

Le magazine des psychoéducateurs

MARS 2015

LA PRATIQUE

en mouvement

NUMÉRO 9

**UNE FORMATION
EN CONTINU**



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

www.ordrepsed.qc.ca



UNE PRATIQUE ADAPTÉE AUX TRANSITIONS



COLLOQUE DE L'ORDRE

28 ET 29 MAI 2015, CHÂTEAU MONT-SAINTE-ANNE

Le Colloque 2015 de l'Ordre c'est :

- Une soixantaine de conférenciers dont une majorité de psychoéducateurs
- Une série d'ateliers qui cherchent à approfondir certaines transitions ou passages importants, de la petite enfance à l'âge adulte
- La présentation d'expériences nouvelles ou de pratiques innovantes dans différents secteurs de pratique
- Des réflexions partagées sur la formation et l'identité professionnelle
- Des ateliers spécialisés organisés par le comité des psychoéducateurs en santé mentale adulte et celui du secteur DI-TSA
- La rencontre de collègues, de pairs et d'étudiants dans un environnement tonique et stimulant

Soyez-y!

Le programme détaillé du Colloque 2015 est disponible sur le site Internet de l'Ordre

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

Émilie Guérette Losier, M.Sc.
Dominique Trudel, Ph. D., ps.éd.

Coordination du dossier

Dominique Trudel, Ph. D., ps.éd.

Comité du dossier

Jonathan Bluteau, ps.éd.
Caroline Deshaies, ps.éd.
Suzanne Larose, ps.éd. (responsable du dossier)
Milena Munoz, ps.éd.

Mise en page

Richard Carreau

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

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

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

510-1600, boul. Henri-Bourassa O.
Montréal (Québec) Canada H3M 3E2
Tél : 514 333-6601, 1 877 913-6601
www.ordrepsed.qc.ca

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



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

Le magazine des psychoéducateurs

LA PRATIQUE

en mouvement

NUMÉRO 9

- 2 Mot du président**
- 3 Vie de l'Ordre**
- 5 Tableau des membres**
- 6 Dossier**



- 7** ■ Le rôle de l'Ordre à l'égard de la formation des psychoéducateurs
- 9** ■ Les admissions par équivalence : un processus pour assurer la compétence professionnelle
- 11** ■ Besoins de formation continue des psychoéducateurs : premiers constats
- 14** ■ Briser l'isolement professionnel par le codéveloppement professionnel
- 16** ■ L'enseignement de la démarche d'évaluation psychoéducative... quelques réflexions
- 18** ■ L'accompagnement de stagiaires, un investissement qui en vaut la peine?
- 19 Tiré de notre répertoire**
- 20 Du côté de la recherche**
- 22 Pages ouvertes**

L'importance de prendre notre place dans l'espace public

Denis Leclerc, ps.éd.



Tous les ordres professionnels ont comme mandat principal de veiller à la protection du public. L'Ordre s'est aussi donné une vision, soit celle d'être la référence en matière d'intervention auprès de la clientèle en difficulté d'adaptation. J'ai la conviction que dans les différents milieux de pratique, les psychoéducateurs, de par leur compétence et leur pertinence, contribuent à faire de leur profession cette référence.

Il en est autrement lorsqu'il est question de la place que nous occupons dans l'espace public, que ce soit à travers les médias ou même auprès de nos partenaires, politiques et autres.

En janvier 2014, un sondage CROP commandé par l'Ordre nous révélait une grande méconnaissance de notre profession par la population en général. Plus de 40 % des répondants indiquaient ne jamais avoir entendu parler de la profession de psychoéducateur. Parmi ceux qui nous connaissaient, 66 % associaient le psychoéducateur au milieu scolaire alors que seulement 32 % les reliaient aux différents établissements du secteur de la santé et des services sociaux. Pourtant, 54 % de nos membres travaillent dans ce dernier secteur contre 34 % dans le milieu de l'éducation.

Rien ne nous permet de croire que la situation a grandement évolué depuis un an. Cette méconnaissance de la psychoéducation dans la population rend d'autant plus pertinents nos efforts pour une plus grande visibilité et reconnaissance de notre profession. C'est un objectif auquel j'accorde beaucoup d'importance depuis mon arrivée en fonction. Pour y arriver, une présence médiatique accrue est évidemment à viser. Toutefois, celle-ci dépend souvent du travail des chercheurs lorsqu'ils sont en quête de spécialistes sur un sujet donné. Ils ne sont d'ailleurs pas très différents de l'ensemble de la population qui nous connaît peu. Sachez cependant que nous sommes toujours disponibles lorsque sollicités, ce qui se produit de plus en plus souvent. Nous espérons également que le blogue, lequel s'adresse à l'ensemble de la population, contribuera à mieux faire connaître notre profession et les expertises qui sont les nôtres.

Un meilleur positionnement auprès du public passe également par une implication active dans les actions d'ordre politique. L'automne dernier, deux dossiers ont eu, et continuent d'avoir, une place importante sur la place publique.

Le projet de loi n°10 sur la réforme du système de santé et des services sociaux

Ce projet de loi, lorsqu'il a été présenté en octobre 2014, a fait couler beaucoup d'encre et a suscité un grand nombre de réactions,

tant dans la population que parmi les acteurs du réseau concernés par les changements annoncés. Bien que nous n'ayons pas été invités à nous présenter en commission parlementaire, nous avons décidé de nous joindre à sept autres ordres professionnels pour présenter un mémoire interordres. Conjointement avec nos partenaires, nous y faisons valoir, notamment, l'importance de maintenir un niveau de soutien clinique adéquat pour les professionnels du réseau ainsi que la prise en compte des particularités et enjeux locaux, malgré la centralisation des instances décisionnelles.

Nos actions ne se sont pas limitées à signer conjointement ce mémoire. Nous avons maintenu nos liens avec plusieurs acteurs des secteurs de pratique concernés par le projet de loi n°10, entre autres les centres jeunesse et les CRDITED, afin de travailler au maintien de la qualité des services en dépit des changements prévus. Nous avons établi une collaboration similaire avec la table des directeurs de services multidisciplinaires des établissements du réseau de la santé et des services sociaux.

La problématique de l'intimidation

Peu de temps après son élection, le Premier ministre Philippe Couillard a clairement identifié cette problématique comme étant une priorité pour son gouvernement, donnant lieu au Forum sur la lutte contre l'intimidation qui s'est tenu le 2 octobre 2014. Dès l'annonce de cet événement, je me suis assuré que nous serions conviés à y participer. Nous avons donc été invités au Forum en tant qu'observateur avec droit de parole. J'ai pu profiter de toutes les occasions offertes pour faire valoir l'expertise des psychoéducateurs au regard de l'intimidation, et ce, auprès des différentes clientèles. Mes prises de parole m'ont amené à être invité à ICI Radio-Canada Première pour parler de la prévention de l'intimidation.

De plus, après le Forum, j'ai obtenu une rencontre avec la ministre de la Famille, madame Francine Charbonneau, responsable du dossier de la lutte contre l'intimidation. J'ai alors eu la possibilité de lui présenter les grandes lignes du mémoire que nous avons, par la suite, déposé dans le cadre de la consultation pour la préparation du plan d'action gouvernemental de lutte à l'intimidation. Ce mémoire est accessible sur notre site Internet. Depuis, nous sommes demeurés actifs dans ce dossier en multipliant les rencontres et les échanges avec les acteurs concernés.

Ces exemples illustrent un volet important du rôle de l'Ordre, ainsi que du mien, en tant que président. Je souhaite que ces actions visant un meilleur positionnement de l'Ordre, tant sur la place publique qu'auprès des diverses instances politiques, soient de plus en plus fréquentes puisqu'elles sont directement reliées à notre objectif d'augmenter la visibilité et la reconnaissance de la psychoéducation. Je suis d'ailleurs certain que vous partagez cet objectif avec moi. ■

La norme d'exercice sur la formation continue, beaucoup plus qu'une règle!

Renée Verville, M.A.P., Adm.A., directrice générale



La *Norme d'exercice sur la formation continue* adoptée par le Conseil d'administration le 24 mars 2012 est entrée en vigueur le 1^{er} avril de la même année. Celle-ci s'inscrit dans un objectif de prévention. Cette norme indique au psychoéducateur comment respecter son obligation déontologique afin d'assurer un exercice professionnel compétent et intègre. Ce principe est énoncé par l'article 43 du

Code de déontologie : le membre doit exercer sa profession en respectant les règles de l'art et en tenant compte des normes de pratique généralement reconnues.

La norme précise que le psychoéducateur doit avoir complété 40 heures de formation continue sur une période de deux ans. La première période de référence se terminait le 31 mars 2014.

La mise en œuvre de la norme d'exercice en formation continue repose d'abord sur la responsabilité du psychoéducateur d'identifier ses besoins de développement professionnel et de choisir les modalités qui lui conviennent. La participation à des activités structurées offertes dans son environnement ou à d'autres formes d'autoapprentissage sont autant d'activités reconnues par l'Ordre. Mais, pour cela, les activités doivent répondre à trois critères :

- concourir à hausser les compétences déjà maîtrisées en

permettant au psychoéducateur de faire face à des situations plus complexes ou à enrichir la pratique professionnelle d'une nouvelle dimension;

- être en relation avec un ou plusieurs énoncés de compétence dans *Le Profil des compétences générales des psychoéducateurs*;
- présenter un contenu en lien avec les règles de l'art et l'état des connaissances de la profession.

Le bilan de cet exercice nous permet de constater que la norme est une obligation, mais elle donne aussi l'occasion au psychoéducateur de réfléchir à son développement professionnel. Le respect de la norme a été atteint à 98 %, ce qui démontre à quel point la formation continue est importante pour nos membres. Certains psychoéducateurs pouvaient bénéficier d'une exemption parce qu'ils étaient en congé parental, de maladie ou pour d'autres motifs. Nous avons noté que plusieurs avaient tout de même complété les heures de formation continue demandées, ce qui nous porte à croire que la responsabilité de tenir ses compétences à jour est bien intégrée chez les membres et que cela dépasse la simple obligation.

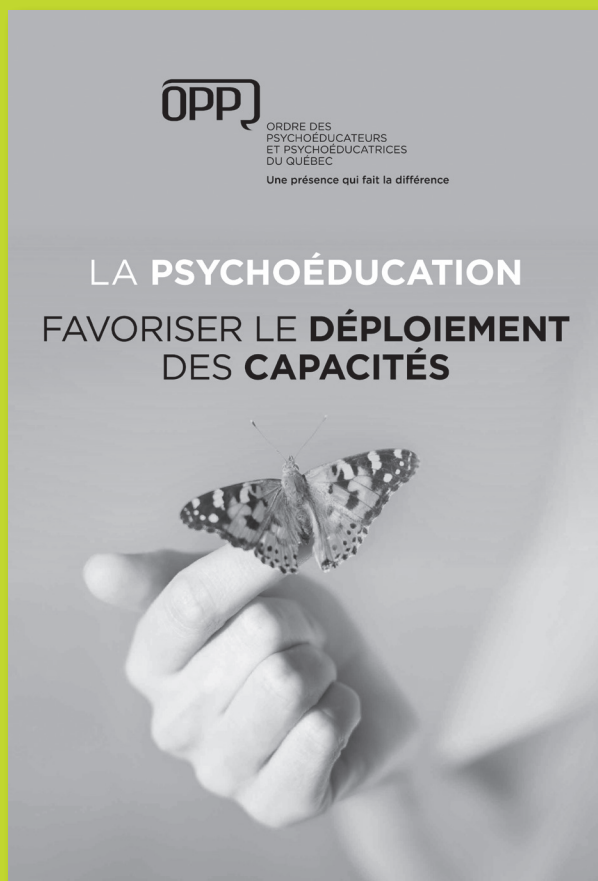
De nombreuses questions nous ont été acheminées pendant cette période, que ce soit sur la façon d'indiquer les formations suivies ou à propos de la nature des activités. Nous avons apporté des modifications au site Internet de façon à ce qu'il soit plus facile de consigner ses activités de formation. Par ailleurs, les commentaires reçus nous amèneront, dans les prochains mois, à revoir quelques éléments de la norme et à orienter notre planification d'activités de formation continue. ■

Thème du numéro d'automne 2015

Le prochain numéro du magazine se penchera sur le rôle-conseil tel qu'exercé par les psychoéducateurs. Présente dans plusieurs milieux et sous divers noms, cette fonction pose plusieurs questions. Peut-on s'assurer que les diplômés en psychoéducation aient, dès la fin de leurs études, la compétence pour assumer cette responsabilité? Quelle est la part de l'expérience dans l'exercice de ce rôle? La demande de plus en plus forte pour des psychoéducateurs conseillers met-elle en péril l'intervention directe auprès des personnes en difficulté, fondement et atout de la profession? Ces quelques questions ouvrent la porte à de nombreux points de vue... à lire dans le prochain numéro.

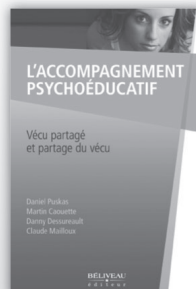


Communiquez
avec l'Ordre
pour obtenir
votre copie
de notre
affiche!

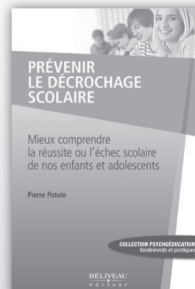


BÉLIVEAU
★
é d i t e u r

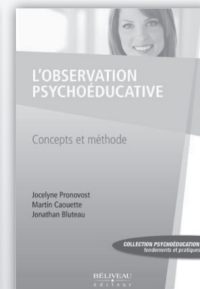
Toutes les ressources pour les psychoéducateurs!



