

Observations et réflexions personnelles sur la pratique et ses relations avec la théorie

Gilles Bergeron, M. Éd., ps. éd. Retraité du réseau des services sociaux, il a œuvré 35 années dans des postes d'intervenant et de gestionnaire. Aujourd'hui, il est chargé de cours, superviseur de stages, formateur et clinicien en pratique autonome. Il a développé un intérêt particulier pour l'évaluation psychoéducative.

Il importe dans un premier temps de préciser une nuance importante entre deux concepts qui s'entrecroisent : le *jugement clinique* et la *démarche d'évaluation psychoéducative*. L'exercice du jugement clinique est utilisé par tous les intervenants psychosociaux, contrairement à la *démarche d'évaluation psychoéducative* qui, elle, est propre aux psychoéducateurs. Dans le présent article, il sera question de la place du *jugement clinique* à l'intérieur de la *démarche d'évaluation* du psychoéducateur.

Cet article se veut une réflexion personnelle en référence à mon expérience vécue concernant la formation liée à l'évaluation psychoéducative. Je suis conscient que cette réflexion comporte ses limites et relève plutôt de l'observation empirique.

Le jugement clinique, un enjeu crucial dans la démarche d'évaluation psychoéducative

Que fait un psychoéducateur à qui on demande une opinion clinique et qui voit un client pour la première fois en début de prise en charge? Il constate que celui-ci présente des difficultés d'adaptation importantes. Comment construit-il son jugement professionnel? Sur quelles bases soutient-il son opinion clinique?

Quelques principes théoriques

Les lignes directrices sur *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation* (OPPQ, 2014) suggèrent des points de repère visant à aider le psychoéducateur à exercer son jugement clinique lors d'une évaluation psychoéducative. Ce jugement est en quelque sorte la résultante de la démarche d'évaluation effectuée. Afin de faciliter la compréhension de cette partie et d'en bonifier le contenu (section 8 du rapport d'évaluation), Douville et Bergeron (2018) suggèrent d'y insérer trois subdivisions :

- 1) *La configuration des symptômes*. Cette configuration consiste à avancer une opinion clinique quant à l'ampleur de la problématique de la personne évaluée. Pour y parvenir, le psychoéducateur doit se poser les questions suivantes : S'agit-il d'une inadaptation ponctuelle, ou bien cette inadaptation s'annonce permanente? Sommes-nous en présence d'une difficulté d'adaptation, d'un trouble d'adaptation, d'une pathologie ou d'un autre trouble de santé mentale? La symptomatologie observée est associée

à quel profil? Peut-on identifier une hypothèse, une impression diagnostique principale? Une comorbidité est-elle associée à ce profil clinique?

- 2) *L'appréciation du potentiel d'adaptation*. Il s'agit d'une activité clinique qui vise à statuer sur un niveau de fragilité (vulnérabilité) ou, à l'inverse, sur un niveau élevé (soutenu) du potentiel d'adaptation actuel de la personne évaluée. Sommes-nous en présence d'une personne qui présente un potentiel adaptatif élevé, modéré ou limité? Le potentiel actuel de la personne est apprécié et évalué selon deux axes : l'axe des ressources individuelles et l'axe des ressources environnementales. Quel est l'écart entre le potentiel d'adaptation de la personne (PAD) et le potentiel expérientiel (PEX)? Quel est le niveau de déséquilibre? Est-ce que la personne présente un niveau de convenance optimal?
- 3) *L'impact de la problématique sur la trajectoire développementale future de la personne*. Cette dimension du jugement clinique doit parallèlement qualifier et orienter le pronostic, c'est-à-dire : Comment la situation actuelle peut-elle se développer à travers la trajectoire de la personne? Quelles sont les répercussions possibles? Dans les circonstances, que pouvons-nous prévoir? Les concepts de durée, de fréquence, d'intensité et d'étendue doivent être considérés. Rappelons ici que le pronostic est davantage relié à une probabilité et non à un déterminisme. Toutefois, ce pronostic différentiel permet également d'alerter et de mobiliser les acteurs significatifs, le cas échéant.

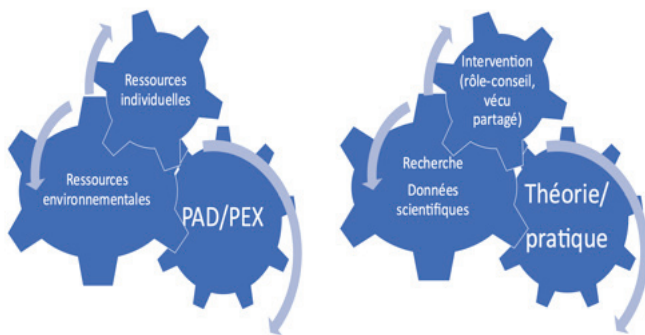
Ici, nous nous situons à la fin de la démarche d'évaluation. Les trois subdivisions que nous venons de présenter prennent un sens dans la mesure où elles reflètent fidèlement la synthèse des étapes précédentes (anamnèse, observations et analyse). La richesse du contenu sera tributaire de la rigueur de la démarche effectuée, laquelle est appuyée par des concepts théoriques reconnus.

Relation entre la théorie et la pratique

Débutons en faisant un parallèle intéressant entre la notion de PAD/PEX et la notion de théorie/pratique. Non pas sur le plan

du contenu, mais bien concernant le processus dynamique de ces concepts où domine l'interdépendance. Les deux interagissent et s'influencent mutuellement. À l'image du PAD/PEX qui tend à décrire l'équilibre entre la personne et son environnement, le concept théorie/pratique (figure 1) cherche à se compléter mutuellement. Il est observé que la théorie alimente la pratique et, inversement, que la pratique nourrit la théorie. La recherche et les données scientifiques prennent un sens dans la mesure où celles-ci apportent un levier contributif à l'intervention. Réciproquement, qu'elle soit réalisée dans le cadre d'une prise en charge, d'un accompagnement ou dans un mandat de rôle-conseil, c'est l'intervention du psychoéducateur qui identifiera des besoins spécifiques en matière de recherches. Ce paradigme concourt à l'avancement des connaissances.

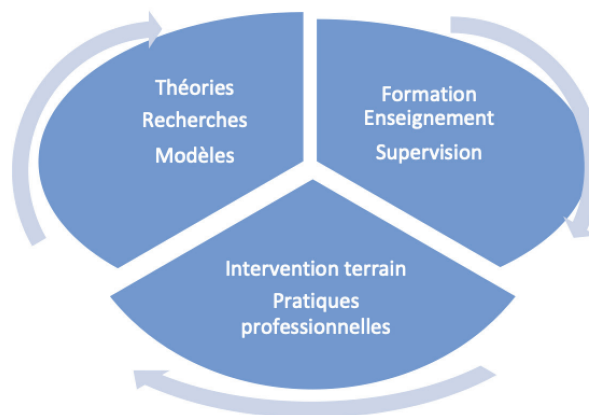
Figure 1 – Paradigme théorie/pratique



L'environnement influera sur le potentiel de la personne et, dans d'autres contextes, c'est la personne qui influencera son environnement. Ces concepts s'alimentent mutuellement. C'est le principe même du paradigme de l'interaction. Transposons ce paradigme aux concepts « théorie/pratique ». Par exemple, l'émergence des problématiques de dépendance aux jeux vidéo a mené à de nombreuses recherches visant à documenter et à outiller les intervenants. Aujourd'hui, grâce notamment à la recherche, il est possible d'identifier des programmes innovants adaptés à la cyberdépendance. Les nombreux projets pilotes mis en place et soutenus par des organismes subventionnaires permettent d'identifier des interventions novatrices issues des données scientifiques. C'est en partie en considérant ces données que se construira le jugement professionnel du psychoéducateur qui œuvre dans ce domaine.

C'est le même phénomène qui se produit quand vient le temps de porter un jugement clinique dans la pratique du psychoéducateur. La réciprocité entre la théorie et l'expérience terrain assure une plus grande rigueur au jugement clinique. C'est le passage d'un modèle théorique à son opérationnalisation dans l'action (figure 2). Le passage de la théorie vers la pratique nécessite souvent des actions afin d'assurer une adhésion des intervenants et une appropriation des différentes façons de faire. Ainsi, les conditions gagnantes résident dans la mise en place de stratégies : accompagnement, soutien, supervision, formation, enseignements ou autres.

Figure 2 – Processus d'intégration des connaissances en action



Revenons à la question de départ : *Que fait un psychoéducateur à qui on demande une opinion clinique et qui voit un client pour la première fois en début de prise en charge ?* Dès lors, il amorcera une évaluation. Peu importe le type d'évaluation, qu'elle soit sommaire, partielle ou détaillée, le psychoéducateur tiendra compte d'un certain nombre de facteurs et de notions associés au contexte spécifique de ce client.

