



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

LA PRATIQUE EN MOUVEMENT

DOSSIER

Le trouble du spectre de l'autisme





Profitez de rabais de groupe exclusifs pour vos assurances auto, habitation et entreprise



Avec **La Personnelle**, vous aurez accès à :



des tarifs exclusifs
qui ne sont pas offerts
au grand public



**un service à la clientèle
exceptionnel** d'un chef
de file de l'industrie en
matière d'expérience client¹

En savoir plus
lapersonnelle.com/ordrepsed
1 888 476-8737



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC



laPersonnelle

Assureur de groupe auto, habitation
et entreprise

Tarifs de groupe. Service unique.

La Personnelle désigne La Personnelle, assurances générales inc. Certaines conditions, exclusions et limitations peuvent s'appliquer. L'assurance entreprise est offerte au Québec seulement. La Personnelle^{MD} et les marques de commerce associées sont des marques de commerce de La Personnelle, compagnie d'assurances, utilisées sous licence.

1. Études comparatives des assureurs habitation et automobile en Ontario et au Québec menées par un sondeur indépendant entre 2013 et 2023.

Le classement est basé sur des échantillons statistiquement pertinents de mesures de l'expérience client pour les marques d'assurance de dommages.



SOMMAIRE

MOT DU PRÉSIDENT	2
Accompagner les personnes autistes tout au long de leur parcours de vie	
VIE DE L'ORDRE	3
L'engagement des psychoéducatrices et psychoéducateurs auprès des personnes vivant avec un trouble du spectre de l'autisme	
BIENVENUE AUX NOUVEAUX MEMBRES	4

DOSSIER

LE TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME	6
1 « Autiste » ou « personne ayant un TSA » : quels termes devrait-on favoriser en psychoéducation?	7
2 Valoriser les intérêts des enfants autistes : vers une pratique inclusive et adaptée	12
3 Comprendre les mécanismes à l'origine de l'inclusion sociale en autisme : un incontournable pour l'évaluation du potentiel expérientiel de l'environnement	18
4 L'hôpital de jour Pas-à-pas : la force de l'équipe pour une compréhension optimale des besoins complexes en psychiatrie de l'autisme	24
5 L'intégration socioprofessionnelle des jeunes adultes vivant avec un TSA	29

DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE

1 Perception du personnel scolaire participant à une formation en ligne sur l'autisme	35
2 Documenter les intérêts et les forces des enfants autistes : place aux outils!	42
3 La pratique contemporaine de la psychoéducation selon les régions administratives du Québec	50
4 Contribution du stage de maîtrise au développement d'un sentiment d'efficacité personnelle en lien avec la mobilisation des compétences professionnelles des psychoéducatrices ou psychoéducateurs débutants	57

Le dossier thématique de l'édition automne 2025 portera sur **l'Évolution de la pratique en milieu scolaire.**

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. Distribué auprès des membres de l'Ordre, ce magazine se veut un outil de transmission des pratiques professionnelles québécoises en psychoéducation. Il est structuré autour d'un grand dossier thématique et est destiné aux membres de l'Ordre, aux étudiants, aux professeurs ainsi qu'à toute personne ou groupe intéressé.

COORDINATION DU MAGAZINE

Marie-Claude Limoges
Sophie Rodriguez

COORDINATION DU DOSSIER

Ghitza Thermidor, ps. éd.

GROUPE DE TRAVAIL DU DOSSIER

Réjean Émond, ps. éd. (responsable du dossier)
Sara Bouffard, ps. éd.
Marilyn Brochu, ps. éd.
Fanny Montcalm, ps. éd.

RÉVISION LINGUISTIQUE

Sylvie Bernard

DESIGN ET MISE EN PAGE

Marie-Josée Bisailon

Tous les textes et publicités ne reflètent pas forcément l'opinion de l'Ordre et n'engagent que les auteurs et annonceurs. Les articles peuvent être reproduits à condition d'en mentionner la source.

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Bibliothèque et Archives 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 Ouest
Montréal (Québec) Canada H3M 3E2
514 333-6601 ou sans frais 1-877-913-6601
ordrepsed.qc.ca

Saviez-vous que...

La rédaction d'un article dans le magazine La pratique en mouvement est reconnue comme une activité de formation continue par l'Ordre?

Soumettez vos propositions d'articles à gthermidor@ordrepsed.qc.ca

Félix-David L. Soucis, ps. éd.



ACCOMPAGNER LES PERSONNES AUTISTES TOUT AU LONG DE LEUR PARCOURS DE VIE

Le thème de cette édition illustre à la fois la diversité des milieux de pratique de notre profession et la spécificité de notre expertise envers les clientèles auprès desquelles nous pouvons intervenir. Comme vous pourrez le constater dans les articles présentés, nos différents savoirs sont essentiels pour permettre à une personne autiste de s'adapter aux défis que son environnement lui présente tout au long de sa vie.

Lorsqu'on pense à l'accompagnement des enfants et de leur famille, notre profession se distingue par son apport considérable auprès de ces clientèles. En effet, que ce soit par la rigueur scientifique avec laquelle nous nous appuyons sur des interventions reconnues pour leur efficacité en fonction des besoins et des profils variés des enfants et de leurs familles (INESSS, 2021)¹, par l'importance que nous portons à la collaboration interdisciplinaire et intersectorielle avec les différents professionnels et les milieux impliqués, ou encore par notre capacité à adapter l'environnement aux capacités de l'enfant, nos interventions jouent un rôle clé dans la vie des personnes autistes. Ces démarches visent à soutenir les personnes pour favoriser leur participation sociale et leur inclusion dans la communauté.

L'apport de notre profession s'étend également à l'adolescence, où, selon les défis rencontrés par la personne, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur pourra collaborer avec celle-ci, sa famille et son environnement afin de lui permettre d'apprendre et de s'épanouir en fonction de ses centres d'intérêt. Les particularités de l'adolescence, marquées par des transitions et les expériences propres à ce stade de développement, nécessitent une attention particulière pour répondre aux besoins uniques de chaque personne. Nos interventions permettent d'accompagner ces adolescents dans le développement de leur autonomie tout en renforçant leur estime de soi ainsi que leurs compétences sociales et émotionnelles.

Au-delà de l'enfance et de l'adolescence, la transition vers l'âge adulte constitue une étape déterminante pour les personnes autistes. Cette phase est souvent synonyme non seulement de défis, mais également d'opportunités. L'intégration au marché du travail représente souvent un défi de taille, et aussi une occasion pour ceux-ci ou celles-ci de démontrer leurs forces et leurs compétences. En tant que psychoéducatrices et psychoéducateurs, notre rôle est de travailler conjointement avec la personne et les milieux professionnels afin de favoriser le plein déploiement de leurs capacités adaptatives tout en promouvant des environnements inclusifs et adaptés à leur réalité. Nos interventions permettent de traduire les besoins de chacun en actions concrètes, qu'il s'agisse de stratégies favorisant l'autodétermination ou de mesures de soutien adaptées à la personne et à l'employeur. Ainsi, nous contribuons à maximiser leur bien-être, leur épanouissement et leur capacité à s'intégrer dans leur milieu de travail.

En somme, nos savoirs et les fondements de notre profession nous permettent d'accompagner les personnes autistes tout au long de leur parcours de vie. Que ce soit par l'entremise d'interventions individualisées, de collaborations interdisciplinaires ou d'actions visant à adapter les milieux, nous avons un rôle indispensable à jouer dans notre société québécoise. Nous œuvrons de la sorte à créer une société plus accueillante à la neurodiversité, tout en respectant le niveau de convenance unique de chaque personne et de chaque situation. Je vous invite à explorer cette édition riche en réflexions pour approfondir vos connaissances et découvrir de nouvelles façons d'enrichir votre pratique professionnelle.

Bonne lecture!



¹ Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS). (2021). *Évaluation des interventions de réadaptation pour les enfants âgés de 0 à 12 ans présentant un trouble du spectre de l'autisme*. https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/Rapports/ServicesSociaux/INESSS_TSA_EC.pdf

M^e Sonia GodinDirectrice générale
et secrétaire

L'ENGAGEMENT DES PSYCHOÉDUCATRICES ET PSYCHOÉDUCATEURS AUPRÈS DES PERSONNES VIVANT AVEC UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

La psychoéducation contribue au bien-être des personnes en difficulté d'adaptation, notamment celles vivant avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA), en les aidant à développer leurs capacités adaptatives. Pour ces personnes, s'intégrer dans leurs différents milieux de vie, en famille, à l'école, au travail ou au sein de la communauté en général, peut constituer un défi important. L'accompagnement des personnes vivant avec un TSA et de leurs familles fait partie des expertises des psychoéducatrices et psychoéducateurs. Une partie de nos membres œuvrent d'ailleurs quotidiennement auprès de ces personnes, et l'Ordre reconnaît leur apport indéniable.

Par leurs actions, les psychoéducatrices et psychoéducateurs visent à favoriser l'autonomie et la pleine participation des personnes TSA, en adaptant leurs interventions aux besoins spécifiques de chacun. L'approche psychoéducative vise non seulement à surmonter les défis quotidiens, mais aussi à valoriser le potentiel unique de chaque individu.

Des outils d'encadrement et de formation continue

L'Ordre soutient ses membres afin qu'il puisse offrir des interventions basées sur les meilleures pratiques et les avancées en recherche. Pour ce faire, il met à leur disposition plusieurs ressources, notamment un cadre déontologique favorisant une pratique professionnelle éthique et conforme aux standards reconnus, ainsi que des documents d'encadrement permettant d'optimiser les pratiques et d'assurer un accompagnement rigoureux auprès des différentes clientèles recevant des services en psychoéducation. Canopée Espace Formation offre également des contenus axés sur l'évaluation, la gestion et l'intervention auprès des personnes en difficultés d'adaptation, incluant celles vivant avec un TSA. Dans le cadre du mois de l'autisme, en avril, l'Ordre prévoit offrir de nouvelles formations sur les réalités vécues par les personnes neurodivergentes.

Dans la poursuite de la réalisation de sa mission de protection du public, l'Ordre permet à ses membres de développer leur plein

potentiel professionnel afin qu'ils puissent, à leur tour, maximiser celui des clientèles qu'ils accompagnent. L'Ordre offre un soutien à un nombre grandissant d'initiatives en psychoéducation, visant à soutenir ces clientèles, par exemple des outils pour favoriser l'intégration au travail des personnes autistes, des études sur l'impact des chiens d'accompagnement sur les enfants vivant avec un TSA, et plusieurs autres.

Reconnaître la compétence de tous

L'Ordre des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec reconnaît que la diversité et l'inclusion sont des piliers fondamentaux d'une société équitable et représentative. Ainsi, il a mis en place une gouvernance ouverte et inclusive, où la diversité des expériences et des parcours est valorisée au sein du conseil d'administration (CA) et de ses comités.

Conformément aux *Lignes directrices en matière de gouvernance*, publiées par l'Office des professions du Québec en 2019, l'Ordre souhaite constituer une équipe d'administratrices et d'administrateurs issus de divers milieux de pratique afin d'assurer une multiplicité de points de vue. Le CA veille à maintenir l'indépendance d'esprit et de jugement, et à prévenir le risque de la pensée unique en favorisant l'apport de perspectives variées.

La contribution de personnes dont l'identité culturelle reflète les différentes composantes de la société québécoise, la parité et la représentativité de personnes de la relève font partie des critères pris en compte. Le CA veille à ce que les décisions prises reflètent une pluralité de visions et favorisent l'innovation au service de la profession et des clientèles accompagnées.

L'Ordre veille à être un acteur clé dans le développement et la reconnaissance de la psychoéducation. Le CA et toute l'équipe de la permanence soulignent, par ce numéro dédié, l'apport indéniable des psychoéducatrices et psychoéducateurs qui soutiennent les personnes neurodivergentes, notamment celles vivant avec un TSA, les aidant à s'adapter, à s'épanouir et à trouver leur place comme chacun dans la société.



BIENVENUE AUX NOUVEAUX MEMBRES!

Du 16 octobre 2024 au 28 février 2025

Aubin	Raphael
Auger	Jocelyn
Ayala Contreras	Candy Galilea
Baril	Ariane
Beaulieu	Emy
Bérubé	Alicia
Bisson	Emy
Bourassa	Emmie
Bussièrès	Estelle
Cadieux	Marianne
Caouette	Julianne
Cloutier	Sandra
Couture	Élyse

Delisle	Jesse
Dorval	Vicky
El-Akhras	Hossein
Farmer	Annie
Grenier	Isabelle
Haddouch	Farah
Hamel	Audrey
Hardy	Kim
Hogan	Noémie
Hong-Albert	Frédérique
Lafontaine	Rosemary
Lalonde	Rosie
Lapointe-Corriveau	Alexie

Laprade	Philippe
Larouche	Mélissa
Laviolette	Lauriane
Meunier	Stéphanie
Michaud	Daphné
Morin	Elizabeth
P. Blouin	Mélanie
Paradis	Patricia
Philistin	Erisheka
Ratté	Élodie
Rulleau	Marie-Laure
Simard	Marc-Étienne
Sturgeon	Marie-Pascal
Taylor	Lisa

25 ANS AU SEIN DU SYSTÈME PROFESSIONNEL!

La psychoéducation est plus que jamais ancrée dans notre société et continue d'évoluer.

Soyons fiers du chemin parcouru et, ensemble, façonnons l'avenir.

OPPQ 25 ANS
ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

Membres de l'OPPQ

Beneva est fière d'assurer les activités professionnelles des membres de l'Ordre depuis 20 ans!



beneva.ca/ordre-ppq
1 800 644-0607

beneva

© Beneva inc. 2025 ^{MD} Le nom et le logo Beneva sont des marques de commerce de Groupe Beneva inc. utilisées sous licence.

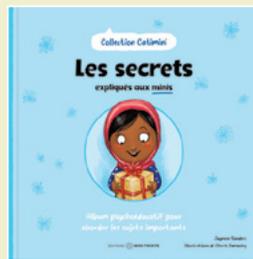
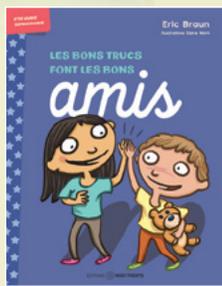
Depuis 15 ans



Nous vous aidons à les aider

Depuis 2010, nos livres pratiques et nos outils d'intervention sympatiques spécialisés en psychologie, en éducation et en parentalité vous facilitent la vie ! Découvrez nos toutes nouvelles collections conçues pour aider les enfants à s'aimer tels qu'ils sont, à s'adapter aux petits et grands défis de la vie et à faire rayonner leur potentiel.

Découvrez nos nouvelles collections :



COLLECTION P'TIT GUIDE SYMPATHIQUE

6 ANS ET PLUS

COLLECTION CATIMINI

3 À 6 ANS

Disponibles en librairie et sur miditrente.ca

ÉDITIONS
**MIDI
TRENTE**



Le trouble du spectre de l'autisme



Nous avons tous acquis de solides connaissances sur les façons d'évaluer des personnes rencontrant des difficultés d'adaptation, ou susceptibles d'en éprouver, et d'intervenir auprès d'elles.

En ce qui concerne les personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), de nouvelles considérations apparaissent et remettent nos approches en question. Ainsi, est-il préférable de dire « une personne autiste », « une ou un autiste » ou « une personne présentant un trouble du spectre de l'autisme »? Cette interrogation, qui fait l'objet d'un premier article, se pose de plus en plus, car elle reflète notre volonté de prendre en compte la perception et les préférences de ces individus dans notre manière de communiquer avec eux et d'éviter leur stigmatisation.

Un deuxième article traite d'un autre aspect soulevant des interrogations : les intérêts spécifiques des enfants autistes. En effet, ces intérêts peuvent parfois occuper une place importante et influencer sur le déroulement de nos évaluations ou le progrès des interventions. Alors, comment utiliser ces intérêts pour soutenir leur développement tout en adaptant nos approches d'intervention?

Enfin, deux articles témoignent de stratégies mises en place pour favoriser l'intégration d'une personne autiste dans son milieu de travail ou scolaire.

Dans le cadre de ce dossier, nous vous proposons donc un aperçu de différentes approches et considérations pour soutenir le bien-être et l'épanouissement des personnes autistes. Nous espérons éveiller votre curiosité et enrichir vos réflexions, tout en encourageant l'échange d'expériences et de recherches portant sur ce thème.

« AUTISTE » OU « PERSONNE AYANT UN TSA » : QUELS TERMES DEVRAIT-ON FAVORISER EN PSYCHOÉDUCATION?