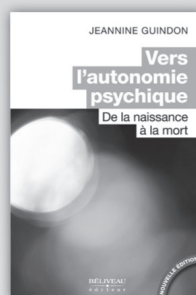
Modèle de référence pour les psycho-éducateurs dans leur accompagnement clinique



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



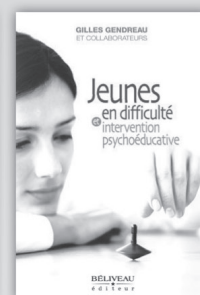
Importance de l'observation dans le processus d'évaluation. Observation participante et processus adaptatifs.



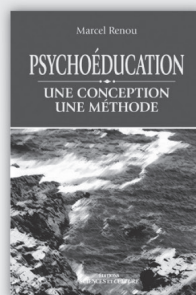
Pour spécialiste en psychopathologie, en psychothérapie, pour éducateurs et pour tout être humain responsable de son propre cheminement.



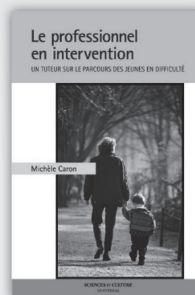
Une véritable étude psychopédagogique, à la fois scientifique et pratique, des étapes de la rééducation.



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



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



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



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

Téléphone : 514 253-0403 • WWW.BELIVEAUEDETEUR.COM

Bienvenue aux nouveaux membres, depuis le 28 août au 15 décembre 2014.

Alary	Laurence	Démosthènes	Valérie	Gysel	Marie-Noëlle	Pépin	Isabelle
Ancil	Camille	Deneault	Karine	Hogan	Mélissa	Perreault	Marie-Eve
Arcand	Emmanuelle	Deschamps	Lydiane	Labbé	Caroline	Racine	Jessy-Fay
Arismeni De Léon	Nathalie	Désormeaux	Patricia	Labelle-Royal	Mélanie	Richard-Daudelin	Olivier
Bahri-Guellouz	Soumaya	Desrosiers	Dave	Labonté	Patricia	Roux	Jeannie
Baillargeon	Julie	Dessalines	Jasmine	Lacasse	Marianne	Royer	Marie-Ève
Beaudoin	Audrey	Duchesne	Manika	Lamothe	Claudia	Salomon	Cassandra
Bottier	Stéphanie	Duguay-Leclerc	Judith	Landry-Audet	Chani	Sarrette	Valérie
Bouchard	Marie-Frédéric	Duhamel	Faye	Langlais	Marie-Ève	Smyth-Laporte	Julie
Bouchard	Carl	Dumont	Marie-Ève	Lapierre	Joannie	Ste-Marie-Gaudry	Marianne
Boucher	Andréane	Dupont Théorêt	Stéphanie	Larochelle	France	St-Germain	Amélie
Bousquet Saint-Laurent	Tanya	Eyzaguirre Del Sante	Aldo Alejandro	Latourelle	Cynthia	St-Jean	Karine
Bouvrette	Kim	Foisy	Mylène	Lavoie	Émilie	St-Onge	Émilie
Breton	Julie	Fontaine-Boyte	Cathy	Le Corff	Catherine	St-Onge	Francis
Brodeur	Any	Fortin	Myriam	Le Page	Pascale	Thisdale	Cynthia
Bureau	Karine	Fraprier	Dominique	Leblanc Massicotte	Éliane	Tremblay	Fabienne
Camirand-Sabourin	Karol-Ann	Frenette-Erazo	Tatiana	Leclair	Valérie	Tremblay	Jean-Philippe
Champagne	Cynthia	Gagné Sinclair	Marie-Joël	Lefebvre-Sirois	Marie-Ève	Tremblay	Vicky
Charest-Vézina	Ève	Gagnon	Marie-Pier	Légaré-Labine	Johanne	Tremblay	Catherine
Chénier	Stéfanie	Gagnon-Germain	Alice	Legault	Myriam	Tremblay Hébert	Sophie
Cloutier	Mélissa	Garceau	Steve	Lelièvre LeBlanc	Karine	Turcotte	Jessie-Anne
Cocullo	Marie-Léa	Gauthier	Caroline	Lemieux-Beaulieu	Camille	Turgeon	Geneviève
Comeau Audigé	Jessica	Gendron	Gabrielle	Lévesque	Annik	Vallières	Audrée
Corbeil	Maude	George	Léa Marie	Marion	Alexandra	Yelle	Marie-France
Cossette	Andréanne	Girard	Chloé	Ménard St-Germain	Véronique		
Côté-Chénier	Ariane	Gladu	Jeffrey	Mercier	Linda		
Courcy	Nathalie	Gobeil	Sara	Miron	Andrée-Anne		
Creswell	Kelly	Godin-Tremblay	Valérie	Monette	Anne-Catherine		
Cyrenne	Diane	Gosselin	Caroline	Moreau-Blier	Geneviève		
Dagenais	Gabrielle	Goyette	Nancy	Morin	Véronique		
de Beaumont-Dupont	Geneviève	Groleau	Marie-Eve	Nadeau	Myriam		
Demers	Julie	Guénette	Jasmine	Normand	Isabelle		
Demers	Luc	Guy	Audrey	Paradis Raymond	Marie-Hélène		

Décès

L'Ordre présente ses sincères condoléances à la famille, aux collègues et aux amis de la psychoéducatrice Myriam Ederhy, décédée le 29 décembre 2014.



Formateur :

Yves Gros-Louis est psychologue clinicien depuis 35 ans, conférencier et formateur en approche brève orientée vers les solutions depuis 1996. Il offre diverses formations toutes inspirées des approches collaboratives et de la psychologie positive. Il est très apprécié pour ses qualités de vulgarisateur, de compétence et d'intégration de son approche dans ses enseignements.

Information et inscription :

www.psycho-solutions.qc.ca
centre@psycho-solutions.qc.ca
(418) 843-2970

Formations du Centre Psycho-Solutions Hiver 2015

Approche brève orientée vers les solutions / Formation de base :

Québec les 12 et 13 février 2015

Montréal les 19 et 20 février 2015

Cultiver la santé mentale / suggestions de la psychologie positive :

Québec les 26 et 27 février 2015

Montréal les 5 et 6 mars 2015

Rester serein avec vos clients les plus difficiles / dissoudre la résistance :

Québec les 19 et 20 mars 2015

Montréal les 26 et 27 mars 2015

Mobiliser des clients peu motivés ou non volontaires :

Québec les 16 et 17 avril 2015

Montréal les 23 et 24 avril 2015

UNE FORMATION EN CONTINU



Une formation en continu

Le thème de la formation interpelle aussi bien les formateurs que les professionnels, établis ou en devenir. La pratique psychoéducative change. Tout en précisant son champ d'exercice, elle foule de nouveaux terrains. L'Ordre prête aux compétences de base et au développement professionnel une attention constante que viennent confirmer certains dispositifs. De leur côté, les programmes universitaires en psychoéducation font preuve d'innovation. Vous en trouverez d'ailleurs mention à différents endroits de ce dossier. Il faut aussi tenir compte de l'intérêt des psychoéducateurs pour des modalités de formation continue diversifiées. Tous les articles de ce dossier témoignent d'une même volonté, celle de demeurer actifs et dynamiques pour soutenir l'acquisition et le développement des compétences du psychoéducateur.

Le rôle de l'Ordre à l'égard de la formation des psychoéducateurs

Dominique Trudel, Ph. D., ps.éd., présidente du comité de la formation, Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

Tout ordre a, parmi ses responsabilités, celle de contrôler l'accès à la profession en se basant sur les compétences nécessaires pour l'exercer. Cette responsabilité implique de définir l'exercice de la profession et les compétences associées aux gestes professionnels, de déterminer le niveau de formation requis et de veiller à la qualité de la formation. Suivant le principe d'autogestion propre aux ordres, ces fonctions sont réalisées de concert avec les membres et les établissements de formation.

Définir l'exercice de la profession et les compétences attendues du psychoéducateur Le choix de la maîtrise comme diplôme d'accès à la profession

Lors des étapes qui ont précédé l'intégration des psychoéducateurs au système professionnel, en 2000, il a fallu réfléchir au niveau de formation qui donnerait accès au titre de psychoéducateur. Cette réflexion, effectuée par des membres de la profession, dont certains étaient enseignants universitaires, a conduit à déterminer que la maîtrise serait le niveau d'études préparant adéquatement les psychoéducateurs à exercer leur profession. L'observation des tâches et des responsabilités professionnelles dans plusieurs milieux justifiait cette décision. De plus, ce niveau d'études était équivalent à celui exigé par des professions connexes. Aujourd'hui, les diplômés d'une maîtrise en psychoéducation avec stages de six universités¹ ont accès au titre de psychoéducateur ou de psychoéducatrice (ps.éd.).

La rédaction d'un profil de compétences

La responsabilité de l'Ordre à l'égard de la formation a conduit, dès les premières années, à circonscrire les compétences attendues du psychoéducateur. Celles-ci ont été définies comme des *actions, observables et concrètes [...] qui supposent la maîtrise de connaissances et d'habiletés, de même que la présence d'attitudes susceptibles de qualifier ces actions et responsabilités* (OPPQ, 2003, 2010). Un comité de psychoéducateurs issus de différents milieux de pratique s'est employé à préciser les savoir-agir qui structurent la pratique des psychoéducateurs, considérant à la fois leur culture professionnelle et leurs fonctions. *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs* constitue le cœur de la pratique des psychoéducateurs. S'il est utile aux employeurs, il sert également de référence aux établissements universitaires pour orienter leurs programmes de formation.

La traduction des compétences en normes d'admission

S'appuyant sur les compétences, les normes d'admission déterminent des contenus de formation jugés essentiels à la pratique. Elles sont indiquées en crédits, mesure utilisée par les universités. Elles servent aussi bien aux programmes de

psychoéducation qui donnent accès au permis de psychoéducateur qu'à juger du parcours de formation présenté par des candidats (voir l'article en page 9). Ces normes peuvent évoluer. Ainsi, depuis l'existence de l'Ordre, il y en a eu deux versions.

Veiller à la qualité de la formation initiale Le comité de la formation

Au sein de chaque ordre existe un comité de la formation, défini par le Code des professions et composé de deux représentants de l'Ordre, d'un représentant du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie et de deux représentants issus des institutions d'enseignement concernées. De nature consultative, ce comité a pour mandat *d'examiner [...] les questions relatives à la qualité de la formation des psychoéducateurs*². La qualité de la formation se définit par l'adéquation de la formation aux compétences professionnelles à acquérir pour l'exercice de la profession.

Le comité de la formation a pour fonction de *revoir chaque année la situation relative à la qualité de la formation à la lumière de l'évolution des connaissances et de la pratique*³. Les dispositions contenues dans le PL 21 et leur interprétation font partie de cette évolution. C'est pourquoi, le comité de la formation a décidé d'analyser comment chacun des six programmes universitaires offerts au Québec prépare à cet exercice en particulier. Déjà, en 2006-2007, le comité de la formation avait examiné la concordance des formations aux normes d'admission. Chacune des universités avait été rencontrée et un échange constructif avait eu lieu. Des constats en avaient été tirés et transmis aux instances concernées. Cette démarche avait alors amené certaines universités à modifier leurs programmes.

La préparation des psychoéducateurs à l'exercice des activités réservées

Bien avant que le comité de la formation décide d'examiner la formation initiale offerte sous l'angle des dispositions du PL 21, ces dernières ont été régulièrement présentées et discutées dans le cadre des rencontres d'échange que l'Ordre tient régulièrement avec l'ensemble des universités. Chacune a eu l'occasion de présenter les ajustements apportés à ses programmes pour que des notions tels le champ d'exercice, la nature de l'évaluation réservée ou les activités réservées soient enseignées conformément au sens que leur donne le Guide explicatif du PL 21.

La démarche actuelle menée par le comité de la formation revêt un caractère plus officiel. Elle demande à chaque université de cibler les cours qui préparent à l'exercice des activités réservées, que ce soit sur le plan 1) des connaissances, par exemple en santé mentale, 2) des habiletés, par exemple savoir mener une démarche

1. Université de Montréal, Université de Sherbrooke, Université du Québec à Trois-Rivières, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Université du Québec en Outaouais, Université Laval.

2. Règlement sur le comité de la formation des psychoéducateurs

3. Ibid.

d'évaluation dans différents contextes ou encore 3) des attitudes, par exemple la responsabilité professionnelle. Le principe est que tout diplômé d'un programme de maîtrise avec stages en psychoéducation doit être en mesure d'exercer toutes les activités réservées au psychoéducateur. À partir des informations recueillies, le comité de la formation appréciera comment les programmes de baccalauréat et de maîtrise de chacune des universités permettent aux futurs psychoéducateurs d'acquérir les compétences pour répondre à l'ensemble des responsabilités que leur confère le PL 21. Un rapport sera transmis à chaque université. De plus, le comité de la formation devra communiquer au conseil d'administration de l'Ordre les conclusions de sa démarche.

L'examen des programmes pouvant donner accès au titre de psychoéducateur

L'Ordre a aussi la responsabilité d'examiner tout nouveau programme qui permettrait d'accéder au titre de psychoéducateur. C'est au comité de la formation que revient d'étudier la pertinence de ces programmes en fonction, notamment, des normes d'admission. Ce fut le cas pour le baccalauréat et la maîtrise en psychoéducation de l'Université Laval, tout dernier-né des programmes permettant une admission directe à l'Ordre. Si, un jour, un programme dans une université anglophone était reconnu à ce titre, il aura d'abord été analysé par le comité de la formation avant de recevoir la recommandation positive du conseil d'administration de l'Ordre.

