

Le magazine des psychoéducateurs

MARS 2016

# LA PRATIQUE

*en mouvement* NUMÉRO II



# La force du lien

OPP

ORDRE DES  
PSYCHOÉDUCATEURS  
ET PSYCHOÉDUCATRICES  
DU QUÉBEC

[www.ordrepesd.qc.ca](http://www.ordrepesd.qc.ca)

**TD Assurance**  
Meloche Monnex



Être membre de l'OPPQ  
a ses avantages. Profitez-en.

Obtenez des **tarifs d'assurance préférentiels** dès aujourd'hui.

**Faire partie d'un groupe a  
ses avantages. Profitez-en!**

**Vous pourriez  
économiser 415\$\*  
ou plus en nous confiant  
à la fois vos assurances  
habitation et auto.**

Programme d'assurance habitation et auto  
recommandé par



ORDRE DES  
PSYCHOÉDUCATEURS  
ET PSYCHOÉDUCATRICES  
DU QUÉBEC

Après tout, vous l'avez bien mérité!

À TD Assurance, nous savons que vos efforts méritent une récompense. C'est pour cela que, en tant que membre de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, vous avez accès au programme TD Assurance Meloche Monnex et à ses tarifs d'assurance préférentiels, à un service hautement personnalisé et à des rabais supplémentaires. Demandez une soumission et voyez combien vous pourriez économiser.

Avec nos heures d'ouverture étendues, c'est facile.  
Du lundi au vendredi, de 8 h à 20 h (HE)  
Le samedi, de 9 h à 16 h (HE)

HABITATION | AUTO | VOYAGE

Demandez sans tarder une soumission  
au 1-866-269-1371  
ou rendez-vous à [melochemonnex.com/oppq](http://melochemonnex.com/oppq)



Le programme TD Assurance Meloche Monnex est offert par SÉCURITÉ NATIONALE COMPAGNIE D'ASSURANCE. Il est distribué par Meloche Monnex assurance et services financiers inc. au Québec, par Meloche Monnex services financiers inc. en Ontario et par Agence Directe TD Assurance inc. ailleurs au Canada. Notre adresse est le 50, place Crémazie, Montréal (Québec) H2P 1B6.

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

\*À l'échelle nationale, 90 % de nos clients qui sont membres d'un groupe de professionnels ou de diplômés (polices émises par SÉCURITÉ NATIONALE COMPAGNIE D'ASSURANCE) ou d'un groupe employeur (polices émises par PRIMMUM COMPAGNIE D'ASSURANCE) avec qui nous avons une entente, et qui assuraient une habitation (assurances des locataires et des copropriétaires exclues) et une automobile le 31 juillet 2015 ont économisé 415 \$ par rapport aux primes que ces clients auraient payées au même assureur s'ils n'avaient pas obtenu un tarif de groupe préférentiel et un rabais multiproduit. Ces économies ne sont pas garanties et peuvent varier selon le profil du client.

<sup>MD</sup> Le logo TD et les autres marques de commerce TD sont la propriété de La Banque Toronto-Dominion.

## La pratique en mouvement

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

## Coordination du magazine

Alain Beaugard

## Coordination du dossier

Dominique Trudel, Ph. D., ps.éd.

## Comité du dossier

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

Érika Amsterdam, ps.éd.

Andrée-Anne Houle, ps.éd.

Suzanne Larose, ps.éd.

## Mise en page

Richard Carreau

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

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 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](http://www.ordrepsed.qc.ca)

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



ORDRE DES  
PSYCHOÉDUCATEURS  
ET PSYCHOÉDUCATRICES  
DU QUÉBEC

Le magazine des psychoéducateurs

# LA PRATIQUE en mouvement

NUMÉRO 11

## 2 Mot du président

## 4 Vie de l'Ordre

## 6 Tableau des membres

## 8 Dossier



## 9 ■ L'alliance thérapeutique, facteur déterminant de l'accompagnement psychoéducatif

## 11 ■ Le vécu partagé et ses possibles dérives

## 12 ■ Prendre le temps... La clé pour créer un lien avec un parent vivant en contexte de vulnérabilité

## 14 ■ À la rencontre des peuples autochtones

## 15 ■ Établir un lien de confiance avec les immigrants et les réfugiés

## 17 ■ Quelques idées reçues sur la relation professionnelle

## 19 ■ Quelques pas de plus ...

## 20 Du côté de la recherche

## 23 Pages ouvertes

# Les États généraux de la psychoéducation

## Une réflexion en quatre thèmes

Denis Leclerc, ps.éd.



Fort de ses cinq années d'existence, l'Ordre entreprend maintenant un nouveau cycle, notamment avec l'élaboration d'une planification stratégique pour les trois prochaines années. Ce processus orientera nos actions en fonction de nos objectifs et de notre mission. Nos réflexions seront alimentées entre autres par les résultats de la journée des États généraux de la psychoéducation qui s'est

tenue le 24 octobre 2015. Un tel événement n'est pas fréquent dans l'histoire d'une organisation. Il a offert la possibilité aux

définir. Toutefois, la profession évolue, tout comme les exigences et les réalités des milieux de pratique qui nécessitent le développement de nouvelles compétences, que ce soit en lien avec le rôle conseil ou encore avec l'évaluation. Dans ce dernier cas, pour les participants, il est nécessaire d'aborder cette opération en conservant une part centrale à l'évaluation fonctionnelle qui permet de faire valoir une grande compétence spécifique du psychoéducateur. De plus, il est important que l'évaluation soit utilisée par ce dernier dans le but d'appuyer et de guider l'intervention, et non comme une fin en soi.

### La visibilité de la profession

Même si les psychoéducateurs sont de plus en plus souvent cités dans les médias et présents sur la place publique, la psychoéducation demeure peu connue du grand public. Le

**À la hauteur des moyens dont il dispose pour le faire, l'Ordre a un rôle important à jouer dans le rayonnement des psychoéducateurs et de leurs expertises.**

membres de se prononcer sur les grandes orientations de l'Ordre. À cette occasion, une centaine de psychoéducateurs se sont réunis pour échanger et proposer des pistes d'actions orientées vers l'avenir. Quatre grands enjeux étaient au cœur des discussions. Ceux-ci ont été identifiés à la suite de rencontres avec les membres dans le cadre d'une tournée que j'ai effectuée en 2014-2015 dans dix régions du Québec.

### L'identité

C'est autour de l'énoncé du Code des professions qui identifie les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives des personnes comme étant au cœur du champ d'exercice de la psychoéducation que s'est déroulé l'échange sur les enjeux de l'identité. Partant de cette base, les discussions ont fait ressortir l'importance pour le psychoéducateur de se définir à partir des réalités actuelles de la pratique, tout en demeurant fidèle à ce qui a caractérisé notre profession depuis le début de son histoire. Que ce soit le vécu partagé, le potentiel adaptatif de la personne en lien avec son environnement, la structure d'ensemble, les opérations professionnelles ou l'importance de miser sur les forces de l'individu, les participants aux États généraux considèrent que ces grandes notions, au cœur du développement de la psychoéducation, permettent encore de la

psychoéducateur est fréquemment confondu avec d'autres intervenants en relation d'aide, ce qui n'améliore pas la situation. Ainsi, les membres présents ont confirmé la pertinence de maintenir et même d'intensifier les efforts de l'Ordre visant à augmenter la visibilité et la connaissance de la psychoéducation.

Pour y parvenir, les participants considèrent important de miser sur des approches et des actions diversifiées qui permettront de rejoindre différents publics. Ils aimeraient que l'Ordre soit proactif dans les relations avec les médias notamment pour faire la promotion des expertises variées de ses membres. Ils souhaitent également une plus grande présence de l'Ordre dans les débats sociaux. Parmi les autres propositions, soulignons la promotion des réalisations des psychoéducateurs ainsi que l'organisation d'événements de visibilité publique, par exemple les *Journées de la psychoéducation*.

À la hauteur des moyens dont il dispose, l'Ordre a un rôle important à jouer dans le rayonnement des psychoéducateurs et de leurs expertises. Toutefois, les participants soulignent aussi le rôle qu'eux-mêmes doivent jouer, soit celui d'être des ambassadeurs de la profession, entre autres en s'affichant davantage et en faisant valoir leurs réalisations et leur expertise.

### La reconnaissance dans les milieux de travail et l'interdisciplinarité

La connaissance de la psychoéducation dans les différents milieux de travail est davantage acquise. Il reste toutefois quelques milieux moins traditionnels où l'expertise des psychoéducateurs doit être mieux connue. Même lorsque les psychoéducateurs sont bien présents, la reconnaissance de leurs compétences est souvent variable selon le secteur de pratique, le milieu et surtout, la région.

Pour les participants aux États généraux, l'apport des psychoéducateurs en contexte d'interdisciplinarité est à faire valoir. Ils devraient mettre de l'avant leur expertise en évaluation ainsi que la pertinence de l'approche systémique. De plus, l'importance de l'implication de chaque professionnel pour mettre en valeur, dans son milieu, les compétences spécifiques des psychoéducateurs est une fois de plus soulignée. L'engagement au sein des différentes instances, comme les conseils multidisciplinaires ou l'accueil de stagiaires, figurent parmi les moyens proposés pour favoriser la reconnaissance du psychoéducateur.

L'Ordre est également invité à agir pour l'amélioration de cette reconnaissance dans les différents milieux d'intervention, notamment par des représentations auprès des employeurs ou en continuant à produire des documents appuyant une pratique rigoureuse de la profession.

### La compétence

Le dernier thème concerne le développement et le maintien d'une compétence optimale chez les psychoéducateurs. L'adaptation des contenus aux nouvelles réalités de la pratique, tant sur le plan de la formation initiale que continue, est soulignée par les participants qui constatent l'importance d'une grande compétence en évaluation. Les discussions ont fait ressortir autant la nécessité d'offrir des contenus de formation rigoureux, axés sur les résultats de la recherche, que l'importance de poursuivre l'enseignement et même l'approfondissement des bases de la psychoéducation. Les participants insistent aussi sur le maintien d'une bonne formation pratique et du développement de formations visant des clientèles moins traditionnelles. Enfin, les différents partenariats entre les milieux de pratique et les universités sont perçus positivement afin d'optimiser les compétences des psychoéducateurs.

Les premiers États généraux de la psychoéducation ont été une belle réussite. Le succès d'un tel événement est tributaire de la participation des membres, mais aussi de l'implication de plusieurs bénévoles qui ont notamment animé les ateliers. Soulignons aussi la présence des conférenciers : Marcel Renou, ps.éd., ancien président de l'Ordre, Jacques Joly, directeur du département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke, Carol Fillion, ps.éd., directeur général adjoint aux programmes sociaux et de réadaptation CIUSSS de l'Estrie-CHUS et Alain Beauregard, responsable des communications pour l'Ordre. La journée a donné lieu à des échanges riches entre les membres présents. Nous en retirons plusieurs propositions qui, même si elles ne se traduiront pas toutes en projets concrets, alimenteront nos réflexions sur l'avenir de l'Ordre et celui de la psychoéducation. ■

## Programmes de 2<sup>e</sup> cycle en pratiques de la réadaptation

### Des formations avancées en réadaptation

- À temps partiel - Les weekends à Longueuil et sur le web
- Adaptées à vos besoins
- Axées sur la pratique

### Les programmes offerts

Une maîtrise et un diplôme en pratiques de la réadaptation  
Trois microprogrammes de 2<sup>e</sup> cycle

### Informations

Josee.Labelle@usherbrooke.ca

1 888 463-1835, poste 61767

[USherbrooke.ca/readaptation/longueuil](http://USherbrooke.ca/readaptation/longueuil)



UNIVERSITÉ DE  
SHERBROOKE

| Voir au futur

## AVIS DE DÉCÈS

Nous avons été peinés d'apprendre le décès de Michèle Caron, psychoéducatrice retraitée, survenu le 30 octobre dernier. En plus d'une carrière riche au Centre jeunesse de Montréal, Michèle a été auteure, formatrice et chargée de cours à l'université. Elle s'est beaucoup impliquée au sein de l'Ordre, siégeant notamment au comité d'expert Trudeau dont les travaux ont abouti au PL 21. Michèle a aussi été membre du Conseil d'administration de l'Ordre de 2005 à 2009. Elle a d'ailleurs été récipiendaire du prix du Mérite du Conseil interprofessionnel du Québec en 2009 pour son engagement envers la profession.

## MOT DE LA DIRECTRICE GÉNÉRALE

## Une nouvelle directrice générale pour l'Ordre

Dominique Auger, D.S.A., Adm. A.



Le 18 janvier dernier, je me joignais à l'équipe de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec en tant que directrice générale et secrétaire.

Depuis mon arrivée à l'Ordre, je découvre une équipe compétente et engagée, des administrateurs responsables, rigoureux et intègres, des membres fiers de leur profession et des partenaires ouverts à

la collaboration. En plus de l'appui du président de l'Ordre, Denis Leclerc, et des membres de l'équipe, j'ai eu la chance de travailler en collaboration étroite avec Renée Verville pendant quelques semaines et elle a partagé avec moi ses nombreux savoirs. Je l'en remercie d'ailleurs sincèrement.