AUTRICES ET AFFILIATIONS¹ :

Stéphanie-M. Fecteau, Ph. D., ps. éd. Université du Québec en Outaouais, Groupe de recherche pour les adolescent.e.s et les adultes autistes
Isia Cloutier, B. Sc., candidate au doctorat en psychologie, Université de Sherbrooke, Groupe de recherche pour les adolescent.e.s et les adultes autistes

Valérie Desroches, M. Éd., orthopédagogue, intervenante psychosociale

Claude L. Normand, Ph. D., Université du Québec en Outaouais, Groupe de recherche pour les adolescent.e.s et les adultes autistes

¹ Une des autrices s'identifie en tant que personne autiste.



Le choix des mots pour désigner les personnes autistes ou celles ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) revêt une importance particulière. Ces termes influent sur les représentations sociales, les interventions et les perceptions des personnes concernées. Le choix terminologique repose sur des considérations linguistiques, scientifiques et éthiques. Ce texte explore les implications de ce choix en psychoéducation afin de proposer une orientation inclusive et respectueuse.

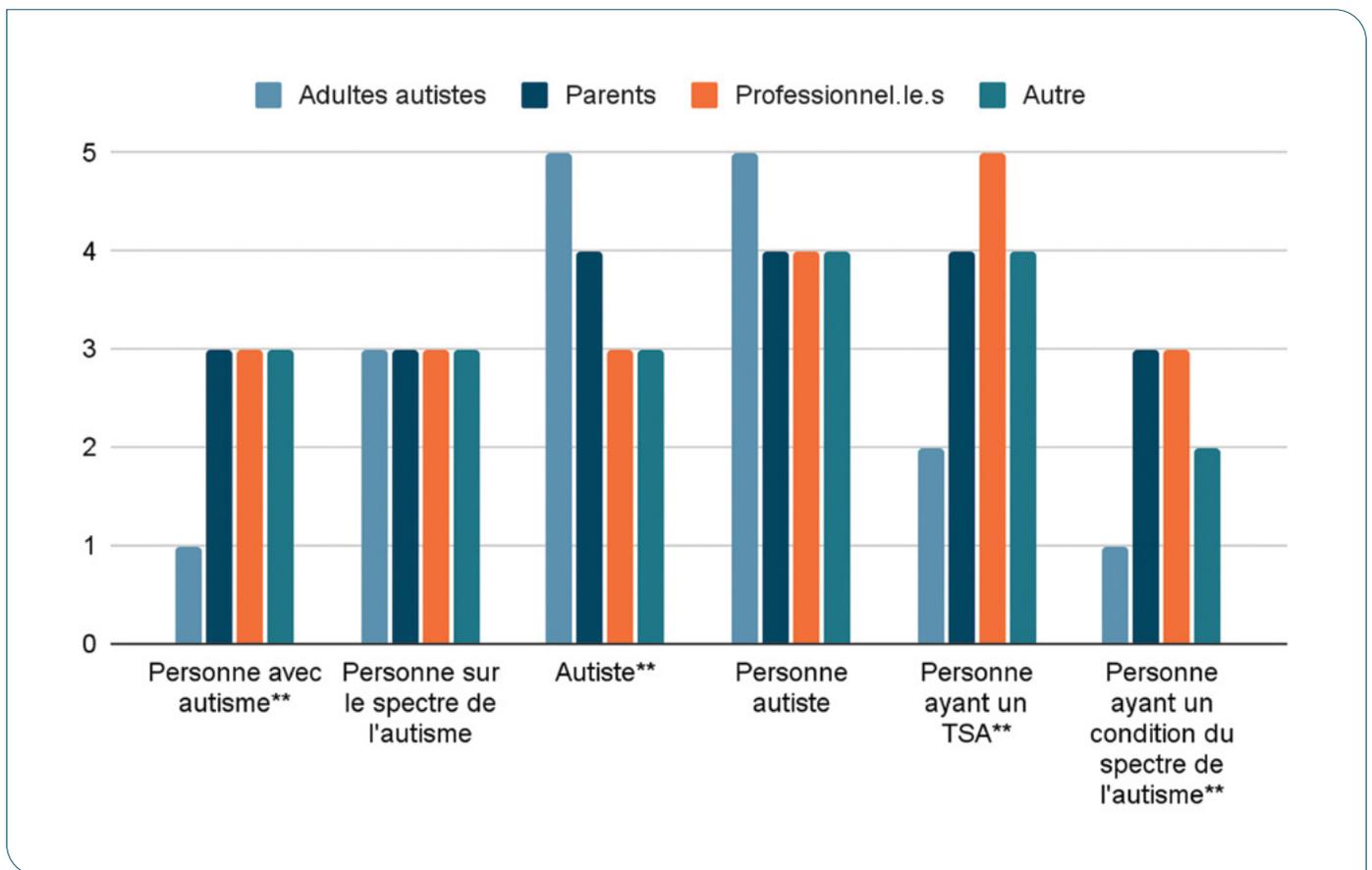
Le choix des mots pour nommer une population concernée et s'adresser à elle peut soit augmenter, soit réduire cette stigmatisation.

Le poids des mots

La stigmatisation est une cause de détresse (Frost, 2011), entraînant du stress chronique et une piètre santé mentale (Botha et Frost, 2020). Le choix des mots pour nommer une population concernée et s'adresser à elle peut soit augmenter, soit réduire cette stigmatisation. L'emploi d'un terme consensuel et respectueux réduit la stigmatisation perpétuée par l'utilisation d'autres termes, jugés offensants (Botha et Frost, 2020). Le groupe de recherche pour les adolescent.e.s

et les adultes autistes (www.graada.org) a mené une recherche participative identifiant les termes que nous devrions privilégier en français pour désigner les personnes autistes. Trois cent vingt-sept personnes autistes, parents, professionnelles et professionnels, enseignantes et enseignants, conjointes et conjoints, ont répondu à un sondage en ligne portant sur leur préférence terminologique liée à l'autisme. Les résultats indiquent que « personne autiste », « autiste » et « personne ayant un TSA » sont les termes les plus appréciés en général (figure 1).

Figure 1. Préférence médiane pour chaque terme par catégorie de répondants



Note : 1 = N'aime pas du tout; 2 = Indifférent.e; 3 = Aime peu; 4 = Aime modérément; 5 = Aime fortement

** Indique une différence statistiquement significative entre les groupes à $p < .001$ selon le test non paramétrique Kruskal-Wallis

Source : Fecteau *et al.*, 2024



Les résultats indiquent que « personne autiste », « autiste » et « personne ayant un TSA » sont les termes les plus appréciés en général (figure 1).

Cependant, lorsque l'on compare les préférences selon les catégories de répondantes et répondants, on constate une évidente dichotomie entre le choix des personnes autistes et des personnes intervenantes en milieu scolaire, en santé ou en services sociaux. Ces dernières ont en effet une préférence marquée pour « personne ayant un TSA », alors que ce choix de terme correspond peu aux préférences des personnes autistes qui, elles, préfèrent les termes « autiste » et « personne autiste ». Les préférences des professionnelles et professionnels semblent plutôt héritées du modèle médical inculqué dans les milieux éducatifs qui les ont formés (Fecteau *et al.*, 2024; Jacobs *et al.*, 2019).

Les termes « autiste » et « personne autiste »

Pour de nombreuses personnes concernées, le terme « autiste » est un choix d'affirmation identitaire (Bottini *et al.*, 2024; Fecteau *et al.*, 2024). Il est souvent préféré parce qu'il reflète une vision selon laquelle l'autisme est une partie intégrante de l'identité d'une personne (Bury *et al.*, 2023; Geelhand *et al.*, 2023; Taboas *et al.*, 2023), et non un trouble à « guérir » (Fecteau *et al.*, 2024; Taboas *et al.*, 2023). Les personnes autistes plaident que l'autisme n'est pas un accessoire dont on peut temporairement se départir (en référence à la conjonction « avec » et au verbe « avoir »), mais bien une caractéristique inhérente à leur personne (« être ») [Fecteau *et al.*, 2024].

Le terme « personne autiste » est quant à lui apprécié parce qu'il place la personne avant son diagnostic, mettant ainsi l'accent sur d'autres aspects pouvant la constituer. Une personne peut alors être autiste au même titre qu'elle est une femme, par exemple (Fecteau *et al.*, 2024).

Des participantes et participants expliquent aussi préférer les termes « autiste » et « personne autiste » pour leur simplicité. Ces termes sont courts, empreints de sens en eux-mêmes, et impliquent une reprise de pouvoir identitaire, contrairement à « personne ayant un TSA » (Fecteau *et al.*, 2024). Enfin, l'utilisation de ces termes se rapproche du mouvement pour la neurodiversité, qui valorise la variété des fonctionnements neurologiques humains. Néanmoins, le terme « autiste » est souvent mal interprété par des publics qui associent encore l'autisme à des stéréotypes négatifs. Ainsi, il demeure offensant et à éviter selon de nombreuses personnes, car il est parfois employé comme une insulte (Bury *et al.*, 2023; Fecteau *et al.*, 2024). Certaines personnes préfèrent aussi éviter ce terme en raison de son ancrage identitaire trop fort.

Le terme « personne ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) »

Comme mentionné précédemment, « personne ayant un TSA » est le terme préféré par la majorité des professionnelles et professionnels (Fecteau *et al.*, 2024). Or, selon des études récentes,

employer le terme « trouble du spectre de l'autisme » est inutilement long, tout en étant réducteur ou déshumanisant, car il suggère que l'autisme est une condition à traiter plutôt qu'un trait identitaire (Bury *et al.*, 2023). Dans ce contexte, son emploi peut créer une distance entre les personnes concernées et les professionnelles et professionnels.

L'abréviation TSA est largement utilisée dans les contextes professionnels et institutionnels, notamment en raison de son ancrage dans les classifications diagnostiques. Elle est pratique pour réduire à trois syllabes la référence au diagnostic « trouble du spectre de l'autisme ». Cependant, « TSA » met aussi l'accent sur le « trouble » ou la dimension clinique de l'autisme, mettant en avant les défis et les besoins spécifiques dans des domaines comme la communication, les interactions sociales et les comportements. Il est par ailleurs courant que TSA soit employé comme un adjectif : « personne TSA », « enfant TSA », « élève TSA » dans la pratique et les échanges quotidiens (Marques *et al.*, 2025). Ce terme, un raccourci fautif, est souvent lié à des représentations négatives puisqu'il est davantage associé à une maladie et qu'il ne place pas les besoins de la personne en avant. Les impacts d'une telle stigmatisation peuvent être énormes, ceux-ci pouvant notamment avoir un effet significatif sur le bien-être psychosocial (Scheerer *et al.*, 2024).

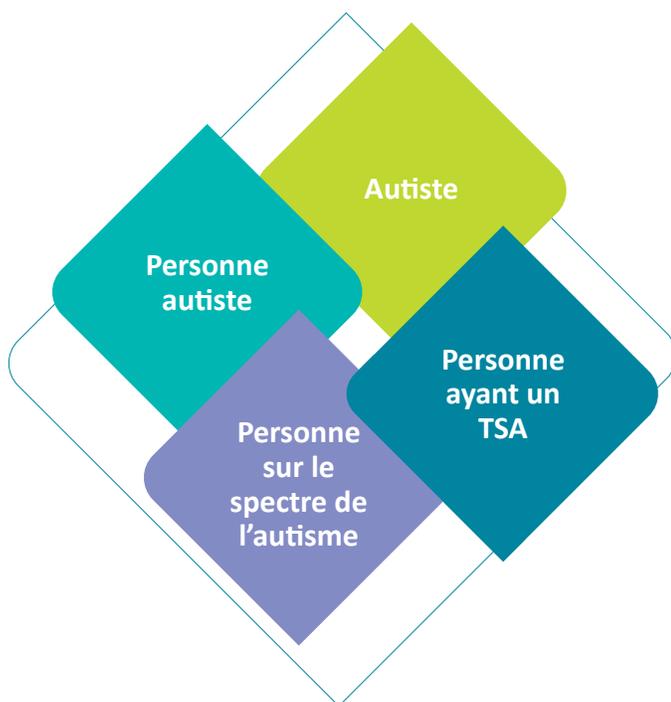
Tout compte fait, que la préférence soit un terme lié à l'identité ou au diagnostic, les répondantes et répondants expliquent leur choix sur la base de la précision, de la clarté et de la concision (Fecteau *et al.*, 2024).

Impacts des choix terminologiques en psychoéducation

Que ce soit dans des contextes professionnels ou non, le vocabulaire utilisé pour désigner les personnes autistes doit être soigneusement choisi pour prévenir la stigmatisation possible. Cette stigmatisation peut être perçue par la personne autiste elle-même, mais son entourage peut également être influencé par la terminologie employée. Par leur influence et leur statut, les professionnelles et professionnels ont ainsi la responsabilité de veiller à employer des termes inclusifs, affirmant la neurodiversité et respectant les préférences des personnes concernées (Bottini *et al.*, 2024).

Lorsque compris comme étant un exemple parmi la variété de fonctionnements neurologiques humains, le terme « autiste » peut encourager une approche centrée sur les forces et les besoins uniques des individus (Kapp, 2020). De plus, lorsqu'associé à la neurodiversité dans un cadre d'autonomisation ou d'éducation, « autiste » peut favoriser une dynamique plus inclusive. Cependant, les professionnelles et professionnels doivent être sensibilisés au fait que ce terme peut aussi être perçu comme trop direct ou stigmatisant par certaines familles ou personnes intervenantes non sensibilisées à l'approche neurodiversitaire.

D'un autre côté, l'emploi de « trouble du spectre de l'autisme (TSA) » peut structurer les interventions psychoéducatives en renvoyant implicitement aux besoins connus en autisme.



Cependant, il concerne une variété de profils, allant des personnes ayant des besoins de soutien intensif à celles présentant des besoins plus légers. Nous devons être conscients que cette terminologie médicale peut renforcer une vision pathologique de l'autisme et qu'elle n'est pas respectueuse des préférences terminologiques de la majorité des personnes concernées (Bury *et al.*, 2023; Fecteau *et al.*, 2024; Taboas *et al.*, 2023).

Il s'avère donc tout à fait pertinent, voire nécessaire, d'utiliser la terminologie la plus respectueuse possible afin de favoriser l'épanouissement de la personne autiste. Puisque ce domaine a tendance à évoluer rapidement, il est important de se mettre à jour régulièrement sur la terminologie utilisée et les impacts possibles en s'informant auprès de la population concernée.

Recommandations

Les psychoéducatrices et psychoéducateurs doivent être sensibilisés à l'impact des mots qu'elles et ils utilisent. S'exposer aux perspectives des personnes autistes contribuera à éviter les malentendus et à promouvoir une approche respectueuse et inclusive.

Lorsque la personne autiste ne souhaite pas parler de la terminologie qu'elle préfère ou n'est pas en mesure de le faire, il est alors recommandé de se référer aux plus récentes études

sur le sujet. Comme aucun terme ne fait l'unanimité (Bury *et al.*, 2023; Fecteau *et al.*, 2024; Taboas *et al.*, 2023), le respect des préférences individuelles est donc recommandé lorsqu'il est possible de demander aux personnes concernées ou à leurs familles quel terme elles préfèrent. En l'absence de cette possibilité ou lorsqu'on aborde la communauté autiste au sens large, nous recommandons de recourir à la préférence de la majorité des personnes autistes.

Conclusion

Le choix entre « autiste », « personne autiste » et « personne ayant un TSA » n'est pas seulement une question de préférence linguistique; il reflète des visions différentes de l'autisme et de la relation entre les personnes concernées et la société.

En psychoéducation, l'objectif devrait être de privilégier une terminologie qui respecte les individus, favorise leur participation sociale et réduit la stigmatisation. Une posture flexible et adaptée aux individus semble être la meilleure approche.