Les relations de l'Ordre avec les universités

L'Ordre maintient depuis toujours des relations harmonieuses et constructives avec les universités. Outre le comité de la formation dont le mandat est prévu par le Code des professions, des rencontres se tiennent deux fois par année pour échanger des informations pertinentes concernant la formation initiale des psychoéducateurs. À ces occasions, les universités font part de leurs difficultés, partagent des solutions ou des manières de faire. De son côté, l'Ordre informe des règles et des documents existants, émet ses souhaits quant à la formation initiale. L'un et l'autre expriment le même souci pour former des psychoéducateurs compétents. Mais, chacun conserve ses responsabilités.

Ainsi, au regard des programmes existants dans les universités, le comité de la formation n'a pas une fonction d'agrément. Chaque université fait ses choix en fonction de son milieu d'appartenance, de ses ressources et de ses contraintes. L'organisation des stages est un bon exemple de cet équilibre à préserver entre les attributions de chacun. Si, depuis l'arrivée des activités réservées, un règlement impose que les stagiaires de maîtrise soient **supervisés**⁴ par un psychoéducateur, là s'arrête ce que l'Ordre peut exiger des universités. Par contre, il peut recommander que les conditions d'encadrement et d'accompagnement des stagiaires soient optimales pour développer l'identité professionnelle. C'est à travers des échanges réguliers, dans le respect des attributions de chacun, que l'Ordre et les universités contribuent à la qualité de la formation. Jusqu'à ce jour, cette collaboration n'a jamais fait défaut. Il est à souhaiter qu'elle se poursuive encore de longues années, les défis de la formation n'étant pas près de disparaître. ■

Référence

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2003, 2010). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs*. Montréal.

4. Le superviseur a la responsabilité d'attester que l'étudiant-stagiaire a acquis les compétences du psychoéducateur.

Université 
de Montréal

Un PPP au service de l'innovation pédagogique

Le *partenariat pratique et pédagogie* (PPP) s'inscrit dans le cadre du baccalauréat en psychoéducation de l'Université de Montréal. Des professionnels du Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire et des professeurs de l'École de psychoéducation (ÉPÉ) de l'Université de Montréal ont uni leurs expertises afin d'améliorer l'expérience pédagogique des étudiants de premier cycle ainsi que leur préparation en vue du premier stage. Le cours, fruit d'une collaboration créative et dynamique entre l'université et le milieu d'intervention, constitue un modèle d'innovation quant à l'expérience d'apprentissage actif qu'ils offrent aux étudiants, mais aussi en ce qui concerne l'expérience partenariale entre les deux institutions.

Depuis plusieurs années, les étudiants demandaient des contenus plus appliqués, jugeant leur formation trop axée sur la recherche et la théorie. D'autre part, l'ÉPÉ travaillait à une réforme de son baccalauréat qui tiendrait compte, entre autres, de l'exigence de crédits de formation pratique pour l'admission à l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.

Le cours a pour but de sensibiliser les étudiants aux défis liés à la profession de psychoéducateur, de les aider à valider leur choix professionnel et de les préparer à leur premier stage. Les enseignants et animateurs exposent les étudiants aux notions de base, à l'analyse de situations cliniques en équipe, à des jeux de rôles, ainsi qu'à des témoignages de clients et de professionnels. Dans les mises en situation, où ils sont appelés à agir comme psychoéducateur, client ou tierce partie, les étudiants exercent pour la première fois les gestes professionnels qu'ils devront réellement poser quelques mois plus tard, lors de leur premier stage.

Cette innovation pédagogique a permis d'établir une réelle intégration entre les notions théoriques et l'expérience clinique et de rehausser la qualité et la pertinence de la formation en psychoéducation en regard des conditions de la pratique professionnelle contemporaine. ■

Pour en savoir plus, rendez-vous à l'adresse suivante : www.youtube.com/watch?v=EGMHOOISO6s

Les admissions par équivalence : un processus pour assurer la compétence professionnelle

Jean Hénault, ps.éd., responsable des admissions par équivalence, Ordre des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec et **Josée Lehoux**, ps.éd., présidente du comité des admissions par équivalence et coordonnatrice des stages, École de psychoéducation, Université de Montréal

Votre collègue, Stéphanie, veut devenir psychoéducatrice. Elle détient un baccalauréat en psychoéducation depuis 2008 et elle a occupé des emplois dont la définition de tâche se rapprochait beaucoup de la psychoéducation. Elle a ensuite complété un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en intervention comportementale auprès de personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) avant de présenter sa demande d'admission à l'Ordre. Stéphanie pourrait-elle être reconnue comme psychoéducatrice?

Les normes d'équivalence pour la délivrance d'un permis

Le *Règlement sur les normes d'équivalence pour la délivrance d'un permis de l'Ordre des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec* rend possible la reconnaissance d'une formation permettant de démontrer un niveau de connaissances et d'habiletés équivalant à celui acquis par le psychoéducateur titulaire d'un diplôme de maîtrise en psychoéducation. La formation doit avoir été suivie dans un établissement d'enseignement universitaire, dans un programme connexe à la psychoéducation, au Québec ou hors Québec.

Le règlement prévoit aussi l'admission de candidats possédant un diplôme de baccalauréat en psychoéducation obtenu avant septembre 2000 ou après septembre 2000 si le candidat était inscrit à la session de l'automne 2000 ou de l'hiver 2001.

Le même règlement vient aussi préciser le nombre de crédits que le candidat doit avoir cumulé au terme de son programme d'études universitaires (135), dont 93 doivent porter sur des matières spécifiques au champ de pratique du psychoéducateur. Le tableau 1 présente la répartition de ces 93 crédits.

À titre indicatif, de 2011 à 2014, 95 personnes ont fait une demande de reconnaissance d'équivalence de formation. De ces 95 demandeurs, 20 possédaient des diplômes universitaires décernés à l'extérieur du Québec, dont une majorité (16) dans des pays européens. Parmi ceux ayant obtenu un diplôme au Québec, certains avaient étudié en psychoéducation ou en psychologie, d'autres dans des domaines connexes. La plupart présentait une expérience professionnelle de plusieurs années. Au cours de cette période, 23 des 95 demandes ont été refusées. Dans un tel cas, le règlement prévoit que le candidat peut demander au comité exécutif de l'Ordre une révision de la décision.

Le processus de reconnaissance des équivalences

Lorsqu'une personne présente une demande d'admission par

équivalence, le secrétariat de l'Ordre reçoit et transmet cette demande au comité d'admission par équivalence (CAÉ). Lors du processus d'appréciation de l'équivalence de formation du candidat, le CAÉ porte d'abord attention à la nature et au contenu des cours et autres activités de formation que le candidat a suivis. Il tient également compte de la nature et de la durée de l'expérience de travail ou des stages effectués par le candidat.

Le comité s'assure que le candidat possède les connaissances et habiletés spécifiques au champ d'exercice du psychoéducateur, notamment en vérifiant que ses qualifications : 1) correspondent au profil des compétences générales des psychoéducatrices, et 2) s'inscrivent dans une perspective visant à rétablir l'adaptation optimale de la personne en interaction avec son environnement.

Dans l'exemple présenté au départ, Stéphanie est détentrice d'un baccalauréat en psychoéducation et d'un DESS en TSA. Bien qu'elle ait complété plusieurs des crédits de formation requis, elle n'a pas obtenu de diplôme de maîtrise. Non seulement elle n'a pas les 135 crédits exigés pour être admissible mais il lui manque des crédits en déontologie et en méthodologie de recherche. Le CAÉ relève aussi une formation insuffisante au plan de l'évaluation des difficultés et des capacités d'adaptation, de l'intervention en vue de rétablir et de développer les capacités adaptatives de la personne ainsi que sur le développement des conditions du milieu en vue de rétablir l'harmonie dans l'interaction entre l'individu et son environnement. Pour rendre sa décision, le CAÉ doit tenir compte de l'ensemble de ces facteurs.

L'étude du dossier peut mener à différentes décisions. Par exemple, le CAÉ peut exiger, pour une équivalence possible, que le candidat complète son dossier. Lorsque la formation et l'expérience ne correspondent pas aux normes, il peut aussi refuser l'équivalence.

Le plan de formation individualisé du candidat

L'étude du dossier de Stéphanie a permis de faire le bilan de ses acquis ainsi que des connaissances et des habiletés spécifiques à développer. La candidate se verra exiger de suivre des formations sur l'évaluation psychoéducative, sur la conception et l'évaluation de programme, sur l'intervention psychoéducative, sur la déontologie et, finalement, sur la méthodologie et l'analyse de données. Un stage de six crédits lui sera également demandé dans un champ de pratique spécifique à la psychoéducation afin d'optimiser sa maîtrise des compétences et de consolider son identité professionnelle. À cet égard, le CAÉ a récemment

procédé à une révision du programme de stage offert aux candidats à l'admission afin que les connaissances acquises puissent réellement s'actualiser en compétences dans des milieux de pratique réels.

Bien que le plan de formation soit individualisé pour chaque candidat, il vise toujours les mêmes objectifs. D'abord, s'assurer que la personne maîtrise suffisamment les compétences et les attitudes relationnelles spécifiques à la pratique psychoéducative pour prendre en charge des situations d'intervention directe. Ensuite, appliquer une méthodologie rigoureuse dans l'ensemble des opérations professionnelles et, enfin, assumer son rôle dans le respect de la déontologie.

L'étude des dossiers d'admission par équivalence pose le défi de juger, chez des candidats formés dans diverses disciplines psychosociales, de leur capacité d'exercer la profession de psychoéducateur avec compétence. De plus en plus, le CAÉ précise ses exigences en s'assurant que la spécificité du psychoéducateur est présente dans chaque compétence ciblée. Pour les candidats, l'admission par équivalence est un droit. Pour l'Ordre, il s'inscrit dans sa responsabilité de contrôler l'accès à la profession en déterminant le niveau de formation et les compétences nécessaires pour que toute personne qui ferait appel aux services des psychoéducateurs reçoive une aide adéquate. ■

Références

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2011). *Règlement sur les normes d'équivalence pour la délivrance d'un permis de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec*. Montréal.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2010). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs*. Montréal.

Tableau 1

Les normes d'équivalence selon l'article 2 du Règlement sur les normes d'équivalence pour la délivrance d'un permis de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

Pour bénéficier d'une équivalence de diplôme, sur les 135 crédits réalisés, un candidat doit avoir réalisé un minimum de 93 crédits portant sur les matières suivantes et répartis comme suit :

1. un minimum de 6 crédits sur le développement normal de la personne;
2. un minimum de 9 crédits sur les difficultés d'adaptation;
3. un minimum de 6 crédits sur l'observation et sur la psychométrie;
4. un minimum de 15 crédits sur l'évaluation psychoéducative des personnes et des milieux et sur la conception de plans d'intervention;
5. un minimum de 15 crédits en intervention directe devant porter sur l'intervention individuelle, l'intervention de groupe, l'intervention auprès de la famille et l'intervention en situation de crise, incluant l'analyse post-situationnelle;
6. un minimum de 3 crédits sur la conception et l'évaluation de programmes d'intervention;
7. un minimum de 3 crédits sur le soutien clinique et administratif aux partenaires de l'intervention en contexte de collaboration;
8. un minimum de 6 crédits sur les fondements de la pratique en psychoéducation, les courants théoriques, le modèle psychoéducatif ainsi que sur la déontologie et l'éthique professionnelle;
9. un minimum de 6 crédits en méthodologie et analyse des données;
10. un minimum de 24 crédits de stage en psychoéducation, dont un minimum de 12 crédits dans le cadre du programme d'études ayant mené à l'obtention d'un diplôme de deuxième cycle.



UNIVERSITÉ
LAVAL

Un continuum baccalauréat-maîtrise en psychoéducation et bien plus...

Le programme de psychoéducation de l'Université Laval est le plus récent à donner accès au permis de l'ordre professionnel et répond à des besoins de formation pour tout l'Est du Québec. Dès le début de son élaboration, l'idée d'un continuum baccalauréat-maîtrise en psychoéducation s'est présentée comme étant une priorité pour l'équipe professorale engagée dans une approche programme. Cette approche se caractérise par le souci d'offrir des contenus de cours dans lesquels les apprentissages augmentent en profondeur et en complexité au fur et à mesure que l'étudiant progresse. Le cheminement proposé est prévu sur cinq ans. Les professeurs ont également le souci d'intégrer les nouvelles technologies à leur pédagogie afin d'allier théorie et pratique. De plus, les étudiants provenant de régions éloignées peuvent retourner à la maison lors de leur 5^e année de formation pour ainsi faire leur stage et leur cours dans leur région d'origine grâce à la technologie d'enseignement à distance.

Afin de bien saisir l'idée du continuum, la sélection des étudiants se fait dès l'entrée au baccalauréat. Par la suite, un étudiant qui maintient une moyenne de 3,2/4,33 est assuré

d'une place à la maîtrise. Deux profils lui sont alors offerts : le profil Rapport de projet d'intervention et le profil Essai et stages. Le profil Rapport de projet d'intervention (RPI) se distingue par sa proximité avec les milieux de pratique et se réalise sur une période d'un an lors de la dernière année du continuum. En plus des heures dévolues aux stages où l'étudiant peut approfondir ses compétences cliniques, le RPI exige de mettre en place une démarche clinique rigoureuse, en lien avec les besoins issus du milieu de pratique, telle que l'étudiant la vivra lorsqu'il quittera l'université. Très appréciée des milieux de pratique, cette démarche originale permet à nos étudiants de se démarquer sur le marché du travail en y étant embauchés dès la fin de leur scolarité. De plus, nous observons que certains milieux demandent plus d'étudiants en stages provenant de notre université après avoir vécu la démarche inhérente au RPI.