Je profite de la parution de ce numéro de *La pratique en mouvement* pour me présenter. Je détiens un diplôme de deuxième cycle en administration. J'ai été clinicienne et gestionnaire dans le milieu de la réadaptation en déficience physique pendant dix-huit ans, au Centre montréalais de réadaptation, au Centre de réadaptation MAB-Mackay, à l'Association des établissements de réadaptation en déficience physique du Québec, et au Centre de réadaptation Marie-Enfant du CHU Sainte-Justine.

Par la suite, j'ai occupé le poste de directrice générale d'une organisation mandatée par le ministère de la Santé de l'Ontario pour soutenir de développement des services de santé en français.

Plus récemment, j'ai été gestionnaire dans le secteur de la santé au travail au sein de la Direction régionale de santé publique de Montréal.

En ce qui a trait aux valeurs de gestion, les miennes se déclinent comme suit : respect, intégrité, rigueur, transparence, collaboration. Avec le temps, vous serez à même de constater que ces valeurs guideront mes actions au niveau de la gestion des ressources humaines, financières et informationnelles, et seront au cœur de mes interactions avec les membres et partenaires de l'Ordre.

L'Ordre est actuellement en processus de planification stratégique. Il s'agit d'une opportunité incroyable pour une nouvelle directrice générale d'arriver à un moment charnière comme celui-là. Le plan stratégique sera en continuité avec le précédent et permettra à l'Ordre de poursuivre efficacement sa mission de protection du public et à la profession de prendre sa place dans l'espace public pour protéger les clientèles en difficulté d'adaptation.

L'Ordre est encore jeune, mais il est déjà reconnu pour la qualité de son travail et il s'est donné les moyens de réussir et de contribuer positivement au système professionnel du Québec. C'est donc avec beaucoup d'enthousiasme que j'envisage les années à venir.

Au plaisir de vous rencontrer en grand nombre, chers membres et partenaires, au cours des prochains mois et prochaines années. ■

## Participez à la journée de formation continue

Le vendredi 3 juin 2016, de 8 h 30 à 16 h 15, au campus Longueuil de l'Université de Sherbrooke

### AU PROGRAMME

- Des activités visant à hausser vos compétences dans **l'exercice du rôle-conseil** : conférence sur les différentes dimensions liées à l'exercice du rôle-conseil et choix d'ateliers invitant les psychoéducateurs à développer des habiletés dans l'accompagnement au changement des personnes à qui ils offrent leurs services-conseil
- Une journée de formation destinée aux **psychoéducateurs gestionnaires** ou qui aspirent à occuper cette fonction : présentation théorique, témoignages de gestionnaires d'expérience sur leur parcours professionnel et échanges
- L'assemblée générale de l'Ordre et la remise du prix Mérite du Conseil interprofessionnel du Québec
- En fin de journée, un cocktail pour souligner la contribution des nombreux bénévoles de l'Ordre et remettre aux psychoéducateurs et étudiants les prix de l'Ordre 2016

Le programme détaillé des activités de la journée de formation continue 2016 peut être consulté dans la section du site Internet réservée aux membres sous l'onglet Formation.

La journée de formation continue 2016 vous permet d'obtenir 5.5 heures de formation continue sous la catégorie A-3 : sessions de formation en salle.

# Mise à jour de la norme d'exercice en formation continue

**Dominique Trudel**, Ph. D., ps.éd., coordonnatrice au développement et au soutien professionnel

En décembre dernier, le Conseil d'administration de l'Ordre a adopté la mise à jour de la norme d'exercice en formation continue. Sa première version datait de 2010. Elle avait été précédée, en 2003, d'une politique de formation continue. C'est dire que l'Ordre se préoccupe depuis longtemps d'encadrer ses membres à l'égard de leur obligation de compétence. L'expérience de la norme d'exercice pendant deux périodes de référence de deux ans a mis en lumière quelques éléments devant être clarifiés et d'autres nécessitant d'être ajustés aux pratiques actuelles de

- présenter un contenu en lien avec les règles de l'art et l'état des connaissances professionnelles et scientifiques actuelles.

Différents types d'activités sont reconnus comme pouvant contribuer au développement professionnel. Les activités traditionnelles de formation (cours, ateliers, conférences, colloques) font évidemment partie de cette liste. Leur mode de diffusion peut aujourd'hui varier, de l'activité en présence du formateur à celle suivie par visioconférence ou par le web.

**La révision de la norme d'exercice s'est attardée à la liste des activités admissibles et leur a associé une définition. Elle a également revu le nombre d'heures attribuable à certaines de ces activités.**

développement professionnel. Les lignes qui suivent reprennent l'essentiel de cette révision qui entrera en vigueur le 1<sup>er</sup> avril 2016.

## Qui doit respecter la norme d'exercice en formation continue?

Tout membre de l'Ordre exerçant une fonction en lien avec le champ d'exercice de la psychoéducation est tenu de répondre aux exigences de la norme. Qu'il intervienne, conseille, supervise ou enseigne, le psychoéducateur doit assurer la mise à jour et le développement de sa compétence selon les règles édictées par cette norme. Cela dit, la clarification de la portée de la norme ne relève en rien le membre, quelle que soit sa fonction, de voir à son développement professionnel.

Il arrive que le psychoéducateur ne puisse, temporairement, respecter la norme d'exercice en formation continue. Certaines situations de dispense sont prévues permettant de réduire le nombre d'heures de formation continue proportionnellement à la durée de sa période d'inactivité professionnelle, pour cause d'un congé parental ou de maladie, par exemple.

## Que contient la norme d'exercice?

Outre le fait d'exiger du membre de consacrer 40 heures, par période de deux ans, à des activités de formation continue, la norme d'exercice énumère une liste de ces possibles activités. Celles-ci sont au choix du membre, selon ses besoins et son contexte de travail. Toutes doivent néanmoins satisfaire aux trois critères suivants :

- concourir à hausser les compétences déjà maîtrisées;
- être en relation avec son champ d'exercice et avec *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs*;

La norme d'exercice fait aussi mention d'activités de groupe, autogérées par ceux qui y participent : comité de pairs, groupe de codéveloppement, communauté de pratique, projet d'implantation de programmes, etc. Par ailleurs, le psychoéducateur en concevant une activité de formation ou une conférence, en rédigeant un écrit en lien avec la pratique psychoéducative ou en préparant un matériel de diffusion de connaissance réalise un exercice de clarification et d'application des concepts. En ce sens, sa démarche contribue à son développement professionnel.

La révision de la norme d'exercice s'est attardée à la liste des activités admissibles et leur a associé une définition. Elle a également revu le nombre d'heures attribuable à certaines de ces activités. Un tableau des activités admissibles, nombre d'heures attribuées et type d'attestation est dorénavant disponible.

## La norme d'exercice en formation continue : un guide pour le développement professionnel

En reconnaissant différents types d'activités, l'Ordre invite le psychoéducateur à varier ses modes de développement professionnel, cette variété concourant en soi à l'apprentissage. En ces temps où les contraintes à participer à des activités de formation semblent plus nombreuses que les ouvertures, il incite également ses membres à faire preuve de créativité en imaginant de nouvelles formules de développement professionnel qui peuvent s'inscrire sous l'une ou l'autre des catégories définies dans la norme d'exercice.

Une nouvelle période de référence en formation continue débute le 1<sup>er</sup> avril 2016 pour une période de deux ans. Commencez du bon pied. Prenez le temps de lire la norme d'exercice. Elle vous permettra de mieux planifier votre développement professionnel. ■

## Bienvenue aux nouveaux membres, du 23 juillet 2015 au 22 décembre 2015

Allard	Ariane	Gagné	Valérie	Noiseux	Stéphanie
Ampleman	Jadia-Maude	Gagnon	Vickie	Ouellet-Bernier	Myriam
Asselin	Valérie	Gareau	Mylène	Ouellette	Sophie
Audet	Marie-Ève	Giroux	Marie-Ève	Patry-Boisvenue	Dominik
Ayotte Larose	Marie Alexandre	Goulet	Joanie	Paul	Marie-Pier
Baril	Caroline	Gravel	Carolane	Périard	Stéphanie
Barolet	Julie	Grenier-Larouche	Aurélié	Picard	Joanie
Bastien	Cyrcé	Guérin	Marie-Claude	Picarou	Katherine
Beauchesne	Julie	Guévin	Annie-Claude	Pilon	Julie
Beaudry	Elsa	Hébert	Michèle	Prégent-Pelletier	Émilie
Beaupré-Gateau	Florence	Héroux	Marie-Michèle	Prévoist	Catherine
Bélanger	Audrée-Anne	Héroux	Jessica	Proulx	Stéphanie
Bergheul	Saïd	Jacob	Émilie	Renaud	Marie-Pier
Blackburn	Andrée-Anne	Jacob	Andrée-Anne	Richard	Leïla
Bolduc	Sabrina	Lachance	Stéphanie	Rivard	Johanne
Bonami	Véronique	Lamarre	Véronique	Rodier Bourbeau	Vanessa
Bouchard	Julie	Lambert	Cynthia	Rolland	Janick
Bouchard	Jessie-Anne	Lapointe	Vanessa	Rondeau	Cynthia
Caron	Camille	Larose	Marylise	Roy-Gosselin	Justin-Clovis
Caron	Cloé	Larose	Marie-Philippe	Ruest	Caroline
Cartier	Annick	LaRose-Hébert	Gabryelle	Ruque	Marianne
Cayouette	Catherine	Laurier	Sophie	Savage	Mélissa
Charneau	Audrey	Lavoie	Geneviève	Sévigny-Pelchat	Valérie
Cloutier Légaré	Emily	Leblanc	Jacinthe	Sirois	Sarah
Cormier	Élaine	Lecavalier	Sophie	Soucy	Claire
Daoust	Karen	Lecompte Chatel	Émilie	St-Amant	Stéphanie
Delic	Almina	Légaré	Alexandra	St-Laurent	Claudie
Deslauriers	Patricia	Lemieux	Véronique	St-Laurent	Daphnée
Dubois	Caroline	Lepage	Marily	Tanguay	Paméla
Dufour	Sophie	Lévesque-Seck	François	Thibert	Julie
Dufour	Catherine	Mallette	Kary	Tourigny	Mélissa
Ethier	Joziane	Mallette Miron	Fanny	Tremblay	Isabelle
F. St-Germain	Karine	Marshall	Danielle	Underhill	Kimberly
Fleurent	Ginette	Martin	Émilie	Vaillancourt-Martin	Élise
Fournier	Geneviève	Massé	Amélie	Veilleux	Mélinna
Fournier	Viviane	Ménard-Lavergne	Joanie	Villeneuve	Joany
Fraser	Ariane	Michaud	Joëlle	Vioreanu	Ana Maria
Fréchette	Stéphanie	Monette	Nadeige		
Frenette	Maxime	Morin	Éric		

### RADIATION

Prenez avis que le 15 juin 2015, le conseil de discipline de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec a prononcé la radiation permanente du Tableau de l'Ordre de Chantal Mino (16936-02), ayant exercé la profession de psychoéducatrice à Montréal jusqu'à la date de sa radiation provisoire de l'Ordre, soit le 21 août 2013. Chantal Mino est donc radiée de façon permanente du Tableau de l'Ordre à compter de la date de signification, soit le 4 juillet 2015.

### À L'AGENDA



- Les premières *Journées de la psychoéducation* se dérouleront en octobre 2016. Cet événement, appelé à devenir annuel, vise à faire connaître le rôle des psychoéducateurs auprès de différents publics. Le thème et le visuel des *Journées de la psychoéducation* seront dévoilés prochainement.
- Au cours des prochains mois, l'Ordre travaillera sur sa planification stratégique. Cette planification établira les priorités et déploiera les mesures que devra prendre l'Ordre pour protéger le public, lui permettre de développer son plein potentiel et atteindre ses objectifs.



ORDRE DES  
PSYCHOÉDUCATEURS  
ET PSYCHOÉDUCATRICES  
DU QUÉBEC

Une présence qui fait la différence

## Avis de convocation à l'Assemblée générale

Veillez prendre note que l'Assemblée générale de  
l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec  
aura lieu **le vendredi 3 juin 2016, à 12 h 15.**

**Université de Sherbrooke  
Campus de Longueuil  
150, Place Charles-LeMoine, 3<sup>e</sup> étage – Agora  
Longueuil, Québec J4K 0A8**

### ORDRE DU JOUR PROPOSÉ

1. Ouverture
2. Constatation du quorum
3. Constatation de la régularité de l'avis de convocation
4. Adoption de l'ordre du jour
5. Rapport des élections
6. Adoption du procès-verbal de l'Assemblée générale 2015
7. Période d'information et présentation des activités de l'Ordre
8. Présentation du bilan de l'exercice financier du 1er avril 2015 au 31 mars 2016
9. Prévisions budgétaires 2016-2017
10. Augmentation de la cotisation 2017-2018 de 5 \$
11. Nomination des vérificateurs
12. Commentaires, vœux et propositions de l'assemblée
13. Clôture

La directrice générale et secrétaire,

Dominique Auger, D.S.A., Adm. A.