Références

- Botha, M. et Frost, D. M. (2020). Extending the minority stress model to understand mental health problems experienced by the autistic population. *Society and Mental Health*, 10(1), 20-34. <https://doi.org/10.1177/2156869318804297>
- Bottini, S. B., Morton, H. E., Buchanan, K. A., et Gould, K. (2024). Moving from disorder to difference: A systematic review of recent language use in autism research. *Autism in Adulthood*, 6(2). <https://doi.org/10.1089/aut.2023.0030>.
- Bury, S. M., Jellett, R., Haschek, A., Wenzel, M., Hedley, D. et Spoor, J. R. (2023). Understanding language preference: Autism knowledge, experience of stigma and autism identity. *Autism*, 27(6), 1588-1600. <https://doi.org/10.1177/13623613221142383>
- Fecteau, S.-M., Normand, C. L., Normandeau, G., Cloutier, I., Guerrero, L., Turgeon, S. et Poulin, M.-H. (2024, mai). "Not a trouble": A mixed-method study of autism-related language preferences by French-Canadian adults from the autism community. *Neurodiversity*, 2. <https://doi.org/10.1177/27546330241253696>
- Frost, D. M. (2011). Social stigma and its consequences for the socially stigmatized. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(11), 824-839. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00394.x>
- Geelhand, P., Papastamou, F. C. S., Belenger, M., Clin, E., Hickman, L., Keating, C. T. et Sowden, S. (2023). Autism-related language preferences of French-speaking autistic adults: An online survey. *Autism in Adulthood*, 5(3), 275-288. <https://doi.org/10.1089/aut.2022.0056>
- Jacobs, D., Dierickx, K., Hens, C. et Steyaert, J. (2019). The conceptualisation of autism by parents and clinicians: A review of empirical studies with clinical-ethical implications. *Ethical Perspectives*, 26(3), 501-534. <http://doi.org/10.2143/EP.26.3.3287343>
- Kapp, S. K. (2020). *Autistic community and the neurodiversity movement: Stories from the frontline*. Palgrave Macmillan.
- Marques, C., Ndiaye, A. et Fecteau, S.-M. (2025). *Quels termes emploient les personnes utilisatrices de réseaux sociaux pour nommer l'autisme?* [document en préparation]. Département de psychoéducation et psychologie, Université du Québec en Outaouais.
- Scheerer, N. E., Ng, C. S. M., Gurba, A. N., McNair, M. L., Lerner, M. D. et Hargreaves, A. (2024, décembre). Break the stigma: Autism. *Frontiers in Psychiatry*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1513447>
- Taboas, A., Doepke, K. et Zimmerman, C. (2023). Preferences for identity-first versus person-first language in a US sample of autism stakeholders. *Autism*, 27(2), 565-570. <https://doi.org/10.1177/13623613221130845>



VALORISER LES INTÉRÊTS DES ENFANTS AUTISTES: VERS UNE PRATIQUE INCLUSIVE ET ADAPTÉE

Allyson Bastien, étudiante au baccalauréat en psychologie, Université du Québec en Outaouais

Tanya Dykstra-Légaré, étudiante à la maîtrise en psychoéducation, Université du Québec en Outaouais

Jade Phillion, étudiante au baccalauréat en psychoéducation, Université du Québec en Outaouais

Claudine Jacques, Ph. D., ps. éd., professeure, Département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais, chercheure associée, CIUSSS du Nord-de-l'Île-de-Montréal



Le trouble du spectre de l'autisme (ci-après, « autisme ») comprend deux domaines diagnostiques : le domaine A, caractérisé par des déficits de la communication et des interactions sociales, et le domaine B, qui inclut les comportements répétitifs et les intérêts intenses (CR11).

Les comportements répétitifs se manifestent notamment par des mouvements, une utilisation d'objets et un langage ayant un caractère répétitif et stéréotypé (American Psychiatric Association [APA], 2022). Par exemple, le maniérisme des mains, l'alignement d'objets et l'écholalie illustrent respectivement ces catégories. Quant à eux, les intérêts intenses se définissent comme des intérêts restreints, fixes et anormaux, en intensité ou en focalisation (APA, 2022). Par exemple, une personne autiste peut présenter une forte préoccupation envers des objets inhabituels ou avoir des intérêts excessivement circonscrits.

Les chercheurs ont longtemps posé un regard négatif sur les CRII. Toutefois, un courant grandissant au sein de la

communauté scientifique tend à reconnaître leur valeur. Des personnes autistes et leurs proches soulignent également les nombreux bienfaits que les CRII peuvent leur apporter (Lizon *et al.*, 2024).

Or, les fonctions adaptatives des CRII demeurent sous-explorées par la communauté scientifique, ce qui limite leur valorisation. Afin de combler cette lacune, l'équipe de la professeure Claudine Jacques a développé différents outils permettant d'observer et de documenter des intérêts préférés¹ chez les enfants autistes. Cet article vise à décrire l'utilité de ces outils, les résultats obtenus grâce à leur utilisation, ainsi que les retombées sur la pratique psychoéducative.

Quels outils pouvons-nous utiliser pour documenter les intérêts autistiques dans la trajectoire développementale?

Les questionnaires

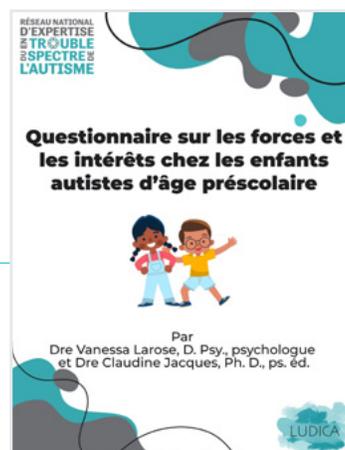
Offrant un accès direct à la perception des personnes qui les remplissent, les questionnaires sont des outils qui fournissent des résultats particulièrement intéressants. Ils permettent notamment une évaluation plus approfondie et objective de la personne (Camart et Bouvet, 2021).

L'**Outil d'intervention en milieu scolaire – Intérêts de prédilection et forces cognitives** (Saint-Laurent et Jacques, 2022) comprend un questionnaire permettant d'apprécier les intérêts et les forces des enfants ou des adolescents autistes âgés de 7 à 18 ans. Ce questionnaire est rempli par une personne connaissant bien l'enfant, puis remis à l'enseignant et aux intervenants en milieu scolaire. Cet outil, qui comporte également un guide d'intervention, a pour but de soutenir les enseignants dans la mise en place d'approches individualisées mettant à profit les forces et les intérêts de l'élève autiste.

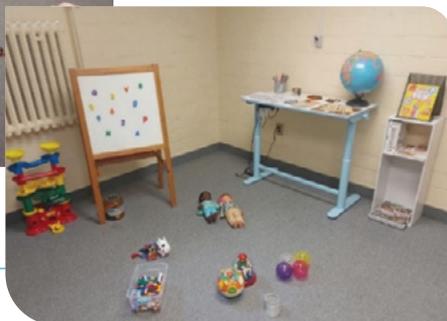


Le **Questionnaire sur les forces et les intérêts chez les enfants autistes d'âge préscolaire** (QFIAP) [Larose et Jacques, 2023] permet de documenter les forces et les intérêts des enfants autistes âgés de 2 à 6 ans. Ce questionnaire, rempli par une personne connaissant bien l'enfant, a pour but d'aider les parents et les intervenants à mieux comprendre les forces et les intérêts de l'enfant.

Lors de son essai préliminaire, le QFIAP a été rempli par 27 parents d'enfants autistes et 28 parents d'enfants typiques.



¹ Dans le but de s'éloigner d'une terminologie « pathologisante », l'appellation « intérêts préférés » (Frisch *et al.*, 2024) sera privilégiée tout au long de cet article.



SSM

La Situation
de stimulation
de Montréal

Les contextes d'observation

L'observation est un principe phare en psychoéducation. Elle permet notamment de mieux comprendre les comportements et les besoins de la personne afin de guider la mise en place d'interventions et de pratiques d'évaluation adaptées (Ordre des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec [OPPQ], 2024).

La Situation de stimulation de Montréal (SSM) est un contexte d'observation adapté aux caractéristiques autistiques qui permet de documenter les comportements répétitifs et l'exploration d'objets (intérêts préférés) chez des enfants d'âge préscolaire (SSM-1) [Jacques *et al.*, 2018] et scolaire (SSM-2) [Jacques *et al.*, s. d.]. Plus précisément, il s'agit d'une situation basée sur le jeu, où l'enfant est invité à explorer librement l'environnement selon différents niveaux de directivité (périodes de jeu libre, semi-libre, semi-structuré). Durant la SSM, l'enfant a la possibilité d'explorer près de 40 objets différents, sélectionnés en fonction des intérêts préférés en autisme.

À ce jour, plus de 220 enfants d'âge préscolaire ont été exposés à la SSM-1 et 120 enfants d'âge scolaire, à la SSM-2. Parmi eux, 70 enfants ont participé aux deux versions de la SSM, offrant ainsi la possibilité de mener des études longitudinales.

Discutons des résultats

QFIAP

Les résultats au QFIAP ont permis de mettre en évidence les caractéristiques des intérêts chez les enfants autistes et typiques. Les résultats confirment que les intérêts sont plus intenses chez les enfants autistes par rapport aux enfants typiques, ce qui concorde avec la littérature (Burrows *et al.*, 2021). Concernant la nature des intérêts, cinq domaines sont significativement plus fréquents chez les enfants autistes : logos, chiffres, lettres, électronique et tuyaux. En revanche, chez les enfants typiques, les domaines d'intérêt les plus fréquents incluent le jeu avec des amis, les jeux de rôles et la lecture de livres.

Le processus de validation du QFIAP a également permis de recueillir la perception des parents quant au questionnaire. Par exemple, un parent d'enfant autiste mentionne : « Ce questionnaire me permet de voir autre chose que des déficits chez mon enfant » (Larose *et al.*, 2021, p. 532). De plus, certains parents ont pu remarquer des similitudes entre leurs aptitudes et celles de leur enfant, ce qui a été apprécié par plusieurs d'entre eux. Par ailleurs, bien que les parents d'enfants autistes aient exprimé une perception moins favorable à l'égard des intérêts de leur enfant, ils ont souligné l'importance de promouvoir les forces et les intérêts en autisme.

D'ailleurs, les informations recueillies auprès des parents appuient l'idée que les intérêts préférés des enfants autistes sont étroitement liés à leurs forces. Par exemple, les enfants autistes ayant un intérêt envers la littérature voyaient leurs compétences et leur autonomie se développer à travers cet intérêt. En somme, le QFIAP permet non seulement d'identifier les forces et les intérêts des enfants autistes d'âge préscolaire, mais aussi de mieux comprendre comment ces caractéristiques autistiques peuvent favoriser l'apprentissage et le développement de l'expertise.

SSM

Contrairement à la croyance populaire voulant que les comportements répétitifs nuisent aux activités quotidiennes, ces comportements n'interfèrent pas avec l'exploration d'objets lors de la SSM. Il est même possible d'observer une corrélation positive entre ceux-ci : plus les comportements répétitifs étaient présents, plus l'exploration d'objets était fréquente. Ces résultats particulièrement intéressants soulignent l'importance de préconiser un contexte adapté qui valorise les intérêts des enfants autistes. Il est d'ailleurs pertinent de souligner que les enfants autistes et typiques manifestent des expressions émotionnelles positives dans les SSM, ce qui témoigne de l'universalité de ces contextes. Cette approche universelle permet ainsi de créer des environnements d'apprentissage inclusifs et stimulants, où chaque enfant peut s'épanouir en fonction de ses intérêts et de ses besoins.

Quant à la nature des objets explorés lors de la SSM-1, il apparaît que les enfants autistes semblent s'intéresser davantage que les enfants typiques aux objets en lien avec la littératie tels que le dictionnaire, les lettres et les chiffres magnétiques, les livres et le dictionnaire imagé (Jacques *et al.*, 2018). Cette tendance souligne l'importance de la littératie dès les phases précoces du développement autistique. Chez ces enfants, il est également possible d'observer des comportements d'exploration perceptive (p. ex. : regarder les objets de manière rapprochée). Fait intéressant, chez les enfants autistes d'âge préscolaire, l'intérêt envers la littératie et les comportements d'exploration perceptive sont des facteurs prédictifs du quotient intellectuel non verbal à 5 ans (Girard *et al.*, 2023).

Les SSM offrent aussi la possibilité de documenter la trajectoire des intérêts de l'âge préscolaire à scolaire. Ainsi, il est possible d'observer que les enfants autistes d'âge scolaire délaissent certains objets, fortement explorés à l'âge préscolaire, pour s'intéresser à de nouveaux objets présentant une plus grande complexité. Or, bien que l'intérêt envers divers objets puisse fluctuer, certains objets sont explorés de manière constante au fil du temps. Par exemple, l'exploration des lettres et des chiffres demeure élevée et stable de l'âge préscolaire à scolaire. De même, certains objets sensoriels et informatifs, présents lors de la SSM-1, demeurent tout autant explorés lors de la SSM-2. Ces observations mettent en lumière l'importance des intérêts envers la littératie et les objets sensoriels dans la trajectoire développementale de l'enfant autiste (Ethier, s. d.).

L'importance des intérêts préférés en autisme : ce que nous dit la recherche scientifique

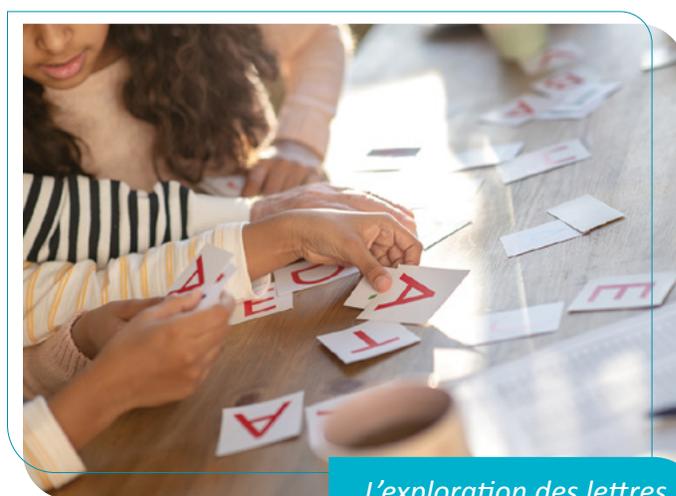
Les résultats obtenus avec les questionnaires et les contextes d'observation s'alignent avec les constats de la communauté scientifique, soulignant l'importance des intérêts préférés des personnes autistes. Par exemple, la recherche montre que la littératie est l'un des intérêts les plus fréquemment rapportés chez les enfants autistes (Nowell *et al.*, 2021). Certains chercheurs établissent même un lien entre cet intérêt et l'hyperlexie, une capacité précoce et avancée à décoder le matériel écrit, présente chez près de 20% des personnes autistes (Ostrolenk *et al.*, 2024). Par ailleurs, l'intérêt marqué des enfants autistes envers les technologies numériques est aussi largement documenté (Spackman *et al.*, 2023). Des études rapportent que les enfants autistes perçoivent des effets positifs de l'utilisation des tablettes électroniques sur leur bien-être, ce qui pourrait expliquer leur grand intérêt envers ces dispositifs (Jacques *et al.*, 2022). Ces résultats mettent ainsi en lumière la valeur des intérêts dans la promotion du bien-être et de l'apprentissage.

Les données issues des questionnaires et des contextes d'observation renforcent également l'idée que les intérêts préférés des enfants autistes sont profondément liés à leurs comportements répétitifs et à leurs forces, ce qui opérationnalise le modèle du surfonctionnement perceptif (Motttron *et al.*, 2006). Ces liens soulignent l'importance de ne pas percevoir ces intérêts comme des obstacles, mais plutôt comme des points d'appui pour des évaluations et des interventions adaptées.

Pourquoi utiliser les intérêts dans la pratique psychoéducative?

Identifier les intérêts de l'enfant pour maximiser son potentiel adaptatif

Dans un contexte psychoéducatif, les intérêts préférés constituent une porte d'entrée importante pour l'évaluation et l'intervention. Par exemple, il peut être bénéfique de considérer les intérêts préférés dans l'évaluation du potentiel adaptatif (l'ensemble des capacités et des ressources développées par une personne pour répondre à ses besoins), tout en prenant en considération le potentiel expérientiel (ce que l'environnement peut lui offrir). Cette démarche offre une meilleure compréhension de l'impact de ces préférences sur le développement global de l'enfant (Turgeon *et al.*, 2022). En effet, il devient possible de déterminer si les intérêts de l'enfant soutiennent ou freinent la progression de certaines sphères développementales.



L'exploration des lettres et des chiffres demeure élevée et stable de l'âge préscolaire à scolaire.

La documentation des intérêts offre également aux psychoéducatrices et aux psychoéducateurs un outil pour identifier des occasions d'apprentissage situées dans la zone proximale de développement de l'enfant. Relever ses défis et ses forces permet de développer des stratégies individualisées maximisant son potentiel adaptatif (Courchesne *et al.*, 2016). Cette approche favorise ainsi la mise en place d'interventions visant à transformer les intérêts préférés en moteurs de développement.

Utiliser les intérêts préférés comme canal d'apprentissage

Les intérêts préférés sont des leviers éducatifs puissants (Courchesne *et al.*, 2016; Turgeon *et al.*, 2022). Ceux-ci jouent un rôle central dans l'apprentissage en tant qu'agents de motivation et contenu d'apprentissage.

La motivation de l'enfant autiste envers une tâche peut croître simplement en transformant ses intérêts préférés en agents motivationnels (Gunn et Delafield-Butt, 2016). Par exemple, un enfant intéressé aux dinosaures pourrait effectuer une tâche d'addition à l'aide de figurines de dinosaures. Les intérêts peuvent également être utilisés en tant que récompense pour favoriser l'engagement envers une activité. Par exemple, ce même enfant pourrait recevoir une image de tyrannosaure lorsque la tâche est terminée.