Pour appuyer ces notions, selon les théories généralement acceptées (Tanner, 2006), le problème d'un client suscite chez le clinicien la formulation d'hypothèses pour tenter d'expliquer ce qui se passe. Ces hypothèses peuvent lui venir à l'esprit de deux manières :

1. Automatique, aussi appelée « intuition » dans la littérature sur le raisonnement clinique, parce que le clinicien reconnaît une configuration caractéristique de signes (pattern recognition) ou une situation clinique qu'il a déjà vue.

2. Analytique, définie par un processus d'analyse du problème et par la vérification systématique des hypothèses à l'aide d'un recueil de données.

Pour avancer des hypothèses, ou pour construire un raisonnement clinique, il faut posséder des connaissances. Globalement, il y a les connaissances issues de l'expérience terrain et les connaissances basées sur des données scientifiques. La complémentarité de ces deux sources d'information contribue à enrichir l'opinion du psychoéducateur dans le cadre de sa démarche d'évaluation psychoéducative.

Relation entre les compétences professionnelles et la trilogie des savoirs

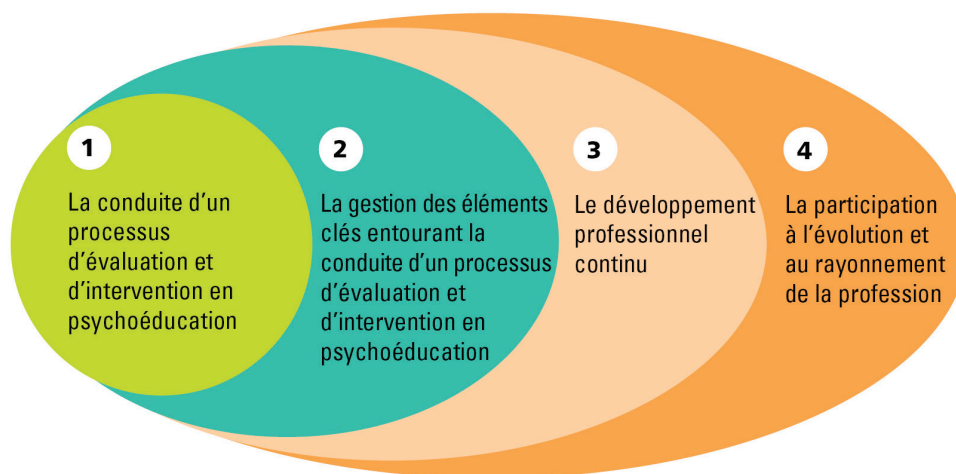
L'Ordre (OPPQ, 2018) définit la compétence dans son *Référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec* (version abrégée) comme « la capacité d'une personne à utiliser, dans l'action, des ressources dites externes, comme le matériel et l'information, et des ressources dites internes, c'est-à-dire des connaissances (savoirs), ses habiletés (savoir-faire) et ses qualités personnelles (savoir-être) ».

À travers notre pratique expérientielle, nous observons de façon générale que la qualité d'un jugement professionnel repose sur six habiletés spécifiques que le psychoéducateur devrait maîtriser. Notons que ces aptitudes et leurs dimensions opérationnelles s'inscrivent dans un processus d'opérations logiques qui peuvent également être associées aux différents savoirs reconnus dans la littérature. Afin de porter un regard juste et nuancé dans son jugement professionnel, le psychoéducateur a besoin :

- 1) D'avoir une bonne *capacité d'observation* de la personne et de son environnement (savoir-faire) :
 - Sélection des données pertinentes et des observations (directes ou indirectes) en lien avec le mandat initial qui justifie l'évaluation de la personne. Acuité pour percevoir des indices, des symptômes et des signes (centrations).
 - Utilisation de tests de dépistage et d'outils de mesure ou psychométriques (évaluation normative) pouvant être une source d'informations utiles, le cas échéant.
- 2) De posséder de *bonnes connaissances théoriques des problématiques* en cause (savoir) :
 - Principales notions relatives au profil de la problématique.
 - Configuration des symptômes.
 - DSM-5-TR, version révisée ou autres répertoires de troubles mentaux.
- 3) De démontrer une *habileté au niveau de l'analyse et du jugement clinique* (savoir, savoir-faire et savoir-être) :
 - Raisonnement et pensée critique appuyés par des approches théoriques reconnues en psychoéducation, soient le modèle psychodéveloppemental et les perspectives psychodynamique, cognitivo-comportementale, écosystémique et humaniste.
 - Analyse devant permettre le traitement des informations recueillies afin d'avancer des hypothèses explicatives. Formulation d'un jugement, d'une opinion.
 - Référence à l'analyse fonctionnelle¹ non seulement pertinente, mais essentielle (évaluation fonctionnelle).
- 4) De bénéficier d'*une expérience clinique* (savoir-faire) :
 - Exposition terrain (vécu partagé avec la personne, rôle-conseil auprès d'intervenants).
- 5) De démontrer une *compétence en communication* (savoir-être) :
 - Verbale et écrite.
- 6) De respecter les *normes éthiques* (savoir-être) et *déontologiques* (savoir et savoir-faire).

Ainsi, les compétences requises pour élaborer un jugement clinique rigoureux sont directement associées aux différents savoirs. L'idée ici n'est pas de rechercher un équilibre entre ces différents savoirs, mais bien de reconnaître une complémentarité entre ceux-ci. De plus, il est intéressant de noter que ces habiletés se rapprochent considérablement des énoncés identifiés principalement dans le premier des quatre domaines du référentiel de compétences (OPPQ, 2018). Cependant, il faut reconnaître que cette nouvelle façon de voir le processus à travers le *Référentiel* (figure 3) constitue un défi important pour les apprenants. Sur le terrain, peu d'intervenants connaissent ce référentiel.

Figure 3 – Référentiel de compétences : les deux premiers domaines intègrent le processus d'évaluation psychoéducative



Source : Figure conçue par Éduconseil en 2017.

1. Voir Bergeron (2018).

Observations et réflexions personnelles

Le jugement clinique : une habileté essentielle à maîtriser

Revenons à la troisième habileté du processus que nous venons de voir, soit l'*habileté au niveau de l'analyse et du jugement clinique*. Ce savoir-faire est au cœur de la démarche évaluative. L'objectif poursuivi est de formuler une opinion clinique différentielle (Manningham, 2019, p. 102) : « *Cette opinion émise par le psychoéducateur est une synthèse quant au sens et à la fonction des comportements adaptatifs actuels de la personne en difficulté* ». Dans le même sens, selon Daigle, Renou et Bolduc (2020, p. 86) : « *Au terme d'un processus d'analyse approfondie, le psychoéducateur est habilité à exprimer une opinion professionnelle faisant état 1) de la gravité des enjeux développementaux que confronte une personne, une famille, un groupe ou une organisation; 2) des capacités adaptatives pouvant contribuer à résorber leurs difficultés d'adaptation; et 3) des ressources environnementales susceptibles de favoriser le rétablissement d'un équilibre adaptatif* ».

En regard des activités de formation portant sur l'évaluation psychoéducative, qu'elles soient dispensées par l'Ordre², par les établissements d'enseignement ou autre, il est observé que les participants/étudiants qui éprouvent de la difficulté ou encore qui se retrouvent en situation d'échec présentent des lacunes importantes avec cette 3^e habileté qui réfère à l'analyse et au jugement. Il faut le rappeler, cette habileté est cependant un incontournable. Par exemple, un participant/étudiant/stagiaire pourrait avoir intégré avec facilité l'ensemble des autres habiletés, mais s'il ne possède pas cette capacité à émettre des hypothèses et un jugement clinique, il se retrouvera en déficit par rapport aux critères de réussite et aux attentes des enseignants, des superviseurs et des formateurs. Une bonne utilisation des concepts associés à l'analyse clinique s'avère donc un atout indéniable et indispensable à la réussite de ce processus.

Nous constatons que les mêmes enjeux sont observés auprès des étudiants inscrits à des programmes de formations universitaires en psychoéducation, ce qui constitue un défi significatif pour les enseignants et formateurs. Il en est de même pour les personnes en contexte de stage dans les différents milieux d'intervention. D'où l'importance pour les superviseurs, les enseignants et les formateurs de bonifier cette activité clinique qu'est le jugement professionnel en déployant davantage de stratégies et de pratiques pédagogiques axées sur l'objectif : enseignement explicite, mises en situation, travail en équipe sur des vignettes cliniques, études de cas, discussions/débats, simulations Web.

La volonté du législateur

L'évaluation des difficultés d'adaptation et des capacités adaptatives fait partie du champ d'exercice des psychoéducateurs. Rappelons qu'au Québec, le législateur³ a encadré les évaluations réservées, dont celles qui concernent la psychoéducation, en identifiant des paramètres précis : *il s'agit d'évaluations différentielles ou multifactorielles qui impliquent qu'une variété de facteurs sont pris en considération et dont la mise en relation permet de cerner la ou les problématiques, d'évaluer les hypothèses*

et de porter un jugement clinique sur la situation de la personne (Guide explicatif, 2021).