# La force du lien

**L'**influence de la relation thérapeutique dans le résultat de l'intervention n'est plus à débattre. Cette relation implique une réciprocité que le processus de création d'une alliance met en lumière par le biais de ses embûches et défis. Ces derniers sont d'autant plus présents lorsque les psychoéducateurs rencontrent des personnes extrêmement vulnérables ou dont l'identité culturelle leur est étrangère. Savoir être en lien, dans les limites de sa responsabilité professionnelle, demande jugement et est indissociable de l'éthique et de la déontologie. Les angles étant nombreux, force est d'admettre qu'une réflexion sur le sujet s'impose.



# L'alliance thérapeutique, facteur déterminant de l'accompagnement psychoéducatif

**Pierre Baillargeon**, Ph.D., ps,éd., professeur, Université du Québec à Trois-Rivières et **Daniel Puskas**, psychoéducateur psychothérapeute

Tout psychoéducateur souhaite le succès de son intervention. Les facteurs qui influencent celle-ci sont multiples et l'alliance thérapeutique en constitue l'un des ferments essentiels. Elle conçoit l'intervention comme une entreprise de collaboration. L'alliance unit les systèmes du client et du psychoéducateur pour créer un système thérapeutique inclusif et efficace.

Au cours des dernières décennies, chercheurs et praticiens ont émis l'hypothèse que la qualité de l'alliance thérapeutique contribue grandement au processus psychothérapeutique et représenterait l'un des meilleurs prédicteurs du résultat d'une thérapie, peu importe son type. Or, l'une des composantes majeures de l'alliance est le lien et des données suggèrent que le facteur le plus important pour expliquer la variabilité des résultats thérapeutiques est la personnalité du psychothérapeute plutôt que les techniques et les traitements utilisés (Lecomte, Savard, Drouin et Guillon, 2004).

En s'appuyant sur ces recherches et sur notre expérience de formation et de supervision de nombreux psychoéducateurs, nous pensons que ces affirmations sont généralisables à notre profession. L'établissement de l'alliance thérapeutique, son maintien et la restauration de ses ruptures deviennent ainsi des éléments de l'intervention psychoéducatrice à mieux connaître et appliquer.

## Le concept d'alliance thérapeutique

Les premiers travaux sur l'alliance thérapeutique proviennent surtout d'approches psychodynamiques (Freud, 1975) et centrées sur le client (Rogers, 1957). Plus récemment, les approches cognitives et systémiques s'y sont aussi intéressées (Safran et Muran, 2000). Si le concept d'alliance a pris tant d'importance au cours des années, c'est à cause de la consistance observée entre la qualité de l'alliance et les résultats d'une psychothérapie. Plusieurs recherches ont démontré que l'alliance thérapeutique peut être associée à un large éventail de résultats positifs. Des chercheurs tels qu'Horvath et Symonds (1991), Orlinsky, Grawe et Parks (1994) ou Martin, Garske et Davis (2000) arrivent à cette conclusion. Ceux-ci ont effectué des méta-analyses sur les effets à court et à long terme des thérapies psychodynamiques, cognitives et expérientielles avec des clients dont les problèmes variaient.

Bordin (1979) propose la conception de l'alliance la plus reconnue. Celle-ci s'accorde bien avec la psychoéducation, particulièrement dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre du plan d'intervention. Selon cet auteur, l'alliance de travail, ou thérapeutique, est constituée d'éléments techniques et relationnels. Les éléments techniques comprennent les objectifs de l'intervention et les activités ou principales tâches dans lesquelles le client et le psychoéducateur s'engagent. Le client doit percevoir que le potentiel expérientiel des activités psychoéducatives

proposées correspond à ses attentes et à son potentiel adaptatif. Les objectifs se réfèrent à l'expérience vécue par un client d'un psychoéducateur qui travaille avec lui sur les problèmes pour lesquels il demande de l'aide et le niveau de congruence perçu entre cette demande et l'offre de service. La dimension relationnelle, le lien, se rapporte à la qualité affective de l'alliance et inclut la confiance, la sollicitude et l'engagement. Le psychoéducateur devient une personne significative et un objet chargés d'émotions pour le client du fait que ce dernier sente que le psychoéducateur s'engage et se préoccupe de lui. Le lien est donc la réponse émotionnelle du client au psychoéducateur et ses effets.

Les éléments techniques et relationnels de l'alliance thérapeutique sont interdépendants. Par conséquent, la qualité du lien influence la capacité d'arriver à un accord sur les activités ou les principales tâches dans lesquelles le client et le psychoéducateur doivent s'engager ainsi que sur les objectifs de l'intervention. L'habileté du client et du psychoéducateur à négocier un tel accord bonifie aussi la qualité du lien entre eux. Ce qui revient à dire que, si le client aime bien le psychoéducateur, il va accepter plus facilement de faire les choses que ce dernier lui demande. En corollaire, s'ils arrivent facilement à s'entendre sur les activités ou les principales tâches à accomplir par le client, ils s'apprécieront davantage.

## Les ruptures de l'alliance thérapeutique

L'alliance est un phénomène dynamique qui diffère d'un système thérapeutique à l'autre et change qualitativement au cours de l'intervention (Pinsof et Catherall, 1986). Elle varie avec les phases de l'intervention. En ce sens, une rupture de l'alliance entre le client et le psychoéducateur peut se produire à n'importe quel moment.

Il existe deux types de rupture : la rupture de retrait et la rupture de confrontation. Dans la première, le client se retire ou se désengage partiellement du psychoéducateur, de ses propres émotions ou de certains aspects du processus thérapeutique. Les ruptures de retrait peuvent se manifester sous différentes formes. Dans certains cas, le client éprouve des difficultés à exprimer ses préoccupations ou ses besoins dans la relation. Dans d'autres cas, il se soumet ou s'accommode au désir du psychoéducateur d'une façon tellement subtile qu'il devient difficile de déceler le phénomène de rupture.

Les ruptures de confrontation s'expriment par de la colère, du ressentiment ou de l'insatisfaction de la part du client envers le psychoéducateur ou envers certains aspects de l'accompagnement. Quand de telles ruptures se produisent, il peut être difficile, sinon impossible, d'éviter de répondre aux exigences ou aux critiques du client de façon défensive. Dans ces situations, il arrive fréquemment que les interprétations du psychoéducateur communiquent subtilement au client des messages de blâme et de dépréciation.



Un bris de l'alliance n'a pas que des effets négatifs. Plusieurs auteurs, dont Florsheim *et al.* (2000), suggèrent que les thérapies comportant des ruptures d'alliance semblent plus efficaces que les thérapies sans ruptures, à la condition, toutefois, que l'alliance soit restaurée. Pour ces auteurs, les interventions les plus réussies impliquent au moins un épisode de bris et de restauration de l'alliance. Ainsi mise à l'épreuve et réparée, l'alliance devient plus forte.

La qualité de l'alliance thérapeutique se base sur la perception qu'a le client de la signification qu'il attribue aux actions du psychoéducateur. Les structures cognitives centrales organisent cette perception. Elles se définissent comme étant des attentes généralisées quant aux interactions entre soi et l'autre ou des schémas interpersonnels fondés sur les expériences passées. Quand ces structures sont dysfonctionnelles, elles activent des cycles cognitifs interpersonnels mésadaptés. Les attentes du client conduisent alors à un comportement qui déclenche des conséquences interpersonnelles venant confirmer ses attentes dysfonctionnelles. Par exemple, une personne qui, à la suite de nombreux abandons, s'attend à ce que les autres l'abandonnent se comportera de façon dépendante ce qui, éventuellement, aliénera les autres et confirmera ses attentes.

Si le psychoéducateur donne au client une réponse compatible avec son schéma interpersonnel dysfonctionnel, il perpétue un cycle cognitif dysfonctionnel. Quand de telles ruptures se produisent, le réflexe naturel du psychoéducateur est de se défendre contre ce qu'il perçoit être une attaque de la part du client. Cette réponse réflexive valide le client dans sa perception négative du psychoéducateur. Le mécanisme central du processus de changement consiste à remettre en question les croyances du client.

Les ruptures de l'alliance se produisent généralement quand les actions du thérapeute confirment la structure cognitive dysfonctionnelle du client. En revanche, une rupture crée une situation unique permettant d'explorer les attentes, les croyances, les émotions et les processus d'évaluation qui jouent un rôle central dans les relations interpersonnelles dysfonctionnelles du client.

### La restauration de l'alliance thérapeutique

La restauration de l'alliance demande un échange entre le client et le psychoéducateur sur leur relation. Cinq principes peuvent guider cet échange (Safran *et al.*, 1990).

#### 1) Porter attention aux ruptures de l'alliance

Porter attention aux ruptures de l'alliance s'avère une étape critique parce qu'elle amorce le processus de sa restauration.

#### 2) Être conscient de ses propres sentiments

Les sentiments du psychoéducateur peuvent donner des informations importantes qui lui serviront pour échanger avec le client sur leur relation. Que ressent le psychoéducateur dans sa relation d'aide ? Est-il suffisamment empathique, à l'écoute de l'autre et de lui-même ? Comment évalue-t-il ce que son client vit dans cet accompagnement ? L'absence d'une telle expérience peut indiquer une rupture de l'alliance.

#### 3) Accepter ses responsabilités

La reconnaissance par le psychoéducateur de son rôle dans la relation est l'une des composantes les plus importantes pour résoudre les bris de l'alliance. Si l'intervenant s'inclut dans la description de l'interaction et reconnaît ses responsabilités, le client peut plus facilement concevoir le processus d'exploration comme une activité de collaboration. La situation a de fortes chances de passer d'une dynamique de confrontation à une dynamique de partenariat.

#### 4) Manifester de l'empathie pour l'expérience du client

En plus de reconnaître sa responsabilité dans l'interaction, il peut être utile que le psychoéducateur manifeste au client une compréhension empathique. Si l'intervenant est capable de manifester, de façon adéquate, de l'empathie pour l'expérience du client pendant une rupture de l'alliance et de communiquer sa compréhension, le client peut se sentir compris et trouver qu'il est plus facile de commencer à explorer ce qui se passe dans l'intervention.

#### 5) Maintenir la position d'observateur participant

Quand le psychoéducateur commence à parler de la relation avec le client, il est vital qu'il maintienne sa condition d'observateur participant. Les intervenants font souvent l'erreur de devenir prisonnier d'un cycle interpersonnel dysfonctionnel après avoir amorcé le processus d'échange sur leur relation avec le client. Une telle attitude devrait favoriser une métacommunication, soit une communication sur la communication.

Le repérage des bris de l'alliance apparaît comme une condition indispensable à un accompagnement psychoéducatif de qualité. Outre l'observation et l'observation participante, le psychoéducateur peut miser sur l'actualisation de sa conscience réflexive (le fait d'observer ses propres pensées et actions) ainsi que sur sa capacité de mentalisation, laquelle réfère à la compétence à se centrer et à réfléchir à ses intentions, sentiments et pensées et à ceux des autres (Bateman et Fonagy, 2015). L'utilisation de l'*Inventaire de l'alliance thérapeutique* (Baillargeon et Leduc, 2000) pour en mesurer la qualité est également un outil concret auquel le psychoéducateur peut se référer.

Le psychoéducateur intervient dans des conditions variées et complexes qui nécessitent de bonnes connaissances générales, des savoir-faire variés et une sensibilité à soi et aux autres aiguisée. Cette dernière exigence prend une importance de premier plan pour l'établissement d'une relation psychoéducative de qualité. Les programmes d'intervention sont l'équivalent des livres de recettes pour les cuisiniers. Pour sa part, le savoir-être nécessaire pour détecter et résoudre les bris de l'alliance est l'art d'être cuisinier ! ■

#### Références

- Baillargeon, P. et Leduc, A. (2000). *Validation transculturelle de l'inventaire de l'alliance thérapeutique (IAT)*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bateman, A. et Fonagy, P. (2015). *Mentalisation et trouble de la personnalité limite : guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 16(3), 252-260.
- Florsheim, P., Shotorbani, S., Guest-Warnick, G., Barratt, T. et Hwang, W.-C. (2000). Role of the working alliance in the treatment of delinquent boys in community-based programs. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 94-107.
- Freud, S. (1975). The dynamics of transference. Dans J. Strachey, (dir. et trad.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, (vol. 12, p. 99-108) London : Hogarth Press.
- Horvath, A. O. et Symonds, B. D. (1991). Relation between working alliance and outcome in psychotherapy: A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 38(2), 139-149.
- Lecomte 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), 73-102.
- Martin, D. J., Garske, M. J. et Davis, M. K. (2000). Relation of the therapeutic alliance with outcome and other variables: a meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(3), 438-450.
- Orlinsky, D. E., Grawe, K. et Parks, B. K. (1994). Process and Outcome in Psychotherapy – Noch Einmal. Dans A.E. Bergin et J. S. Garfield (dir.), *Handbook of psychotherapy and behaviour change*, 4<sup>ème</sup> édition, (p. 270-378). New-York, NY: J. Wiley.
- Pinssof, W. M. et Catherall, D. R. (1986). The integrative psychotherapy alliance: Family, couple and individual therapy scales. *Journal of Marital and Family therapy*, 12(2), 137-151.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103.
- Safran, J. D., Crocker, P., McMain, S. et Murray, P. (1990). Therapeutic alliance rupture as a therapy event for empirical investigation. *Psychotherapy*, 27, 154-165.
- Safran, J. D. et Muran, J. C. (2000). *Negotiating the therapeutic alliance: A relational treatment guide*. New York, NY: Guilford.