L'utilisation des intérêts préférés en tant que contenu d'apprentissage est une autre manière intéressante de stimuler l'enfant en lui proposant des activités alignées avec ses préférences (Gunn et Delafield-Butt, 2016). Reprenons l'exemple de l'enfant ayant un intérêt pour les dinosaures : il pourrait rédiger sa situation d'écriture sur l'évolution des dinosaures à travers la préhistoire. Cette activité, passionnante aux yeux de l'enfant, constitue également une occasion pour lui d'enrichir ses connaissances. Un autre enfant, fasciné par les reflets et les

ombres, pourrait être encouragé à manipuler des objets pour observer la manière dont la forme et la taille des ombres varient en fonction de la position de la lumière. Bien que cette activité puisse sembler simple, elle favorise l'exploration sensorielle et la compréhension des relations de cause à effet. La documentation et l'intégration des intérêts de l'enfant au sein de la pratique psychoéducative offrent ainsi diverses occasions d'apprentissage (Gunn et Delafield-Butt, 2016). Somme toute, cette approche dépasse le simple développement de compétences spécifiques : elle joue également un rôle précieux pour élargir les horizons de l'enfant.

Contribuer au bien-être de l'enfant

Contrairement à la croyance populaire, les intérêts préférés ne se réduisent pas qu'à de simples passe-temps ou sources de plaisir éphémère. Ils jouent plutôt un rôle central dans le bien-être des enfants autistes (Jacques *et al.*, 2022). Ces intérêts représentent des refuges émotionnels qui offrent un cadre structurant, prévisible et sécurisant, où les comportements répétitifs peuvent être exprimés librement (Lung *et al.*, 2024). Ils aident notamment l'enfant à se réguler sur le plan émotionnel, à diminuer son anxiété et à mieux gérer ses défis, tels que la surcharge sensorielle ou le camouflage social (Lung *et al.*, 2024).

Les intérêts préférés contribuent également à la construction de l'identité et au sentiment d'appartenance. En effet, les intérêts offrent à l'enfant une occasion de développer un sens de lui-même et de partager ses passions avec les autres, ce qui favorise un sentiment de communauté et de connexion sociale (Lizon *et al.*, 2024). Par ailleurs, une immersion totale au sein des intérêts préférés procure des expériences de flux (flow), caractérisées par une concentration profonde et un plaisir intrinsèque (Heasman *et al.*, 2024). Ces moments essentiels permettent de réduire le stress et de favoriser un épanouissement personnel durable, qui s'avère bénéfique durant des périodes de stress prolongé (Heasman *et al.*, 2024). Par exemple, durant la pandémie, les enfants autistes ont rapporté que le fait de consacrer davantage de temps à leurs intérêts préférés, tels que la lecture et les jeux électroniques, contribuait à réduire leur stress et leur anxiété. Ces activités leur permettaient non seulement de s'immerger dans des expériences agréables, mais aussi de renforcer leur sentiment de contrôle et de bien-être au quotidien (Jacques *et al.*, 2022).

La motivation de l'enfant autiste envers une tâche peut croître simplement en transformant ses intérêts préférés en agents motivationnels.



Que devons-nous retenir de cet article?

Certains outils comme le QFIAP et la SSM permettent d'identifier des forces et des intérêts propres aux enfants autistes. Comme démontré, les intérêts constituent des leviers essentiels pour le développement, l'apprentissage et le bien-être de l'enfant. Ces outils génèrent des connaissances précieuses qui permettent de concevoir des interventions adaptées aux caractéristiques

autistiques, tout en considérant les particularités individuelles. Cependant, il est essentiel de reconnaître la variété et l'unicité des forces et des intérêts en autisme, soulignant ainsi l'importance d'adapter constamment les stratégies psychoéducatives afin d'en préserver la pertinence. Grâce à une adaptation dynamique des pratiques, il est possible d'adopter une approche psychoéducatrice véritablement inclusive, durable et centrée sur l'enfant.

Consultez l'article

[Documenter les intérêts et les forces des enfants autistes : place aux outils!](#)
dans la section [Du côté de la recherche](#).

Références

- American Psychiatric Association (APA). (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, text revision* (5^e éd.). <https://doi/book/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Burrows, C. A., Bodfish, J. W., Wolff, J. J., Vollman, E. P., Altschuler, M. R., Botteron, K. N., Dager, S. R., Estes, A. M., Hazlett, H. C., Pruett Jr, J. R., Schultz, R. T., Zwaigenbaum, L., Piven, J., Elison, J. T. et The IBIS Network. (2021). Cataloguing and characterizing interests in typically developing toddlers and toddlers who develop ASD. *Autism Research*, 14(8), 1710-1723. <https://doi.org/10.1002/aur.2543>
- Camart, N. et Bouvet, C. (2021). Chapitre 13. Les questionnaires psychologiques. Dans C. Bouvet et A.-H. Boudoukha (dir.), *Les 22 grandes notions de la psychologie clinique et de la psychopathologie* (2^e éd., vol. 2, p. 223-238). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.bouve.2021.01.0221>
- Courchesne, V., Nader, A.-M., Girard, D., Bouchard, V., Danis, É. et Soulières, I. (2016). Le profil cognitif au service des apprentissages : optimiser le potentiel des enfants sur le spectre de l'autisme. *Revue québécoise de psychologie*, 37(2), 141-173. <https://doi.org/10.7202/1040041ar>
- Ethier, A. (s. d.). *Les comportements répétitifs et les intérêts chez les enfants autistes de l'âge préscolaire à scolaire* [essai doctoral, Université du Québec en Outaouais]. Dépôt institutionnel de l'UQO.
- Frisch, M., Coulter, K. L., Thomas, R. P., Barton, M. L., Robins, D. L. et Fein, D. A. (2024). Categorizing and identifying preferred interests in autistic toddlers. *Autism Research*, 17(7), 1487-1500. <https://doi.org/10.1002/aur.3169>
- Girard, D., Courchesne, V., Cimon-Paquet, C., Jacques, C. et Soulières, I. (2023). Visual abilities and exploration behaviors as predictors of intelligence in autistic children from preschool to school age. *Autism*, 27(8), 2446-2464. <https://doi.org/10.1177/13623613231166189>
- Gunn, K. C. et Delafield-Butt, J. T. (2016). Teaching children with autism spectrum disorder with restricted interests: A review of evidence for best practice. *Review of Educational Research*, 86(2), 408-430. <https://doi.org/10.3102/0034654315604027>
- Heasman, B., Williams, G., Charura, D., Hamilton, L. G., Milton, D. et Murray, F. (2024). Towards autistic flow theory: A non-pathologising conceptual approach. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 54(4), 469-497. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12427>
- Jacques, C., Courchesne, V., Couture, M., Soulières, I., Thermidor, G., Lacle, C., Couture, D. et Mottron, L. (s. d.). *Utilizing stakeholders' expertise to create an evaluation context adapted for school-aged autistic children: from Montreal stimulating play situation preschool version to the school version* [document en préparation]. Département de psychoéducation et de psychologie, Université du Québec en Outaouais.
- Jacques, C., Courchesne, V., Meilleur, A.-A. S., Mineau, S., Ferguson, S., Cousineau, D., Labbe, A., Dawson, M. et Mottron, L. (2018). What interests young autistic children? An exploratory study of object exploration and repetitive behavior. *PLoS ONE*, 13(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209251>
- Jacques, C., Saulnier, G., Ethier, A. et Soulières, I. (2022). Experience of autistic children and their families during the pandemic: From distress to coping strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(8), 3626-3638. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05233-z>
- Larose, V. et Jacques, C. (2023). *Questionnaire sur les forces et les intérêts chez les enfants autistes d'âge préscolaire*. Réseau national d'expertise en trouble du spectre de l'autisme. <https://www.rneta.ca/fr/centre-de-documentation/169/questionnaire-sur-les-forces-et-les-interets-chez-les-enfants-autistes-d-age-prescolaire>
- Larose, V., Sotelo, K., Mottron, L. et Jacques, C. (2021). Initial development of a questionnaire about parents' perspectives on the strengths and interests of autistic preschoolers. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 53(4), 530-535. <https://doi.org/10.1037/cbs0000268>
- Lizon, M., Taels, L. et Vanheule, S. (2024). Specific interests as a social boundary and bridge: A qualitative interview study with autistic individuals. *Autism*, 28(5), 1150-1160. <https://doi.org/10.1177/13623613231193532>
- Lung, S. L. M., Picard, È., Soulières, I. et Bertone, A. (2024, septembre). Identifying the functions of restricted and repetitive behaviours and interests in autism: A scoping review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2024.102458>
- Mottron, L., Dawson, M., Soulières, I., Hubert, B. et Burack, J. (2006). Enhanced perceptual functioning in autism: An update, and eight principles of autistic perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 2743. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0040-7>
- Nowell, K. P., Bernardin, C. J., Brown, C. et Kanne, S. (2021). Characterization of special interests in autism spectrum disorder: A brief review and pilot study using the special interests survey. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(8), 2711-2724. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04743-6>
- Ordre des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec (OPPQ). (2024). *L'évaluation psychoéducatrice de la personne en difficulté d'adaptation : lignes directrices*. <https://ordrepseq.ca/publications/evaluation-psychoeducative-de-la-personne-en-difficulte-dadaptation-2024/>
- Ostrolenk, A., Gagnon, D., Boisvert, M., Lemire, O., Dick, S.-C., Côté, M.-P. et Mottron, L. (2024). Enhanced interest in letters and numbers in autistic children. *Molecular Autism*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s13229-024-00606-4>
- Saint-Laurent, A. et Jacques, C. (2022). *Outil d'intervention en milieu scolaire – Intérêts de prédilection et forces cognitives*. Réseau national d'expertise en trouble du spectre de l'autisme. <https://www.rneta.ca/fr/centre-de-documentation/151/outil-d-intervention-en-milieu-scolaire>
- Spackman, E., Smillie, L. D., Frazier, T. W., Hardan, A. Y., Alvares, G. A., Whitehouse, A. et Uljarević, M. (2023). Characterizing restricted and unusual interests in autistic youth. *Autism Research*, 16(2), 394-405. <https://doi.org/10.1002/aur.2863>
- Turgeon, S., Jacques, C., Turgeon, J. et Cham, M. P. (2022). L'évaluation psychoéducatrice des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : un processus clinique qui fait une différence. Dans I. Thibault et M. Argumedes (dir.), *Évaluation psychoéducatrice : une opération professionnelle aux multiples facettes* (p. 137-170). Béliveau Éditeur.



COMPRENDRE LES MÉCANISMES À L'ORIGINE DE L'INCLUSION SOCIALE EN AUTISME:

un incontournable pour l'évaluation du potentiel expérimentiel de l'environnement

Isabelle Préfontaine, Ph. D., ps. éd., professeure, Département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval, Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme, Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale

Catherine des Rivières-Pigeon, Ph. D., professeure, Département de sociologie, Université du Québec à Montréal, directrice de l'Équipe recherche pour l'inclusion sociale en autisme, Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme

Valérie Malboeuf, M. A., étudiante au doctorat en sociologie, Université du Québec à Montréal, coordonnatrice de l'Équipe de recherche pour l'inclusion sociale en autisme, Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme



La psychoéducation s'avère une profession particulièrement pertinente pour soutenir l'inclusion des personnes autistes dans leurs différents milieux

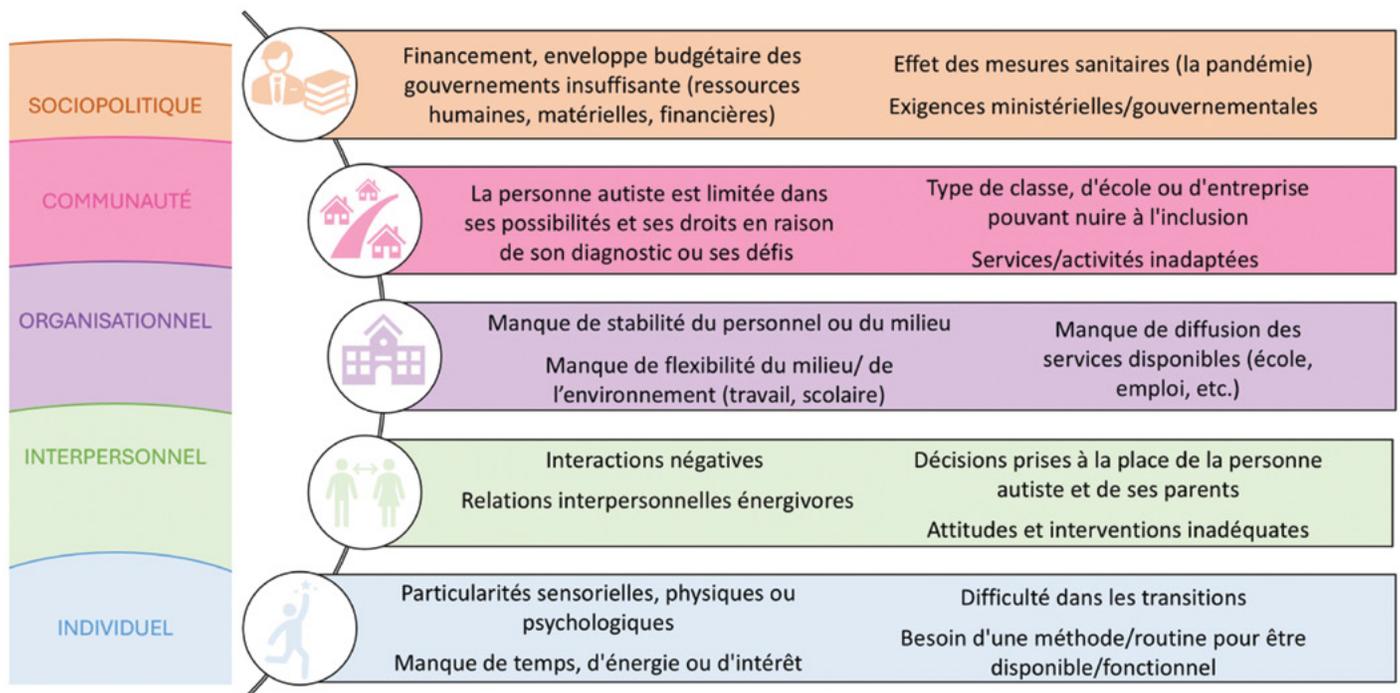
Les adolescentes et adolescents autistes en milieu scolaire et les jeunes adultes autistes en emploi font face à de nombreux défis en matière d'inclusion sociale. Puisque l'inclusion sociale s'opère à travers un processus dynamique qui implique des interactions entre l'individu et son environnement (Chenoweth et Stehlik, 2004), la psychoéducation s'avère une profession particulièrement pertinente pour soutenir l'inclusion des personnes autistes dans leurs différents milieux. Cet article a pour objectif de vulgariser les résultats d'une recherche de grande envergure portant sur les obstacles à l'inclusion sociale (des Rivières-Pigeon *et al.*, 2023) afin d'outiller les psychoéducatrices et psychoéducateurs à mettre à profit le potentiel expérientiel de l'environnement pour favoriser l'inclusion sociale des personnes autistes. Nous résumerons d'abord les principaux obstacles à l'inclusion sociale identifiés dans le cadre de notre recherche. Ensuite, nous expliciterons les mécanismes à l'origine des échecs ou des succès en matière d'inclusion. Nous concluons en présentant des pistes d'action concrète pour soutenir l'inclusion des personnes autistes.



1 Les principaux obstacles à l'inclusion sociale selon les personnes autistes et leurs alliés

Dans le cadre d'une étude qualitative visant à comprendre les obstacles à l'inclusion sociale des personnes autistes (des Rivières-Pigeon *et al.*, 2023), nous avons recueilli le point de vue de trois groupes d'acteurs, soit des adolescents et de jeunes adultes autistes, des parents de personnes autistes et des professionnels œuvrant auprès d'eux. Pour ce faire, nous avons réalisé 27 groupes de discussion à l'aide de la méthode des groupes de discussion asynchrones en ligne. L'échantillon total regroupait 147 personnes et était composé de 49 adolescents et jeunes adultes autistes (9 groupes de discussion), 52 parents de personnes autistes (10 groupes de discussion) et 46 professionnels (8 groupes de discussion). La figure 1 illustre les principaux obstacles identifiés à travers les propos des participants, que nous avons situés dans le modèle écologique de l'inclusion sociale de Simplican et ses collaborateurs (2015).