On voit donc ici toute l'importance accordée au *jugement professionnel*. Considérant qu'il y a un risque de préjudice pour la personne évaluée et que les conséquences peuvent être sérieuses, le législateur reconnaît l'évidence de structurer rigoureusement la démarche évaluative et la synthèse interprétative qui en résulte. Le psychoéducateur en est donc imputable.

Il est primordial de rappeler cette responsabilité, car les participants aux différents stages et formations, à l'instar des intervenants des différents réseaux publics, n'ont pas toujours cette préoccupation en tête. On oublie trop facilement cette responsabilité qui nous incombe.

De nouvelles réalités en émergence : différentes formes d'évaluation, différentes façons d'évaluer

Jetons un œil rapide sur l'évolution des pratiques. Les attentes à l'égard de la profession évoluent rapidement et remettent en question par le fait même le rôle traditionnel du psychoéducateur dans sa pratique au sens large. Conséquemment, ces nouvelles réalités ont un impact significatif sur la façon d'évaluer les capacités et les difficultés adaptatives de la personne. La démarche d'évaluation doit s'y adapter. Quel que soit le milieu dans lequel l'intervenant travaille (scolaire, santé, services sociaux, DPJ, pratique autonome ou autre), les pratiques et les façons de faire en matière d'évaluation évoluent et se bonifient.

On observe également de nouveaux défis chez notre clientèle. Retenons à titre d'exemple les multiples conséquences de la pandémie, dont l'augmentation des difficultés d'apprentissage chez les jeunes, l'isolement et la consommation chez les adolescents, la surutilisation du numérique et des technologies, la solitude chez nos aînés, la détresse et la fragilité de la santé mentale de nombreuses personnes (stress-angoisses-anxiété), etc. Parallèlement, mais dans un autre ordre d'idées, de nouvelles demandes de services sont adressées aux psychoéducateurs, comme, en CLSC, l'accompagnement des familles réfugiées et tout ce que cela implique comme adaptation dans le nouveau pays d'accueil, l'intervention auprès des adolescents face à leur identité de genre et tout ce que cela implique sur les dimensions personnelles, sociales et légales. Aussi, en santé mentale adulte, comment accompagner une adulte ayant un diagnostic d'un trouble mental à retrouver un certain équilibre? Pensons également à des problématiques spécifiques : fraudes amoureuses en ligne, jeunes qui se radicalisent, modèle psychoéducatif en milieu carcéral, etc. Bref, il va de soi que le portrait de cette nouvelle réalité engendre une complexification des difficultés d'adaptation dans la population et génère conséquemment une nouvelle forme de demandes de services adressées aux psychoéducateurs. Les mandats sont différents, les enjeux ne sont plus les mêmes et la pratique psychoéducative évolue. Une question : Est-ce que les cursus de formation, les programmes et les enseignements universitaires suivent cette évolution?

Pour utiliser un langage connu, le niveau de déséquilibre que présentent ces situations peut être vécu de diverses façons par la

2. Formations proposées aux candidats référés par le comité des admissions par équivalence, parfois par l'inspection professionnelle et parfois par le syndicat.

3. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines.



personne en difficulté. Ainsi, l'écart entre le PAD et le PEX peut s'avérer optimal (Pronovost, 2014), ce qui est bien. À l'inverse, ces nouvelles réalités peuvent également faire naître un déséquilibre inhibant, ce qui constitue un défi pour la personne en difficulté.

Bref, cette nouvelle configuration des demandes de services a un impact direct sur la façon d'évaluer les personnes et sur la façon d'élaborer ou de construire notre jugement et notre opinion. Le jugement professionnel prend donc un sens différent, lequel doit être adapté aux nouveaux contextes.

Depuis la pandémie, une augmentation des demandes et une complexité de celles-ci sont observées. À titre d'exemple, lors du confinement, des parents consultaient, car il devenait difficile de bien encadrer les apprentissages des enfants à distance. À la maison, comment gérer le temps passé devant les écrans, la gestion des routines? Pour certains, la conciliation travail-vie personnelle générait des défis importants. Bref, un coaching parental s'avérait aidant.

De plus, les personnes qui consultent disent que leur niveau de stress en général augmente. Les symptômes dépressifs sont davantage présents. Le surmenage génère une plus grande anxiété. Cette détresse les rend plus vulnérables et plus fragiles à certains problèmes de santé mentale.

Au Québec, l'Observatoire des tout-petits (2020) rappelle que les conséquences de la pandémie de la COVID-19 sont nombreuses au sein des familles qui sont déjà vulnérables, certains facteurs de risque étant exacerbés par les pertes d'emploi, le manque d'accès aux organismes communautaires de soutien, la difficulté de conciliation famille-travail⁴ avec le télétravail, la perte du soutien social de l'entourage et la fragilisation de la santé mentale. De plus, certaines situations se précarisent.

Le télétravail prend une place considérable dans le travail du

psychoéducateur. Les outils technologiques sont omniprésents. Les plateformes collaboratives (Teams, Zoom, etc.) sont disponibles et utilisées. Il n'est pas rare de voir des parents filmer sur leur téléphone cellulaire les comportements de leur enfant et nous présenter ces vidéos, question de voir « sans filtre » les réactions de l'enfant. Petite anecdote : première rencontre en présence des parents et de l'adolescent. *Choqué d'apprendre que ses parents l'avaient filmé lors d'une crise, un jeune garçon (13 ans) s'est présenté à la séance suivante avec une vidéo montrant une chicane entre ses parents... qu'il avait filmée à leur insu !!!* Cette simple anecdote nous suggère des éléments significatifs sur la dynamique familiale à examiner.

Parfois, le processus d'évaluation se fait en mode alternatif ou hybride : en présentiel et en Web. Certains tests de dépistage ou échelles de mesure sont complétés directement à l'aide des plateformes. Ces outils psychométriques de dépistage sont conçus pour les parents et pour les enfants. Le psychoéducateur gagne beaucoup de temps avec cette modalité technologique facilement accessible. C'est un outil de plus pour le psychoéducateur qui effectue une évaluation.

Conclusion

L'évaluation des capacités et des difficultés d'adaptation constitue la partie centrale de l'évaluation du psychoéducateur. Le jugement professionnel qui en découle en est imputable. Le jugement clinique occupe donc une place stratégique dans la démarche. La façon de développer ce jugement varie en fonction du contexte, mais également en fonction des différentes modalités associées à la démarche d'évaluation psychoéducative.

4. La conciliation famille-travail est une source de stress importante pour 62 % des parents. L'Observatoire des tout-petits, dossier conciliation travail-famille, (2020).

Nous remarquons que de façon générale l'intégration des savoirs à l'action demeure un défi engageant, mais stimulant pour les psychoéducateurs. Cependant, il est important d'outiller davantage les psychoéducateurs dans ce processus en les soutenant par des conditions d'exercices favorables et des gestes concrets d'encadrement : supervision, intervision, mentorat, formation continue, coaching, regroupement de professionnels en psychoéducation, etc. Les intervenants et les gestionnaires des différents réseaux qui occupent des postes stratégiques dans ces établissements doivent être sensibilisés à cette réalité de façon à influencer les décisions et les orientations. Ces leaders doivent démontrer un désir et un intérêt à voir la richesse que peuvent apporter les professionnels, dont les psychoéducateurs, dans leur milieu respectif. Il nous semble qu'il y a beaucoup à faire dans ce domaine.

On reconnaît toute la rigueur associée à cette activité clinique qu'est le jugement professionnel du psychoéducateur. Les enseignants, les formateurs et les superviseurs doivent être à l'affût des nouvelles réalités et des défis qui en découlent. Ainsi, l'évaluation psychoéducative sera plus spécifique et répondra aux attentes des nombreux milieux d'intervention, et ce, pour le mieux-être de leur clientèle. La réflexion doit se poursuivre. ■

Références

Bergeron, G., Douville, L., Vachon, Y. et Heidecker, N. (2018). *L'analyse fonctionnelle en psychoéducation. Guide théorique et pratique*. Les Presses de l'Université Laval.

Daigle, S., Renou, M. et Bolduc, S. (2020). Les opérations professionnelles en psychoéducation. Dans C. Maïano, S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (81-104). Les Presses de l'Université du Québec.

Douville, L. et Bergeron, G. (2018). *L'évaluation psychoéducative : l'analyse du potentiel adaptatif de la personne* (2^e éd.). Les Presses de l'Université Laval.

Manningham, S. (2019). *Exercice du jugement clinique et processus d'évaluation psychoéducative : Analyse et application auprès de cas complexes*. Les Éditions JFD.

Observatoire des tout-petits. (23 mars 2020). *Maltraitance chez les tout-petits : il est possible d'agir sur les facteurs de risque accentués par la crise actuelle*. <https://tout-petits.org/actualites/2020/consequences-de-la-pandemie-sur-les-facteurs-de-risque-lies-a-la-maltraitance-des-tout-petits/>

Office des professions du Québec. (2021). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines : Guide explicatif*. Gouvernement du Québec.