# Le vécu partagé et ses possibles dérives

Robert Turbide, ps.éd., syndic, Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec

Un des éléments distinctifs de notre profession est la notion de « vécu partagé » ou, autrement nommé, du « vivre avec ». L'une des opérations professionnelles du psychoéducateur implique d'observer le client dans ses activités quotidiennes pour mieux comprendre son fonctionnement et sa façon de s'adapter aux différentes situations de la vie. Cette manière de faire permet de saisir l'interinfluence individu/milieu et de juger à la fois du potentiel adaptatif de la personne et de celui du milieu dans lequel elle évolue. Dès les premiers moments, s'établit un lien qui, au fil du temps, pourra devenir significatif et s'inscrire dans une relation de confiance avec le client. Ce lien pourra devenir un vecteur réel de changement pour l'individu concerné. Cependant, qui dit lien et maintien d'une relation de confiance, dit également maintien d'une saine distance clinique, permettant à l'autre d'exister en dehors de la relation professionnelle et l'amenant vers une certaine autonomie psychique.

Au cours de l'accompagnement d'une personne vivant une difficulté importante d'adaptation, les limites entre ce qui relève de l'acte professionnel et du vécu personnel du psychoéducateur sont parfois difficiles à départager. En ignorant ces limites, celui-ci pourrait se placer en situation de faute déontologique. À titre de syndic, j'ai, à quelques reprises, pu observer une confusion quant aux limites à ne pas franchir dans le cadre d'une relation d'aide.

Nous sommes ici dans le champ du savoir-être et, plus spécifiquement, de l'importance d'adopter une saine posture professionnelle. Cette posture demande de se connaître en tant que personne qui œuvre auprès d'une clientèle vulnérable. Elle nécessite d'avoir une attitude empathique empreinte de compréhension sans toutefois être envahie par le trop-plein d'émotions que peut susciter une situation complexe. Une trop grande distance laisse le client à lui-même et l'abandonne à une certaine solitude. À l'inverse, une trop grande proximité avec le client ne permet plus d'être objectif et place celui-ci dans une confusion de rôles. Sa motivation à vouloir changer peut en être affectée. Étaler ses sentiments et ses émotions ou partager ses difficultés personnelles sont des comportements qui peuvent mener à des dérives importantes dans un contexte de relation d'aide avec une clientèle vulnérable.

Il n'est pas toujours facile de prendre la mesure de cette nécessaire distance, de se rendre compte que la frontière est en voie d'être franchie au risque de perdre ce qui a été construit.

Des indices de cette dérive viennent peut-être du client lui-même. Ce dernier montre-t-il des signes de désengagement? Participe-t-il toujours aux rencontres d'accompagnement? Ses apprentissages sont-ils stagnants? Est-il toujours l'agent de sa démarche ou, au contraire, se montre-t-il dépendant de nos questionnements, sentiments ou émotions?

**Une trop grande distance laisse le client à lui-même et l'abandonne à une certaine solitude. À l'inverse, une trop grande proximité avec le client ne permet plus d'être objectif et place celui-ci dans une confusion de rôles.**

Lorsque le psychoéducateur observe de tels comportements chez son client ou que lui-même ressent un malaise dans la relation, il devrait développer le réflexe de s'arrêter pour faire l'analyse de ce qui se joue dans l'interaction. La nature des sujets d'échange aussi bien que les sentiments éprouvés envers la personne aidée constituent des points de repère pouvant servir l'objectivation de la démarche d'accompagnement. Réaliser cet exercice avec l'appui d'un collègue ou dans le cadre d'une supervision clinique est une pratique à privilégier. Mieux vaut ne pas laisser s'installer une relation où la sphère personnelle prend le pas sur la sphère professionnelle.

Nous accompagnons des personnes qui sont vulnérables et ont souvent un construit très complexe sur le plan affectif, social et relationnel. Cela exige une façon d'être — une posture professionnelle — et une façon de faire — une intervention — qui permet à l'autre d'être en confiance et d'évoluer. Pour mieux décoder l'expérience de son client, le percevoir dans son évolution et ses progrès, si minimes soient-ils, nous devons tenter d'installer, de maintenir et de préserver cette distance clinique entre lui et nous. ■



## Prendre le temps...

# La clé pour créer un lien avec un parent vivant en contexte de vulnérabilité

Vicky Lafantaisie, ps.éd., doctorante en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et professeure, Université du Québec en Outaouais (UQO), Annie Bérubé, Ph.D., professeure, UQO et Sarah Bathalon, étudiante au baccalauréat en psychologie, UQO

Différents facteurs peuvent précipiter une famille dans un contexte de grande vulnérabilité : la pauvreté, l'isolement social, des problèmes de santé mentale ou de toxicomanie du parent, etc. Bien qu'étant en grand besoin, ces familles sont souvent méfiantes et ne bénéficient pas toujours des services qui pourraient leur venir en aide (Clément, Bérubé, Fallu et Gosselin, 2014). Il semble qu'un des facteurs les plus favorables à leur participation soit le lien de confiance qu'elles développent avec l'intervenant qui les accompagne (Platt, 2012). Dans le cadre d'un projet de recherche qui s'intéresse aux initiatives locales développées pour accompagner et soutenir les familles en contexte de vulnérabilité, 10 parents et 16 intervenants<sup>1</sup> (animateurs, intervenants et coordonnateurs) ont été rencontrés dans le but d'explorer les facteurs qui facilitent la création de ce lien de confiance. Les participants du projet sont impliqués dans des activités communautaires visant le développement optimal des enfants de zéro à cinq ans et le bien-être des familles en situation de vulnérabilité. La question de la construction d'un lien de confiance a été examinée à partir de la mise en contexte suivante :

*Vous connaissez probablement un parent et un intervenant qui ont développé un lien de confiance (c'est peut-être votre cas). Je vais vous demander de vous mettre dans la peau de ce parent (ou de cet intervenant) pour que vous me racontiez l'histoire de cette relation. À quoi ça ressemble une relation de confiance entre un parent et un intervenant? Quels sont les ingrédients qui favorisent la création d'un bon lien entre un parent et un intervenant?*

En réponse à cette mise en situation, les parents et les intervenants abordent principalement la manière dont les intervenants entrent en relation avec les familles ainsi que la façon dont ceux-ci les accompagnent. Deux grands thèmes se dégagent de leur discours, sous lesquels se classent plusieurs éléments qui permettent de préparer le terrain pour la création d'un lien de confiance entre un parent en situation de vulnérabilité et un intervenant.

### Prendre le temps ...

« Petit peu par petit peu, elle a commencé à se confier. Dans le fond, elle a appris à faire confiance à son intervenante ». - une intervenante

Le lien qui unit un parent et un intervenant ne se crée pas de manière précipitée. Les participants ont relevé différentes actions qui permettent le développement d'une relation de confiance. D'abord, l'intervenant doit prendre le temps d'**accueillir le parent** de manière chaleureuse et détendue. Une mère souligne que lorsqu'elle est arrivée dans un organisme avec sa famille, les intervenants « avaient tous l'air contents de [les] voir ». Les parents apprécient que l'intervenant ne se présente pas de manière formelle et distante : « Ça a l'air de rien, mais [une mère m'a] dit : j'aime ça parce que toi, tu arrives pas chez nous avec ta petite valise, habillée toute propre, c'est pas officiel, ça a pas l'air officiel » - une intervenante.

L'intervenant doit également **être curieux et souhaiter découvrir l'autre**. Il ne s'agit pas d'une curiosité intrusive et malsaine, mais plutôt d'un réel intérêt à connaître l'autre parce qu'on le considère comme important. L'intervenant s'intéresse au parent comme personne, non seulement comme mère ou père vivant une situation difficile. Cet intérêt se manifeste par exemple en découvrant ses intérêts particuliers ou en maintenant le contact par le biais d'un courriel ou d'un appel téléphonique. Bien connaître l'autre demande parfois un **engagement** qui dépasse les activités régulières qu'avait prévues l'intervenant. Ainsi, le lien se créerait plus facilement si l'intervenant se présente aux différents événements auxquels les parents participent, par exemple une fête de quartier, s'il est créatif dans la manière de les rejoindre, au café ou lors d'une marche, et s'il accepte de sortir de sa tâche habituelle en cas de besoin. C'est ce que raconte cette intervenante : « Elle avait oublié notre rendez-vous et quand je suis arrivée, c'était quelque chose! [...] Je suis restée jusqu'à comme 8 heures le soir : je me suis occupée des enfants, j'ai donné le bain. Je me dis : c'est des affaires de même [qui font la différence]. Je ne suis pas juste partie... ».

Prendre le temps c'est aussi consentir à un **échange bidirectionnel** permettant au parent de connaître son intervenant en tant que personne. Une mère en témoigne dans l'extrait suivant : « Au niveau du partage qu'est-ce que je veux dire c'est que moi je vais m'ouvrir à l'intervenante si on peut dire, mais elle aussi elle peut me faire confiance pis avoir un partage au niveau d'un événement ou quoi que ce soit là... qu'on ait un partage entre nous ».

1. Dans le milieu communautaire, bien que plusieurs intervenants aient une formation en relation d'aide, ils ne se présentent pas en nommant d'emblée leur titre professionnel. Cette manière de faire a pour objectif d'instaurer un climat qui rappelle davantage l'entraide que la relation professionnel-client.



Cet échange mutuel permettrait une **compréhension plus empathique** de la situation de chacun. En prenant le temps de bien connaître le parent et son contexte de vie, l'intervenant est davantage en mesure d'adopter une **attitude d'ouverture et de non-jugement**. Une intervenante mentionne que « c'est difficile d'établir une relation si tu as l'impression que l'autre te juge ou si tu as l'impression que l'autre ne veut pas t'écouter ». Les propos de cette mère vont dans le même sens : « Regarde, je sais qui je suis là, juge-moi pas parce que moi je vais me fermer ».

Ce souci de ne pas précipiter les choses, de prendre le temps, est cohérent avec la notion de vécu partagé, qui incite le psychoéducateur à connaître l'autre dans ses activités quotidiennes en partageant des moments « banals » comme la période de devoirs des enfants ou la routine du coucher. À ce sujet, Giraldi et de Boevé (2008) utilisaient l'expression « prendre le temps de ne “rien faire” » en référence aux premiers moments où l'intervenant approche de nouvelles personnes dans des interactions informelles. Il semble primordial que l'intervenant ne s'impose pas au parent. Il doit y avoir un moment d'appropriation mutuel dans des conditions naturelles, en privilégiant des rencontres dans un environnement connu, tel la maison, un organisme que fréquente le parent ou le parc.

### Un accompagnement favorisant l'autonomie des personnes...

« Notre but c'est qu'éventuellement [les familles] n'aient plus besoin de nous, pis de ne plus avoir besoin de les suivre ». - *une intervenante*

Les participants soulèvent l'importance que l'intervenant accompagne le parent afin que celui-ci réalise ses propres objectifs. Ainsi, il ne doit pas imposer une manière de faire, il doit plutôt explorer la situation avec le parent et lui proposer différentes options afin qu'il puisse faire les choix qui lui conviennent. C'est à partir du moment où l'intervenant a une compréhension élargie de la situation, qui inclut le point de vue du parent, qu'il est en mesure de **répondre aux besoins de la famille**, et non pas aux besoins qu'il avait imaginés avant de la rencontrer. Les propos d'une intervenante illustrent bien l'importance d'être à l'affût de la situation familiale et de prendre en compte la perspective des parents : « C'est peut-être pas leurs besoins, tu sais. Comme justement, si tu arrives avec la saine alimentation, pis manger bien, pis bla bla bla, et qu'ils ont de la misère à remplir leur frigo des aliments de base, bien les besoins sont pas pareils ».

Cet accompagnement doit se rapprocher d'une **relation égalitaire** dans laquelle les expertises de chacun sont mises à profit. Ainsi, l'intervenant doit maîtriser certaines connaissances tout en considérant le savoir expérientiel du parent, c'est-à-dire les connaissances qu'il a développées en « jouant » son rôle de parent. Il doit également être en mesure de prendre du recul et de se remettre en question. Une intervenante suggère qu'éviter de se présenter avec son titre professionnel diminuerait la méfiance du parent : « Ce qui a le plus aidé, c'est premièrement mon titre. Je suis animatrice de milieu, je ne suis pas travailleuse sociale... Ça ne fait pas peur ».