Figure 1.
Les obstacles à l'inclusion sociale situés dans le modèle écologique



Un constat marquant de cette analyse est que les obstacles à l'inclusion sociale se retrouvent à tous les niveaux du modèle écologique. Si certains obstacles relèvent de l'individu, la majorité se situe dans l'environnement, aux niveaux interpersonnel, organisationnel, communautaire et sociopolitique. Ce résultat démontre que le succès de l'inclusion ne doit pas reposer uniquement sur les épaules de la personne autiste et que les solutions aux enjeux de l'inclusion en milieu scolaire et en emploi devraient impliquer les différents environnements de la personne.

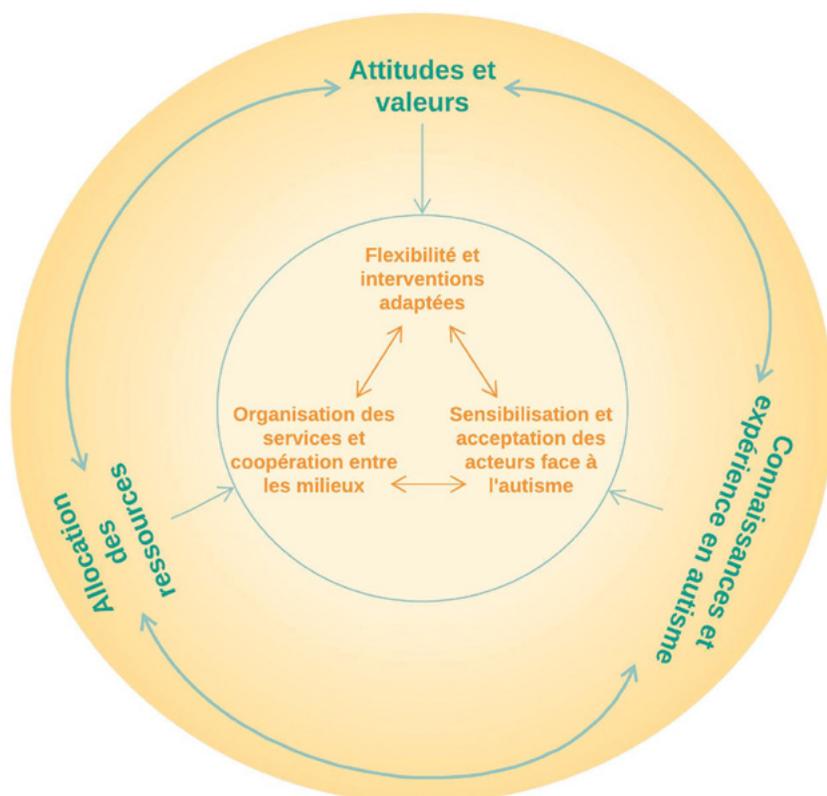
Ainsi, pour maximiser leur impact, les stratégies mises en œuvre par les psychoéducatrices et psychoéducateurs devraient non seulement favoriser le développement du potentiel adaptatif des personnes autistes, mais également exploiter le potentiel expérientiel de l'environnement.

Une compréhension approfondie des mécanismes à l'origine des succès ou des échecs en matière d'inclusion est donc essentielle pour bien évaluer l'impact du potentiel expérientiel de l'environnement sur l'inclusion de la personne autiste.

2 Les mécanismes permettant de favoriser ou d'entraver l'inclusion sociale

L'analyse du contenu issu des groupes de discussion a permis d'identifier **six mécanismes** à l'origine de l'inclusion sociale. Ces mécanismes représentent des dynamiques entre l'individu son environnement, qui favorisent ou entravent l'inclusion de la personne, selon qu'ils sont présents ou absents. La figure 2 illustre l'organisation hiérarchique des mécanismes et les interrelations qui les unissent. Les trois mécanismes en périphérie du cercle (attitudes et valeurs, connaissances et expérience en autisme, allocation des ressources) constituent des prérequis, ou des conditions préalables, à l'actualisation des mécanismes au centre du cercle (flexibilité et interventions adaptées, organisation des services et coopération entre les milieux, sensibilisation et acceptation des acteurs face à l'autisme), qui sont pour leur part plus concrets et tournés vers l'action. Les flèches illustrent les interrelations entre les différents éléments. La présence d'un mécanisme facilite la mise en action des autres, alors que son absence la complexifie.

Figure 2. Les mécanismes à l'origine de l'inclusion sociale



2.1

Les mécanismes préalables

Attitude et valeurs

Les attitudes et les valeurs des personnes en autorité influencent grandement l'inclusion des personnes autistes. Les valeurs réfèrent à ce qui est valorisé (ou considéré comme étant important) par les personnes, alors que les attitudes renvoient à la façon dont ces personnes agissent. Les valeurs influencent l'inclusion par leur caractère relatif (par opposition à « absolu »). Un individu priorisera une action plutôt qu'une autre en fonction des valeurs qui lui sont chères. Il faut également considérer que dans une situation donnée, deux valeurs opposées peuvent s'entrechoquer et influencer directement l'inclusion. Par exemple, on pourrait vouloir à la fois soutenir l'autonomie et protéger une personne vulnérable, ce qui s'avère parfois incompatible si le choix de la personne est considéré comme étant dommageable par son entourage. Les valeurs peuvent également avoir un impact indirect sur l'inclusion, car elles génèrent des attitudes. Nos résultats soulignent que les personnes autistes le remarquent lorsqu'on adopte des attitudes favorables ou défavorables envers elles, et que cela a un impact sur leur inclusion. En somme, les valeurs et les attitudes des personnes que côtoient les jeunes autistes peuvent influencer leurs actions, et, en conséquence, leur inclusion sociale.

Allocation des ressources

Quelles soient humaines, financières, matérielles ou autres, la disponibilité des ressources et, surtout, la façon dont celles-ci sont distribuées à l'intérieur d'une école ou d'une organisation ont une incidence directe sur l'inclusion des personnes autistes. Plus précisément, l'accès aux ressources favorise l'inclusion, alors que leur indisponibilité l'entrave. Évidemment, l'allocation des ressources est intimement liée aux valeurs entretenues par les personnes en autorité, puisque ce qui est considéré comme prioritaire se verra attribuer plus de ressources que ce qui est perçu comme futile ou secondaire. Dans un contexte où les ressources sont souvent limitées, la prise en compte des besoins des personnes autistes est essentielle afin que leur allocation soit équitable et soutienne l'inclusion.

Connaissances et expérience en autisme

Regroupant les savoirs théoriques, universitaires, cliniques et expérientiels, le niveau de connaissances et d'expérience en

autisme des personnes du milieu influence l'inclusion des personnes autistes. Plus précisément, le manque de connaissances a été identifié par les répondants de notre étude comme étant à l'origine de nombreux obstacles à l'inclusion, notamment parce que les personnes qui ont peu de connaissances ou d'expérience en autisme peuvent mal interpréter certaines réactions ou certains comportements adoptés par une personne autiste. Cela nuit également à la qualité des interventions offertes, car les personnes ayant peu d'expérience auprès des personnes autistes peuvent sentir qu'elles ne sont pas suffisamment outillées pour les accompagner adéquatement. Un certain niveau de connaissances et d'expérience est donc nécessaire à la compréhension des besoins des personnes autistes.

2.2

Les mécanismes concrets

Flexibilité et interventions adaptées

Le mécanisme de la flexibilité et des interventions adaptées réfère aux actions concrètes posées par les personnes du milieu pour soutenir la personne autiste. Il peut s'agir d'adapter les règles, les procédures ou certains aspects de l'environnement afin de répondre aux caractéristiques et aux besoins de la personne autiste. Lorsque les responsables font preuve de flexibilité sur des aspects clés qui constituent des obstacles pour une personne donnée, ils soutiennent son fonctionnement pour lui permettre d'être inclus et de prendre part à l'activité. Les valeurs et les attitudes des personnes en autorité, les ressources allouées et le niveau de connaissances et d'expérience en autisme des acteurs du milieu vont influencer la propension avec laquelle ces personnes pourront faire preuve de flexibilité et mettre en place des interventions qui sont réellement adaptées à la situation.

Organisation des services et coopération entre les milieux

La manière dont les services sont offerts et organisés au sein des différents milieux fréquentés par la personne autiste joue un rôle dans son inclusion. Une communication fréquente et la collaboration entre les acteurs des différents environnements de la personne (école, famille, services sociaux, emploi, etc.) facilitent l'inclusion. Par exemple, des échanges efficaces entre une école et un service de réadaptation assurent la cohérence entre les façons de faire et permettent de répondre aux besoins de l'élève autiste. Similairement, un employeur qui communique

sur une base régulière avec le conseiller en emploi est plus à même de soutenir l'inclusion de son employé autiste. La recherche nous indique aussi qu'un manque de collaboration entre les différents milieux peut entraver l'inclusion, car les divers intervenants n'ont pas une vision commune des besoins de la personne et des façons de faire pour y répondre. Le succès de ce mécanisme repose sur l'ouverture des milieux à collaborer.

Sensibilisation et acceptation face à l'autisme

Le mécanisme de la sensibilisation et de l'acceptation face à l'autisme réfère à la mobilisation des connaissances des acteurs dans des actions concrètes et bienveillantes envers les personnes autistes. Au-delà du seul fait de détenir des connaissances, ce mécanisme implique de les utiliser afin d'interpréter le vécu des personnes autistes dans une situation donnée avec sensibilité, ce qui permet de comprendre leurs besoins selon leur perspective et de proposer des actions qui les respectent dans leur globalité, sans chercher à changer leurs caractéristiques et particularités. À travers la sensibilisation, il est possible de faire tomber les préjugés dont sont victimes les personnes autistes, menant ainsi à une meilleure acceptation par les personnes de leur entourage.



L'inclusion sociale des personnes autistes est un phénomène complexe. Pour avoir un impact significatif, la mise en place de solutions doit reposer sur une analyse fine des éléments influant sur la situation particulière de la personne dans le contexte précis où elle se trouve. Les mécanismes identifiés peuvent être mobilisés de manière pratique, comme un cadre d'analyse, afin d'évaluer l'inclusivité d'un milieu et d'orienter les interventions. Pour chaque mécanisme, nous vous proposons une série de pistes d'action concrète pour bonifier le potentiel expérientiel de l'environnement afin de réduire l'écart entre celui-ci et le potentiel adaptatif de la personne, et de soutenir ainsi son inclusion sociale.

Valeurs et attitudes

Identifiez les valeurs du milieu qui accueille la personne autiste et les potentielles incompatibilités entre elles. Questionnez les acteurs du milieu pour comprendre la façon dont les conflits entre les valeurs incompatibles sont résolus. Observez si les valeurs prônées par le milieu sont traduites en attitudes de la part des acteurs qui gravitent autour de la personne autiste. Si vous décelez que des conflits de valeurs ou encore que des attitudes entravent l'inclusion, vous pouvez en discuter avec les personnes en autorité pour améliorer la situation.

Allocation des ressources

Dressez l'inventaire des ressources disponibles et analysez si leur répartition est équitable. Vérifiez si certaines ressources sont manquantes pour répondre aux besoins spécifiques de la personne autiste auprès de qui vous intervenez (ce qui implique de bien connaître son potentiel adaptatif). Si les ressources sont insuffisantes, réfléchissez aux actions pouvant être prises pour limiter l'impact de ce manque de ressources sur l'inclusion de la personne et assurer une répartition la plus équitable possible.

Connaissances et expérience en autisme

Examinez le niveau de connaissances et d'expérience en autisme des différents acteurs du milieu. Si vous décelez un manque de connaissances, ou encore la présence de préjugés et de stéréotypes à défaire, prévoyez des moments d'échange afin de partager de l'information fiable pour rectifier la situation. Cela peut prendre la forme d'une formation ou d'un atelier. Veillez à ce que différents types de savoirs (par exemple, théoriques, pratiques, expérientiels) soient mobilisés. Ainsi, les personnes autistes peuvent contribuer aux échanges, si elles le souhaitent.

Flexibilité et interventions adaptées

Vérifiez la place de la flexibilité dans le milieu qui accueille la personne autiste. Avec les personnes concernées, dressez la liste des règles et des procédures qui peuvent être flexibles et de celles qui doivent être respectées à la lettre. En tenant compte des besoins et des particularités de la personne autiste, identifiez

les éléments de la vie quotidienne qui devraient être adaptés pour favoriser son inclusion et, surtout, demandez à la personne autiste si les interventions proposées l'aident réellement. Si la personne autiste n'est pas en mesure de s'exprimer, sondez ses proches et prenez des mesures objectives de son comportement pour rendre compte des effets des interventions mises en place. Si celles-ci ne sont pas aidantes, cherchez d'autres options. Ne laissez pas de mesures inefficaces en place.

Organisation des services et coopération entre les milieux

Dressez la liste des milieux fréquentés par la personne autiste et celle des services qu'elle reçoit. Vérifiez s'il existe des canaux de communication entre les différentes personnes impliquées et, si ce n'est pas le cas, veillez à en instaurer. Il peut s'agir d'un cahier de communication, d'échanges de courriels, d'appels téléphoniques ou en visioconférence, etc. Pour être réellement utiles, ces canaux de communication doivent être réalistes dans l'ensemble des milieux. Ils doivent donc être déterminés en concertation. Utilisez ces canaux de communication pour coordonner les services, notamment en vérifiant que les objectifs, les moyens d'intervention et les façons de faire sont cohérents entre les milieux. Finalement, utilisez-les pour partager les stratégies gagnantes avec les autres personnes impliquées.

Sensibilisation et acceptation face à l'autisme

Évaluez le niveau de sensibilisation et d'acceptation face à l'autisme. Pour ce faire, prêtez attention aux discours entretenus par les personnes du milieu afin de saisir les occasions de sensibilisation. Gardez en tête que le niveau de sensibilisation et d'acceptation peut être variable à travers les groupes d'acteurs (par exemple, direction d'école par rapport au personnel enseignant, gestionnaire par rapport à un collègue de travail) et entre les individus appartenant au même groupe d'acteurs.

Conclusion

Les obstacles à l'inclusion sociale doivent être abordés de manière systémique puisqu'ils se trouvent dans les différents environnements de la personne. Les mécanismes à l'origine de l'inclusion sociale peuvent guider les psychoéducatrices et les psychoéducateurs dans l'identification des éléments qui favorisent ou entravent l'inclusion d'une personne dans une situation donnée. Comme toutes les personnes autistes sont différentes, il importe de consulter la personne autiste et ses proches sur ses besoins et sa satisfaction des mesures mises en place, ce qui est essentiel pour améliorer son inclusion sociale de façon pérenne.

Pour en savoir plus

L'Équipe de recherche pour l'inclusion sociale en autisme (ÉRISA) a donné une conférence intitulée *Mécanismes favorisant l'inclusion sociale : analyse des propos des personnes autistes et de leurs alliés* dans le cadre de la Journée annuelle 2023 du Réseau national d'expertise en trouble du spectre de l'autisme. La captation vidéo de cette conférence est accessible en ligne : <https://www.rnetsa.ca/fr/centre-de-documentation/187/les-mecanismes-favorisant-l-inclusion-sociale-analyse-des-propos-des-personnes-autistes-et-de-leurs-allies>. De plus, le rapport de recherche complet est accessible sur le site Internet de l'ÉRISA : <https://erisautisme.com/nos-publications/>

Références

- Chenoweth, L. et Stehlik, D. (2004). Implications of social capital for the inclusion of people with disabilities and families in community life. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 59-72. <https://doi.org/10.1080/1360311032000139467>
- des Rivières-Pigeon, C., Malboeuf, V., Préfontaine, I., Auclair, A., Doucet-Larivière, E., Ferland, E. et Gonthier, S. (2023). *Participation sociale des adolescent-e-s et jeunes adultes autistes en milieux scolaires et d'emploi : Analyser les obstacles pour concevoir des services permettant de les surmonter*. Université du Québec à Montréal. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/org/ophq/Administration/PEPH/Rapports_recherche/Participation-sociale-adolescents-jeunes-adultes-autistes-milieu-scolaires-emploi.pdf
- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J. et Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in developmental disabilities*, 38, 18-29. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.008>



L'HÔPITAL DE JOUR PAS-À-PAS : LA FORCE DE L'ÉQUIPE POUR UNE COMPRÉHENSION OPTIMALE DES BESOINS COMPLEXES EN PSYCHIATRIE DE L'AUTISME

Dr Andrée-Anne Marcoux, MD, M. Sc. FRCP(C), psychiatre de l'enfant et de l'adolescent, CIUSSS du Nord-de-l'Île-de-Montréal, Hôpital en santé mentale Rivière-des-Prairies, Hôpital de jour Pas-à-pas et Clinique d'évaluation du trouble du spectre de l'autisme Ann Privé, ps. éd., CIUSSS du Nord-de-l'Île-de-Montréal, Hôpital en santé mentale Rivière-des-Prairies, Hôpital de jour Pas-à-pas et Clinique d'évaluation du trouble du spectre de l'autisme



Beaucoup d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) évoluent positivement avec les adaptations pertinentes de leur environnement en lien avec leurs particularités sur le plan des interactions sociales et des comportements. Toutefois, il arrive que des difficultés importantes soient vécues au quotidien avec des niveaux de détresse élevés, tant chez l'enfant que chez sa famille.