<https://www.opq.gouv.qc.ca/santementalerelationshumaines/domaine-de-la-sante-mentale-et-des-relations-humaines-projet-de-loi-21/guide-explicatif>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur. Version abrégée*. https://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/R%C3%A9f%C3%A9rentiel%20de%20comp%C3%A9tences_abr%C3%A9g%C3%A9_20181023-VF.ashx?la=fr

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices*. https://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/Evaluation_psychoeducative_2014.ashx?la=fr

Pronovost, J. (2014). La notion de convenance, une particularité de l'évaluation psychoéducative. *La pratique en mouvement*, 8, 13-14. <https://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/MagazineLapratiqueenmouvementno8.ashx?la=fr>

Tanner, C. A. (2006). Thinking like a nurse: a research-based model of clinical judgment in nursing. *Journal of Nursing Education*, 45(6), 204-211.

Viens travailler avec nous au CISSS de la Montérégie-est

Profite d'un programme structuré d'accueil et d'intégration offrant :

- Du **mentorat** individualisé
- L'**accompagnement** par un parrain ou une marraine
- De l'**autonomie professionnelle** soutenue
- Des **formations spécifiques** à la profession
- Plusieurs **méthodes de soutien** et de **développement cliniques**

Postule à [recrutementcissme.com!](http://recrutementcissme.com)

Centre intégré de santé et de services sociaux de la Montérégie-Est
Québec

DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT CLINIQUE DANS LE CADRE D'UNE ÉVALUATION PSYCHOÉDUCATIVE ET FORMATION INITIALE EN PSYCHOÉDUCATION¹

Sabrina Bolduc, ps. éd., doctorante en psychopédagogie, Université Laval

Laurie Martel, ps. éd., doctorante en psychoéducation et psychopédagogie, Université Laval

Sonia Daigle, ps. éd., M. Ps., Ph. D., professeure titulaire en psychoéducation, Université Laval

L'Office des professions du Québec (OPQ) spécifie que « l'évaluation du psychoéducateur consiste à porter un *jugement clinique* dans le cadre d'un processus qui analyse les causes et la dynamique des perturbations observées dans les relations de la personne avec son environnement » (2013, 2021, p. 18). De même, dans *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec* (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2018), le premier des quatre domaines de compétences est consacré spécifiquement à la conduite d'un processus d'évaluation et d'intervention en psychoéducation. Ce processus repose, entre autres, sur une collecte de données exhaustive et rigoureuse menant à l'énoncé d'un jugement clinique statuant sur l'inadaptation du client. En 2016, Tourigny et coll. rapportaient que les diplômés récents estimaient que leur besoin de formation le plus pressant était lié à la réalisation d'une évaluation psychoéducatrice, plus précisément au fait de poser un jugement clinique relatif aux difficultés d'adaptation de leur client. De plus, une large majorité des membres de l'OPPQ (90,5 %) perçoivent que l'évaluation psychoéducatrice les distingue des professions connexes du domaine psychosocial (Daigle et coll., 2018; Daigle et coll., 2021). Or, l'énoncé du jugement clinique inhérent à la réalisation d'une évaluation psychoéducatrice est un processus complexe. Il nécessite des habiletés particulières (Douville et Bergeron, 2020; Manningham, 2019), dont le développement doit être amorcé dans le cadre de la formation initiale. Dans la perspective du développement du jugement clinique, la formation initiale privilégiera des dispositifs pédagogiques répondant à la nécessité contemporaine de comprendre et d'interpréter des situations de travail complexes, de décider des actions à poser et d'en assumer les compétences (Guertin et coll., 2019; LeBoterf, 2007; Paul, 2016).

S'inscrivant dans cette perspective, le cours *Bilan clinique et étude de cas* du baccalauréat en psychoéducation à l'Université Laval vise à familiariser les étudiantes et les étudiants à la conduite d'un processus d'évaluation psychoéducatrice et à favoriser de façon optimale le développement du jugement clinique. L'étude de cas est l'un des dispositifs pédagogiques dont l'efficacité est démontrée en regard du développement du

jugement clinique (Martel, 2018) et pourrait donc se révéler une stratégie pédagogique de choix. L'étude de cas consiste à exposer « une proposition à un petit groupe, d'un problème réel ou fictif en vue de poser un diagnostic, de proposer des solutions et de déduire des règles ou des principes applicables à des cas similaires (Chamberland et coll., 1995, p. 91) ». Elle permet aux étudiants de développer leur pensée critique, en facilitant l'expression franche et directe de questionnements, de discussions et d'interpellations au sein d'un groupe de pairs et avec le formateur universitaire (Lalancette, 2014; Lynn, 1999; Power et coll., 1989).

Couplage études de cas et dossiers professionnels numériques

Afin d'optimiser le développement du jugement clinique, un nouveau dispositif pédagogique a été élaboré dans le cadre du cours Bilan clinique et étude de cas. Ce dispositif pédagogique prend la forme d'un couplage entre études de cas et dossiers professionnels numériques. L'intention pédagogique de ce couplage est d'amener les étudiants à devenir les acteurs principaux de leurs apprentissages (pédagogie active), afin de soutenir leur engagement face au développement de leurs compétences et, ultimement, de développer leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) par rapport à la conduite d'un processus d'évaluation psychoéducatrice. Le recours à un dispositif pédagogique sollicitant leur participation active contribuerait davantage à l'accroissement de leur SEP comparativement aux enseignements magistraux (Harvey et coll., 2017). Enfin, plusieurs auteurs rapportent que les dispositifs pédagogiques reconnus comme étant efficaces sont ceux qui reposent sur une pédagogie active et qui sont soutenus par le numérique (Albero, 2011; Céci, 2018; Kozanitis et Quevillon, 2018; Lebrun, 2011).

Dispositif pédagogique privilégié

Le dispositif pédagogique privilégié² est déployé à travers trois cas cliniques virtuels et authentiques, soutenus par des dossiers professionnels numériques, qui évoluent en complexité tout au long de la session. Chacune des études de cas cliniques s'inscrit dans un secteur de pratique précis : un centre de services scolaire, un centre intégré universitaire de services de santé et de services sociaux (CIUSSS) et un environnement de pratique privée. Les

1. Prendre note que cet article professionnel est le résumé succinct d'un article scientifique présentement soumis à la Revue de psychoéducation.

2. Une subvention a été accordée par le Programme d'appui à l'innovation pédagogique de l'ULVAL. La conception de l'environnement numérique a été développée en collaboration avec Marie-Jo Bolduc, conseillère en formation au Centre de services et de ressources en technopédagogie de l'ULVAL.

étudiants ont accès à chacune des études par le biais d'une plateforme numérique. Sur la page d'accueil, on retrouve la photo du client et des données nominatives le concernant. Son mandat est énoncé par l'un des représentants du secteur de pratique identifié par voie audio. Plusieurs onglets donnent accès à différents documents permettant de prendre connaissance de la trajectoire développementale du client ciblé : notes évolutives, échanges courriel avec des intervenants, faits d'observation, rapports de différents professionnels (médecins, psychologues, ergothérapeutes, travailleurs sociaux ou autres), etc.

Chacune des études de cas est analysée selon trois phases :

- 1) La phase de *préparation* permet aux étudiants de prendre connaissance du dossier professionnel numérique en portant une attention particulière au mandat confié, aux capacités adaptatives et difficultés d'adaptation du client ainsi qu'aux contextes environnementaux dans lesquels il évolue. Ils disposent de deux semaines pour analyser le cas clinique, en réinvestissant les notions théoriques et concepts psychoéducatifs vus en classe et en parcourant la littérature scientifique permettant d'approfondir la compréhension clinique du cas examiné. Ils doivent consigner leur démarche de collecte de données dans un espace réservé à cette fin dans le dossier professionnel numérique.
- 2) La phase de *discussion clinique* prend la forme d'échanges et de rétroactions sur le cas clinique analysé dans le but ultime d'énoncer un jugement clinique. Cette discussion clinique d'une durée de 75 minutes se déroule au sein d'un groupe de neuf à dix étudiantes et étudiants supervisé par une enseignante ou un enseignant.
- 3) La phase de *réflexion* vise à rendre compte des perceptions des étudiants concernant le développement de leurs apprentissages personnels et professionnels en lien avec le processus d'évaluation psychoéducatif mené. Une attention particulière est portée à l'intégration des référents psychoéducatifs dans le langage clinique utilisé, à la pertinence des hypothèses cliniques formulées ainsi qu'à l'affirmation du SEP perçu quant à l'énoncé du jugement clinique.