Forts de ces réalisations, nous consolidons et poursuivons maintenant notre développement de programmes de formation dédiés à la recherche, débuté par la mise en place du profil Essai et stages. ■

Besoins de formation continue des psychoéducateurs : premiers constats

Marc Tourigny, Ph.D., professeur, Département de psychoéducation, Université de Sherbrooke et **Dominique Trudel**, Ph.D., ps.éd., Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

Depuis l'intégration des psychoéducateurs au système professionnel, il y a bientôt 15 ans, l'Ordre a offert annuellement à ses membres un programme d'activités de formation continue. Ces sessions de formation ont porté sur divers sujets, choisis en fonction des besoins exprimés par les psychoéducateurs et des constats dressés dans le cadre de la surveillance générale ou des enquêtes du syndicat. Les sondages réalisés auprès des psychoéducateurs de certains secteurs de pratiques (scolaire, CLSC, CJ) ont également permis de relever des intérêts pour tel ou tel sujet de formation. Toutefois, jusqu'à maintenant, l'Ordre n'avait jamais sondé systématiquement l'ensemble de ses membres pour connaître leur avis sur les activités de formation continue pouvant les intéresser tant au plan des thèmes privilégiés qu'à celui de leur format. Le temps était venu de procéder à une telle enquête, plusieurs éléments récents la rendant nécessaire. D'abord, en 2012, l'Ordre est passé d'une politique de formation continue à une norme d'exercice, exigeant des psychoéducateurs qu'ils consacrent 40 heures, par période de deux ans, à des activités de développement professionnel. Ensuite, l'arrivée des activités réservées et l'imputabilité associée à leur exercice commandent que les professionnels assurent une mise à jour régulière de leurs compétences. Finalement, la diversité des lieux de pratique et les conditions d'exercice des psychoéducateurs ne sont pas sans faire pression sur l'Ordre afin qu'il assure une offre de formations diversifiées, pertinentes et accessibles au plus grand nombre. C'est dans ce contexte que l'Ordre a approché l'Université de Sherbrooke pour réaliser une vaste enquête auprès de ses membres. Celle-ci devrait permettre d'orienter le programme d'activités de formation continue offert aux psychoéducateurs dans les prochaines années.

Le choix d'une approche

Le comité de travail, formé de représentants de l'Ordre et de professeurs¹, a opté pour une analyse des besoins ressentis par ses membres. Selon Labesse (2008), cette stratégie est particulièrement indiquée quand il s'agit de développer une offre de formation continue. L'évaluation des besoins permet entre autres de valider la pertinence des activités de formation en identifiant les contenus, les modalités et certains facteurs pouvant faciliter ou non la participation.

Ce type d'évaluation tente de recueillir les besoins, tels que cernés par les professionnels eux-mêmes, quant à l'efficacité avec laquelle chacun accomplit son travail. L'étude se fait à partir des lacunes que ceux-ci perçoivent relativement à la formation nécessaire pour faire face aux défis et limites rencontrés dans leur pratique quotidienne. Dans cette approche, les professionnels sont appelés « à évaluer leurs besoins de formation quant à chacune des composantes des compétences requises pour effectuer un travail donné » (Labesse, 2008, p. 27).

L'évaluation des besoins qui a été réalisée avait donc pour objectifs de: 1) identifier et prioriser les besoins de formation continue des psychoéducateurs à partir des besoins ressentis par eux et en fonction des compétences attendues, notamment celles liées aux activités réservées; 2) identifier les facteurs qui favorisent ou nuisent à la participation aux activités de formation continue et 3) identifier les préférences des psychoéducateurs au regard des modalités de formation continue.

La méthodologie utilisée

Un sondage en ligne a été réalisé entre le 15 mai et le 15 août 2014. Les 3701 membres actifs de l'Ordre ont reçu une invitation, par courriel, à participer à ce sondage. Au total, 1248 psychoéducateurs ont complété le questionnaire². L'examen des caractéristiques des répondants montre qu'ils sont représentatifs de l'ensemble des membres de l'Ordre en ce qui concerne le sexe, l'âge, la région et le milieu de travail.

Le questionnaire sur les besoins de formation continue comportait huit sections. Les cinq premières portaient sur les besoins de formation en fonction des compétences générales du psychoéducateur et des activités lui étant réservées par le PL 21 (Office des professions, 2013). Chacune des compétences était déclinée en six énoncés, inspirés du *Profil des compétences générales des psychoéducateurs* (OPPQ, 2010), qui venaient en spécifier le sens. Pour chacune des compétences ou des activités réservées, les répondants devaient, dans un premier temps, identifier, sur une échelle en 4 points de type Likert allant de « Pas du tout intéressé » à « Tout à fait intéressé », leur niveau d'intérêt à suivre une formation en lien avec cette compétence ou activité réservée et, dans un deuxième temps, préciser le niveau de formation attendu. S'appuyant sur les défis rencontrés dans leur pratique professionnelle récente, ils étaient également invités, dans une question ouverte, à indiquer des contenus spécifiques de formation.

La section suivante portait sur l'importance, selon les répondants, des facteurs pouvant influencer la participation à de la formation continue. Le psychoéducateur devait identifier, sur une échelle en 5 points de type Likert allant de « Pas du tout important » à « Tout à fait important », le niveau d'importance de chacun de ces facteurs dans sa décision de participer ou non à une activité de formation continue. Les deux dernières questions de cette sixième section concernaient plus spécifiquement l'offre de formation continue de l'Ordre.

Enfin, la section sept s'attardait aux préférences des psychoéducateurs sur le plan des modalités de formation alors que la dernière section permettait de relever diverses caractéristiques socioprofessionnelles des répondants dont la catégorie d'âge, le sexe, le nombre d'années d'expérience, le milieu de travail et la région.

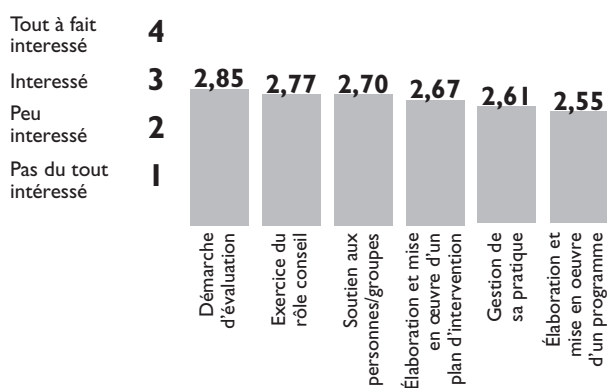
1. Dominique Trudel et Renée Verville, Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, Marc Tourigny et Jacques Joly, Université de Sherbrooke, Manon Bergeron, UQAM.
2. L'Ordre remercie tous les psychoéducateurs qui ont pris la peine de compléter ce sondage au cours de l'été 2014.

De nombreux besoins de formation

Une première analyse des résultats montre qu'une bonne majorité de répondants se montrent intéressés ou tout à fait intéressés par la formation continue et ce, quelle que soit la compétence observée. Toutefois, pris dans leur ensemble, les résultats permettent peu d'identifier des besoins de formation qui rallieraient une majorité de psychoéducateurs. Il faudra attendre d'avoir traité les réponses aux questions ouvertes sur des thèmes de formation et de raffiner les analyses avant de tirer toute la richesse de cette démarche de consultation réalisée auprès des membres de l'Ordre.

La figure suivante fait état, par ordre d'importance, de l'intérêt moyen pour une formation en lien avec les six compétences tirées du profil des compétences générales.

Niveau d'intérêt pour une formation en lien avec les compétences générales des psychoéducateurs



Parmi les énoncés venant préciser chacune des compétences, certains se voient accorder un intérêt plus grand. Voici les huit énoncés les plus choisis par les répondants.

Énoncé de compétence	Pourcentage des répondants intéressés et tout à fait intéressés
Poser un jugement clinique sur les difficultés d'adaptation et les capacités d'adaptation de la personne	84 %
Déterminer des modalités d'aide ou des stratégies d'intervention appropriées aux capacités adaptatives et aux difficultés d'adaptation de la personne, du groupe, de la famille	78 %
Mener un entretien auprès de personnes non volontaires ou non motivées	76 %
Faire l'analyse d'une situation complexe (rôle conseil)	76 %
Savoir interpréter les résultats d'un test ou d'un questionnaire dans une démarche d'évaluation	72 %
Soutenir les compétences parentales	70 %
Gérer les situations de crise et d'urgence	69 %
Accompagner les intervenants dans un processus de changement	67 %

Par ailleurs, l'intérêt d'une formation en lien avec les activités réservées est plus mitigé. Une formation continue sur le thème d'une des cinq activités réservées liées à l'évaluation intéresse entre 23 % et 61 % des répondants³ selon l'activité réservée considérée. Quant aux deux autres activités réservées qui concernent l'une, la détermination du plan d'intervention en centre jeunesse, l'autre, la détermination des mesures de contention et d'isolement, elles recueillent respectivement 30 % et 29 % d'intérêt.

Malgré cet attrait moindre, un besoin de formation ressort au sujet de l'activité *Évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité*, 61 % des répondants se montrant intéressés ou très intéressés. Cette activité réservée touche en effet les psychoéducateurs de tous les secteurs de pratique, peu importe l'âge de leur clientèle. Les besoins de formation sur les autres activités réservées gagneront à être analysés en tenant compte du secteur de pratique des répondants. Par exemple, quel est l'intérêt des psychoéducateurs en milieu scolaire pour une formation en lien avec l'activité réservée qui les concerne particulièrement?

Par ailleurs, à la question du niveau de formation désiré, plus de la moitié des répondants intéressés souhaitent une formation de niveau intermédiaire ou avancé et ce, pour la grande majorité des compétences.

Finalement, seulement 34 % des répondants se sont dits d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait que l'offre de formation, dans leur environnement, au cours des deux dernières années, ait répondu à l'ensemble de leurs besoins. En corollaire, 74 % des répondants sont d'accord (31 %) ou tout à fait d'accord (43 %) avec l'énoncé suggérant que l'Ordre organise un plus grand nombre de formations.

Contraintes et modalités des activités de formation continue

Dans l'ensemble, les éléments présentés dans l'enquête comme pouvant être des contraintes liées à la participation à la formation continue semblent tous importants à considérer pour la majorité des répondants.

En ordre d'importance, le fait de connaître plusieurs mois à l'avance les dates de formation (75 %), la distance à parcourir pour se rendre à la formation (75 %), les coûts de formation (74 %), le fait d'être libéré par l'employeur (71 %) et le fait que le formateur connaisse bien la pratique de la psychoéducation (57 %) sont des éléments perçus comme importants ou tout à fait importants. Seul le fait d'avoir des responsabilités familiales (40 %) n'est pas perçu comme une contrainte par la majorité des répondants.

Au sujet des modalités de formation, les répondants préfèrent de façon marquée les formations d'une journée (90 %), où le formateur est présent physiquement dans la même salle que les participants (95%), se déroulant sur semaine durant le jour (94 %) et dont les modalités pédagogiques comportent une analyse d'une situation problème comme l'étude de cas (81 %) ou des exposés magistraux (80 %). Enfin, les répondants se montrent plus disponibles pour participer aux formations continues en octobre (86 %), novembre (84 %), avril (79 %), mars (75 %), mai (71 %) et février (71%), ce qui confirme le calendrier des activités de formation continue proposé par l'Ordre jusqu'à maintenant.

3. Pourcentage combiné des répondants ayant indiqué être intéressés ou tout à fait intéressés.

Même si l'échantillon de répondants au sondage peut causer un biais en faveur d'un plus grand intérêt à la formation continue comparativement à ceux n'ayant pas répondu, les résultats obtenus démontrent clairement que des besoins de formation sont présents chez une bonne proportion des membres de l'Ordre et que l'offre existante n'y répond pas complètement. Par contre l'étendue des besoins rend difficile, à cette étape, la détermination de sujets de formation communs à tous les psychoéducateurs. La suite de l'analyse des résultats tiendra compte de facteurs tels le secteur de pratique, la région et les années d'expérience. Il sera alors possible d'obtenir la perception de groupes de psychoéducateurs sur leurs besoins de formation continue, leurs contraintes et leurs préférences. Ces analyses plus

finies des résultats obtenus au sondage seront précieuses à l'Ordre pour choisir quelles formations seraient à offrir au regard des besoins exprimés par les membres. Leur diffusion à travers divers canaux, au cours de prochains mois, permettra à tous, décideurs, participants et formateurs, de s'engager dans la formation continue de manière plus éclairée. ■

Références

Labesse, M.E. (2008). *Cadre de référence sur l'analyse des besoins de formation: volet formation continue*. Québec: Institut national de santé publique du Québec.

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

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2010). *Profil des compétences générales des psychoéducateurs*. Montréal.