Il devient alors nécessaire d'intensifier les services pour arriver à comprendre ces difficultés et parvenir à des recommandations adéquates. Le travail en équipe multidisciplinaire devient alors central.

C'est l'approche préconisée à l'hôpital de jour Pas-à-pas, une clinique ambulatoire en pédopsychiatrie située à l'hôpital Rivière-des-Prairies du CIUSSS du Nord-de-l'Île-de-Montréal et affilié à l'Université de Montréal. Celle-ci s'appuie sur un travail de collaboration multidisciplinaire pour offrir des services intensifs aux enfants d'âge préscolaire (moins de 6 ans) présentant des symptômes psychiatriques sévères associés à un trouble du spectre de l'autisme.

L'hôpital de jour, qui découle d'une tradition d'intervention en autisme à l'hôpital Rivière-des-Prairies, existe depuis la fin des années 1990. Son mandat a évolué au fil des transformations du réseau de la santé.

Clientèles cibles et acteurs

Les enfants fréquentant l'hôpital de jour sont référés en pédopsychiatrie par leur médecin de famille ou leur pédiatre, souvent en collaboration avec des intervenants de première ligne ou de réadaptation, pour des symptômes psychiatriques entraînant une rupture de fonctionnement majeure au quotidien, ainsi que des enjeux de sécurité pour eux-mêmes et leurs proches. À la suite d'une première évaluation en pédopsychiatrie, les enfants peuvent être référés à l'hôpital de jour lorsque cette approche paraît indiquée, compte tenu de la gravité des difficultés. Ce sont souvent des enfants qui ont été expulsés de leur milieu éducatif préscolaire (garderie, maternelle 4 ans ou 5 ans) ou dont les comportements sont tels qu'ils sont refusés en milieu éducatif de groupe. Les symptômes sont souvent multiples, les principaux étant les crises, l'agressivité (envers soi-même ou autrui), l'agitation motrice, les troubles alimentaires et du sommeil, etc.

L'hôpital de jour Pas-à-pas fait partie du programme autisme du département de pédopsychiatrie et la majorité des enfants référés à ce service présentent un TSA. Certains enfants présentant d'autres troubles neurodéveloppementaux et/ou psychiatriques peuvent parfois être intégrés à l'hôpital de jour sur la base d'un besoin de services intensifs et multidisciplinaires.

Toutefois, les enfants présentant une problématique affective ou d'attachement au premier plan clinique ne font pas partie de la clientèle cible. En effet, l'intervention en hôpital de jour en pédopsychiatrie n'est pas indiquée pour les enfants chez qui une symptomatologie psychiatrique sévère est attribuable à des problématiques d'attachement ou à la présence de maltraitance ou de négligence dans le milieu. Chez cette clientèle, la sécurité affective doit être abordée en intervention dans les milieux de vie de l'enfant, ce qui devrait être envisagé en collaboration avec les organismes de protection de la jeunesse, si nécessaire.

L'équipe est composée d'un médecin psychiatre de l'enfant et de l'adolescent, d'éducatrices spécialisées, d'une ergothérapeute, d'une orthophoniste, d'une psychoéducatrice et d'une travailleuse sociale.

Les enfants bénéficient aussi d'activités en kinésiologie.

La durée des services à l'hôpital de jour est d'environ trois mois, durée qui peut varier selon les besoins. L'objectif est de comprendre les symptômes psychiatriques et d'établir les recommandations qui permettront ensuite à l'enfant de réintégrer son milieu habituel (ou d'intégrer un milieu plus adapté, lorsque disponible). L'élément central de ces services est l'intégration à un groupe thérapeutique encadré par une équipe d'éducatrices spécialisées et reflétant un horaire typique pour les enfants d'âge préscolaire. Les enfants iront également en rencontre individuelle ou en sous-groupe en orthophonie, en ergothérapie ou en psychoéducation.

La collaboration avec les parents est cruciale afin de bien comprendre les symptômes et de s'assurer que les recommandations soient compatibles avec les réalités de la famille.

Pendant l'hospitalisation de jour, il est souvent convenu de mettre en suspens les autres services, tels que les suivis en première ligne, en centre de réadaptation, en milieu scolaire ou en clinique privée, afin de favoriser une prise en charge rassemblée en un seul point de service pendant cette période temporaire. Toutefois, pour assurer une transition efficace vers la reprise des services, les partenaires du réseau sont souvent invités à contribuer à l'étape de l'évaluation, et certainement à l'approche de la fin du séjour à l'hôpital de jour. La durée des services à l'hôpital de jour est d'environ trois mois, durée qui peut varier selon les besoins.

Processus clinique

Le premier rendez-vous consiste en l'évaluation pédopsychiatrique initiale, en collaboration avec la psychoéducatrice et la travailleuse sociale. Cette évaluation initiale est le moment de procéder à un questionnaire de santé approfondi, à la recherche de problèmes de santé physique pouvant contribuer à la symptomatologie. Bien que les enfants référés en pédopsychiatrie aient tous consulté un médecin afin d'éliminer la présence de causes médicales physiques à leurs symptômes, il n'est pas rare qu'ils présentent des problèmes de santé chroniques ou épisodiques pouvant contribuer à l'irritabilité et aux symptômes psychiatriques. Certains problèmes de santé peuvent être très difficiles à déceler chez les enfants autistes qui, pour certains, n'arrivent pas à communiquer leur inconfort. Pensons par exemple aux problèmes digestifs comme la constipation et le reflux, ou encore aux douleurs dentaires. De plus, lors de ce premier rendez-vous, une description détaillée du fonctionnement au quotidien permettra de cibler les symptômes psychiatriques qui feront partie du plan d'intervention à l'hôpital de jour. Cette rencontre permet également de détailler les services reçus et les interventions déjà tentées. Lorsque possible, la présence des professionnels déjà impliqués auprès de l'enfant et de sa famille est précieuse. Cette rencontre permet d'établir le plan d'intervention avec les parents dans le but de cibler non seulement les objectifs à travailler, mais également les différents acteurs du plan d'intervention. L'implication des parents est primordiale tout au long du processus clinique.

Au terme de cette première rencontre, il sera déterminé si l'intégration de l'enfant est indiquée selon le tableau clinique. Il peut arriver qu'il soit décidé que la poursuite des services à l'hôpital de jour n'est pas indiquée, parce que d'autres types de services semblent mieux répondre aux besoins.

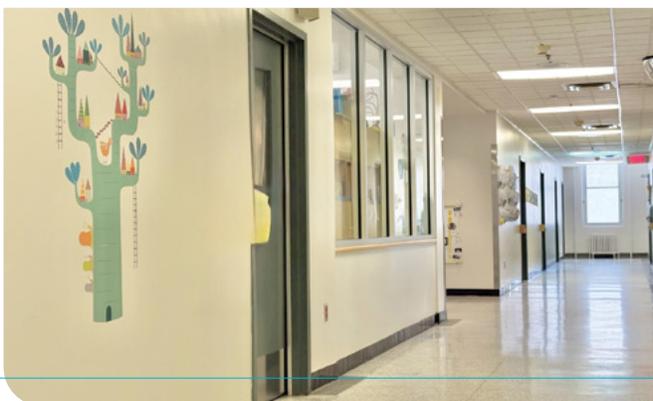
Les premières semaines d'intégration de l'enfant au groupe thérapeutique à l'hôpital de jour permettent d'observer et d'évaluer l'enfant, ainsi que mettre en place des interventions au quotidien afin de mieux comprendre les symptômes psychiatriques ciblés lors de la rencontre d'évaluation initiale.

Afin d'avoir une compréhension commune des divers symptômes psychiatriques, les différentes professionnelles se concertent lors de discussions cliniques hebdomadaires, lesquelles permettent d'établir une direction commune.

Environ six semaines après l'intégration, une rencontre-bilan est organisée dans le but de communiquer les résultats des évaluations aux parents et aux différents partenaires du réseau. On y discute également du fonctionnement de l'enfant au sein du groupe et de l'évolution de son fonctionnement à la maison. L'équipe et la famille ont l'occasion de faire un retour sur les symptômes psychiatriques ciblés au départ et de revoir le plan d'intervention pour la suite des services à l'hôpital de jour. L'implication des partenaires du réseau à ce moment permet de partager les informations et d'assurer un transfert personnalisé pour la suite des services, en vue de la fin du séjour. Après six semaines d'observations quotidiennes, l'équipe possède souvent une compréhension approfondie des besoins complexes de l'enfant, d'où émanent un ensemble de recommandations qui pourront être adaptées dans le milieu familial, de garde ou scolaire.

Les semaines suivant le bilan permettent la poursuite des évaluations et des interventions à la lumière de la compréhension partagée de la situation de l'enfant. L'implication concrète des parents se traduit par des rencontres parent-enfant et la mise en action des recommandations à la maison.

Hôpital en santé mentale Rivière-des-Prairies



La force de la collaboration interdisciplinaire

Psychoéducation

La psychoéducatrice participe tout d'abord à l'évaluation des besoins de l'enfant et de sa famille dans le but de cibler les symptômes psychiatriques menant à l'élaboration du plan d'intervention. Elle planifie l'horaire quotidien au sein du groupe thérapeutique en assurant des activités variées et adaptées aux différents besoins des enfants. La psychoéducatrice a également un rôle-conseil auprès des professionnelles de l'équipe afin de maintenir une vision et une direction communes des interventions, notamment en lien avec la gestion des crises et des comportements difficiles. De plus, elle accompagne les familles en offrant une guidance parentale quant à la gestion des crises, aux difficultés de sommeil et d'alimentation. En collaboration avec l'ergothérapeute, elle anime un groupe de thérapie alimentaire favorisant l'exposition graduelle aux aliments par des séances de groupe basées sur l'approche SOS (<https://sosapproachtofeeding.com>). Enfin, la psychoéducatrice contribue à la liaison avec les partenaires du réseau afin d'assurer une continuité dans la compréhension des besoins et des recommandations à mettre en place au quotidien à la suite de l'hospitalisation de jour.

Éducation spécialisée

Les éducatrices spécialisées sont responsables de la mise en action de la programmation clinique et de l'application des interventions. Elles développent un lien privilégié avec les enfants et une connaissance fine de leurs particularités. Leurs observations sont précieuses pour mieux comprendre les comportements. Le travail des éducatrices au quotidien permet de tester l'efficacité des recommandations auprès de l'enfant et leur applicabilité dans un groupe éducatif.

Ergothérapie

L'évaluation en ergothérapie permet d'obtenir un portrait de l'enfant sur le plan sensorimoteur. Le profil sensoriel peut aider à mieux comprendre les comportements de l'enfant qui interfèrent avec son fonctionnement au quotidien. Les recommandations aident à combler les besoins sensoriels et à adapter les interventions dans les différents milieux de vie du jeune. L'ergothérapeute est disponible pour rencontrer les parents afin de les outiller selon le profil sensorimoteur de leur enfant. Elle offre également la thérapie alimentaire, en collaboration avec la psychoéducatrice.

Orthophonie

L'évaluation en orthophonie permet d'avoir un portrait juste de l'enfant sur les plans du langage et de la communication. L'orthophoniste aide l'enfant à développer des moyens de communication, souvent non verbaux, avec son environnement. Ce portrait des habiletés de communication permet également d'adapter les repères visuels qui pourront être généralisés au milieu familial et aux autres milieux éducatifs à la suite du séjour à l'hôpital de jour.

Travail social

L'évaluation du fonctionnement social par la travailleuse sociale permet de comprendre la situation de l'enfant dans son système familial. Le lien établi avec la famille fait aussi en sorte que les recommandations de l'équipe de l'hôpital de jour tiennent compte de leur réalité familiale. Le suivi psychosocial a également pour objectif de soutenir les parents quant au diagnostic de leur enfant, de les informer et de les mettre en lien avec différentes ressources, selon leurs besoins.

Pédopsychiatrie

Les enfants et leur famille sont suivis par la pédopsychiatre tout au long de la durée de l'épisode de soins à l'hôpital de jour. Dans la grande majorité des enfants, le diagnostic d'autisme a été posé dans une clinique d'évaluation avant que l'enfant soit référé à l'hôpital de jour. L'évaluation initiale à l'hôpital de jour vise donc principalement à préciser les symptômes psychiatriques ou autres diagnostics associés au TSA, ainsi qu'à recommander les évaluations complémentaires et interventions les plus appropriées. Les observations en cours de suivi à l'hôpital de jour permettent de préciser certains diagnostics différentiels pouvant être suspectés lors de l'évaluation initiale. Le suivi en continu de l'enfant pendant la fréquentation de l'hôpital de jour et la concertation avec l'équipe multidisciplinaire permet d'ajuster les interventions à recommander. Pour certains enfants, le suivi en pédopsychiatrie peut également inclure la prescription d'une médication, de bilans sanguins ou d'autres investigations médicales. Des rencontres de thérapie familiale ou parent-enfant sont également offertes selon le besoin des familles.

Conclusion

Lorsque la rupture de fonctionnement de l'enfant en raison de symptômes psychiatriques est majeure, l'hospitalisation de jour devient un moyen utile d'assurer une certaine intensité des interventions à la hauteur des besoins complexes de l'enfant et de sa famille. L'hôpital de jour assume également une mission d'enseignement en recevant des stagiaires de plusieurs disciplines, qui seront appelés à travailler en concertation pour répondre à des besoins complexes.

En combinant les expertises des différents professionnels, on obtient une compréhension commune des besoins permettant de formuler des recommandations spécifiques et adaptées à la situation de chaque enfant.



L'INTÉGRATION SOCIOPROFESSIONNELLE DES JEUNES ADULTES VIVANT AVEC UN TSA

Point de vue d'une psychoéducatrice en position d'employeur

Jessica Charland, ps. éd., directrice générale de La Colonie Sainte-Jeanne d'Arc



L'insertion socioprofessionnelle constitue une étape développementale significative pour le jeune adulte. Elle symbolise l'autonomie, la responsabilité et l'inclusion sociale. Dans le cas d'une personne vivant avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA), cette expérience peut s'avérer complexe, tant pour l'employeur que pour l'employé, en raison des caractéristiques associées au TSA et des exigences propres au marché du travail.

Plusieurs questionnements surgissent : comment être un allié de la personne vivant avec un TSA dans son intégration au monde du travail? Comment mettre en avant ses forces et limiter les obstacles afin de favoriser le développement de son potentiel?

Cet article expose le fruit de mes observations, combiné à mes connaissances de psychoéducatrice, le tout mis en contexte par mes lunettes d'employeur. Durant les six dernières années, à titre de directrice générale d'un organisme à but non lucratif, j'ai pu intégrer, dans mon équipe de travail, quelques jeunes âgés de 18 à 25 ans vivant avec un TSA, sans déficience intellectuelle. En m'appuyant sur ma pratique professionnelle, je tenterai d'apporter un éclairage pertinent sur le processus d'accueil et d'intégration du nouvel employé, ainsi que sur les stratégies gagnantes pour favoriser le bien-être et le rendement au travail. Finalement, je vous présenterai le vécu expérientiel de Nicolas (nom fictif), un jeune adulte ayant travaillé dans mon équipe.