À titre d'exemple, l'un des cas cliniques porte sur une élève du primaire issue de l'immigration, Rosine Ntumba (nom fictif), âgée de six ans. Parmi les consignes demandées dans la phase de *préparation*, les étudiants doivent : 1) déposer les références consultées pour approfondir la compréhension clinique de la situation problématique ; 2) répertorier les données pertinentes pour sa compréhension (par exemple, les événements significatifs et facteurs de risque et de protection) ; 3) réaliser et déposer une carte conceptuelle (incluant un descriptif écrit) illustrant cette compréhension ; 4) statuer sur le type d'inadaptation de la cliente en s'appuyant sur les données cliniques de la carte conceptuelle ; et 5) noter leurs questionnements pour approfondir la compréhension clinique du cas et en discuter en sous-groupe. Lors de la phase de la *discussion clinique*, ils doivent exprimer

leur positionnement par rapport au mandat confié, afin de statuer sur les modalités d'accompagnement à privilégier en classe et au service de garde. Dans cette étude de cas, l'enseignante ou l'enseignant est également invité à sensibiliser les étudiants aux enjeux relatifs à la culture et à la collaboration école-famille. Au terme de la discussion clinique, les étudiants sont amenés à bonifier leur carte conceptuelle, afin de « raffiner » leur compréhension clinique de l'adaptation de Rosine. Ils doivent également rédiger une courte réflexion sur le développement de leur jugement clinique en s'appuyant sur la démarche réalisée (phase de *réflexion*). L'ensemble des consignes varie d'une étude de cas à l'autre en fonction de la complexité de la situation clinique étudiée.

Objectifs de la recherche

Deux objectifs sont visés : 1) vérifier si le dispositif pédagogique couplant étude de cas et dossiers professionnels numériques augmente le SEP des étudiants à poser un jugement clinique lors d'une évaluation psychoéducatif ; et 2) examiner le vécu expérimental des étudiants sur leur SEP dans le contexte d'une évaluation psychoéducatif.

Méthode

Un devis mixte séquentiel explicatif a été retenu. Il comporte deux phases. Au cours de la première phase, les étudiants doivent remplir un questionnaire conçu sur la base des lignes directrices de l'OPPQ (2014) en matière d'évaluation d'une personne en difficulté d'adaptation. Trente-six des 64 étudiants et étudiantes inscrits au cours *Bilan clinique et étude de cas* à la session d'hiver 2020 à l'Université Laval ont participé à l'étude. Ceux-ci sont amenés à exprimer leur degré d'accord ou de désaccord par rapport à leur SEP à poser un jugement clinique, et ce, sur la base d'une échelle d'intensité allant de (1) *tout à fait d'accord* à (4) *tout à fait en désaccord*. Ce questionnaire a été rempli à deux reprises, soit au début de la session (temps 1) et à la fin de la session (temps 2). Au cours de la seconde phase, les étudiants sont invités à participer à un groupe de discussion focalisé au sujet de leur vécu expérimental. Neuf des 36 étudiantes et étudiants ayant rempli le questionnaire y ont pris part. Des questions ouvertes visaient à recueillir leurs perceptions sur l'expérience vécue quant à la contribution de chacune des phases sur le développement de leur SEP et sur leur appréciation générale du dispositif pédagogique utilisé.

Constats et conclusion Les résultats obtenus révèlent que le dispositif pédagogique utilisé tendrait à augmenter le SEP des étudiants du baccalauréat en psychoéducation quant au développement de leur jugement clinique. Les perceptions des étudiants nous ont permis d'identifier quatre facteurs contributifs à l'augmentation de leur SEP : 1) l'usage de dossiers professionnels numériques ; 2) la complexification progressive des études de cas ; 3) le partage des opinions cliniques en petit groupe ; et 4) la contribution de l'enseignante ou de l'enseignant au maintien d'un climat d'échanges bien

veillant et la nature constructive des rétroactions formulées. Cet accroissement du SEP chez les étudiants s'est manifesté à travers les connaissances apprises, les habiletés démontrées et les attitudes manifestées au cours de l'expérimentation répétée (c.-à-d. les phases de préparation, de discussion clinique et de réflexion) lors de chacun des cas analysés à l'aide des dossiers professionnels numériques. En somme, les résultats de cette étude et l'importance de l'évaluation psychoéducative dans l'exercice de la pratique actuelle sont à l'appui du soin apporté au choix des dispositifs pédagogiques ciblant le développement des compétences rattachées à ce champ d'activités professionnelles dans le cadre de la formation initiale. ■

Références

Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8, (1,2), 11-21. <https://doi.org/10.7202/1005779ar>

Céci, J-F. (2018). Les technologies peuvent-elles modifier la forme universitaire ? Certainement ! *Distances et médiations des savoirs*, 22. <https://doi.org/10.4000/dms.2356>

Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.

Daigle, S. et Manningham, S. (2019). La pratique de l'évaluation psychoéducative. *La pratique en mouvement*, 17, 31-32. <https://fr.zone-secure.net/38889/982512/#page=1>

Daigle, S., Couture, C., Renou, M., Potvin, P. et Rousseau, M. (2018b). Spécificité identitaire et exercice contemporain de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 135-156. <https://doi.org/10.7202/1046775ar>

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

Douville, L. et Bergeron, G. (2020). L'évaluation psychoéducative. Dans C. Maiano, V. Lafantaisie, A. Aimé et S. Coutu (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (143-165). Presses de l'Université du Québec.

Guertin, D., Guertin-Wilson, F., Jutras, F., Paul, B. et Vachon, I. (2019). Les gestes professionnels des conseillers pédagogiques. Dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation* (109-126). Presses de l'Université du Québec.

LeBoterf, G. (2007). *Professionnalisation, quels enjeux ? Quel parcours de professionnalisation ?* Communication présentée à la CICB sud-aquitaine et AGEFOS/PME : Une journée autour de Guy Le Boterf, Pau (France).

Harvey, L., Héon, M., Pepin, J. et Boyer, L. (2017). La classe inversée : Impact sur le sentiment d'efficacité personnelle et l'utilisation des résultats probants chez des étudiantes en sciences

infirmières. *Quality Advancement in Nursing Education — Avancées en formation infirmière*, 4(1), 1-20. <https://doi.org/10.17483/2368-6669.1136>

Kozanitis, A. et Quevillon, C. (2018). Étude exploratoire de l'utilisation des TICE en soutien aux pédagogies actives en contexte d'enseignement universitaire. *Médiations & Médialisations*, 1(1), 50-71. <https://doi.org/10.52358/mm.v1i1.57>

Lalancette, R. (2014). *L'étude de cas en tant que stratégie pédagogique aux études supérieures : recension critique*. http://lel.crires.ulaval.ca/public/etude_de_cas_strategie.pdf

Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiant.e.s et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (Sticef)*, 18. <http://sticef.univ-lemans.fr>

Lynn Jr., L. E. (1999). *Teaching & learning with cases: A guidebook*. Seven Bridges Press.

Manningham, S. (2019). *Exercice du jugement clinique et processus d'évaluation psychoéducative. Analyse et application auprès des cas complexes*. Éditions JFD inc.

Martel, L. (2018). *Recension des modalités pédagogiques les plus utiles au développement du jugement clinique au cours de la formation initiale en psychoéducation* (essai). Université Laval. Office des professions du Québec (OPQ). (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*. https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/Guide_explicatif_de-cembre_2013.pdf

Office des professions du Québec (OPQ). (2021). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Guide explicatif*. https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Guides/2020-21_020_Guide-explicatif-sante-rh-28-04-2021.pdf

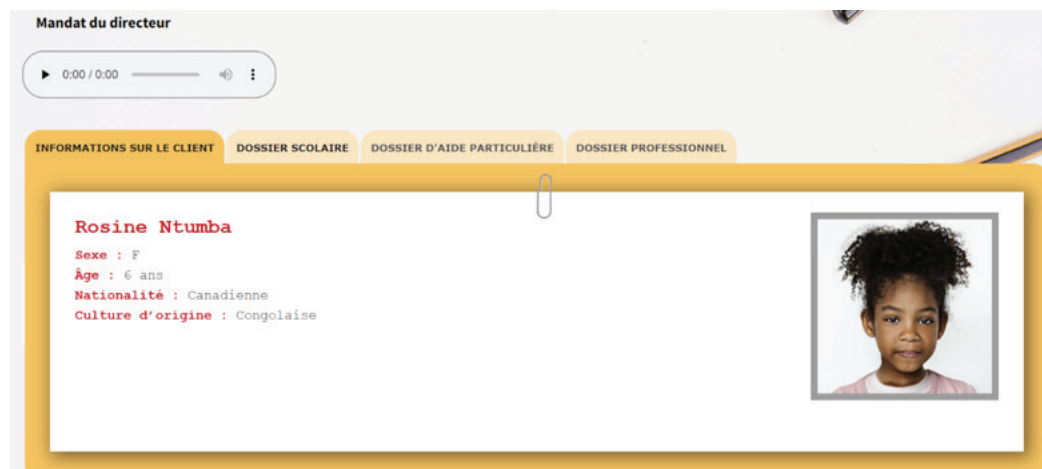
Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices*. https://www.ordrepqd.qc.ca/-/media/pdf/Publication/Evaluation_psychoeducative_2014.ashx?la=fr

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (OPPQ). (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice et psychoéducateur du Québec*. <https://www.ordrepqd.qc.ca/fr/profil-des-competences/-/media/pdf/Psychoeducateur/Rf%20de%20competences%20Version%20adoptee%20par%20le%20CA%20duconseil%2017%20mai%202018.ashx?la=fr>

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.