Un intervenant qui fait preuve de **transparence** aurait plus de facilité à créer un lien de confiance avec un parent. On s'attend

à ce que l'intervenant communique l'information aux parents, par exemple qu'il les renseigne sur ce qu'il a fait avec l'enfant et qu'il les implique dans l'intervention plutôt que de prendre seul l'enfant en charge. Finalement, il semble qu'il soit bénéfique de **souligner les réussites** des parents afin de les rassurer et de les valoriser, dans le but ultime de favoriser leur autonomie. À ce sujet, une intervenante signale l'importance de « reconnaître les petites réussites qui vont devenir, pour ces femmes là, des grandes réussites ».

Les éléments abordés par les participants rejoignent plusieurs dimensions du concept d'**empowerment** ou développement du pouvoir d'agir. L'intervention centrée sur le développement du pouvoir d'agir demande notamment de repenser les relations de pouvoir de manière à ce que les problèmes et les solutions soient définis par les personnes et non pas à leur place (Freire, 1974; Lemay, 2009). Ainsi, l'intervenant s'appuie d'abord sur le point de vue de la famille pour analyser la situation et identifier les besoins plutôt que de « diagnostiquer » un problème à partir d'une évaluation qu'il aurait effectuée seul. Cette approche permettrait une meilleure collaboration entre le parent et l'intervenant puisqu'elle participe, entre autres, à la diminution de la méfiance du parent (Firestone, 2009).

Les parents et les intervenants évoluant dans le milieu communautaire ont décrit une manière particulière d'entrer en relation qui peut certainement inspirer les psychoéducateurs de tous les milieux, que ce soit institutionnel ou communautaire. Différentes formes d'action peuvent être mises de l'avant pour faciliter les contacts auprès de parents qui ont souvent été échaudés par des relations difficiles avec le milieu scolaire, avec la protection de la jeunesse ou avec d'autres services plus normatifs. Les psychoéducateurs peuvent d'une part miser sur le vécu partagé pour développer une compréhension écosystémique de la situation des familles. Il leur est également possible de s'appuyer sur les bases d'une approche participative pour que les besoins et les interventions soient définis en dialogue avec les parents, de manière à favoriser une reprise de pouvoir (Lacharité, 2009). ■

#### Références

- Clément, M.-È., Bérubé, A., Fallu, D. et Gosselin, C. (2014). Paroles de parents sur leur adhésion aux services de la pédiatrie sociale en communauté. Dans C. Lacharité, C. Sellenet, et C. Chamberland (dir.), *La protection de l'enfance : la parole des enfants et des parents* (p. 187-203). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Firestone, G. (2009). Empowering parents in child protection mediation: challenges and opportunities. *Family court review*, 47(1), 98-115.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Librairie François Maspéro
- Giraldi, M. et de Boevé, E. (dir.). (2008). *Guide international sur la méthodologie du travail de rue à travers le monde*. Bruxelles : Réseau international des travailleurs sociaux de rue et Dynamo international.
- Lacharité, C. (2009). Approche participative auprès des familles. Dans C. Lacharité et J.-P. Gagnier (dir.), *Comprendre les familles pour mieux intervenir : repères conceptuels et stratégies d'action* (p. 157-182). Montréal : Chenelière Éducation.
- Lemay, L. (2009). Le pouvoir et le développement du pouvoir d'agir (empowerment). Dans C. Lacharité et J.-P. Gagnier (dir.), *Comprendre les familles pour mieux intervenir : repères conceptuels et stratégies d'action* (p. 102-127). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Platt, D. (2012). Understanding parental engagement with child welfare services: An integrated model. *Child & Family Social Work*, 17(2), 138-148.



# À la rencontre des peuples autochtones

Sarah L. Fraser, Ph.D., professeure adjointe, École de psychoéducation, Université de Montréal

Ce texte est un moment d'arrêt dans une longue réflexion sur l'intervention en contexte interculturel et les mouvements que ces rencontres peuvent susciter dans nos pratiques. Cette réflexion s'inspire de mes travaux de recherche sur l'intervention et le bien-être des peuples autochtones, des nombreux échanges avec mes partenaires et des discussions passionnées avec mes étudiants.

Les inégalités sociales vécues par certains groupes ethniques, les disparités d'accès aux soins et le manque d'adéquation

**La rencontre entre client autochtone et professionnel psychosocial s'inscrit dans une longue histoire de colonisation et d'oppression politique et économique. Certains estiment que les interventions psychosociales perpétuent cette histoire de colonisation.**

culturelle des services ont mené plusieurs groupes de chercheurs et de cliniciens à s'interroger sur les pratiques et les politiques en matière d'intervention interculturelle. C'est ainsi que nous avons vu émerger au cours des dernières décennies, une abondante littérature portant sur les compétences et la sécurité culturelles. La question principale est souvent la même : comment adapter nos pratiques et nos institutions au plan culturel afin d'atténuer ces inégalités et d'assurer des services de qualité pour une clientèle diversifiée se référant généralement à des groupes ethniques particuliers? Le professionnel non averti pourrait interpréter les tensions entre intervenant et client comme étant uniquement liées à des différences culturelles ou aux problèmes de comportement du client. Il pourrait tenter d'adapter ses outils à la culture du client, intégrer un interprète aux séances, demander assistance à un consultant culturel. Toutes ces réponses sont appropriées, mais sont-elles suffisantes?

La rencontre entre client autochtone et professionnel psychosocial s'inscrit dans une longue histoire de colonisation et d'oppression politique et économique. Certains estiment que les interventions psychosociales perpétuent cette histoire de colonisation. D'autres suggèrent que pour réellement aider,

l'intervention auprès de peuples marginalisés se doit d'être sociale et politique, orientée vers l'action et le changement social. Cette vision de l'intervention résonne possiblement chez le psychoéducateur qui privilégie l'adoption de pratiques écosystémiques, mais elle dérange parfois par sa nature politique, et donc non neutre de l'intervention. Les psychoéducateurs se sentent-ils aptes, voire même autorisés, de travailler sur ces sphères sociales, économiques et politiques au sens macro? L'idée d'intégrer une posture politique peut remettre en question le rôle de l'intervenant, mais également la nature de la frontière client-intervenant. Elle requiert en effet un « travailler avec », un travail de collaboration. Intervenant et client sont complices dans un changement où la cible n'est plus uniquement le client, mais également l'intervenant et la société. Afin de modifier le caractère unidirectionnel des interventions entre intervenant-client, groupes marginalisés et agents d'institutions, ceux-ci doivent accepter de changer sous l'influence de leurs clients. Les guérisseurs traditionnels parleront possiblement d'une « empathie radicale », où le client se voit émancipé (*empowered*) par sa capacité de créer un changement chez autrui. Les psychoéducateurs sont tous influencés par leurs clients, modifiés par leurs rencontres. Mais se donnent-ils la permission d'afficher ces changements, parfois leurs vulnérabilités, dans l'optique de permettre une réelle prise de pouvoir chez le client?

Ce ne sont là que quelques pistes de réflexion suggérant que la diversité culturelle, certes, mais également sociale, politique et économique, amène non seulement à réfléchir à l'adaptation culturelle, mais aussi à revisiter les concepts et les valeurs qui sous-tendent les pratiques professionnelles et personnelles. L'universalité des diagnostics, le concept de résilience, les modèles écosystémiques ne sont que quelques exemples de théories qui ont muté grâce à la recherche et à la clinique transculturelle. Ces rencontres nous permettent de poser une question bien différente de celle de l'adaptation culturelle soit, comment est-ce qu'elles permettent aux psychoéducateurs d'adapter leurs pratiques pour tous?

John Ralston Saul nous offre une piste de réflexion lorsqu'il suggère que l'histoire de colonisation qui est la nôtre et la rencontre entre peuples peuvent non seulement enrichir nos pratiques auprès des peuples autochtones, mais également inspirer un mouvement, une créativité et une plus grande authenticité dans notre « être » et notre « savoir-être » pour soi et pour tous. ■

## Référence

Saul, J. R. (2015). *Le Grand Retour : le réveil autochtone*. Montréal : Boréal.

# Établir un lien de confiance avec les immigrants et les réfugiés

Estibaliz Jimenez, Ph.D., professeure, Université du Québec à Trois-Rivières

La proportion de familles issues de l'immigration résidant au Québec est en constante augmentation. Chaque année, il y a en moyenne 50 000 nouveaux arrivants, dont 8,6 % sont des réfugiés (ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2014). L'actuel contexte d'instabilité causé par les multiples conflits géopolitiques ne laisse pas envisager une diminution de la « crise des migrants », forçant les pays occidentaux, dont le Canada, à continuer à ouvrir leurs portes et à prendre en charge de nombreuses familles en besoin d'assistance.

Plusieurs lois prescrivent la prise en compte de la diversité culturelle lors de l'offre de services par les institutions québécoises. *La Loi sur les services de santé et les services sociaux* stipule que « les établissements doivent tenir compte des particularités linguistiques et culturelles pour favoriser l'accessibilité des services aux personnes issues des différentes communautés culturelles ». Toute intervention ou décision prise en vertu de la *Loi de la protection de la jeunesse* doit considérer « les caractéristiques des communautés culturelles ». Finalement, la *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents* mentionne qu'il faut « prendre en compte [tant] les différences ethniques, culturelles, linguistiques » de l'adolescent.

Dans l'exercice de leur fonction, les psychoéducateurs, doivent déjà et devront de plus en plus intervenir auprès des différentes communautés culturelles ayant des caractéristiques, des problématiques sociales et des besoins particuliers. À titre d'exemple, chaque année, des centaines d'enfants et d'adolescents nouvellement arrivés entrent en classe d'accueil afin d'apprendre le français tout en apprivoisant un nouveau pays, ce qui exige une collaboration entre l'école et la famille issue de l'immigration. Dans le cadre de la protection de la jeunesse, 35 % de la clientèle du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire est d'origine immigrante (Dufour, Lavergne, Hassan, Demosthène et Savoie, 2010). Cette surreprésentation de la population immigrante s'élève à 74 % en 2012 et à 82,16 % en 2014 lorsqu'il s'agit de clientèle contrevenante dans les unités de garde (Jimenez, 2015 a). Aussi, le nombre de femmes en provenance d'un autre pays est en constante augmentation dans les maisons d'hébergement pour femmes violentées au Québec passant de 13 % en 2006-2007 à 21,58 % (soit 651 femmes) en 2013-2014 (Fédération des maisons d'hébergement pour femmes, 2015). La profession de psychoéducateur au Québec est-elle suffisamment adaptée à cette réalité ethnoculturelle? Les psychoéducateurs sont-ils assez formés pour intervenir efficacement dans un contexte pluriethnique? Sont-ils sensibilisés aux défis particuliers d'adaptation sociale des minorités ethnoculturelles, des immigrants et des réfugiés?



## Les besoins des personnes immigrantes et réfugiées

Outre les besoins à court terme reliés à l'accueil, les immigrants et les réfugiés ont, à moyen et à long terme, besoin d'aide à l'intégration, dont l'adaptation au marché du travail, à la francisation ainsi qu'aux valeurs et aux coutumes du pays d'accueil. Le tout requiert un accompagnement personnalisé. Tout immigrant vit plusieurs contrecoups liés à l'immigration, tels que la rupture, le renoncement, la perte, le sacrifice, le déracinement et le deuil. De plus, les réfugiés qui arrivent au Québec sont souvent fragilisés en raison des traumatismes vécus dans leur pays d'origine et lors de leurs longs et difficiles déplacements pour arriver au pays d'accueil. Le syndrome de stress post-traumatique est courant chez les enfants et adolescents réfugiés, de même que chez leurs parents. Les traumatismes vécus par les réfugiés peuvent être aussi bien de type individuel (le viol, la torture, l'incarcération, l'exil), que collectif (les conflits armés, la dictature, le génocide, l'oppression et la discrimination étatique). De tels traumatismes peuvent être atténués ou, au contraire, aggravés par la qualité des services d'accueil et d'intégration reçus au pays de destination. Or, des écarts culturels peuvent se manifester entre l'univers des différentes ressources de santé et services sociaux, écoles, organismes communautaires et celui des familles immigrantes.

Toute intervention psychoéducative doit favoriser la création d'un lien de confiance entre les parties. Cependant, dans un contexte multiculturel, ceci comporte plusieurs défis. La barrière de la



langue est souvent la première difficulté rencontrée. Afin de favoriser la communication, faire appel aux services d'interprétariat peut parfois s'avérer la seule solution. L'interprète comme outil d'intervention présente toutefois un défi supplémentaire. En plus des enjeux de confidentialité, de transmission fidèle des propos et du temps double requis, le recours à un interprète peut faire obstacle à la création du lien de confiance client-intervenant du fait qu'une troisième partie s'ajoute à l'intervention.

Lors des contacts initiaux entre psychoéducateur et client, l'incompréhension et la méconnaissance réciproque de l'autre soulèvent des difficultés d'intervention supplémentaire. L'immigrant n'est pas le seul à éprouver un « choc culturel » ou un « choc des valeurs » (Cohen-Emerique, 1985, 2000). Le psychoéducateur qui intervient auprès de cette clientèle l'éprouve probablement aussi. Face à une nouvelle culture, il peut perdre ses repères d'intervention et aller jusqu'à se sentir maladroit, voire inquiet dans sa pratique (Bilodeau, 1993).