Milieu de travail bienveillant

Préalablement, il importe de s'assurer que le milieu de travail offre un contexte propice à l'intégration d'un employé vivant avec des besoins particuliers. L'employeur doit s'assurer de créer un climat de travail empreint de bienveillance et de respect. Par exemple, il peut offrir une formation en équité, diversité et inclusion afin de sensibiliser les membres de son équipe aux attitudes et

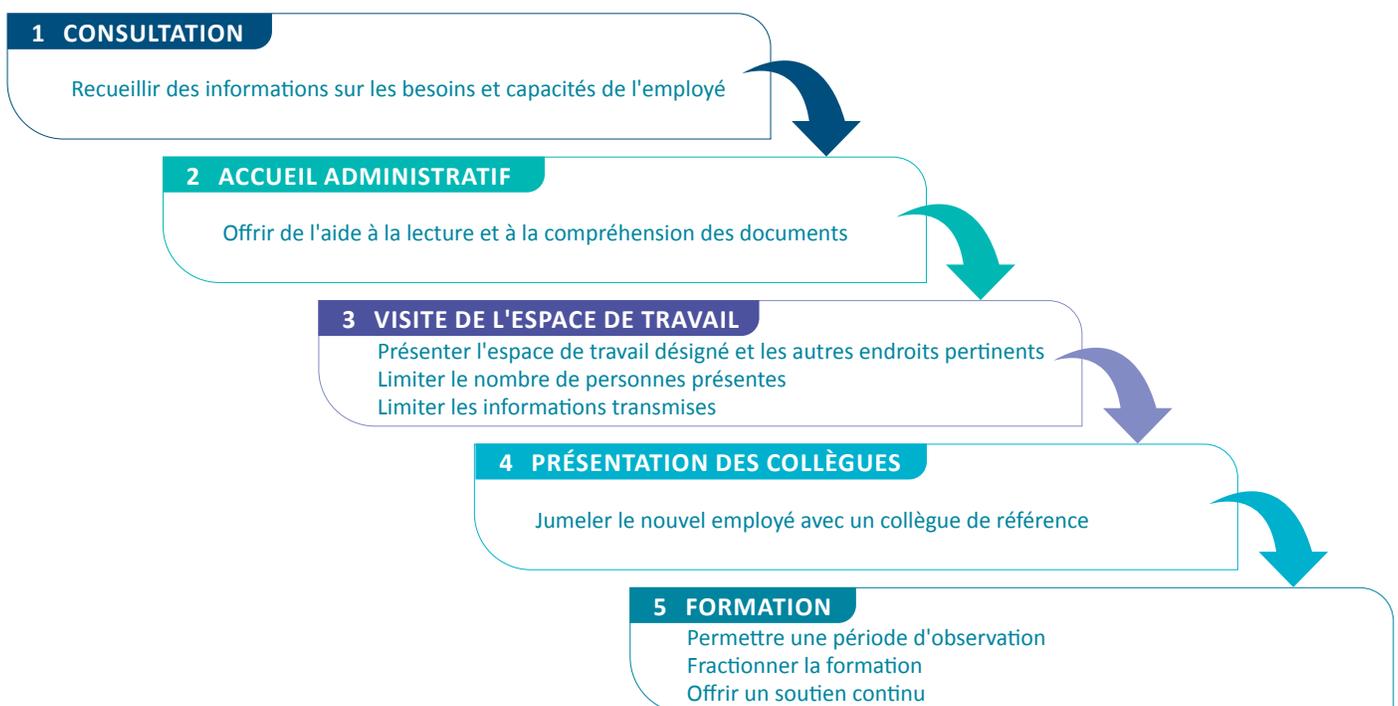
comportements attendus. Il doit également agir promptement aux microagressions et aux comportements de stigmatisation.

De plus, l'employeur doit considérer les besoins affectifs, sociaux et cognitifs de chacun des membres de son équipe. Cette bienveillance permet de créer un sentiment de sécurité. Une approche de gestion flexible axée sur l'utilisation des forces, la complémentarité et l'entraide permet une réorganisation des tâches lorsque nécessaire. Ce qui représente un défi pour un peut être réalisé facilement par une autre personne, limitant les obstacles individuels et contribuant à la réalisation de l'objectif commun. Ainsi, en misant sur les capacités des employés et leurs contributions, l'employeur renforce le sentiment d'accomplissement et la confiance en soi de chacun.

L'accueil et l'intégration

La réussite de l'intégration repose sur la planification rigoureuse du processus et sur l'importance de prendre le temps nécessaire à la réalisation de chaque étape. L'accueil est un moment particulièrement anxiogène pour la personne vivant avec un TSA. Lors d'une première rencontre en personne ou d'un appel téléphonique, il est préférable d'expliquer clairement et brièvement le processus d'intégration et de diminuer l'imprévisibilité. L'objectif est de réduire le stress lié à l'inconnu et d'instaurer un climat de confiance rapidement.

Figure 1. Processus d'accueil et d'intégration





De plus, l'employeur doit considérer les besoins affectifs, sociaux et cognitifs de chacun des membres de son équipe.

1 CONSULTATION

Au départ, la personne elle-même peut être en mesure de fournir des indications sur ses besoins et sur les mesures adaptatives dont elle bénéficie dans d'autres sphères de sa vie. Puis, bien que cela soit contraire aux pratiques habituelles des employeurs, il peut s'avérer utile de consulter le parent, le tuteur ou l'intervenant qui accompagne le jeune pour obtenir des informations sur ses besoins et ses capacités; le consentement de l'employé est alors essentiel. L'objectif est de recueillir les informations permettant à l'employeur de favoriser son intégration.

2 ACCUEIL ADMINISTRATIF

L'embauche comporte évidemment un volet administratif, qui consiste à signer le contrat de travail et à remplir les documents, tels que la fiche d'employé. Cette étape fait partie intégrante de l'accueil et doit être aussi rassurante que possible. L'employeur peut offrir son aide à la lecture et donner des explications afin d'assurer la compréhension de ces documents.

3 VISITE DE L'ESPACE DE TRAVAIL

La visite des lieux constitue une étape incontournable pour que l'employé se familiarise avec son nouvel environnement. Il s'agit d'abord de présenter l'espace de travail désigné

(ex. : son bureau, la cuisine), puis les autres endroits pertinents, tels que les toilettes, l'aire de repas et d'autres espaces communs. Dans la mesure du possible, il convient de limiter les informations transmises ainsi que le nombre de personnes présentes à ce moment; ce n'est pas le moment de commencer la formation.

4 PRÉSENTATION DES COLLÈGUES

En ce qui concerne la présentation des collègues par l'employeur, il est préférable de privilégier les rencontres individuelles plutôt que les rencontres d'équipe. Il est également pertinent de jumeler l'employé avec un collègue, de préférence une personne calme et bienveillante, qui pourra répondre aux questions courantes. Cette personne sera un point de repère et facilitera également la compréhension des codes sociaux au travail (Valderrama *et al.*, 2023).

5 FORMATION

Lors du premier quart de travail, il est judicieux de permettre une période d'observation, sans pression de production. Aussi, il est préférable de fractionner les moments de formation en plusieurs courtes séances, sous forme de démonstrations, pour permettre une assimilation progressive. Offrir un soutien en continu est enfin essentiel pour assurer une adaptation optimale de l'employé.

Stratégies gagnantes pour favoriser le bien-être et le rendement au travail

Définitions selon l'Office québécois de la langue française :

Bien-être au travail : Sentiment global de satisfaction ressenti par un travailleur jouissant d'une bonne qualité de vie au travail, et dont l'activité professionnelle correspond à ses attentes (2020).

Rendement au travail : Niveau de la quantité de travail fourni par une personne au cours d'une période donnée, et de la qualité de celui-ci (2007).

Comme les profils autistiques sont variés, les mesures adaptatives dans le cadre de l'emploi doivent être personnalisées. Il est également pertinent d'impliquer la personne concernée dans l'identification de ses besoins. Toutefois, les repères fondamentaux et les lignes directrices d'intervention proposés par St-Charles Bernier (2018) nous permettent de dégager des stratégies gagnantes pour favoriser le bien-être et le rendement au travail, selon trois thèmes clés : la communication, l'horaire et les stimuli sensoriels.

La communication

Afin de favoriser une adaptation optimale à l'environnement de travail et aux tâches, l'employeur doit considérer les caractéristiques propres à la personne vivant avec un TSA sur le plan de la communication. Il est indispensable de rendre l'abstrait plus concret et d'éviter les non-dits (St-Charles Bernier, 2018). Voici quelques exemples :

- Informer l'employé sur ses droits et ses conditions de travail :
« Tu as droit à 15 minutes de pause à 10 h et à une pause-repas de 30 minutes, non payée, à 12 h. »
- Décrire clairement les tâches et les processus. L'employé vivant avec un TSA ne déduira pas les sous-entendus. Si on lui demande de laver la toilette, il pourrait laver la toilette uniquement. Les attentes doivent ainsi être précisées, par exemple :
« J'ai besoin que tu laves la toilette, le lavabo et le plancher. »
Avec les personnes ayant un TSA, nous ne serons jamais trop précis!
- Vérifier concrètement la compréhension des consignes :
« Montre-moi ce que tu dois faire. »
- Utiliser une liste écrite ou des supports visuels pour les tâches à réaliser.
- Expliciter les moyens de communication à utiliser avec le gestionnaire et préciser les communications attendues :
« Envoie-moi un message texte pour me dire qu'un outil de travail est brisé ou manquant. »
- Nuancer les consignes et identifier les possibilités de changements : « Il est possible que je te demande un jour de réaliser les tâches dans l'ordre A-B-C et que, le lendemain, je te demande de les faire dans un autre ordre. »
- Limiter l'utilisation de l'humour, particulièrement le sarcasme et l'ironie.

L'horaire

Lors des premières semaines d'emploi, particulièrement pour un jeune adulte, il vaut mieux privilégier des demi-journées et un horaire de travail à temps partiel. Cela permet à l'employé d'approprier graduellement son nouvel environnement, ses collègues et ses tâches. Au fil du temps, l'employé et l'employeur pourront adapter l'horaire selon les besoins et les capacités de l'employé.

L'employé vivant avec un TSA se fatigue plus rapidement en raison de la surcharge d'informations (St-Charles Bernier, 2018). Il est donc pertinent de lui accorder des pauses lorsqu'il en ressent le besoin, plutôt qu'à un moment fixe dans l'horaire.

Les stimuli sensoriels

Les stimuli sensoriels ont un impact significatif sur la concentration et la fatigue de la personne vivant avec un TSA et, conséquemment, sur son bien-être et son rendement au travail. Les aménagements suivants offrent à l'employé des conditions favorables à sa concentration et à sa productivité, tout en réduisant la surcharge sensorielle :

- Vérifier auprès de la personne si l'environnement de travail lui convient quant aux bruits, à l'éclairage, à la température ambiante, aux odeurs, etc. Limiter au maximum les stimuli sur lesquels on a du contrôle (ex. : un néon qui fait constamment du bruit).
- Permettre l'utilisation d'outils sensoriels : offrir des solutions comme des écouteurs antibruit, des lunettes de soleil pour atténuer la lumière vive ou des objets antistress pour réduire l'anxiété.
- Autoriser une flexibilité dans l'ordre des tâches à accomplir. Cela permet à la personne ayant un TSA d'avoir du contrôle sur la gestion de son horaire et de mieux répartir sa concentration en lien avec les stimuli sensoriels.
- Offrir un espace de pause calme.

Et si l'on s'intéresse à leur vécu... L'expérience de Nicolas

Dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée, Nicolas (nom fictif) a accepté de parler de son propre vécu. Cette personne a occupé les fonctions de commis d'entretien et de plongeur pendant cinq étés dans un camp de vacances. Nicolas mentionne que son intégration dans cet emploi s'est très bien déroulée, notamment parce qu'il a eu la chance de visiter les lieux avant d'intégrer l'emploi et qu'il connaissait des personnes qui y travaillaient. Cela a grandement aidé à diminuer son stress.

Lorsqu'il commence à occuper un emploi, Nicolas rapporte qu'il a besoin de temps pour s'habituer à son nouvel environnement, à ses nouveaux collègues et aux nouveaux systèmes (ex. : ordinateurs, systèmes électroniques). Il souhaite éviter de se sentir surchargé pour apprendre de façon plus efficace. Lorsqu'il apprend à utiliser un nouvel outil, Nicolas a besoin qu'on lui montre visuellement les étapes à suivre. Ensuite, il aime recevoir les tâches sous forme de liste, avec des explications claires et précises. Pour les tâches qu'il maîtrise, des mots clés suffisent. La liste écrite lui permet de s'assurer de ne rien oublier.

Concernant la rétroaction, Nicolas préfère toujours les communications face à face, car il a de la difficulté à interpréter les messages écrits : « Les textos, je ne suis jamais sûr si c'est une blague. » Il lui faut un moment pour apprendre à connaître ses collègues, savoir comment bien interagir avec eux et connaître leurs limites, puisque c'est différent d'une personne à l'autre. D'ailleurs, il explique : « Après un certain temps, à travailler avec une personne, je commence très légèrement à lire son langage non verbal et à comprendre ses expressions. » Il ajoute qu'il a

de la difficulté à lire le langage non verbal, bien qu'il tente de le décoder dans ses conversations (il essaie de comprendre les rires, le niveau de sérieux de la conversation). À certains moments, il aimerait avoir des indications très claires pour savoir comment il peut aider efficacement ses collègues, et réaliser les tâches de façon plus sécuritaire ou plus rapidement.

Quant au principal défi à son arrivée en emploi, Nicolas mentionne l'organisation de son travail. Plus particulièrement, il éprouve de la difficulté à estimer le temps nécessaire pour réaliser une tâche afin qu'elle soit terminée dans le temps imparti. De plus, il se questionne sur la bonne façon de faire pour que ce soit sécuritaire.

De façon générale, Nicolas est plus à l'aise dans un environnement de travail calme : « Il peut y avoir de l'action autour, mais pas de bruit fort. » Il aime pouvoir mettre sa musique, soit avec un haut-parleur ou dans ses écouteurs. Idéalement, il aime avancer à son rythme et avoir une certaine liberté dans l'ordre des tâches à faire. Cela lui permet de changer de tâche s'il n'a plus la concentration nécessaire.

Dans les moments de pause ou de repas, Nicolas n'est pas à l'aise dans les discussions portant sur des sujets polarisants, particulièrement lorsque les collègues insistent pour qu'il réponde. Puisque les gens ont des opinions très différentes, la conversation peut passer d'une discussion amicale à un conflit. Il sait que son anxiété augmentera et qu'il souhaitera retourner chez lui. Il préfère des conversations sur des thèmes qu'il connaît et moins susceptibles de susciter des controverses. Certains jours, il participe aux conversations, alors que d'autres jours, il préfère « être dans sa bulle ».



*Certains jours, il participe
aux conversations,
alors que d'autres jours,
il préfère « être dans
sa bulle ».*

En terminant l'entrevue, Nicolas tient à mentionner que le travail d'entretien dans un camp de vacances est très valorisant, car il a appris beaucoup de choses en peu de temps. Par exemple, on lui a montré comment utiliser une tondeuse et un coupe-bordure,

des compétences qu'il peut réutiliser dans sa vie personnelle. Finalement, il ajoute : « C'est satisfaisant comme première job, une colonie de vacances! »

Conclusion

En somme, l'employeur doit apprendre à ralentir, être à l'écoute et considérer le processus d'accueil et d'intégration comme un investissement. Une fois la période d'intégration réussie, la personne vivant avec un TSA devient un employé contribuant pleinement à la mission de l'organisation. Le témoignage de Nicolas nous permet de constater que l'insertion socioprofessionnelle est une véritable occasion de développement personnel et de valorisation lorsque le tout se déroule dans un milieu de travail bienveillant.

« *C'est satisfaisant comme première job, une colonie de vacances!* »



Références

Bien-être au travail. (2020). Dans *Grand dictionnaire terminologique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26558333/bien-etre-en-milieu-de-travail>

Rendement au travail. (2007). Dans *Grand dictionnaire terminologique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8362096/rendement-au-travail>

St-Charles Bernier, C. (2018). *Mieux comprendre les autistes de 5 à 18 ans : sensibilisation aux dimensions affectives, sociales et cognitives d'une structure de pensée atypique*. Porte-Voix.

Valderrama, A., Forgeot d'Arc, B., Guerrero, L., Giroux, M. et Courcy, I. (2023). *Portrait de la stigmatisation et de l'acceptation des personnes autistes et de leurs proches au Québec*. Office des personnes handicapées du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/org/ophq/Administration/PEPH/Rapports_recherche/Portrait-stigmatisation-acceptation-personnes-autistes-proches.pdf



PERCEPTION DU PERSONNEL SCOLAIRE PARTICIPANT À UNE FORMATION EN LIGNE SUR L'AUTISME

Anaïs V. Berthiaume, étudiante en psychoéducation (Université Laval) et auxiliaire de recherche (IU DI-TSA, CIUSSS MCQ).

Mathieu Mireault, doctorant en psychologie clinique et assistant de recherche (IU DI-TSA, CIUSSS MCQ).

Myriam Rousseau, chercheuse en établissement (IU DI-TSA, CIUSSS MCQ) et professeure associée (UQTR, UQAT).

Suzie McKinnon, chercheuse (CIUSSS Saguenay–Lac-Saint-Jean, CISSS Bas-Saint-Laurent, CISSS Côte-Nord) et professeure associée (UQTR, UQAT).

Louis-Simon Maltais, doctorant en éducation (Université de Montréal) et praticien-chercheur (IU DI-TSA).

Jacinthe Bourassa, agente de planification et de recherche (CIUSSS MCQ).