Power, F. C., Higgins, A. et Kohlberg, L. (1989). *Kohlberg's approach of moral education*. Harvard University Press.

Tourigny, M., Trudel, D., Bergeron, M., Joly, J., Verville, R. et Lemieux, S. (2016). Besoins de formation continue des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec et besoins spécifiques des diplômés récents. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 245-269. <https://doi.org/10.7202/1039049ar>



Environnement d'apprentissage numérique : Dossier clinique en contexte scolaire © 2020, Centre de services et de ressources en technopédagogie (CSRT), ULAVAL

L'ÉDUCATION COGNITIVE EN CLASSE DU PRIMAIRE PAR UNE RESSOURCE EXTERNE

France Pelletier, M. Éd., doctorante en éducation et chargée de cours, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Louise Lemieux, M. Éd., ps. éd., professeure invitée, Département des sciences de l'éducation, coordonnatrice de l'Unité de recherche en éducation cognitive, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Introduction

La réussite scolaire et le développement en général des élèves sont des enjeux évidemment importants dans la société québécoise. Bien que des services soient mis en place dans les écoles, d'importants besoins sont en augmentation constante depuis plusieurs années (Jasmin et coll., 2019). Désirant participer à l'accompagnement des élèves dans leur parcours scolaire, le Centre de développement de l'éducation de base au travail (DÉBAT) de Montréal et l'Unité de recherche en éducation cognitive (UREC) de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) développent en partenariat des programmes d'éducation cognitive afin d'actualiser l'efficacité cognitive des élèves, soit le fait d'« apprendre et de résoudre des problèmes avec plaisir, aisance et assurance, et ce, en évitant le gaspillage de temps, d'énergie et de ressources » (Audy 1993, p. 63). Ces programmes proposent le développement, l'actualisation et la mise en action de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes plus efficaces. Issu de ce partenariat, c'est ce que propose le programme « Apprends-moi à apprendre » soit d'enseigner par le biais de diverses leçons de médiation des stratégies pour mieux « apprendre à apprendre ».

L'éducation cognitive

Pendant longtemps, on a pensé que l'éducation cognitive allait de soi (Loarer, 1998). Pourtant, elle n'est pas innée. Elle est « la conséquence de la mise en place de connaissances et stratégies cognitives et métacognitives qui s'enseignent, s'apprennent et se développent » (Tardif, 2006, cité dans Vianin, 2020, p. 58). Ainsi, comme le développement et l'actualisation de ces stratégies ne vont pas de soi, et que celles-ci sont un déterminant de la réussite scolaire, l'enseignement concret de stratégies auprès des élèves semble être un incontournable, et ce, même chez « les plus jeunes qui présentent des capacités métacognitives plus réduites » (Vianin, 2020, p. 45).

Le programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre »

Le programme « Apprends-moi à apprendre » vise, comme tous les programmes s'appuyant sur l'approche d'éducation cognitive de Pierre Audy (1993)¹, le développement de connaissances, d'habiletés et de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes à mettre en pratique de façon plus consciente et efficace, afin d'apprendre et de résoudre des problèmes en toute situation (Audy, 1993). Dès 2004, le Centre DÉBAT offre ce programme à des élèves, dans un contexte d'aide aux devoirs,



en partenariat avec deux organismes, soit « Je passe partout » et « Relance Jeunes et Familles », de l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve de Montréal. Chemin faisant, c'est à compter de 2010 que le programme « Apprends-moi à apprendre » s'implante au cœur de certaines classes des écoles préscolaires et primaires du même secteur, et ce, par l'intervention d'une animatrice du Centre DÉBAT.

Ce programme est composé de trois volets d'intervention : le volet parent, le volet parent-enfant et le volet enfant. Les cinq thèmes du volet « parent » sont : 1) Je réfléchis avant d'agir ; 2) Je planifie mieux mon temps ; 3) J'organise mieux mes affaires ; 4) Je me parle positivement ; et 5) Je pense à plusieurs façons de faire les choses.

Le volet « parent-enfant » propose cinq rencontres dans le but d'aider les parents à faire de la médiation auprès de leur enfant, soit : 1) J'aide mon enfant à réfléchir avant d'agir ; 2) J'aide mon enfant à mieux planifier son temps ; 3) J'aide mon enfant à mieux organiser ses affaires ; 4) J'aide mon enfant à se parler positivement ; et 5) J'aide mon enfant à penser à plusieurs façons de faire les choses.

Le volet enfant propose les thèmes suivants : 1) J'actualise mon potentiel ; 2) Je prends le temps de savoir ce que j'ai à faire avant d'agir ; 3) J'appelle les choses par leur nom précis ; 4) J'observe ce qui est important ; 5) Je classe mes informations ; 6) Je décompose ma tâche en partie ; 7) Je vérifie ce que j'ai fait ; 8) Je planifie mon temps ; 9) Je fais le bilan de mes apprentissages ; et 10) Je me récompense.

Au fil des années, l'offre de base se bonifie par l'ajout de 11 nouvelles leçons (10 dans le volet enfant et une dans le volet parent sur la gestion du stress). Les thèmes sont : 1) Je réfléchis avant d'agir ; 2) J'exprime clairement mes émotions ; 3) Je demeure motivé malgré les difficultés ; 4) Je contrôle mieux le stress ; 5) Je coopère mieux avec les autres ; 6) J'observe de façon complète et précise ; 7) Je qualifie ce qu'on observe ; 8) J'interprète mieux les choses et les situations ; 9) Je prends le temps de bien

1. L'actualisation du potentiel intellectuel développée à l'UQAT à partir de 1987.

développer ma mémoire; et 10) Je m'attaque au problème de façon méthodique. Pour ces 10 leçons, du matériel spécifique à chaque niveau de la 1^{re} à la 6^e année du primaire a été élaboré et expérimenté (publié en juin 2022 par le Centre DÉBAT). Depuis les débuts de la dispensation de ce programme d'éducation cognitive, un total de 4332 enfants a bénéficié de diverses leçons de médiation par les services offerts gratuitement par le Centre DÉBAT, grâce au soutien de fondations et de donateurs.

Dans le but de faciliter l'apprentissage des élèves, les leçons de médiation visent ultimement l'ascension d'un plus grand nombre d'élèves vers la réussite scolaire par l'utilisation de stratégies d'apprentissage plus conscientes et efficaces. Par l'augmentation de la fréquence de réussites des élèves, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que la motivation des élèves augmentent considérablement (MELS, 2017). Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances d'un individu sur sa capacité à atteindre des buts fixés et sur ses façons de faire les choses (Bandura, 2007). Ce sentiment détermine, dans une large mesure, la motivation à agir, la persévérance, le niveau d'effort investi en fonction des résultats attendus (Dutai, 2013).

Dans le domaine de l'éducation, soutenir le sentiment d'efficacité personnelle des élèves s'avère très important (Schmitz et coll., 2010), car ce sentiment influence positivement leur motivation et leurs accomplissements. La motivation en contexte scolaire ne relève pas ultimement de la passion de l'élève pour l'objet de la matière à apprendre, mais serait un « état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement » (Viau, 1994, p. 32). Tout comme la motivation, la persévérance « est une condition essentielle à l'apprentissage » (Viau, 2009, p. 65). Viau (2009) propose que cette demande de persévérance ne soit pas qu'un ajout de temps et d'efforts, mais qu'elle doit s'accompagner d'une modification de ses façons de faire. Ce qui est observé, c'est que l'élève refait plusieurs fois la même chose, ne sachant pas comment modifier ses méthodes de travail ou ses stratégies. Cet état de fait ne peut que l'amener à croire que malgré ses efforts, il n'y arrivera pas, ce qui mine encore davantage sa motivation à apprendre (Viau 2009). Ainsi, « prendre le temps de montrer aux élèves comment apprendre n'est pas une perte de temps » (Viau, 2009, p. 65). Le programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » propose de façon innovante et ludique le développement et l'actualisation de diverses stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes à mettre en place afin d'accompagner les élèves dans leur parcours scolaire.