### Adapter sa pratique auprès des personnes immigrantes

Le psychoéducateur appelé à travailler avec des personnes immigrantes doit adapter sa pratique professionnelle aux défis particuliers soulevés par un contexte de relation d'aide où les parties ne partagent pas le même cadre de référence culturelle, éducatif ou religieux. Tenir compte de telles dimensions est primordial à la réussite de l'intervention, du fait que toute personne interprète, agit et vit selon ses représentations sociales, valeurs, normes et croyances culturelles.

Il n'existe pas de recette magique pour réussir l'intervention auprès des personnes immigrantes. Plusieurs conditions gagnantes peuvent toutefois guider le psychoéducateur dans sa démarche. Tout d'abord, il est nécessaire de dépasser le choc culturel pour arriver à une rencontre interculturelle. Cette rencontre se veut une interaction entre deux identités qui se donnent mutuellement un sens (Legault, G. et Rachedi, 2008) afin d'arriver à un dialogue interculturel (Jimenez, 2015 a).

Pour favoriser cette rencontre, le psychoéducateur devra prendre conscience des différences et particularités culturelles existantes. De plus, il devra acquérir des connaissances, attitudes et compétences complémentaires (Battaglini 2010; Legault et Rachedi, 2008). Il devra d'abord développer sa **capacité réflexive** et prendre conscience de ses propres valeurs et croyances, se questionner sur son rapport à l'altérité, ses préjugés, ses stéréotypes et peurs culturels face à une personne immigrante. Il évaluera ensuite sa **capacité de décentralisation** de sa propre culture pour prévenir l'ethnocentrisme culturel et éviter de favoriser le modèle normatif et le système de valeurs propre au groupe ethnique dominant comme critère d'évaluation et d'intervention psychoéducative. La **capacité d'ouverture** et l'intérêt pour les autres cultures sont également fondamentaux afin de réussir un dialogue interculturel fondé sur le respect de la personne, de ses valeurs et de ses croyances. Finalement, toute intervention auprès d'une personne requiert une bonne **capacité de flexibilité et d'adaptation** afin d'éviter une uniformisation du discours, des réponses et des solutions.

Le psychoéducateur devra tenir compte de la réalité complexe des immigrants et des réfugiés et explorer plusieurs éléments spécifiques à la dimension migratoire du client (Jimenez, 2015 b).

Des questions se posent par rapport à sa trajectoire de vie : quel est son parcours migratoire? Pour quels motifs a-t-il quitté son pays d'origine? En fonction de son statut d'immigration : est-il citoyen canadien, résident permanent, résident temporaire, réfugié ou personne sans statut? Le statut d'immigration a une influence importante sur les conditions de protection ou de vulnérabilité de l'individu au pays. Par rapport aux conditions d'adaptation du nouvel arrivant au Québec : quel est son niveau d'intégration linguistique, socio-économique, institutionnelle (école, services sociaux, santé, médias), politique et communautaire? Par rapport au statut générationnel : le client est-il un immigrant de première, deuxième ou troisième génération? La question est importante car, effectivement, les adolescents de la deuxième génération présentent davantage de symptômes de dépression et d'anxiété ainsi que de comportements déviants, incluant la consommation de drogues et d'alcool (Société canadienne de pédiatrie, 2015).

En somme, l'intervention en contexte multiculturel est complexe. Elle requiert de développer plusieurs capacités spécifiques et de prendre en compte différents éléments liés à la dimension migratoire du client. La diversité ethnoculturelle au Québec est une réalité et le psychoéducateur doit être formé afin de répondre aux besoins et problématiques spécifiques de ces personnes. La formation en psychoéducation doit également s'actualiser et garantir la mise en place de moyens qui assureront la compétence interculturelle des futurs psychoéducateurs. ■

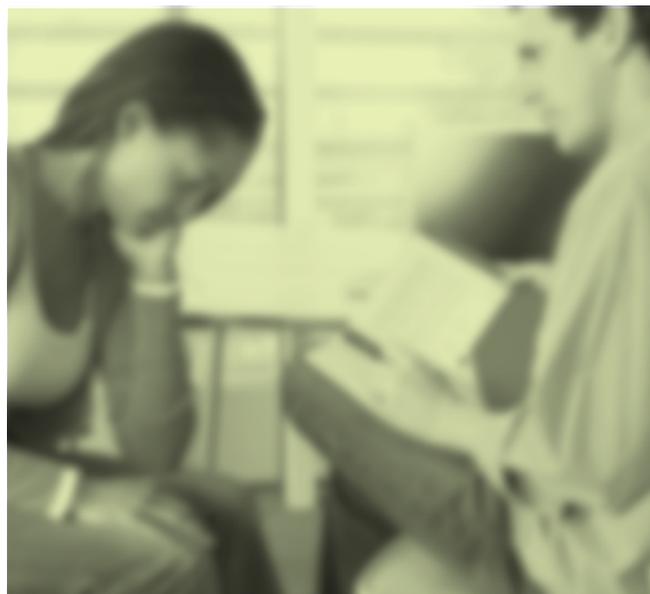
### Références

- Bilodeau, G. (1993). Méthodologie de l'intervention sociale et interculturelle. *Revue Service social*, 42(1), 25-48.
- Battaglini, A. (2010). *L'adaptation, un peu, beaucoup, énormément, à la folie*. Communication présentée au Colloque sur les enjeux interculturels, CSSS Bordeaux-Cartierville-St-Laurent, Montréal.
- Cohen-Emerique, M. (2000). L'approche interculturelle auprès des migrants. Dans G. Legault (dir), *L'intervention interculturelle* (p. 161-184). Montréal : Gaëtan Morin.
- Cohen-Emerique M. (1985, juin). La formation des praticiens en situations interculturelles. Le choc culturel : méthode de formation et outil de recherche - approfondissement. Dans *Actes du Colloque : l'interculturel en éducation et sciences humaines* (p. 279-294). Colloque national, Toulouse.
- Dufour, S., Lavergne, C., Hassan, G., Demosthène, F. et Savoie, G. (2010, mars). *Diversité culturelle et mauvais traitement envers les enfants : pratiques et savoirs*. Communication présentée à la 10<sup>e</sup> édition des conférences GRAVE/CJM-IU, Montréal.
- Fédération des maisons d'hébergement pour femmes (2015, avril). *Adaptation de l'intervention et des services aux besoins et réalités des femmes immigrantes, issues des communautés ethnoculturelles et de leurs enfants*. Communication présentée à la journée de transfert et de mobilisation des connaissances.
- Jimenez, E. (2015 a). Les défis de l'intervention interculturelle auprès des jeunes issus de l'immigration et leur famille dans le contexte de la *Loi sur le système de justice pénale pour adolescents*. *Défi Jeunesse*, XXIII(1), 39-49.
- Jimenez, E. (2015 b). Les aspects culturels dont il faut tenir compte dans l'intervention en contexte interculturel. Dans Douville, L. et Bergeron, G., *L'évaluation psychoéducative. L'analyse du potentiel adaptatif de la personne* (p.60-63). Les Presses de l'Université de Laval.
- Legault, G. et Rachedi, L. (dir) (2008). *L'intervention interculturelle*, 2<sup>ème</sup> édition, Montréal : Gaëtan Morin.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec (2014). *L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes 2009-2013*. Récupéré de [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits\\_categories\\_2009-2013.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2009-2013.pdf)
- Société canadienne de pédiatrie. (2015). *La santé des adolescents immigrants, partie 1 : historique et contexte*. Récupéré du site Les soins aux enfants néo-canadiens : <http://www.enfantsneocanadiens.ca/culture/adolescent-health-background>

# Quelques idées reçues sur la relation professionnelle

M<sup>e</sup> Geneviève Roy, conseillère juridique, Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

La relation d'aide repose sur un ensemble de principes et d'attitudes qui sont au cœur de l'intervention psychoéducative. C'est pour cette raison que plusieurs dispositions du Code de déontologie touchent spécifiquement la qualité de la relation qui s'établit entre le psychoéducateur et son client. Elles sont regroupées à la section du même nom, aux articles 5 à 14. Pourtant, certaines idées reçues persistent par rapport à la relation qui s'établit entre le psychoéducateur et son client. Nous avons choisi trois situations qui abordent des réalités différentes et qui permettront d'éclairer les limites de la relation professionnelle.



## IDÉE REÇUE N<sup>o</sup> 1

**Le psychoéducateur peut commencer une relation intime ou personnelle avec un client une fois passé le délai de six mois du dernier service rendu.**

Même si l'intervention avec le psychoéducateur peut prendre fin lors du dernier service rendu, la relation professionnelle, quant à elle, peut se poursuivre sur une plus longue période. C'est pour cette raison, notamment, que la détermination d'un délai précis au-delà duquel une relation intime pourrait être développée est impossible puisque les différentes manières d'intervenir rendent chaque cas unique. L'article 10 du Code de déontologie énonce d'abord, au premier paragraphe, la frontière à ne pas transgresser ; viennent ensuite les critères pour déterminer la durée de la relation professionnelle.

**Article 10.** *Durant la relation professionnelle, le psychoéducateur n'établit pas de liens intimes, amoureux ou sexuels avec son client ou un proche de ce dernier.*

*La durée de la relation professionnelle est déterminée en tenant compte notamment de la **nature de la problématique et de la durée des services professionnels rendus, de la vulnérabilité du client et de la probabilité d'avoir à rendre à nouveau des services professionnels à ce client.***

La nature de la problématique doit donc être évaluée, de même que la durée des services qui ont été rendus, la vulnérabilité du client et la probabilité d'avoir à rendre à nouveau des services professionnels à ce client. Ce n'est pas parce que le suivi est interrompu ou terminé qu'il ne pourrait pas être requis à nouveau. La jurisprudence du milieu professionnel<sup>1</sup> est constante depuis plusieurs années quant à l'analyse de ces critères et elle les étudie sans tenir compte d'un délai préétabli pour juger la fin de la relation professionnelle.

À ce propos, une décision importante rendue dans l'affaire *Cadrin c. Ordre des psychologues*<sup>2</sup> est éclairante. Le Tribunal des professions a repris les propos du comité de discipline, dans sa décision, concernant le délai écoulé entre la dernière consultation et le début des fréquentations entre le psychologue et sa cliente : « En effet, même si la thérapie est terminée, il n'en reste pas moins que la relation entre le thérapeute et sa patiente demeure [...] ».

*Somme toute, le principe de base, et qui est bien moins ambigu qu'on voudrait souvent le prétendre en défense, est que la relation d'autorité, la relation de confiance qui existe en cours de thérapie ne saurait disparaître au moment même où se termine cette thérapie, de façon temporaire ou permanente. Et même si l'on voulait prétendre que l'écoulement du temps peut éventuellement permettre qu'une relation affective s'établisse, il nous apparaît clair que ceci ne peut être le cas après simplement quelques mois. [...] »*

1. Le terme « jurisprudence » signifie ici l'ensemble des décisions des conseils de discipline des ordres ainsi que celles rendues en appel par le Tribunal des professions.

2. Dossier numéro 200-07-000017-955, décision rendue le 12 mars 1997.

## **IDÉE REÇUE N° 2**

**Le psychoéducateur ne commet pas de faute déontologique si une relation plus personnelle est initiée par le client et que ce dernier n'est pas en situation de vulnérabilité.**

Dans ce cas, les mêmes critères énoncés à l'article 10 seront utilisés pour évaluer la situation, qu'il s'agisse d'une relation intime, amicale ou sexuelle entre un professionnel et son client.

L'abondante jurisprudence n'a pas retenu comme argument en faveur d'un professionnel le fait que la relation ait pu être initiée par le client. L'implication active du client pour amener l'inconduite du professionnel n'altère en rien sa responsabilité. Même si le client ne porte pas plainte, il peut demeurer une victime au sens de l'article 10 du Code de déontologie des psychoéducateurs ou de l'article 59.1 du Code des professions<sup>3</sup>. Il revient au psychoéducateur d'affirmer les limites inhérentes à son rôle professionnel.

La jurisprudence a rappelé, à maintes reprises, qu'une relation qui perdure n'aura aucune incidence sur la culpabilité du professionnel. Il faut évaluer la situation, ainsi que la vulnérabilité du client, au moment où les gestes fautifs ont été posés et non plusieurs années plus tard<sup>4</sup>.

## **IDÉE REÇUE N° 3**

**Être ami Facebook est tellement courant aujourd'hui qu'il ne pourrait pas être considéré comme un manquement déontologique d'être « ami » avec un client.**

L'émergence des médias sociaux dans différents secteurs de nos vies amène les ordres professionnels à s'intéresser à ce phénomène et à vouloir mieux encadrer certaines pratiques qui iraient à l'encontre des règles déontologiques.

Au Code de déontologie des psychoéducateurs, il est spécifié, à l'article 9, que le membre « s'abstient de s'immiscer dans les affaires personnelles de son client sur des sujets qui ne relèvent pas de l'exercice de sa profession ». Il doit aussi éviter d'établir des liens intimes avec ses clients. L'article 10 peut s'appliquer à une relation par l'entremise des médias sociaux. Une proximité ou une familiarité risque d'entraîner la perte de la distance professionnelle nécessaire au psychoéducateur pour intervenir.