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

Innovation pédagogique et introduction à l'évaluation psychoéducative

En lien avec le projet de loi 21 et le souhait de toujours mieux préparer les étudiants à l'évaluation psychoéducative, des vignettes cliniques ont été développées afin d'introduire les principes de cette activité réservée dès la 3^e année du baccalauréat. Ces vignettes, élaborées et réalisées par les professeurs du département, consistent en un dossier client et des enregistrements vidéo mettant en scène des clients fictifs présentant des difficultés d'adaptation et nécessitant une évaluation. Pour chaque vignette, au nombre de cinq pour l'instant (trois adultes, deux enfants), le dossier client présente le mandat, des grilles d'observation et des outils de mesure remplis fictivement par l'évaluateur, la personne évaluée ou son entourage (parents, enseignants). Les vidéos présentent quant à elles la rencontre clarifiant le motif de référence, les entrevues non structurées, semi-structurées, et structurées, selon les cas, ainsi que la passation de certains outils de mesure. Ces vignettes présentées aux étudiants à la mi-session après plusieurs cours théoriques permettent 1) un modelage des différents actes liés à la collecte de données (entrevues, observation, sélection des outils d'évaluation) et 2) la mise en pratique des compétences liées à la démarche d'évaluation dont l'interprétation des résultats d'instruments de mesure, l'analyse clinique et la rédaction d'un rapport et ce, sans être en contact avec de véritables cas. Dans le cadre de ce travail, un soutien personnalisé est offert à chaque étudiant ou petit groupe d'étudiants afin de les guider selon leurs besoins et niveau d'apprentissage. L'utilisation de cette méthode pédagogique à l'automne 2013 a suscité l'intérêt et favorisé les apprentissages des étudiants. Des retombées positives quant à la compréhension et à l'intégration des données recueillies dans un rapport sont attendues au cours de l'hiver alors que ces étudiants seront au deuxième cycle et devront évaluer un client réel. ■



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

L'approche programme : pour une meilleure préparation à la pratique

Le baccalauréat en psychoéducation offert à l'Université de Sherbrooke s'inspire dorénavant d'une approche programme qui vise à offrir aux étudiants un parcours de formation facilitant l'intégration des apprentissages et des compétences dans la pratique professionnelle. Une approche programme prévoit entre autres que chaque activité pédagogique (cours, stage, laboratoire) contribue à la finalité du projet de formation : « former un spécialiste de l'intervention directe et participante auprès de personnes, principalement des enfants et des adolescents, qui présentent ou risquent de présenter des difficultés de développement ou d'adaptation sur le plan psychosocial ». Pour Philippe Girard, étudiant de 2^e année au baccalauréat, l'approche programme du baccalauréat lui donne « l'impression de suivre un programme plutôt que des cours ». Il s'agit en effet non seulement d'envisager comment chaque activité pédagogique contribue à la finalité de la formation, mais aussi de relier ces activités entre elles. Diverses stratégies sont mises en œuvre pour favoriser cette intégration. La structure du cheminement académique prévoit que chaque session porte sur un stade du développement spécifique et qu'un stage y soit associé. Au cours de la 2^e et de la 3^e années, chaque session est composée d'activités portant sur les quatre domaines de formation que sont le développement humain, l'évaluation, l'approche scientifique et la pratique psychoéducative. Ce dernier domaine regroupe des activités de planification et d'organisation de l'intervention, des laboratoires pratiques et des stages dans le cadre d'une clinique universitaire offrant des services dans la communauté. Enfin, des vignettes cliniques multimédias sont élaborées afin de permettre aux étudiants d'appliquer à une même situation les connaissances et compétences développées dans les quatre domaines de formation du programme. ■

Briser l'isolement par le codéveloppement professionnel

Marie-Hélène Poulin, Ph.D., ps.éd., professeure, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

En tant que superviseure professionnelle tant auprès des stagiaires de l'UQAT que des professionnels en pratique en Abitibi-Témiscamingue, j'ai remarqué que les psychoéducateurs sont souvent isolés professionnellement. C'est-à-dire qu'ils pratiquent régulièrement entourés de plusieurs professionnels issus d'autres disciplines, mais rarement avec d'autres psychoéducateurs. L'identité professionnelle est parfois fragile et l'immersion dans des milieux où d'autres professions dominent semblent diluer les « couleurs » du psychoéducateur. En Abitibi-Témiscamingue, les services de supervision externe en psychoéducation sont plutôt rares. La demande étant importante et s'appuyant sur le fait que le groupe est une force reconnue dans la pratique psychoéducative, un premier projet de codéveloppement professionnel (CP) a démarré à l'hiver 2014 pour les psychoéducateurs. Depuis, d'autres groupes de CP ont permis une offre de supervision collective.

À propos du codéveloppement professionnel (CP)

Le CP est une approche de formation et de perfectionnement qui permet à un groupe de pairs de partager leurs expériences afin d'améliorer et de consolider leur pratique. Cette approche repose sur six principes :

1. La pratique a des savoirs que la science ne produit pas.
2. Apprendre une pratique professionnelle, c'est apprendre à agir.
3. Échanger avec d'autres sur ses expériences permet des apprentissages impossibles autrement.
4. Le praticien en action est une personne unique dans une situation unique.
5. La subjectivité de l'acteur est aussi importante que l'objectivité de la situation.
6. Le travail sur l'identité professionnelle est au cœur du codéveloppement (Payette et Champagne, 1997).

L'Association québécoise de codéveloppement professionnel (AQCP) encadre la pratique et propose des documents de référence accessibles sur son site Web. Selon un sondage réalisé en 2011 auprès de ses membres, les groupes de CP permettent d'aider à résoudre des problèmes complexes, de recevoir de l'écoute et des *feedbacks* sur sa pratique en plus de favoriser le repositionnement personnel et la connaissance de soi (Desjardins

et Sabourin, 2014). L'engagement, l'entraide et le respect sont les trois valeurs de base de cette approche (AQCP, 2013). Un groupe de CP est formé de quatre à sept professionnels motivés et ouverts à améliorer leur pratique. Trois rôles sont nécessaires à son fonctionnement : l'animateur, les consultants et le client. Mis à part celui de l'animateur, les participants auront à jouer les rôles de clients et de consultants selon un calendrier établi lors de la première rencontre. Certaines conditions sont essentielles au succès des groupes de CP dont le climat de confiance et l'attitude d'ouverture des participants (Payette et Champagne, 1997; Payette, 2014). Les rencontres sont mensuelles, d'une durée approximative de trois heures et suivent une séquence en six étapes :

1. Le « client » expose sa préoccupation, sa problématique ou son projet, et les « consultants » l'écoutent;
2. Les « consultants » posent des questions d'informations en vue de clarifier la situation présentée, et le « client » précise ce qu'il en est;
3. Le « client » définit ses attentes, c'est-à-dire ce sur quoi il veut travailler, et les « consultants » s'y conforment;
4. Les « consultants » partagent leurs réactions, commentaires, suggestions ou leurs pistes d'action, et le « client » les écoute, fait préciser et note l'information;
5. Le « client » fait la synthèse de ce qui a retenu son attention et, s'il y a lieu, esquisse les grandes lignes d'un plan d'action, et les « consultants » le soutiennent;
6. Le « client » et les « consultants » évaluent et partagent leurs apprentissages respectifs (Payette et Champagne, 1997).

La démarche est simple mais la gestion des échanges et le respect de l'ordre des étapes doivent être rigoureux. Le groupe de CP pose des défis semblables à ceux de la relation d'aide. Par exemple, il importe de bien cerner le problème avant de proposer des solutions. Les consultants doivent donc prendre le temps de questionner la perception du client et de recueillir les informations permettant de bien comprendre les enjeux présents avant de suggérer des pistes de solution.

L'animateur joue un rôle essentiel en assurant un climat respectueux, des échanges constructifs et la rigueur du processus. Le respect de la confidentialité est aussi un enjeu important puisqu'il influe sur l'authenticité des échanges. L'adhésion au code d'éthique et de déontologie de l'AQCP est

fortement recommandée pour les animateurs des groupes de CP (AQCP, 2013). Évidemment, l'animation de ce type de groupe est facilitée par la connaissance des techniques de communication en relation d'aide (reflet, recadrage, questions ouvertes, etc.). Ces diverses techniques permettent d'appuyer les consultants afin qu'ils explorent les trois savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être) du client avant d'aller investiguer les solutions tentées ou d'en proposer de nouvelles.

Le codéveloppement au profit de l'identité professionnelle

La psychoéducation comme profession a traversé des périodes de changement ces quinze dernières années. Mentionnons, entre autres, l'obligation de la maîtrise professionnelle pour porter le titre de psychoéducateur et, plus récemment, pour exercer certaines activités réservées par le PL 21. Ces changements influencent la pratique et le vécu professionnel des psychoéducateurs. Par ailleurs, certains éléments venant fragiliser l'ancrage identitaire font encore ressentir leurs effets : une profession unique au Québec, peu identifiée dans les titres d'emploi, peu connue par la population générale. Le groupe de CP peut répondre à un besoin d'appartenance et consolider l'identité professionnelle des psychoéducateurs. L'évolution des pratiques et de la formation motivent également la nécessité d'avoir un lieu d'échange et de partage de savoir-faire. Les professionnels en relation d'aide profitent souvent d'une perspective nouvelle pour mieux répondre aux besoins du client et vivre une satisfaction dans leurs réalisations ou relations professionnelles. Une communauté de développement des pratiques permet aussi de créer un réseau entre les psychoéducateurs. Ces derniers étant issus de divers milieux, ils sont parfois initiés à des cultures organisationnelles et des clientèles différentes.

La plus grande satisfaction des participants aux groupes de CP se situe au niveau de l'alliance psychoéducative. Ils rapportent que le groupe leur permet de partager une vision commune de l'intervention et de l'adaptation. À travers les problèmes, préoccupations ou projets présentés par les « clients », les membres reconnaissent et apprécient les particularités de l'approche psychoéducative. Cette forme d'accompagnement et de développement professionnel amène les psychoéducateurs à briser l'isolement et à rester en lien avec leur profession. ■

Références

Association québécoise de codéveloppement professionnel. (2013). *Règlements généraux*. Document Web récupéré le 13 novembre 2014 à : [http://www.aqcp.org/client_file/upload/document/AQCP-REGLEMENTS%20GENERAUX%20\(2013\).pdf](http://www.aqcp.org/client_file/upload/document/AQCP-REGLEMENTS%20GENERAUX%20(2013).pdf)

Champagne, C. (2014). Le groupe de codéveloppement professionnel : une approche puissante et de plus en plus reconnue. *Effectif*, 17(1).

Desjardins, M. et Sabourin, N. (16 janvier 2014). *Perspectives du codéveloppement au Québec*. Communication : Assemblée générale de l'AQCP. Plan de la présentation. Document Web récupéré le 13 novembre 2014 à : http://www.aqcp.org/client_file/upload/image/Perspectives%20par%20Michel%20et%20Nathalie.pdf

Payette, A. (16 janvier 2014). *L'essence du codéveloppement*. Communication : Assemblée générale de l'AQCP. Plan de la présentation. Document Web récupéré le 13 novembre 2014 à : http://www.aqcp.org/client_file/upload/image/L-essence%20du%20codeveloppement%20par%20Adrien%20Payette%2016%20janv%202014.pdf

Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

UQAT

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

L'UQAT, humaine, créative et audacieuse!

L'UQAT accueille chaque année 22 étudiants à la maîtrise, d'un peu partout au Québec. Des bourses d'excellence au 2^e cycle sont offertes à tous les étudiants québécois admis et inscrits à temps complet pour la première fois au programme. Ces bourses couvrent 100% des droits de scolarité pour le nombre minimal de sessions du programme (3 sessions pour les profils mémoire et mémoire et stage; 6 sessions pour le profil stage). Les étudiants doivent maintenir une moyenne de 3.0 pour conserver cet appui financier d'une session à l'autre et pour accéder au stage d'intervention. À cet égard, les relations entre les milieux de pratique et l'UQAT sont conviviales et le territoire permet de couvrir de nombreux champs d'intérêt. Aussi, les étudiants qui choisissent de se déplacer hors des limites de Rouyn-Noranda pour aller en stage peuvent recevoir une compensation financière en guise de dédommagement. L'accompagnement des stagiaires est réalisé par des professeures-superviseurs ayant une expérience clinique significative et diversifiée. Le Centre d'intervention interdisciplinaire intégré à l'Unité de recherche en interactions humaines de l'UQAT, fournissant des services à la clientèle universitaire, mais aussi en partenariat avec différents établissements de la région accueille également des stagiaires de 2^e cycle. L'étudiant bénéficie d'une proximité avec les membres du corps professoral faisant en sorte qu'il peut commencer la démarche d'élaboration de son projet dès sa première année de maîtrise. L'UQAT se veut « humaine » en offrant un encadrement centré sur les besoins des étudiants et leur développement professionnel, « créative » en innovant toujours pour répondre aux besoins des milieux de pratique et « audacieuse » en développant des façons de faire qui permettent d'allier les besoins de chacun dans un esprit de collaboration et de partenariat. Ces conditions de proximité contribuent à donner à chaque étudiant une formation solide lui permettant d'entrer sur le marché du travail avec confiance. ■

L'enseignement de la démarche d'évaluation psychoéducative... quelques réflexions

Lyne Douville, Ph.D., ps.éd. professeure, Université du Québec à Trois-Rivières et **Gilles Bergeron**, ps.éd., chargé de cours et consultant en pratique privée

Le curriculum de formation des étudiants de 2^e cycle en psychoéducation prévoit des activités d'enseignement sur l'évaluation psychoéducative. Déjà initiés aux concepts relatifs à l'évaluation au cours de leur baccalauréat, les étudiants à la maîtrise doivent compléter l'apprentissage de cette compétence devenue incontournable dans la pratique actuelle de la psychoéducation. Le présent article a pour but de partager des observations et des réflexions issues de nos activités d'enseignement depuis près d'une dizaine d'années. Étudiants et formateurs trouveront dans ce texte des points de repère pertinents reliés à l'apprentissage de cette activité.

Une activité réservée

Depuis septembre 2012, le PL 21 autorise le psychoéducateur à procéder à des évaluations dans le champ d'exercice qui lui est attribué. L'évaluation des capacités adaptatives et des difficultés d'adaptation se trouve au cœur de ses opérations professionnelles.