Les effets perçus des leçons de médiation du programme « Apprends-moi à apprendre »

Le Centre DÉBAT s'est associé à des chercheuses de l'UREC de l'UQAT afin de mener le projet de recherche « Un trésor à partager » dans le cadre du programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE) du ministère de l'Éducation. L'objectif général de ce projet porte sur les effets perçus d'élèves, d'enseignantes et d'enseignants ayant vécu dans leur classe diverses leçons de médiation du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre », et ce, dans diverses

écoles préscolaires et primaires. Cette recherche s'intéresse plus particulièrement : à la mise en évidence des stratégies d'apprentissage les plus utilisées par les élèves; aux expériences d'autorégulation, soulevées de part et d'autre par les élèves et leur enseignant ou enseignante; au développement d'un répertoire plus conscient de stratégies d'apprentissage chez les élèves; et au développement d'un langage commun entre eux et leur enseignant ou enseignante et l'influence potentielle du développement de stratégies sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves.

Cette recherche a été menée dans diverses écoles préscolaires et primaires de l'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve de Montréal, auprès de l'ensemble des enseignantes et enseignants (N=19) s'étant inscrit au programme « Apprends-moi à apprendre » du Centre DÉBAT et des élèves (N=178) pour qui l'autorisation parentale a été obtenue (1^{re} année = n49; 2^e année = n46; 3^e année = n17; 4^e année = n45; 5^e année = n8 et 6^e année = n11, sur une possibilité de 320 élèves). En somme, ils ont reçu au courant de l'année 2020-2021 11 visites de la médiatrice du Centre DÉBAT, d'une durée de trente minutes, aux deux semaines, d'octobre à avril. Le portait de l'enseignante ou enseignant « type » de cette recherche est celui d'une enseignante détenant 18 ans d'expérience pour qui les besoins des enfants tiennent à cœur. Elle connaît le Centre DÉBAT depuis huit ans et accepte année après année la venue d'une formatrice dans sa classe pour vivre des leçons de médiation du programme « Apprends-moi à apprendre ». Les données des enseignantes et des enseignants ont été recueillies par l'intermédiaire d'un questionnaire et d'entrevues semi-dirigées, alors que pour les élèves, elles l'ont été par des questionnaires d'autoévaluation.

Les résultats

Dans un premier temps, l'ensemble des enseignantes et enseignants participants (100 %) soulignent l'importance et l'utilité des stratégies d'apprentissages du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre ». Chacune des stratégies enseignées amène l'élève à développer et à modifier certaines façons de faire, de percevoir ou de se comporter. Pour 89 % des enseignants et enseignantes, les stratégies d'apprentissages du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » appuient leurs enseignements, renchérisent les contenus déjà vus en classe et soutiennent des méthodes de travail plus efficaces chez les élèves. Certaines ressources enseignantes (17/19) proposent d'allonger de 10 à 20 minutes la durée des rencontres avec la médiatrice externe, et 100 % d'entre elles indiquent qu'en aucun temps, ces minutes prises pour les animations autour des stratégies d'apprentissage ne sont considérées comme du temps perdu.

Les élèves voient entre 10 et 14 stratégies différentes au cours du programme, dont deux stratégies sont proposées dans toutes les classes (n=178), et les écarts perçus d'amélioration de l'utilisation de ces stratégies sont de 27,9 % pour « Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier/fière de moi » et 18,6 % pour « Quand je termine une activité, je me félicite ». Les deux tableaux suivants présentent le détail des écarts perçus par année scolaire.

Tableau 1 : Écarts perçus par tous les élèves de la 1^{re} stratégie du programme d'éducation cognitive (n=178)

	Question – stratégie 1 Quand je fais l'effort d'utiliser mes stratégies pour quelque chose, je suis fier/fière de moi
1 ^{re} année (n49)	45,8
2 ^e année (n46)	16,8
3 ^e année (n19)	50,5
4 ^e année (n45)	21,5
5 ^e année (n8)	13,5
6 ^e année (n11)	19,5
Tous les élèves (n178)	27,9 %

Tableau 2 : Écarts perçus par tous les élèves de la dernière stratégie du programme d'éducation cognitive (n=178)

	Question 10 Quand je termine une activité, je me félicite
1 ^{re} année (n49)	20,4
2 ^e année (n46)	17,1
3 ^e année (n19)	22
4 ^e année (n45)	17
5 ^e année (n8)	15,5
6 ^e année (n11)	19,5
Tous les élèves (n178)	18,6 %

Les stratégies qui se retrouvent citées avec des écarts perçus d'amélioration de leur utilisation de 21 % et plus pour l'ensemble des élèves sont le plus souvent des stratégies affectives telles que le contrôle de l'impulsivité (je prends le temps de...), la gestion du stress, l'expression plus appropriée de ses émotions. Ces stratégies aident particulièrement l'élève dans son autorégulation, de même que « Quand je fais quelque chose de difficile, je m'encourage dans ma tête ». Diverses stratégies dites cognitives sont proposées aux élèves selon leur niveau scolaire et, parmi celles-ci, le fait d'observer de façon méthodique, de sélectionner ce qui est important et de décomposer la tâche obtient la cote. Selon le cycle, des catégories de stratégies peuvent être plus ou moins faciles à intégrer. Quoique l'ensemble des stratégies soit adapté au cycle de chaque élève, selon les enseignantes et les enseignants, il est vrai que certaines stratégies demandent un plus haut degré

de maturité chez l'élève et se prêtent mieux au 3^e cycle, telles que les stratégies de gestion du temps et des ressources. Comme la transition entre l'école primaire et l'arrivée au secondaire approche, ces stratégies seraient plus pertinentes pour ces élèves.

Dans un deuxième temps, les enseignantes et les enseignants participants soulignent avoir observé une augmentation des expériences d'autorégulation chez un nombre significatif d'élèves, grâce aux stratégies enseignées lors des leçons de médiation. Sachant qu'un répertoire de stratégies plus conscientes joue un rôle décisif pour alimenter l'autorégulation, le développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail est essentiel à la réussite scolaire (Baumeister et Vohs, 2011). L'amélioration de l'autorégulation s'effectue, entre autres, par des prises de conscience, une réflexion métacognitive et l'expérimentation de stratégies d'apprentissage. Un tel programme porte non seulement vers le développement d'un répertoire de stratégies d'apprentissage, mais tend également vers l'enrichissement des connaissances métacognitives nécessaires à leur application dans les divers contextes de la vie scolaire et personnelle de l'élève (Ruph, Gagnon et La Ferté, 1998). Bref, apprendre à apprendre permet de mieux connaître les « modes d'emploi » afin de réaliser le métier d'élève!

Dans un troisième temps, les enseignantes et les enseignants participants (100 %) mentionnent que par la venue dans leur classe de la médiatrice du Centre DÉBAT toutes les deux semaines pendant quelques mois, ainsi que par le réinvestissement de ces stratégies par leur enseignant ou enseignante, les élèves ont pu développer ce répertoire de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes. Ensemble, ils ont développé un langage commun concernant les stratégies d'apprentissage employées, et les effets perçus du programme d'éducation cognitive sont constatés au quotidien (19/19). En prenant davantage conscience de leurs façons de faire, des stratégies déjà présentes chez eux ainsi que des stratégies nouvellement acquises, les élèves perçoivent une progression dans l'utilisation de celles-ci.

Enfin, pour relever le changement perçu par les élèves sur leur sentiment d'efficacité personnelle suivant la fin du programme « Apprends-moi à apprendre », six phrases-questions inspirées des travaux de Masson et Fenouillet (2013) ont été proposées (voir le tableau 3).

Les résultats de l'autoévaluation des élèves proposent une amélioration dans leur croyance en leurs moyens : « Un élève présentant un SEP élevé va utiliser des stratégies cognitives plus performantes et, de ce fait, obtenir de meilleurs résultats » (Masson et Fenouillet, p. 375). Les résultats aux six questions des élèves de 1^{er} et 2^e cycles sont en général plus semblables, allant de 16 à 24,3 % d'écart perçu, alors que ceux du 3^e cycle se retrouvent en dessous de la moyenne de l'ensemble des élèves, soit entre 4 et 19 %, à l'exception de la dernière question. Sachant que la croyance que l'élève a en ses capacités à réussir est un levier important pour la motivation (Bandura, 2007), ces résultats proposent une certaine fluctuation du SEP pendant leur année scolaire 2020-2021, et ce, malgré le contexte de la première année de pandémie mondiale (COVID-19).

Tableau 3 : Analyse globale des six questions en lien avec le SEP (n178)

Phrases-questions	Écart %			
	Total n =178	1 ^{er} cycle n =95	2 ^e cycle n =64	3 ^e cycle n =19
1. Je crois que je suis bon ou bonne à l'école.	17,9	19,7	24	10
2. Je crois que le travail à l'école est assez facile à faire.	16,4	24,3	21	4
3. Je suis capable de faire les tâches que mon enseignant(e) me demande.	14,4	17,3	16	10
4. Lorsque je bloque dans une tâche, je me débrouille quand même pour la réussir.	19	23	18	16
5. Quand c'est très difficile, j'essaie plusieurs fois afin d'y arriver.	20,9	21,6	22	19
6. Si la tâche ou l'exercice est très difficile, je cherche un moyen pour quand même y arriver.	17,1	17,2	16	18

De plus, comme la persévérance « est une condition essentielle à l'apprentissage » (Viau, 2009, p. 65), il est intéressant de constater que les trois dernières questions, portant sur le fait de continuer malgré les difficultés, obtiennent un écart perçu d'amélioration de 19 %, pour l'ensemble des élèves participant à ce projet de recherche. Sachant que « la croyance que peut avoir un élève en ses capacités à résoudre une tâche impacte fortement sa réussite » (Masson et Fenouillet, p. 389), ces résultats sont des plus intéressants.