Comment peut être interprétée l'acceptation du psychoéducateur de devenir « ami Facebook » avec un client? Il faut craindre, avec raison, le conflit d'intérêts ou le conflit de rôles. Pour préserver toute apparence de conflit, le psychoéducateur devrait refuser une demande d'amitié d'un client en prenant soin de lui en expliquer les raisons. D'autant plus qu'en acceptant d'être « ami Facebook », le psychoéducateur donne accès aux informations affichées sur sa page personnelle. Ainsi, il peut envoyer un message qui pourrait être mal interprété par son client en lui ouvrant un pan de sa vie privée. Cela pourrait même modifier la perception que le client se fait du psychoéducateur.

En 2009, un conseiller d'orientation a été reconnu coupable<sup>5</sup> d'avoir entretenu une relation virtuelle avec sa cliente par l'échange de courriels. Le conseil de discipline a alors jugé qu'il n'avait pas su maintenir la distance professionnelle nécessaire à l'exercice de sa profession. Le lien de confiance est à la base de la



relation professionnelle et il implique évidemment une réserve par rapport à la vie privée.

L'information diffusée sur les réseaux sociaux est du domaine public, peu importe qu'une page soit personnelle ou professionnelle. Le psychoéducateur doit donc faire preuve de circonspection et de prudence.

Pour un psychoéducateur, le fait d'entretenir une relation inadéquate avec un client, qu'elle soit de nature amicale, amoureuse ou sexuelle, transgresse la frontière du lien professionnel. Elle pourrait également contrevenir à d'autres obligations déontologiques parmi celles énumérées ci-dessous:

- le conflit de rôles ou le conflit d'intérêts (article 33);
- le non-respect de l'obligation de maintenir une relation de confiance avec le client (article 8);
- le non-respect de l'obligation de ne pas s'immiscer dans les affaires personnelles du client (article 9);
- la conduite pouvant porter atteinte à l'intégrité physique, mentale ou affective (article 6);
- l'acte ou le comportement qui va à l'encontre de ce qui est généralement admis dans l'exercice de la profession ou susceptible de dévaloriser l'image de la profession (article 4);
- l'acte dérogeant à l'honneur et à la dignité de la profession (article 59.2 du Code des professions).

Les conseils de discipline des ordres sont sévères dans leurs jugements quand il s'agit de condamner un professionnel qui fait l'objet d'une plainte pour avoir dépassé la limite de la relation professionnelle, et ce, peu importe les raisons et les considérations invoquées. Comme tout professionnel, le psychoéducateur a la responsabilité de référer à son Code et de prendre le temps de réfléchir aux enjeux découlant de ses agissements. ■

3. « 59.1. Constitue un acte dérogeant à la dignité de sa profession le fait pour un professionnel, pendant la durée de la relation professionnelle qui s'établit avec la personne à qui il fournit des services, d'abuser de cette relation pour avoir avec elle des relations sexuelles, de poser des gestes abusifs à caractère sexuel ou de tenir des propos abusifs à caractère sexuel. »

4. *Desmeules c. Infirmières et infirmiers* [2002] D.D.O.P.251 (T.P.)

5. *OCCOPPO c. Latulippe*, C.D. 12-08-001, le 23 novembre 2009.

# Quelques pas de plus ...

## À lire



Association canadienne pour la santé mentale – filiale de Montréal. (2013). *Moi, l'autre ... l'ailleurs*. *Équilibre*, 8(1).



Héty, J.-L. (2014). *La relation d'aide : éléments de base et guide de perfectionnement*. 5<sup>ème</sup> édition. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.



LeBlanc, L. et Séguin, M. (dir.). (2001). *La relation d'aide: concepts de base et interventions spécifiques*. Montréal : Éditions Logiques.



Ordre des psychologues du Québec. (2011). *L'alliance thérapeutique. Construire, maintenir et réparer le lien*. *Psychologie Québec. Le magazine de l'Ordre des psychologues du Québec*, 28(02).



Puskas, D. (2009). *Capteurs de rêves. Rencontre d'accompagnement clinique psychoéducative*. Montréal : Béliveau éditeur.



Puskas, D., Caouette, M., Dessureault, D. et Mailloux, C. (2014). *L'accompagnement psychoéducatif : vécu partagé et partage du vécu*. Montréal : Béliveau éditeur.

## À connaître

Le *Working Alliance Inventory* (Horvath et Greenberg, 1989) peut être utile pour évaluer la qualité de l'alliance thérapeutique auprès d'adolescents ou d'adultes. L'instrument autorapporté original comprend 36 items évalués sur une échelle de Likert en sept points, de jamais à toujours.

Ces items sont répartis en trois sous-échelles comportant chacune 12 items : la qualité du lien, l'accord sur les objectifs et l'accord sur les tâches. Il est également possible de calculer un score total. Deux versions sont disponibles, une version pour le client et une version pour l'intervenant ou le thérapeute. Cet instrument a fait l'objet d'une validation transculturelle en canadien-français par Baillargeon et Leduc (2002) intitulée *L'Inventaire de l'alliance thérapeutique*, version client ou intervenant.

À partir de la version originale, Tracey et Kokotovic (1989) ont développé une version courte de l'instrument (client et thérapeute), qui a été par la suite traduite et adaptée en canadien-français par Corbière, Bisson, Lauzon et Ricard (2006). Cette

version comprend 12 items, également évalués sur une échelle de Likert en sept points.

Pour de plus amples informations sur ces deux instruments, consultez le Répertoire d'instruments de mesure, de programmes et d'outils d'intervention de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, sur le site Web de l'Ordre dans la section réservée aux membres.

### Références

- Baillargeon, P. et Leduc, A. (2002). *Inventaire de l'alliance thérapeutique (IAT)*. Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Corbière, M., Bisson, J., Lauzon, S. et Ricard, N. (2006). Factorial validation of a French short-form of the Working Alliance Inventory. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 15(1), 36-45.
- Horvath, A. O. et Greenberg, L. S. (1989). Development and validation of the Working Alliance Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 223-233.
- Tracey, T. J. et Kokotovic, T. M. (1989). Factor structure of the Working Alliance Inventory. *Psychological Assessment*, 1(3), 207-210.

## En complément du dossier, voici quelques recherches intéressantes pour les psychoéducateurs.

**Colle-Plamondon, M. (2013). *Le lien intervenant-jeune en unité de réadaptation : de la relation d'aide à l'alliance thérapeutique dans un contexte d'autorité*. Mémoire de maîtrise en anthropologie, Université de Montréal.**

L'intervention psychosociale auprès des jeunes vivant en Centre jeunesse est régie par la Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ). La posture professionnelle des intervenants s'inscrit à la fois dans une relation d'autorité, renforcée par le cadre institutionnel et les obligations légales, et dans une relation d'aide. Ce mémoire s'est attardé à ce double mandat (réadaptation sociale et relation d'aide) et à son impact sur le lien jeune-éducateur. Le terrain de cette recherche s'est déroulé pendant trois mois dans une unité de réadaptation de Montréal (CJM-IU). L'analyse s'est faite à partir de la rencontre des corpus de données; les récits des jeunes et des éducateurs (entretiens semi-directifs) et l'observation de ce milieu de vie. L'approche utilisée, puisant à la fois dans la tradition ethnographique et dans la phénoménologie, nous a permis de faire émerger l'interprétation et les perceptions qu'ont les jeunes et leurs intervenants sur la question de la relation d'aide et de la relation d'autorité. Les résultats de recherche portent sur les conditions qui favorisent la conciliation ou la polarisation de ces mandats qui peuvent parfois sembler antagonistes. Il a ainsi été possible d'identifier les éléments qui fragilisent l'établissement de liens significatifs et de confiance entre les jeunes et leurs éducateurs ou au contraire les éléments qui les renforcent. Ultimement, les résultats ont permis d'illustrer les embûches à la création d'une alliance thérapeutique en centre de réadaptation pour mineurs et l'impossibilité de sa réalisation dans le contexte actuel.

*Résumé tiré de Papyrus : dépôt institutionnel numérique de l'Université de Montréal*

**Fortin, C. (2014). *Le vécu professionnel des intervenants de la relation d'aide : les facteurs d'influence de la fatigue de compassion et du traumatisme vicariant*. Mémoire de maîtrise en travail social, Université du Québec à Chicoutimi.**

Occuper une profession en relation d'aide signifie être fréquemment en contact avec des gens souffrants. Or, ces contacts peuvent entraîner des répercussions négatives auprès de ces professionnels. Cette étude s'est intéressée à deux de ces possibles répercussions, soit la fatigue de compassion et le traumatisme vicariant. Ces deux concepts se caractérisent par des changements profonds subis par le travailleur qui établit des rapports d'empathie avec des personnes souffrantes ou victimes de traumatisme et qui est exposé à leurs expériences. La fatigue de compassion et le traumatisme vicariant peuvent se répercuter sur l'ensemble des facettes de la vie de la personne atteinte, tant au niveau personnel que professionnel. L'objectif visé par ce mémoire est d'identifier des facteurs d'influence de la fatigue de compassion et du traumatisme vicariant présents dans la réalité des professionnels de la relation d'aide. Huit répondants occupant la profession de travailleur social ou de psychologue pratiquant dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean ont été questionnés, en s'appuyant sur l'approche bioécologique, sur leur vécu professionnel à partir d'une entrevue semi-dirigée et d'un court questionnaire. Les résultats présentent des facteurs d'influence individuels, soit ceux de la vie privée (le mode de vie et le réseau social) ainsi que des facteurs socioprofessionnels. Ces caractéristiques socioprofessionnelles concernent a) le soutien au travail (la supervision professionnelle, la ventilation et la formation continue), b) les contraintes personnelles au travail (les limites concernant la clientèle, l'organisation de l'horaire et des tâches, les vacances et les congés ainsi que l'absence de limite), c) les mécanismes d'adaptation utilisés par les répondants (la rationalisation et l'isolation de l'affect) et d) la perception de soi et de la profession (la perception de soi comme professionnel, la perception de la relation d'aide puis les perceptions et attentes de la population en général). Des facteurs d'influence organisationnels ont aussi été identifiés. Ainsi parmi les caractéristiques du milieu de travail, on retrouve a) la mission et les valeurs institutionnelles, b) les conditions de travail (l'horaire et le salaire, la charge de travail ainsi que les tâches et responsabilités) et c) l'environnement physique de travail. Certaines caractéristiques de la clientèle ont aussi été présentées comme ayant de l'influence, soit la présence d'agressivité, l'attitude non volontaire ou non motivée, le degré de souffrance et le vécu d'événements traumatisants ainsi que l'écart entre les objectifs du client et de l'intervenant. Les relations interpersonnelles au travail font également partie des éléments ressortis en tant que facteurs d'influence de la FC et du TV. Ces facteurs sont a) les relations

avec les collègues et l'employeur (le type de relation entretenue, l'attitude et les perceptions de l'intervenant et de la clientèle puis le niveau de compétence de l'équipe de travail), b) l'absence d'équipe de travail (les avantages et inconvénients ainsi que les sentiments ressentis face au travail en solitaire), c) la collaboration (l'attitude des collaborateurs et la communication) et d) l'Ordre professionnel (la perception des professionnels envers les attentes de leur Ordre professionnel et le niveau de satisfaction des professionnels de leur Ordre professionnel). La présente étude a aussi permis d'identifier des répercussions de la relation d'aide sur la vie des intervenants. En effet, plusieurs répercussions ont été vécues par les répondants, soit des changements de pensées et de perceptions, une modification de l'attitude et des comportements, la perturbation des sentiments et des émotions, l'altération de l'état de santé ainsi que des effets interpersonnels. Les connaissances des répondants sur la fatigue de compassion et sur le traumatisme vicariant ont aussi été questionnées. À ce sujet, cette étude démontre une méconnaissance des professionnels et de leurs milieux de travail sur les répercussions possibles de la relation d'aide. Étant donné l'ensemble des facteurs d'influence qui sont mis en évidence dans la présente étude, il est clair que des changements peuvent être apportés pour protéger les professionnels de la relation d'aide des répercussions de la fatigue de compassion et du traumatisme vicariant. Même si les résultats de cette étude ne sont pas généralisables à l'ensemble des professionnels de la relation d'aide, ils permettent d'offrir une meilleure compréhension ainsi qu'un regard différent sur les deux concepts à l'étude. ■

*Résumé tiré de Constellation, dépôt institutionnel de l'UQAC*

## Toutes les ressources pour les psychoéducateurs!



Une conception du rôle-conseil qui s'enracine dans les fondements de l'identité professionnelle.



Une synthèse intégratrice issue de l'expérience professionnelle de l'auteur.



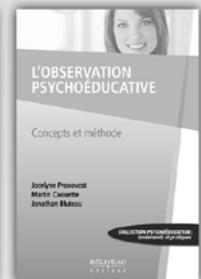
Intervention de groupe dans une perspective psychoéducative.