De manière générale, la rigueur de toute action professionnelle repose sur la validité du processus mis en œuvre, la connaissance des pratiques reconnues efficaces de même que le recours à des fondements théoriques solides. Or, malgré la présence de lignes directrices (OPPQ, 2014), les commentaires reçus des étudiants et de psychoéducateurs sur le terrain témoignent d'une certaine difficulté à les appliquer. D'après nous, la démarche évaluative doit être comprise sous l'angle des différents savoirs que sa complexité implique.

La trilogie des savoirs

À titres de professeurs mais aussi de praticiens, nous croyons fermement que l'acquisition de la compétence en évaluation suppose l'interaction des divers savoirs que sont le savoir, le savoir-faire et le savoir-être (Bernard, 1979).

Le savoir

Généralement, lorsque les étudiants débutent leur maîtrise en psychoéducation, ils possèdent déjà bon nombre de connaissances sur la personne en difficulté, que ce soit au plan des étapes du développement humain, de la psychopathologie ou encore des différents contextes d'intervention. Par contre, ils ne saisissent pas toujours comment évaluer concrètement les capacités adaptatives de la personne en lien avec ses forces et ses limites dont le potentiel d'adaptation (PAD), le potentiel expérientiel (PEX) et le niveau de conenance demeurent les notions centrales.

La démarche pédagogique doit s'attarder au processus d'analyse clinique propre au contexte de l'évaluation. En ce sens, l'interprétation des données recueillies ne peut se faire sans la maîtrise d'un cadre conceptuel solide. Les différents modèles théoriques¹ utilisés en psychoéducation sont ici des références utiles.

Le savoir-faire

Au cours de leur formation universitaire, les étudiants mettent d'abord en pratique leurs aptitudes à partir de vignettes cliniques ou de cas qui leur sont présentés. Élaborées dans un contexte défini, ces mises en situation sous-tendent déjà, par leurs centrations et le vocabulaire choisi, l'orientation de leurs auteurs. Rendus à la maîtrise, les étudiants doivent mettre à profit leurs connaissances dans une démarche réalisée auprès d'un client réel qui a consenti à cette évaluation. Ils doivent choisir les centrations d'observation, préparer et conduire les entretiens avec le client et d'autres acteurs concernés (parents, enseignants, éducateurs...), faire passer et analyser les résultats de tests, le cas échéant. Ils doivent aussi transmettre leur compréhension de la situation par des avis professionnels précis et rigoureux. Même s'ils ont appris, au point de vue technique et théorique, toutes les étapes de la démarche, ils sont déstabilisés dans l'expérience concrète (Lecomte, Savard, Drouin et Guillon, 2004) et vivent un stress important comme nouveaux apprenants (Ronnestad et Orlinsky, 2005; Stovel et Steinberg, 2008).

Le savoir-être

Chez l'étudiant, les écueils proviennent souvent d'une remise en question de sa personne devant l'ampleur et l'imprévisibilité des difficultés rencontrées (Douville, 2010). Si l'application des techniques et l'évaluation des connaissances restent relativement faciles à accompagner et à mesurer, les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif le sont beaucoup moins. Les recherches sur la qualité relationnelle en relation d'aide démontrent pourtant que celle-ci est plus importante que l'obéissance de l'intervenant à un modèle (Norcross, 2000; Lambert et Barley, 2002). Bechler (2005) définit les savoir-faire relationnels mais aussi les attitudes et les qualités indispensables mises en jeu dans les situations professionnelles « comme étant les ressources psychoaffectives permettant de faire face ou la capacité à mobiliser telles ressources au plan personnel dans les situations de travail, éthique dans les rapports à autrui [...] » (p. 177). S'ajoute, selon nous, le contexte « anxigène » inhérent à la situation d'évaluation.

1. Psychodynamique, écosystémique, cognitivo-comportementale, humaniste et psychodéveloppemental.

Lacharité et Gagnier (2009) affirment que nos expériences personnelles ne peuvent être mises de côté quand nous sommes quotidiennement interpellés par la souffrance des gens. La bonne distance à prendre pour établir une collaboration et l'utilisation de ce que nous ressentons pour nous aider à mieux saisir la personne évaluée renvoie à nos habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif (Grisé et Trottier, 2006). La sévérité de la psychopathologie peut avoir un impact sur la qualité subjective de la relation entre le sujet qui fait l'objet de l'évaluation et le psychoéducateur. Des réactions socioaffectives intenses peuvent être ressenties par ce dernier. Leur analyse lui permettra de départager sa réaction personnelle de celle de la personne évaluée qui, elle-même, répond au vécu relationnel du moment. L'attention portée à ses propres réactions informe également sur l'actualisation des difficultés du client.

La psychoéducation se distingue par sa tradition d'accompagnement, du « vivre avec » qui lui donne un point de vue unique pour la compréhension de l'individu en lien avec son environnement. Cette particularité peut également constituer un piège. Dans des contextes de vécu partagé, la distance relationnelle doit être optimale afin de préserver toute forme d'invasion affectif.

Une réflexion à poursuivre

Des connaissances théoriques, des habiletés techniques et des attitudes sont au cœur de la démarche d'évaluation. Ces compétences s'acquièrent par la formation, la pratique-terrain et l'introspection, d'où l'importance de recourir aux trois savoirs. Par ailleurs, la formation clinique à l'évaluation doit tenir compte à la fois de la réalité des milieux de travail et de la consolidation d'une pratique qui soit rigoureuse et respectueuse de la souffrance vécue par le client. En ce sens, elle pose encore de nombreux défis. ■

Références

- Bechler, P. (2005). *Le management des compétences en action sociale et médico-sociale*. Paris: Dunod.
- Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19, 60-68.
- Douville, L. (2010). *Évolution de la perception de la supervision des étudiants en psychologie*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.
- Grisé, S. et Trottier, D. (2006). *Les émotions au cœur de l'action professionnelle*. Anjou : Éditions Saint-Martin.
- Lacharité, C. et Gagnier, J.-P. (2009). *Comprendre les familles pour mieux intervenir : repères conceptuels et stratégies d'action*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lambert, M. J. et Barley, D. E. (2002). Research summary on therapeutic relationship and psychotherapy outcome. Dans J. C. Norcross (dir.), *Psychotherapy relationship that work: therapist contributions and responsiveness to patients* (p. 17-37). Toronto : Oxford University Press.
- 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.
- Norcross, J. C. (2000). Psychotherapist self-care : Practitioner-tested, research-informed strategies. *Professional Psychology*, 31, 710-713.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices*. Montréal.
- Rønnestad, M. H. et Skovholt, T. M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate student of counselling of psychotherapy. *Journal of Counseling Development*, 7, 396-405.
- Stovel, L. et Steinberg, P. I. (2008). Learning within psychotherapy supervision. *Smith College Studies in Social Work*, 78(2-3), 321-336.



Université
du Québec
en Outaouais

L'engagement et la solidarité au cœur de la formation des futurs psychoéducateurs

Rien de plus formateur que de permettre à des étudiants de rédiger ce court texte pour présenter un point fort du programme en psychoéducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) : l'engagement et la solidarité. Ces valeurs, transmises par la formation, ont motivé les étudiants à partager leur passion pour la profession en créant deux regroupements : psychoEdscouade et Parlons psychoéd!

Le regroupement psychoEdscouade est né de la volonté des étudiants de se rapprocher des besoins de la communauté grâce à l'implication bénévole. Le volet Milieu du projet répond tout particulièrement à ce désir de donner du temps afin de combler certains besoins des organismes de notre environnement. Quant aux volets Université et Inter-cycle, ils permettent les échanges et le partage d'expériences entre les étudiants et les diplômés en psychoéducation par l'entremise d'activités ludiques telle une partie de soccer. Ces trois volets du regroupement permettent aux futurs psychoéducateurs de développer leur engagement bénévole et leur appartenance à l'UQO.

Parlons psychoéd! regroupe des étudiants en psychoéducation intéressés à développer un réseau d'échange et de partage d'expériences entre étudiants, professionnels et professeurs par l'organisation d'activités thématiques, dont des conférences. Le fonctionnement de l'équipe s'appuie sur l'utilisation des outils de base en psychoéducation, comme la structure d'ensemble de Gendreau qui est employée pour l'organisation des activités. Sa principale réalisation a été la mise en place, en septembre 2014 à l'UQO (campus Saint-Jérôme), de la première Journée de la psychoéducation sur le thème de la santé mentale. Des exposants, des conférences et des tables rondes figuraient au programme de la journée. Parlons psychoéd! forme une équipe dynamique qui donne aux étudiants l'occasion de développer et de mettre en pratique une diversité de compétences professionnelles et d'habiletés interpersonnelles : « S'impliquer, c'est développer le vécu partagé! ». ■

L'accompagnement de stagiaires, un investissement qui en vaut la peine?

Annie Mercier, psychoéducatrice, Unité interne d'adopsychiatrie, CSSS Champlain-Charles-LeMoine

Il y a un peu plus d'une douzaine d'années, mon employeur m'a proposé d'accueillir une étudiante en psychoéducation qui cherchait un milieu de stage dans la région. Je n'avais jamais reçu de stagiaire, je n'y avais même jamais songé, mais l'idée me parut intéressante. Comme nous étions alors peu nombreux à occuper des postes de psychoéducateurs en CLSC, je me suis dit que de recevoir une stagiaire serait une façon d'augmenter la visibilité de notre profession au sein de mon milieu de travail. J'ai donc accepté l'offre sans trop y réfléchir.

Accompagner un stagiaire en s'appuyant sur le modèle psychoéducatif

Peu de temps après l'arrivée de cette première stagiaire, j'ai réalisé les enjeux d'un tel engagement. Malgré son dynamisme, son intérêt, sa vivacité et ses ressources, cette étudiante dépendait en quelque sorte de moi. Je devais lui présenter le milieu, lui expliquer le fonctionnement du réseau, l'aider à passer de la théorie à la pratique. Je devais aussi m'ajuster à ses capacités pour lui faire vivre des expériences enrichissantes. J'ai rapidement compris qu'il me fallait des points de repère pour m'aider à bien jouer ce nouveau rôle. J'ai décidé d'aborder l'accompagnement de ma stagiaire en m'appuyant sur les concepts de base du modèle psychoéducatif. Le fait d'accueillir une étudiante en psychoéducation allait raviver mes connaissances et élargir « mon terrain de jeu » comme psychoéducatrice.

Depuis, les opérations professionnelles du psychoéducateur me servent de lignes directrices dans l'accompagnement de tous mes stagiaires. Je planifie et organise le déroulement du stage afin de m'assurer que le milieu soit en mesure de remplir les exigences du programme universitaire. J'observe et j'évalue les étudiants tout au long de leur parcours afin d'ajuster les défis que je leur propose et que leur stage favorise le développement de leurs compétences. J'anime les rencontres d'accompagnement hebdomadaires de façon à leur offrir des rétroactions constructives. Finalement, les rencontres d'évaluation me permettent de communiquer mes observations et de cibler les défis à venir. Toutes ces étapes et le temps passé avec le stagiaire instaurent une forme de vécu partagé où se présentent plusieurs situations utilisables afin de favoriser le passage de la théorie à la pratique.

Accompagner un étudiant en stage est un défi que je relève habituellement aux deux ans. Bien sûr cette responsabilité exige quelques heures de travail en surplus, surtout au début du stage et aux périodes d'évaluation. Toutefois, plus le stagiaire prend confiance en lui, plus il acquiert de l'expérience et raffine son savoir-faire, plus il devient possible de partager avec celui-ci certaines de nos responsabilités.

Les bénéficiaires liés à l'accompagnement d'un stagiaire

L'accompagnement d'un stagiaire en psychoéducation est reconnu par l'Ordre comme une activité de formation continue. En plus d'offrir l'occasion de réviser ses savoirs, ce rôle incite à réfléchir à sa pratique, à remettre en question ses façons de faire, à rester à l'affût des développements de son domaine et ainsi, demeurer un professionnel compétent.

Le but d'un stage est de rendre concrètes et vivantes les connaissances acquises lors de la formation académique. Le professionnel accompagnateur doit être en mesure d'expliquer et de vulgariser les notions théoriques. En étant attentif au vécu du stage, de nombreuses situations s'avèrent propices aux apprentissages de l'étudiant. Devoir traduire à l'étudiant le sens de ces situations partagées incite à demeurer proche des concepts de base en psychoéducation et à jour dans ses connaissances.

En réalisant son stage avec un psychoéducateur expérimenté, le stagiaire acquiert une meilleure compréhension du rôle spécifique et du champ de compétences propre à sa profession. Mais le temps investi rapporte également au milieu et à la profession. Pour le milieu, l'accueil de stagiaires assure une relève compétente, le stage pouvant être perçu comme une « longue entrevue dynamique ». De plus, la présence de stagiaires en psychoéducation suscite l'intérêt du milieu pour la profession, lui offrant une visibilité accrue et permettant une reconnaissance de son apport particulier.

L'accompagnement de stagiaires en psychoéducation est une responsabilité qui nous revient à tous. À mon avis, seul un intervenant formé en psychoéducation peut réellement transmettre les spécificités de notre profession. Le savoir-faire des psychoéducateurs est unique; il nous incombe de le faire valoir. Trop de stagiaires en psychoéducation sont accompagnés par un éducateur ou un professionnel d'une autre discipline. Ces divers intervenants sont sans aucun doute expérimentés dans leur domaine. Cependant, ils ne peuvent transmettre de façon concrète ce qu'est notre profession. Avec le PL 21, les champs d'exercice des différents professionnels de la santé et services sociaux ont été circonscrits de façon à reconnaître les compétences spécifiques de chacun et à assurer leur complémentarité. Dans ce contexte, il devient primordial que l'accompagnement des stagiaires soit fait par des professionnels qui possèdent les compétences propres à la profession.