Conclusion

Comme il est « difficile de réussir des apprentissages complexes sans faire appel à des stratégies efficaces » (Viau, 2009, p. 65), nous constatons à la lumière des données analysées dans ce projet de recherche, « Un trésor à partager », que les diverses leçons de médiation du programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre » semblent être des leviers intéressants afin d'aider les élèves dans leurs apprentissages et leur parcours scolaires. La persévérance qui en découle, perçue à la fois par les enseignantes et les enseignants ainsi que par les élèves sondés, est à maintes reprises mise de l'avant. Cette persévérance, une condition essentielle à l'apprentissage (Viau, 2009) semble bien perceptible chez les élèves ayant vécu le programme d'éducation cognitive « Apprends-moi à apprendre ». De plus, bien que la recherche ait été menée dans une année de pandémie mondiale, il semble malgré tout que la perception des élèves en regard de leur sentiment d'efficacité personnelle a été influencée positivement par cette intervention en éducation cognitive.

Par le biais des leçons de médiation animées par une ressource externe et par l'accompagnement des enseignantes et des enseignants lors de la mise en place des stratégies d'apprentissage, les élèves prennent davantage conscience de leur processus d'apprentissage, une condition essentielle pour progresser à l'école (Gagné, 1992). Comme apprendre à apprendre n'est pas inné, ce programme d'éducation cognitive semble proposer un outil intéressant pour l'accompagnement des acteurs en éducation qui ont à cœur le développement des élèves et la progression de ceux-ci vers la réussite scolaire.

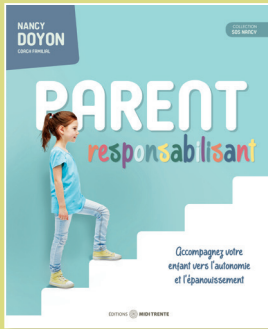
Pour aller plus loin, il serait intéressant de poursuivre la recherche sur les effets perçus du programme, notamment dans un contexte non pandémique, dans d'autres écoles et avec l'ajustement des outils d'autoévaluation des élèves. Ces outils, nommés comme étant trop longs, auraient avantage à être revus. De plus, à partir de discussions avec des enseignantes et des enseignants de 3^e cycle, il serait intéressant de mener des recherches sur la transition des élèves entre l'école primaire et l'entrée au secondaire en lien avec le développement, entre autres, de stratégies affectives et de gestion du temps et des ressources du programme, « Apprends-moi à apprendre ». ■

Références

- Audy, P. (1993). *A.P.I. : une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel. Manuel de formation, au Programme court en efficacité cognitive*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité, le sentiment d'auto-efficacité*. Université de Boeck.
- Baumeister, R. F. et Vohs, K. D. (2011). *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Adaptations*. Guilford Press.
- Dutat, E. (2013). *Sentiment d'efficacité personnelle, intérêt et performances en lecture*. Éducation. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00861590>
- Gagné, P.-P. (1992). Apprendre à métacogiter. *Québec français, 85*, 54-59. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1992-n85-qf1227714/45006ac/>
- Jasmin, E., Ariel, S., Gauthier, A., Caron, M. S., Pelletier, L., Currer-Briggs, G. et Ray-Kaesler, S. (2019). La pratique de l'ergothérapie en milieu scolaire au Québec. *Canadian Journal of Education, 42* (1), 222-250. <https://www.jstor.org/stable/26756661>
- Loarer, E. (1998). Introduction, l'éducabilité cognitive : repères historiques et enjeux actuels. *L'orientation scolaire et professionnelle, 21* (1), 3-11.
- Masson, J. et Fenouillet, F. (2013). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire : Construction et validation d'une échelle. *Enfance, 4*, 374-392. <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2013-4-page-374.htm>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ruph, F., Gagnon, A. et La Ferté, P. (1998). Atelier d'efficacité cognitive auprès d'étudiants : programme d'intervention de type métacognitif. Dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, 165-202. Éditions Logiques.
- Vianin, P. (2020). *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ? : l'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'école*. De Boeck Supérieur.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du renouveau pédagogique.



DES RESSOURCES (très) humaines



UNE NOUVELLE
APPROCHE EN
PARENTALITÉ



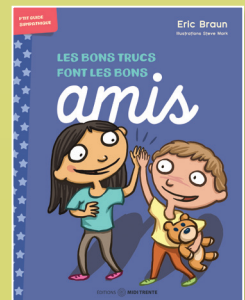
LE TRAUMA
COMPLEXE CHEZ
L'ENFANT ET
L'ADOLESCENT



L'ANXIÉTÉ DE
PERFORMANCE
À L'ADOLESCENCE



LE SYNDROME DE
GILLES DE LA TOURETTE
CHEZ L'ENFANT ET
L'ADOLESCENT



LES HABILETÉS SOCIALES
(6 ANS ET PLUS)



Les Éditions Midi trente, ce sont des publications de grande qualité, alignées sur les besoins des jeunes, mais surtout des ressources (très humaines!) pour continuer de les aider à s'épanouir et... à se sentir bien, tout simplement.

Disponibles en librairie et sur miditrente.ca

ÉDITIONS
**MIDI
TRENTÉ**



Formations

en ligne



TELEMENT FACILITANT!

Toutes les formations et conférences de **Danie Beaulieu, Ph. D.** sont maintenant disponibles en ligne, où et quand vous le voulez!

Formations disponibles

90 HEURES
ACCREDITÉES



THÉRAPEUTE D'IMPACT

20% de réduction à l'achat du programme complet en un versement.

- Bye Bye Anxiété (7h)
- Le burnout et la dépression: gravir les échelons vers la guérison (7h)
- Le deuil et ses issues (7h)
- Capsules éducatives d'Impact (8h)
- Techniques d'Impact pour intervention en individuel (7h) et groupe-couple-famille (7h)
- Relations Interpersonnelles: gérer ses différends et ses différences (7h)
- Primate Automate Diplomate (7h)
- Développer l'intelligence émotionnelle des petits et des grands (7h)
- L'Art de semer (7h)
- Thérapie d'Impact (19h)



POUR TOUS

- Prendre soin de soi en temps de bouleversements (1h ou 2h15).
- Bye bye anxiété (2h30)
- Mise au point sur mesure pour les couples (2h30)
- Planification stratégique personnelle (2h30)
- Bâtir sa fierté (1h30)
- Améliorer vos relations parents enfants (2h30)
- Améliorer vos relations parents ados (2h30)
- Mieux comprendre et gérer les crises chez les enfants (1h30)
- Techniques d'Impact pour le développement de l'intelligence émotionnelle en réseau scolaire (2h30)

«J'adore la façon à Danie d'expliquer. Avec des techniques d'impact, le tout prend sens. C'est clair, pas compliqué. Il est certain qu'en ayant la chance de la recevoir en ligne, je vais en parler à mes collègues de travail.»

Johanne Robert, psychoéducatrice

«Cette formation m'a réellement ouvert l'esprit sur d'autres avenues pour aider avec l'anxiété. Maintenant j'ai plein d'outils qui me parlent et que j'ai très hâte d'essayer.»

Margaret Hinton, psychoéducatrice

«Formation vivante, avec des moyens concrets d'intervention pertinents dans plusieurs situations.»

Jacynthe Richard, psychoéducatrice

«Très intéressant, très bien expliqué, beaucoup d'exemples et plusieurs suggestions d'activités.»

Julie McDonald, psychoéducatrice



OFFRE DE FORMATIONS 2022

Porte-Voix
Formations continues en santé mentale

MIEUX AIDER LES PARENTS À ACCUEILLIR ET GÉRER LES CRISES DE COLÈRE DE LEUR ENFANT



D^{re} Ariane Leroux-Boudreault,
Ph. D., psychologue

Montréal, 21 octobre 2022
Québec, 25 novembre 2022



PRÉVENIR LA TRANSMISSION INTERGÉNÉRATIONNELLE DES TRAUMAS D'ATTACHEMENT : une approche basée sur la mentalisation



D^r Nicolas Berthelot,
Ph. D., psychologue

Montréal, 10-11 novembre 2022
Québec, 8-9 décembre 2022



**PLUS DE 50 FORMATIONS DE 6 OU 12 HEURES
EN LIGNE EN REDIFFUSION!**

Informations et inscriptions **porte-voix.qc.ca**
porte-voix@videotron.ca