Concepts fondamentaux de l'apprentissage appliqués à l'éducation et au développement de la personne.



L'auteur expose une conception de l'identité professionnelle applicable à toutes les professions.



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



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



Modèle de référence pour les psychoéducateurs dans leur accompagnement clinique.



Histoire de la psychoéducation avec synthèse des différents concepts et aperçu de quelques approches cliniques utilisées.

# Accompagnement psychoéducatif et recherche partenariale

Suzanne Manningham, Ph. D., ps.éd., professeure, Université Laval  
Valérie Rancourt, M. Sc., Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue



En 2007, le ministère de la Famille demandait à chacun des gestionnaires des CPE québécois de signer une *Déclaration d'engagement qualité*. En 2009, seulement 45,4% des CPE de tout le Québec et 42,9 % des CPE de l'Abitibi-Témiscamingue avaient signé ladite déclaration. Or, dès novembre 2009, le projet de recherche « Portés par la qualité! » emboîte le pas et réussit à recevoir l'accord de 93,3 % des CPE de l'Abitibi-Témiscamingue. Sept ans plus tard, les CPE de la région sont toujours mobilisés autour de l'importance de l'amélioration continue de la qualité de l'environnement éducatif. Nous illustrons ici uniquement cette étape ayant mené à la mobilisation régionale.

Dès 2008, par l'entremise du projet de maîtrise en psychoéducation de Valérie Rancourt, alors étudiante à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, nous développons une série de quatre activités d'une journée chacune. Ces quatre activités propres au projet de l'étudiante, qui s'adressaient au départ essentiellement aux membres d'un nouveau comité appelé comité Qualité<sup>1</sup>, ont été bonifiées et élargies à toute la région afin de coconstruire les assises d'un projet de recherche partenariale unique.

Ainsi, à compter d'avril 2008, le comité Qualité composé d'éducatrices, de gestionnaires et de conseillères pédagogiques est devenu le noyau à l'origine de la mobilisation et de l'intégration du changement. Une fois une activité animée auprès des membres du comité Qualité, ceux-ci étaient impliqués dans la coanimation, sur des thèmes similaires, des différentes tables de la région (Table des éducatrices et Table des gestionnaires), et ce, en fonction de leur rôle dans leur CPE. Elles sont ainsi devenues agents multiplicateurs de leur expertise nouvellement acquise par la transmission de leurs connaissances à leurs pairs tout en étant « coachées » dans l'ici et maintenant par l'étudiante et la chercheuse. De la sorte, les participants régionaux se greffent à leur tour à ce noyau de changement et contribuent dans leur milieu respectif à transmettre l'expertise liée à la qualité de l'environnement éducatif. L'étape qui a suivi, débutant en novembre 2009, a permis de dresser un portrait de la qualité des environnements éducatifs des CPE de la région et ensuite, de proposer un programme de formation sur mesure aux équipes<sup>2</sup>.

Les activités de mobilisation et de transfert de connaissances mises en place prenaient leur source dans le modèle psychoéducatif s'inspirant de la théorie historico-culturelle de Vygotsky, premier à introduire le concept d'activité instrumentale en psychologie. Cette façon de faire se voulait une application pratique du concept de zone proximale de développement de Vygotsky. Selon celui-ci, il n'y a apprentissage que lorsque la personne peut incorporer les signes de l'autre avec qui elle interagit et que la situation est porteuse de sens pour les deux protagonistes. L'originalité de la démarche réside dans la mise en application à une méthode de recherche rigoureuse des concepts habituellement utilisés pour comprendre le changement et l'apprentissage. La démarche a également respecté les étapes d'un changement concerté et coconstruit, étapes auxquelles nous avons ajouté celle de la sensibilisation. Cette étape de sensibilisation se distingue de celle de préparation au changement et a comme particularité de permettre un changement intériorisé. Nous avons illustré ce processus grâce à la métaphore de la spirale<sup>3</sup>. « Dans cette métaphore, l'apprentissage réalisé permet d'avancer, non pas de manière linéaire ou circulaire, mais en repassant sensiblement au même endroit avec un bagage de connaissances supplémentaires à chacun des passages » (p. 72). Nous terminons en précisant que le projet « Portés par la qualité! » a reçu le Prix Hommage aux innovations sociales - 2014 de l'Université Laval pour la qualité et la rigueur de l'ensemble de sa démarche ayant mené à la publication d'un programme destiné aux éducatrices et aux gestionnaires de CPE<sup>4</sup>. ■

1. Rancourt, V. et S. Manningham (2011). *Guide d'accompagnement. Démarche de mobilisation dans les services de garde éducatifs à la petite enfance*. Rouyn-Noranda. Regroupement des centres de la petite enfance de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec. (R.C.P.E. 08-10)
2. Manningham, S. (2013). *Portés par la qualité! 2 ½ à 5 ans*. Projet d'acquisition et de transfert de connaissances. Rouyn-Noranda : Chaire Desjardins en développement des petites collectivités (UQAT).
3. Manningham, S. et V. Rancourt (2012). *Accompagnement psychoéducatif et processus de mobilisation dans les services de garde à la petite enfance : recherche partenariale*. *Économie et Solidarités*, 42, (1-2) p. 69-84. CIRIEC, Canada.
4. Manningham, S. et J. Lecompte (2013). *Portés par la qualité! 2 ½ à 5 ans. Programme sur mesure de réinvestissement des pratiques éducatives*. Regroupement des centres de la petite enfance de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec. Juin. Traduction anglaise parue en mars 2014.

# Sensibiliser les jeunes au droit

Éducaloi est un organisme de bienfaisance enregistré qui occupe un rôle de premier plan dans l'amélioration de l'accès à la justice. Fondé en 2000, il a pour mission d'informer le public sur la loi, sur ses droits et ses obligations. Pour y parvenir, Éducaloi s'investit dans trois champs d'action principaux : l'information juridique, l'éducation juridique et le développement de l'expertise en communication claire et efficace du droit.

« Mes parents peuvent-ils gérer mon argent à ma place ? Peuvent-ils accéder à mon dossier médical sans mon autorisation ? Que faire si je suis victime d'intimidation ? » Autant de questions qui font partie du quotidien des adolescents. L'espace jeunesse du site Web d'Éducaloi offre plus d'une centaine de contenus d'information juridique, ainsi que des vidéos, que les intervenants en milieu scolaire peuvent présenter dans un contexte pédagogique ou recommander aux élèves lorsqu'ils vivent certaines situations difficiles.

Éducaloi a développé des outils pédagogiques afin d'intégrer le droit dans les écoles de niveau secondaire. L'organisme a également créé un espace jeunesse sur son site Web qui permet d'expliquer certaines situations juridiques touchant plus particulièrement les jeunes de 12 à 17 ans et les prépare à faire face à différentes situations de vie.

## Intégrer le droit en classe

Grâce à ses outils tels que les troupes pédagogiques et les ateliers donnés en classe, Éducaloi souhaite contribuer à l'éducation juridique des adolescents afin que ceux-ci soient outillés pour faire face aux grands et petits tracas du quotidien tels que la séparation des parents ou encore l'intimidation. Cet objectif de faire de l'éducation juridique auprès des jeunes n'est possible qu'avec la participation et la collaboration des intervenants en milieu scolaire.

Ainsi, onze troupes gratuites et téléchargeables sur le site Web de l'organisme permettent aux professionnels du milieu scolaire d'amorcer eux-mêmes le dialogue avec les élèves. Chaque troupe offre une description complète de l'activité proposée (débat, rédaction, etc.) en plus de donner des indications quant à la durée anticipée, le groupe d'âge ciblé et les cours les plus propices pour présenter ces activités. Des compléments d'information sont aussi suggérés afin de mieux orienter la discussion.



Les intervenants en milieu scolaire peuvent aussi faire appel au réseau de juristes bénévoles d'Éducaloi, partout au Québec, afin de faire vivre à leurs élèves l'expérience d'un atelier d'éducation juridique. En plus de compléter la formation donnée par les troupes, ces ateliers, adaptés à chaque niveau d'enseignement, permettent d'initier les jeunes au droit dans un cadre interactif en compagnie de professionnels du milieu. Les approches sont variées : simulations de procès en droit civil et en droit criminel, débats sur des enjeux éthiques actuels ou encore séances de médiation simulée.

Les intervenants trouveront toute l'information nécessaire sur les ressources d'Éducaloi en matière d'éducation juridique, en consultant ce lien sur le site Internet : [www.educaloi.qc.ca/services-et-ressources/ressources-educatives](http://www.educaloi.qc.ca/services-et-ressources/ressources-educatives). Pour en savoir plus sur les différents services s'adressant à la clientèle jeunesse, consultez le [www.educaloi.qc.ca/jeunesse](http://www.educaloi.qc.ca/jeunesse). ■

# UN SITE INTERNET, UN BLOGUE ET UNE PAGE FACEBOOK À CONSULTER!



**Site Internet** : [www.ordrepsed.qc.ca](http://www.ordrepsed.qc.ca)  
**Blogue** : [www.ordrepsed.qc.ca/blogue/](http://www.ordrepsed.qc.ca/blogue/)  
**Page Facebook** : [www.facebook.com/ordrepsed](http://www.facebook.com/ordrepsed)

## Thème des prochains numéros

Vous aimeriez proposer un article pour un prochain dossier? Ou encore pour les pages ouvertes (hors-dossier) dans le magazine? N'hésitez pas à faire parvenir votre proposition d'article à [abeauregard@ordrepsed.qc.ca](mailto:abeauregard@ordrepsed.qc.ca) avant la date indiquée ci-dessous.



Numéro	Thème	Dossier	Pages ouvertes
<b>N° 12</b>	La collaboration entre professionnels, services et établissements	Avant le 15 février 2016	Avant le 2 mai 2016
<b>N° 13</b>	La pratique des psychoéducateurs auprès des personnes en fin de vie	Avant le 7 octobre 2016	Avant le 4 novembre 2016
<b>N° 14</b>	L'insertion et la trajectoire professionnelle des psychoéducateurs	Avant le 17 février 2017	Avant le 5 mai 2017

**Pourquoi** : pour évaluer les principaux troubles émotionnels et du comportement

**Pour qui** : les adolescents

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

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



[www.dominic-interactive.com](http://www.dominic-interactive.com)



# DOMINIQUE ENQUÊTE

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

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

français. anglais. espagnol

Passations sur clé USB et internet

Nous recyclons: clé USB retournée = 2 passations gratuites

D.I.M.A.T INC / Téléphone : 1 866 540-9255 / Télécopieur : 514 482-0806 / email : [dominicinteractive@videotron.ca](mailto:dominicinteractive@videotron.ca)



**APARTÉ**  
Institut de formation



# Formation continue

Santé mentale jeunesse /  
Neuropsychologie pédiatrique

## enfants • adolescents • familles



Pour chaque formation, nous nous engageons à faire un don à un organisme reconnu et offrant des services à une jeune clientèle et/ou aux familles. \_\_\_\_\_

Les frais d'inscription incluent le repas du midi et les collations!

HIVER - PRINTEMPS 2016

### Approche orientée vers les solutions auprès des jeunes et de leurs familles. (Durée 12 heures)



**Formatrice**  
Brigitte Lavoie, M.Ps., psychologue

**Dates**  
Brossard : 18 et 19 février 2016  
Québec : 21 et 22 avril 2016

Don : Fondation Dr. Julien



### Troubles tics et syndrome de la Tourette : enrichissement clinique et formation à l'intervention adaptée. (Durée 12 heures)



**Formatrice**  
Julie Leclerc, Ph.D., psychologue  
et professeure au département de  
psychologie de l'UQAM

**Dates**  
Brossard : 7 et 8 avril 2016  
Québec : 9 et 10 mai 2016

Don : Association québécoise du syndrome de la Tourette (AQST)



### Refus scolaire au primaire et au secondaire : Identification des causes et interventions à privilégier auprès des jeunes, des parents et des intervenants. (Durée 6 heures)



**Formatrice**  
Caroline Berthiaume, Ph.D., psychologue

**Dates**  
Brossard : 2 mai 2016  
Québec : 6 mai 2016

Don : Fondation Les petits trésors Hôpital Rivière-des-Prairies



AUTOMNE 2016

### Intervenir auprès de l'enfant et de l'adolescent présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) : dépistage, troubles concomitants et stratégies d'intervention ciblées sur les troubles cognitifs et les comportements perturbateurs. (Durée 12 heures)



**Formatrice**  
Catherine Dumont Ph.D.  
et Nadia Lessard, Ph.D.  
neuropsychologues

**Dates**  
Québec : 20 et 21 octobre 2016  
Brossard : 24 et 25 novembre 2016

**Offre de lancement :**  
prix réduit jusqu'au  
31 août 2016

Don : Fondation Dr. Julien



**D'autres formations  
seront affichées sous peu!**

**NOUVEAUTÉ!** Soyez avisés des formations à venir en vous inscrivant à notre infolettre et en nous suivant sur Facebook.



INFORMATIONS ET INSCRIPTIONS : [www.institutaparte.com](http://www.institutaparte.com)