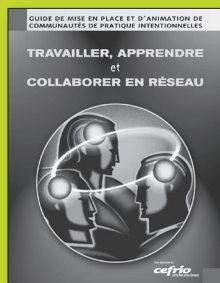
Cela dit, je crois sincèrement que de recevoir un stagiaire est un privilège. Lorsqu'un étudiant nous observe et nous questionne, lorsqu'il désire apprendre de notre expérience, accepte de relever les défis proposés et de vivre les déséquilibres de l'apprentissage, lorsqu'il accueille nos rétroactions, il se découvre comme professionnel avec « sa couleur ». L'expérience de stage et la relation stagiaire-accompagnateur contribuent sans contredit à la construction de son identité professionnelle. ■

Des outils pour mettre en place une communauté de pratique

Line Massé, Ph.D., ps.éd., professeure, Marie-Josée Picher et Jeanne Lagacé-Leblanc, professionnelles de recherche, UQTR

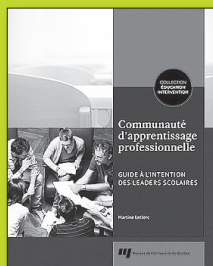
Dans de nombreux milieux, on voit de plus en plus la mise en place de groupes de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres dans un champ de savoir. Différentes appellations désignent ces communautés : « communauté de pratique », « communauté d'apprentissage », « communauté d'apprenants », « cercle d'apprentissage », « groupe d'analyse des pratiques », « groupe de codéveloppement professionnel » ou « communauté d'apprentissage professionnelle ». Bien que leur forme et leur contexte d'utilisation varient, ces communautés partagent certaines croyances et valeurs fondamentales (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). Elles reposent sur le principe que les membres ne sont pas seulement des consommateurs de connaissances, mais qu'ils peuvent en générer. Elles encouragent leurs membres à examiner leurs pratiques, à essayer de nouvelles idées et à réfléchir ensemble sur ce qui fonctionne bien et pourquoi. Les communautés de pratique offrent la possibilité d'une construction collective et d'un partage de nouvelles connaissances. Elles peuvent devenir un outil puissant de développement professionnel d'un point de vue personnel et d'amélioration des pratiques pour les organisations.

Pour le psychoéducateur qui occupe une fonction de conseil, la mise en place d'une communauté de pratique peut représenter une stratégie d'intervention appropriée. Les outils suivants, tirés du **Répertoire d'instruments de mesure, de programmes et d'outils d'intervention**, peuvent lui être utiles.



Langelier, L. (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau : Guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles*. Québec : CEFRIO. Récupéré le 18 novembre 2014 de : <http://www.cefr.io.qc.ca/publications/transformation-organisationnelle/travailler-apprendre-collaborer/>

Ce guide traite de l'instauration de communautés de pratique virtuelles dans les organisations. Les deux premiers chapitres permettent de se familiariser avec les notions de base liées aux communautés de pratiques. Les chapitres 3 et 4 s'adressent davantage aux gestionnaires et donnent des pistes de réflexion sur les raisons de mettre en place ces communautés et comment en planifier la mise en œuvre. Les chapitres suivants abordent les différentes étapes de la mise en place : lancement, animation, pérennité, évaluation. Tout au long des chapitres, des outils réflexifs ou pratiques sont proposés.



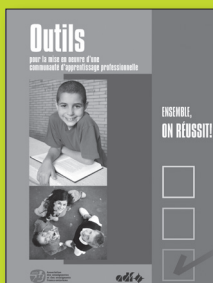
Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) sont semblables aux communautés de pratique, mais en plus de l'amélioration des pratiques de ses membres, elles visent également à ce qu'il y ait des retombées concrètes sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Ce guide fait mieux connaître ce que sont les CAP et offre plusieurs outils pour accompagner les personnes intéressées à les mettre en place.



Roberts, S. M. et Pruit, E. (2009). *Les communautés d'apprentissage professionnelles*. (Adaptation de L. Arpin et L. Capra). Montréal : Chenelière Éducation.

Ce guide vise à accompagner les personnes intéressées à mettre en œuvre une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) en milieu scolaire. Après avoir défini les CAP, on y aborde entre autres l'exercice du leadership collaboratif, le développement professionnel continu, le travail en équipe, la création et l'utilisation de portfolios professionnels et comment assurer la continuité de ces communautés. De nombreux outils sont offerts pour soutenir la mise en œuvre d'une communauté.



Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO) et Association des directions et des directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO). (2009). *Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle*. Ottawa : Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens. Récupéré de : http://www.aefo.on.ca/Docs/Outils_mise_en_oeuvre_CAP_juin09.pdf

Ce guide offre 15 outils (questionnaires, grilles, exercices) pour soutenir la mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles en milieu scolaire. Ces outils sont organisés selon les cinq concepts à la base des CAP en milieu scolaire :

- 1) mission et vision commune;
- 2) travail et apprentissage en équipe;
- 3) environnement favorable;
- 4) leadership partagé et mobilisateur;
- 5) focalisation sur les résultats d'apprentissage. ■

Référence

Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.

Transfert et utilisation des connaissances



UNIVERSITÉ
LAVAL

Jean Ramdé, Ph.D., ps.éd. et Abdoulaye Anne, Ph.D., professeurs, Département des fondements et pratiques en éducation

La recherche sur le transfert et l'utilisation des connaissances est aujourd'hui considérée comme un domaine d'études à part entière (Dagenais et Robert, 2012). Le transfert des connaissances réfère à un processus structuré consistant à utiliser les résultats de la recherche dans le but d'améliorer la pratique. L'utilisation des connaissances, quant à elle, fait référence aux différentes formes de mise en pratique de résultats de la recherche. Plusieurs types d'utilisation des connaissances sont décrits dans les écrits scientifiques, mais les trois types les plus connus sont l'instrumental, le conceptuel et le symbolique. L'utilisation des connaissances est **instrumentale** lorsqu'elle vise la modification d'une action. Le développement d'un plan d'intervention en se basant sur les connaissances dans le domaine de la réadaptation constitue un exemple d'utilisation instrumentale. L'utilisation est dite **conceptuelle** lorsqu'elle apporte des idées nouvelles qui influencent la compréhension d'une problématique. Ce type d'utilisation ne conduit pas nécessairement à l'action. Il permet plutôt d'informer et d'éclairer les décideurs et d'inspirer les intervenants. Par exemple, faire référence à la théorie de l'attachement pour comprendre des troubles de comportement chez un enfant est une utilisation conceptuelle de cette théorie. Enfin, l'utilisation est **symbolique** lorsque la connaissance devient un argument d'autorité pour légitimer des positions ou décisions. C'est le cas, par exemple, d'un responsable qui utilise la recherche pour justifier le changement de description des tâches des employés.

Plusieurs chercheurs ont tenté de mettre en lumière les facteurs qui favorisent ou entravent l'utilisation des connaissances. Leurs travaux montrent l'existence de quatre grands déterminants

dans ce domaine : le contexte organisationnel (temps disponible pour appliquer les nouvelles pratiques), l'expertise (capacité des intervenants à comprendre une recherche), l'opinion de ces derniers (jugement subjectif sur la recherche) et la stratégie de soutien (activités de dissémination de connaissances).

Le premier auteur de cet article a vérifié l'existence de ces facteurs et leurs liens avec l'utilisation des connaissances dans le domaine de l'éducation au Québec. Les résultats de son étude, réalisée auprès de 2270 enseignants, montrent que le contexte organisationnel et la stratégie de soutien ainsi que l'opinion et l'expertise des praticiens sont les facteurs qui influencent l'utilisation des connaissances (Ramdé, 2012). Son étude montre également que le contexte organisationnel et l'expertise des intervenants sont les deux facteurs qui prédisent le moins l'utilisation des connaissances. Fort de ses résultats, Ramdé a conçu un **modèle de transfert de connaissances**, validé à l'aide des équations structurelles, selon lequel, pour favoriser l'utilisation des connaissances, le contexte organisationnel et la stratégie de soutien devraient prioriser le développement de l'expertise des intervenants (Ramdé, 2012). Car une bonne expertise influence l'utilisation des connaissances. ■

Références

Dagenais, C. et Robert, E. (2012). *Le transfert des connaissances dans le domaine social*. Montréal : PUM.

Ramdé, J. (2012). *Utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation : Validation d'un questionnaire et proposition d'un modèle*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Canada.

L'alliance de travail en centre résidentiel



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Marie-Hélène Ayotte, coordonnatrice du Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE)

Le caractère essentiel de l'alliance de travail est reconnu à travers différents types de traitements pour les jeunes (Shirk, Karver et Browns, 2011). Une telle alliance implique une entente entre le client et l'intervenant sur les objectifs de traitement et sur les tâches pour les atteindre ainsi que le développement d'un lien émotionnel caractérisé par des sentiments partagés d'appréciation, de respect, de souci de l'autre et de confiance (Bordin, 1979). Cependant, l'alliance de travail est rarement étudiée dans les contextes comme les centres résidentiels, qui présentent certaines conditions non favorables à l'établissement de l'alliance de travail. Les adolescents tendent à entrer en centre résidentiel à l'instigation d'une tierce instance, ce qui implique qu'ils sont référés pour des problèmes qu'ils ne se reconnaissent pas nécessairement eux-mêmes. Le rôle ambigu des éducateurs peut également rendre l'établissement d'une alliance plus complexe puisqu'ils font face quotidiennement au défi d'exercer en parallèle la relation d'aide et le contrôle (Orsi, Lafortune et Brochu, 2010). Avec les discussions de cas en équipe et la collaboration avec d'autres services psychosociaux ou judiciaires, les limites de la confidentialité peuvent aussi représenter un enjeu dans le développement d'une telle alliance (Henriksen, Degner et Oscarsson, 2008).

Au sein même des centres résidentiels, différents profils de clientèle peuvent faciliter ou nuire à la formation de l'alliance de travail. Par exemple, dans notre étude auprès de 182 adolescentes en centre jeunesse (Ayotte, Lanctôt et Tourigny, soumis), trois profils de caractéristiques prétraitement émergent : 1) moins de problèmes, 2) problèmes multiples, surtout extériorisés, et

3) détresse (symptômes post-traumatiques et plusieurs problèmes interpersonnels). Trois mois après l'admission, les adolescentes avec des problèmes multiples et extériorisés sont 7.9 fois plus à risque d'avoir une faible alliance comparativement à celles qui sont en détresse. Ces résultats suggèrent qu'il est possible de miser dès le départ sur une approche sécurisante et des stratégies pour établir l'alliance avec les adolescentes en détresse, alors qu'une approche motivationnelle et ciblant les comportements peut être une première étape nécessaire avec les adolescentes ayant un profil plus extériorisé. Finalement, dans cette étude, le score moyen d'alliance est de 4 sur 5, ce qui implique que malgré les conditions non optimales associées aux centres résidentiels, il est possible de former une très bonne alliance dans ce contexte. ■

Références

- Ayotte, M.-H., Lanctôt, N., et Tourigny, M. (soumis). Pre-treatment profiles of adolescent girls as predictors of the working alliance in residential care settings. *Children and Youth Services Review*.
- Bordin, E.S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy*, 16, 252-260.
- Henriksen, A., Degner, J. et Oscarsson, L. (2008). Youths in coercive residential care: Attitudes towards key staff members' personal involvement, from a therapeutic alliance perspective. *European Journal of Social Work*, 11(2), 145-159.
- Orsi, M.M., Lafortune, D. et Brochu, S. (2010). Care and control: Working alliance among adolescents in authoritarian settings. *Residential Treatment for Children & Youth*, 27(4), 277-303.
- Shirk, S.R., Karver, M.S. et Brown, R. (2011). Alliance in child and adolescent psychotherapy. *Psychotherapy*, 48(1), 17-24.

Quelle est la place du vécu partagé dans la formation pratique en milieu scolaire?

Denis Beauregard, Yves Bouffard, Catherine Lamy, Michel Laplante, Rina Petretta et Annie Roy, psychoéducateurs

Nous sommes des psychoéducateurs en milieu scolaire de la région de Montréal intéressés par la formation pratique en psychoéducation. Les stagiaires qui choisissent le milieu scolaire forment un groupe important. Sont-ils préparés au travail professionnel par le vécu partagé?

La promotion de la profession faite par l'OPPQ et la plupart des universités met l'accent sur le vécu partagé. Même si la formulation varie, le psychoéducateur y est confirmé spécialiste de l'intervention directe. Plus de quarante ans après la mise en place de la formation universitaire, l'importance du vécu partagé est encore affirmée. Est-ce toujours vrai en milieu scolaire?

Précisons de prime abord notre définition du vécu partagé. Globalement, il y a vécu partagé quand le psychoéducateur se déplace pour aller sur le territoire de l'élève ou du groupe, s'intègre comme participant actif à l'activité et y intervient avec une vision psychoéducative. « Il participe à l'action, partage [...] des moments de convivialité dont il est l'un des acteurs, voire même le metteur en scène [...] C'est le moment où s'incarnent les interactions « ici et maintenant », qui sont au cœur de l'intervention psychoéducative [...] » (Gendreau, 2001, p.43).

Qu'en est-il de la place du vécu partagé dans l'horaire du psychoéducateur en milieu scolaire? Dans les faits, nous constatons un écart important entre la réalité du travail et ce qu'affirment l'OPPQ et les universités. À partir de nos observations, nous soutenons qu'un psychoéducateur scolaire consacre souvent moins de 20 % de sa tâche au vécu partagé. Nous remarquons une diminution du temps consacré à des opérations professionnelles (observation sur le terrain, animation, organisation) au profit d'autres opérations (évaluation, planification). Quant au rôle conseil, il connaît une forte demande.

Le psychoéducateur en milieu scolaire **vit** de moins en moins **avec** l'élève. Toutefois, les liens théorie/pratique et le savoir-faire réalisés grâce au vécu partagé et à son utilisation (opération professionnelle) ont toujours une immense valeur. Ils permettent entre autres de mieux définir, planifier, organiser, animer et évaluer un accompagnement en contexte et selon le milieu. L'intervention appropriée et ajustée suscite et soutient l'activité des personnes, facilite l'apprentissage et la réussite et favorise l'intégration des expériences. Le **vivre avec** aide à trouver l'ajustement optimal.

Le psychoéducateur connaissant la valeur du vécu partagé privilégiera **de connaître dans l'action**. Il peut alors proposer une vision et une action éducatives qui ont du sens et qui portent fruit. Grâce au vécu partagé, le psychoéducateur prend en compte et intègre dans l'action toutes les facettes de la réalité complexe de l'intervenant, de l'élève, du groupe et du milieu. Le vécu partagé constitue un chemin éprouvé pour construire sa crédibilité.

En vécu partagé, donner sens aux gestes du quotidien offre au stagiaire une occasion unique de se découvrir et d'évoluer. En « faisant du plancher », il apprend à mettre de l'avant ses forces et à se protéger de ses propres vulnérabilités. La confrontation avec la réalité permet aussi de développer et d'assouplir ses schèmes relationnels. Par l'expérience et le retour sur l'expérience, le stagiaire construit des habiletés à intervenir, notamment face à l'excitation et à l'hostilité d'un élève ou d'un groupe. Il apprend aussi à composer avec les particularités des partenaires ou de l'équipe.

La valeur et la portée du vécu partagé ne peuvent être vraiment saisies que dans l'expérience du terrain, dont les stages. Toutefois, les nouvelles pratiques professionnelles en milieu scolaire conduisent généralement l'étudiant et son accompagnateur à l'un des deux scénarios suivants :

SCÉNARIO 1	SCÉNARIO 2
<p>L'étudiant entreprend un stage où le vécu partagé occupe une partie significative de son temps.</p>	<p>L'étudiant entreprend un stage en vivant l'horaire et les tâches de son accompagnateur : comités, communications, évaluations, formations, plans d'intervention, rencontres individuelles, rôle-conseil...</p>
<p>L'étudiant et son accompagnateur se retrouvent rarement ensemble à cause des tâches de celui-ci. L'étudiant le voit peu intervenir. De son côté, l'accompagnateur voit très peu son étudiant en interaction et s'appuie sur des faits rapportés. La réalité peut différer largement des faits rapportés, entre autres la pertinence, la qualité et la conduite d'une intervention.</p>	<p>L'étudiant voit son accompagnateur faire face à ses engagements à travers ses opérations professionnelles. Comme l'étudiant vit l'horaire de son accompagnateur, celui-ci le voit dans l'action. Il y a partage du même vécu professionnel, donc de grandes possibilités d'apprentissage. Toutefois, les apprentissages portent plus sur l'évaluation psychoéducative, la planification, le soutien aux intervenants et le travail d'équipe.</p>
<p>Dans ces conditions, comment accompagner l'étudiant de façon qualitative? Comment l'étudiant reconnaîtra-t-il la spécificité psychoéducative? Comment développera-t-il son identité professionnelle?</p>	<p>Dans ces conditions, comment l'étudiant respectera-t-il les normes de l'université concernant les objectifs du stage et le nombre d'heures de contact direct?</p>
<p>Ce scénario demande à l'accompagnateur beaucoup d'ajustements, d'échanges, d'énergie et de temps.</p>	<p>Ce scénario implique que l'étudiant et son accompagnateur ont très peu de temps ensemble consacré au vécu partagé avec les élèves. Conséquemment,</p> <ul style="list-style-type: none"> - les liens théorie-pratique ne sont pas assez intégrés ; - les apprentissages favorisant la rencontre des potentiels (PAD/PEX) sont affectés ; - les schèmes relationnels ne sont pas assez développés, notamment face à l'hostilité.

En conclusion, soucieux de préparer une relève qualifiée, nous demeurons préoccupés par l'importance accordée **au vécu partagé** et à la **prise de recul** donnée par un accompagnateur psychoéducateur, dimensions à notre avis essentielles au développement de l'identité professionnelle et à une pratique de qualité.

Actuellement, nous constatons que de nombreux stagiaires en milieu scolaire répondent difficilement aux attentes universitaires (nombre d'heures de contacts directs). Il y a également déficit de vécu partagé où sont présents à la fois le psychoéducateur et son stagiaire.

Dans cette perspective, comment un stagiaire qui consacre très peu de temps au vécu partagé peut-il vraiment en saisir la portée? Sur quoi s'appuiera-t-il pour intervenir? Son éducation? La théorie? Quelques expériences éparses? Des programmes?

Comment pourra-t-il exercer un rôle conseil sans une solide connaissance, d'une part de lui-même en action et d'autre part, des personnes, du milieu et du contexte?

Qu'en pensent nos collègues des milieux de l'éducation? Est-ce la même situation dans les autres milieux? ■

Référence

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

L'intervention psychoéducative, un plus pour la réussite des étudiants universitaires

Marie-Pierre Arseneault-Babin, ps.éd., conseillère à la réussite, Services à la vie étudiante, UQÀM

« Vous enseignez? Non, j'interviens auprès des étudiants. » Chaque fois que j'explique la nature de mon travail, je surprends. Pourtant, depuis janvier 2012, la psychoéducation a fait son entrée aux Services à la vie étudiante de l'UQÀM. Présents au collégial, les psychoéducateurs étaient, à notre connaissance, absents à l'université. Mon arrivée a découlé de la volonté de la direction d'intégrer un intervenant psychosocial à l'équipe pour mieux répondre aux besoins des étudiants.

J'aide des étudiants vivant des difficultés liées à leurs études ou qui ont un impact sur leur vie scolaire. Ils ont des parcours multiples et plusieurs font un retour aux études ou arrivent de l'étranger. Mon rôle spécifique est de soutenir ceux qui vivent des difficultés liées à l'organisation de leur emploi du temps ou au stress scolaire et aux transitions. En rencontre individuelle, j'accompagne l'étudiant dans la mise en place de stratégies et l'adoption d'attitudes et de comportements favorisant son adaptation et le cheminement de son projet d'étude, en s'appuyant sur ses capacités.

Des besoins variés s'expriment en consultation, la polyvalence des psychoéducateurs est donc mise à profit. Les difficultés les plus fréquentes sont liées au stress et à l'attention. J'aborde aussi les stratégies d'organisation et d'apprentissage, la motivation, l'équilibre de vie, la gestion des émotions et des relations.

En groupe, j'interviens en cas de problèmes liés au stress ou au trouble déficitaire de l'attention. Je collabore à des projets, notamment sur la prévention de l'isolement pour les étudiants vivant en résidence. La variété est au rendez-vous!

Avec du soutien, les étudiants déploient des stratégies qu'ils utiliseront face à des défis tout au long de leur vie. En ce sens, la psychoéducation favorise réellement le déploiement des capacités.

La force de l'équipe

Je collabore avec des professionnels de plusieurs disciplines, ce qui nous a amené à définir le rôle du psychoéducateur par rapport à ceux des autres intervenants. Notre compréhension évolue, mais nous constatons que le psychoéducateur est particulièrement utile lorsqu'un étudiant a des besoins multiples liés à la fois à la sphère personnelle et à l'apprentissage.

Le psychoéducateur est aussi un acteur privilégié pour la liaison et le soutien à la concertation lorsque plusieurs intervenants sont impliqués. Les discussions cliniques ont été la meilleure façon de permettre à tous de comprendre la nature de l'intervention psychoéducative et de construire ma confiance professionnelle. L'intégration de la profession a exigé initiative, compréhension, rigueur et souplesse. En échange, l'équipe apporte un soutien inestimable et permet d'expérimenter la force de l'intervention concertée. Dans la dernière année, nous avons constaté que nous évoluons vers l'interdisciplinarité, une logique de collaboration où les zones d'intervention sont davantage partagées (D'Amour, Sicotte et Lévy, 1999), au profit de la compétence de l'équipe et d'une réponse ajustée aux besoins des étudiants.

Les étudiants que je rencontre vivent des difficultés, mais tous ont des forces qui les poussent à persévérer. Ce sont des adultes curieux qui posent souvent un regard critique et sensible sur la société dans laquelle ils définissent leur place. Ce faisant, ils se construisent et cernent leurs valeurs. En être témoin est un grand privilège. ■

Référence

D'Amour, D., Sicotte, C. et Lévy, R. (1999). L'action collective au sein d'équipes interprofessionnelles dans les services de santé. *Sciences Sociales et Santé*, 17(3), 67-94.

Lorsque psychoéducation et yoga s'allient face au stress

Chrystelle H. St-Pierre, psychoéducatrice, Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Plusieurs difficultés sont vécues par les élèves du secondaire et le stress fait partie des problématiques actuelles. Crises de panique lors des examens, anxiété de performance liée aux activités de leur concentration (sport, musique, langue...), maux de cœur et de tête, difficulté à se concentrer et absentéisme scolaire font partie des manifestations observées chez les élèves rencontrés en intervention, et ce, quotidiennement. Il m'est donc apparu pertinent de développer la prévention et l'intervention en lien avec cette problématique au sein de l'école secondaire à laquelle je suis attitrée.

Des ateliers d'éducation dans certains groupes-classes plus à risque furent animés ainsi que des ateliers de gestion du stress auprès d'élèves en adaptation scolaire. Cependant, une clientèle particulière demeurait peu touchée par les interventions mises en place : les élèves athlètes. Ces élèves, souvent décrits comme « l'élite », vivent d'importants stress quotidiennement. Collaborant déjà avec l'entraîneur de basketball de l'école, nous avons décidé de prendre du temps afin de partager nos observations, d'évaluer les besoins de cette clientèle et de créer un projet pilote. Les objectifs principaux de ce projet étaient que l'élève reconnaisse ses symptômes en situation de stress et qu'il adopte des outils concrets afin de mieux les gérer.

C'est ainsi que le projet *Gestion du stress et performance* a vu le jour. Parfait mélange entre théorie et pratique, entre psychoéducation et yoga! Deux groupes ont été créés soit un groupe comportant une dizaine d'élèves de la première à la troisième secondaire et un groupe d'une quinzaine d'élèves de la troisième à la cinquième secondaire. Ils ont participé à un projet de huit semaines à raison d'une rencontre d'une heure trente par groupe, chaque semaine. Lors de ces ateliers, les jeunes apprenaient à comprendre le stress et à identifier les symptômes de celui-ci dans leur propre vie. Ils apprenaient également à développer des moyens efficaces pour y faire face. Puis, lors des périodes de yoga, ils s'exerçaient à respirer, vivre le moment présent, méditer et développer une pensée positive. Évidemment, le projet a été implanté en collaboration avec l'entraîneur afin que celui-ci utilise les nouveaux apprentissages au quotidien avec chacun des athlètes.

Afin de vérifier la pertinence de ce projet, un questionnaire confidentiel fut rempli avant et après celui-ci. Les résultats furent surprenants. Tous ont décrit une baisse d'intensité des symptômes ressentis en situation de stress. Mais le plus étonnant fut le temps indiqué par les participants au projet entre l'apparition des



premiers symptômes et la gestion du stress ressenti. Tandis qu'au départ, certains indiquaient ne pas gérer le stress ou arriver à le gérer dans un temps très long (plusieurs heures à une journée), tous mentionnèrent gérer la situation en quelques minutes ou dans l'heure suivant le projet. En plus de ces résultats, tous soulignèrent qu'il s'agissait d'un programme essentiel à leur cheminement d'élève et d'athlète. Chaque élève fut enchanté de découvrir le yoga. Tandis que certains indiquèrent avoir développé une meilleure conscience du moment présent et un meilleur contrôle de leurs pensées, d'autres dirent avoir appris à respirer au quotidien. Cependant, une phrase m'a touchée plus particulièrement : « Vous m'avez permis d'aimer à nouveau mon sport! » ■

L'ORDRE A MAINTENANT UN NOUVEAU SITE INTERNET, UN BLOGUE ET UNE PAGE FACEBOOK!

f YouTube Médias Publications Blogue Nous joindre MEMBRE

OPPQ
ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

GRAND PUBLIC ÉTUDIANT ET CANDIDAT PSYCHOÉDUCATEUR L'ORDRE

La psychoéducation

Favoriser le déploiement des capacités

Une présence qui fait la différence

Quand consulter un psychoéducateur

L'Ordre : mission, vision et valeurs

Comment devenir psychoéducateur

Visitez-nous sur le Web pour découvrir

- La refonte complète de notre site
- Une information de qualité
- La simplification de l'accès à votre dossier
- Un blogue que vous pouvez commenter
- Une page Facebook à aimer et à partager

facebook

Adresse électronique ou téléphone Mail de page

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec - OPPQ est sur Facebook.

1 575 membres

TD Assurance
Meloche Monnex



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

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

**En moyenne, en assurant
habitation et auto chez
nous, les professionnels
économisent 500\$*.**

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
Le samedi, de 9 h à 16 h

HABITATION | AUTO | VOYAGE

Demandez sans tarder une soumission
au 1-866-269-1371
ou rendez-vous à 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.

*Moyenne basée sur la différence entre les primes des polices d'assurance auto et habitation actives au 31 juillet 2014 de nos clients du Québec qui font partie d'un groupe de professionnels ou de diplômés avec qui nous avons une entente et les 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.

^{MD} Le logo TD et les autres marques de commerce TD sont la propriété de La Banque Toronto-Dominion.