1

DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE



Introduction

L'intégration scolaire des élèves autistes est un enjeu central dans les politiques éducatives actuelles, notamment en raison de leurs particularités liées aux manifestations diagnostiques, qui complexifient l'enseignement en classe ordinaire. Ces élèves peuvent présenter des difficultés dans les interactions sociales, la communication ou encore l'acquisition de connaissances, requérant des adaptations pédagogiques spécifiques (Brock *et al.*, 2020). Cependant, de nombreux enseignants et autres membres du personnel scolaire rapportent un manque de préparation et de formation pour intervenir efficacement auprès de cette clientèle. Par exemple, Hutton et ses collaborateurs (2016) révèlent que la majorité des enseignants n'ont jamais bénéficié de formation spécialisée sur le trouble du spectre de l'autisme (TSA), ce qui limite leur capacité à mettre en place des stratégies inclusives adaptées.

Pour répondre à ces défis, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), en collaboration avec des experts issus de divers milieux (scolaire, universitaire, services sociaux, santé, et représentants du domaine de l'autisme), a mis sur pied une formation en ligne. Hébergée par l'Université TÉLUQ et composée de neuf modules interactifs, cette formation vise à doter l'ensemble du personnel scolaire d'outils concrets pour accompagner les élèves autistes. Les modules couvrent des thématiques variées, allant de la compréhension des caractéristiques du TSA à la mise en œuvre de stratégies éducatives inclusives, en passant par des activités interactives et des témoignages de personnes autistes.

Lien vers la formation :

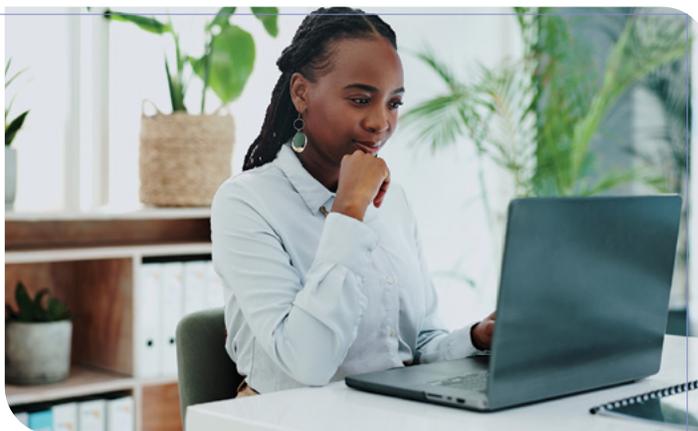


Tableau 1 – Thématiques des modules de la formation

Module	Thématique
Module 1	Saisir le contexte scolaire québécois
Module 2	Définir l'autisme
Module 3	Comprendre l'autisme
Module 4	Aménager l'environnement
Module 5	Soutenir les apprentissages
Module 6	Comprendre les comportements
Module 7	Miser sur la collaboration
Module 8	Préparer les transitions
Module 9	Valoriser l'inclusion

L'objectif du présent article est de documenter l'appréciation et la perception des participants quant à la pertinence de la formation, ainsi que leur application (ou intégration) du contenu des modules dans la pratique quotidienne en milieu scolaire.

Méthode

Pour répondre à l'objectif de la recherche, une méthode qualitative a été privilégiée afin de recueillir des données complètes et détaillées sur l'expérience des participants (Creswell *et al.*, 2008).

Participants

L'échantillon de l'étude comprend neuf professionnels scolaires, dont huit femmes et un homme, provenant de six régions du Québec (Abitibi-Témiscamingue, Capitale-Nationale, Côte-Nord, Estrie, Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine et Montérégie). Les participants détiennent tous une formation postsecondaire et occupent des postes variés. La moyenne d'âge est de 33,57 ans, avec un minimum de 22,02 ans et un maximum de 46,55 ans. Aussi, plus de la moitié ont entre 1 et 10 années d'expérience en éducation, et tous les participants ont 5 ans et moins d'expérience auprès d'élèves autistes.

Tableau 2 – Caractéristiques des participants (n = 9)

Caractéristiques	n	%
Âge		
20 à 29 ans	2	22,2
30 à 39 ans	5	55,6
40 ans et plus	2	22,2
Emploi		
Éducateur spécialisé	3	33,3
Enseignant	3	33,3
Psychoéducateur	2	22,2
Orthopédagogue	1	11,1
Scolarité complétée		
Études collégiales	1	11,1
Études collégiales techniques	2	22,2
Études universitaires (1 ^{er} cycle)	4	44,4
Études universitaires (2 ^e et 3 ^e cycles)	2	22,2
Nbre d'années d'expérience en éducation		
1 à 5 ans	3	33,3
6 à 10 ans	2	22,2
11 à 15 ans	2	22,2
16 à 20 ans	1	11,1
Plus de 20 ans	1	11,1

Procédure et instruments

Une collecte des données en deux temps a été effectuée. Tout d'abord, un questionnaire sociodémographique conçu par les membres de l'équipe de recherche a été rempli avant le début de la formation. Ce questionnaire visait à recueillir des informations de base telles que l'âge, le sexe, le poste occupé (enseignant, psychoéducateur, éducateur spécialisé, etc.) ainsi que l'expérience antérieure des participants avec des élèves autistes. Ces données contextuelles ont permis de décrire les profils des participants et de situer leurs perceptions dans leur réalité professionnelle.

Après avoir participé à l'ensemble des modules de la formation, les participants ont été invités à se soumettre à une entrevue semi-dirigée d'environ 20 minutes. Cette entrevue visait à explorer plusieurs aspects de leur expérience, dont leur perception globale à l'égard de la formation, les apprentissages réalisés et l'application du contenu dans leur pratique professionnelle.

Ils ont été questionnés sur ce qu'ils ont pensé du contenu, des objectifs pédagogiques et de la modalité asynchrone. Ils pouvaient aborder les notions trouvées particulièrement utiles ou marquantes, ainsi que celles jugées moins pertinentes. L'entrevue leur a fourni un espace pour exprimer leur capacité à appliquer les notions acquises dans leur quotidien scolaire, ainsi que les obstacles rencontrés ou les conditions facilitantes identifiées (Kvale et Brinkmann, 2015).

Les données qualitatives issues de ces entrevues ont ensuite été analysées à l'aide d'une grille thématique, selon la démarche proposée par Paillé et Mucchielli (2008), permettant de faire émerger les principaux thèmes récurrents liés aux perceptions et aux expériences des participants.

Analyse thématique

L'analyse des données qualitatives s'est déroulée en plusieurs étapes. D'abord, les entrevues enregistrées avec consentement ont été intégralement transcrites pour assurer la fidélité des données aux propos recueillis. Ensuite, une lecture initiale approfondie a permis à l'équipe de recherche de s'imprégner des données et de repérer des éléments saillants. Les données ont été codées à l'aide d'un schéma thématique évolutif, élaboré à partir de la littérature et des objectifs de recherche. Enfin, une validation croisée des résultats, par comparaison et discussion au sein de l'équipe, a renforcé la cohérence et la crédibilité des conclusions.

Résultats

Les données recueillies ont été initialement codées selon des thèmes préliminaires, tels qu'« appréciation du contenu », « modalité asynchrone » et « utilisation dans la pratique ».

Appréciation du contenu

Les participants ont globalement exprimé une forte appréciation pour la formation, soulignant son caractère pratique et sa pertinence par rapport à leurs besoins professionnels. Beaucoup ont particulièrement aimé les témoignages de personnes autistes intégrés dans les modules, les qualifiant d'« authentiques » et de « profondément enrichissants » : « Pis j'ai beaucoup aimé aussi les petites vidéos, là, de témoignages quand qu'y avait des gens qui étaient eux-mêmes TSA qui parlaient de certains sujets; ça, c'était bien intéressant. » (Participant 01). Ces témoignages ont permis non seulement d'humaniser les concepts abordés, mais aussi de traduire les notions théoriques en exemples concrets et applicables.

Les modules ont été perçus comme offrant un bon équilibre entre des contenus qui réactualisent des connaissances existantes et des apports véritablement nouveaux. Bien que certains participants ont reconnu que certains éléments étaient déjà connus, ils ont trouvé une grande valeur dans la manière dont ces connaissances étaient présentées et contextualisées. Un participant (03) a partagé sa réflexion quant aux contenus :

« Je vais parler pour tout ce qui est soutien professionnel, c'est toutes des choses qu'on savait à peu près déjà. Pour un prof, pas tant qu'ça, vu qu'ils n'apprennent pas tant ça à l'université [...]. »

Cependant, certains participants ont émis des réserves quant aux sections portant sur des notions historiques et politiques, qu'ils considéraient comme étant moins directement applicables à leur pratique et moins intéressantes pour eux. Ces notions politiques et historiques sont les contenus les moins appréciés des participants, qui ne se sentent pas interpellés. Un participant (02) a rapporté : « Il y avait des longs textes des fois ou des longues vidéos des fois. J'perdais un peut la motivation ou l'intérêt. ». Toutefois, certains répondants ont nuancé leurs propos, mentionnant que ces sections pouvaient être intéressantes pour d'autres personnes et suggérant de les rendre facultatives. Un participant (01) a expliqué sa proposition :

« J'pense que j'enlèverais peut-être la partie, plus historique, pis toute la mise en contexte du système scolaire québécois. Je comprends que ça peut être pertinent pour les gens qui sont à l'extérieur, de comprendre vraiment notre réalité, comment ça fonctionne [...] Ou peut-être le mettre facultatif à ceux qui aimeraient en savoir plus [...]. »

Modalité asynchrone

Le format asynchrone de la formation a été perçu comme un avantage majeur par la plupart des participants. La flexibilité offerte leur a permis de suivre les modules à leur propre rythme, en fonction de leurs contraintes professionnelles et personnelles. Un participant (07) a décrit ainsi son expérience avec cette modalité :

« [...] le fait que ce soit en ligne, ça m'a beaucoup encouragé à prendre la formation parce que ça fait qu'on peut l'faire vraiment au moment qu'on veut, pis on peut prendre le temps qu'on veut, si jamais on a eu un p'tit cinq minutes, on peut quand même s'avancer [...]. »

Cependant, des défis tels que le maintien de la motivation et de la discipline ont également été rapportés. En effet, comme il n'y avait pas de moments précis où il était nécessaire de se connecter, les participants ont rapporté que le fait d'être en modalité asynchrone pouvait venir augmenter leur procrastination. N'ayant pas d'obligation quant au moment de passation pour les différents modules, ils ont mentionné qu'ils pouvaient tendre plus facilement à repousser leur participation à la formation à un autre jour ou à un autre moment. Certains ont ajouté que cela pourrait parfois conduire certaines personnes à de la procrastination ou à un abandon. De plus, le manque de temps alloué pendant les heures de travail régulières a été identifié comme un obstacle important, obligeant certains à suivre la formation sur leur temps personnel. Un participant (01) a mentionné le manque de temps pour certains métiers :

« C'est sûr que comme orthopédagogue, j'ai eu du temps, de libéré pour pouvoir faire la formation. Puis, je comprends qu'un enseignant qui est à temps plein, y'a pas le 30 h de formation, pour pouvoir suivre la formation complète; ça le limite [...]. »

Utilisation dans la pratique

Un des buts clés de la formation est d'encourager l'application des apprentissages dans la pratique quotidienne des participants. À cet égard, plusieurs ont rapporté des exemples concrets de l'impact positif des modules sur leur travail. Par exemple, des enseignants ont exprimé avoir développé une meilleure compréhension des besoins spécifiques des élèves autistes, ce qui leur a permis d'adapter leurs interventions en classe. Un participant (07) a mentionné : « J'trouve que les connaissances que j'ai acquises sont vraiment, je sens qu'j'ai beaucoup appris de trucs. [...] J'trouve qu'il avait beaucoup de trucs qu'on pouvait aller chercher, puis appliquer. » Les participants ont également souligné le développement ou le maintien de la pédagogie inclusive dans leur milieu scolaire. Un participant (10) a mentionné : « La pédagogie inclusive, on en faisait déjà; ça continue. »

Les participants ont également souligné l'importance des outils pratiques proposés par la formation. Ces outils incluent des stratégies comportementales concrètes et des approches favorisant une réflexion approfondie sur leurs pratiques. Ces éléments ont renforcé leur capacité à intervenir avec confiance : « [...] j'me sens plus confiante, pis j'sais que j'pourrai être plus compétente en ayant ces outils-là, clairement. » (Participant 02). Ils leur ont aussi offert des solutions directement applicables au contexte scolaire : « J'étais beaucoup à la recherche de comment intervenir avec

des élèves autistes pour les aider à mieux réussir dans ma classe. [...] La p'tite doudou, la consigne claire, enseignée par étape. [...] J'les ai écrits dans un document. » (Participant 04)

Le besoin de mettre en pratique les notions apprises est particulièrement important pour ceux qui, au moment de la formation, n'avaient pas d'élèves autistes dans leur classe ou n'étaient pas en contact direct avec cette clientèle. Cette situation a limité leur capacité à mettre immédiatement en pratique les notions apprises, créant une attente pour des occasions futures, où ces apprentissages pourront être pleinement exploités. Une participante (02) a mentionné :

« Faudrait que j'fasse un "refresh" d'la formation si j'me remettais à travailler beaucoup avec ces élèves-là juste comme pour m'assurer que j'me rappelle de tout c'que j'ai eu, mais sur le coup, j'me souviens de m'être dit "Wow! J'me sens vraiment plus outillée!" »

Enfin, des obstacles organisationnels, tels que le manque de ressources humaines ou matérielles, ont été identifiés comme étant des freins à l'application des stratégies enseignées. Un participant (09) a indiqué les contraintes vécues :

« Faudrait que je fasse ça et puis apprenne ça, mais j'vais faire ça quand, mais là j'ai pas l'temps d'faire ça, donc ça a pu parfois amené un petit peu un sentiment de... Woah, c'est gros; j'ai pas assez de temps donné, là [...] »

Ces contraintes renforcent la nécessité d'un soutien institutionnel plus structuré pour garantir une mise en œuvre durable et optimale des apprentissages.

Discussion

Les résultats de cette étude mettent en évidence la pertinence et l'utilité d'une formation en ligne asynchrone pour répondre aux différents besoins de développement professionnel du personnel scolaire en autisme. Le contenu, enrichi par des témoignages et des outils concrets, a été largement apprécié. Cependant, certaines sections de la formation, notamment celles portant sur l'historique et la politique liées à l'autisme, ont été perçues comme moins pertinentes par plusieurs participants. Conformément aux principes de l'andragogie, les adultes apprenants ont besoin de percevoir une utilité immédiate et concrète dans les contenus qui leur sont proposés (Ferreira et Maclean, 2018). Une révision ou une adaptation de ces sections permettrait une meilleure adéquation entre les attentes des apprenants et les objectifs pédagogiques de la formation.

La modalité asynchrone, appréciée pour sa flexibilité, a permis aux participants de gérer leur temps et de suivre la formation à leur rythme. Cela a été particulièrement avantageux pour les professionnels dans des régions éloignées, qui ont accédé à une formation de qualité, malgré la contrainte géographique. Selon Fabriz et ses collaborateurs (2021), l'apprentissage asynchrone favorise une autonomie accrue tout en répondant aux besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie et de compétence, ce qui est essentiel pour un apprentissage réussi en ligne. Ce type d'apprentissage assure une accessibilité renforcée pour les apprenants ayant des contraintes géographiques, tout en maintenant des résultats comparables à ceux des environnements synchrones (Hung *et al.*, 2024). Ces observations confirment le potentiel de l'apprentissage asynchrone pour démocratiser l'accès au développement professionnel, compte tenu des défis logistiques souvent rencontrés dans les milieux scolaires.



Les résultats de cette étude mettent en évidence la pertinence et l'utilité d'une formation en ligne asynchrone pour répondre aux différents besoins de développement professionnel du personnel scolaire en autisme.

Cependant, ce format soulève des questions sur la nécessité de mécanismes de soutien pour maintenir la motivation et l'engagement des participants. Certains ont rapporté des difficultés d'autodiscipline, ce qui pourrait les conduire à procrastiner ou à abandonner temporairement la formation. Pour remédier à ces défis, intégrer des sessions de groupe facultatives, des forums interactifs ou du mentorat en ligne pourrait renforcer l'engagement en favorisant les échanges entre les participants et en créant un sentiment de communauté d'apprentissage. Des études montrent qu'organiser des rencontres régulières peut être un moyen efficace d'encourager l'implication des participants (Palama *et al.*, 2023).

L'étude met également en lumière le rôle central des organisations scolaires dans la promotion et le soutien des initiatives de formation. En effet, plusieurs participants ont mentionné qu'un manque de temps alloué pendant les heures de travail régulières constituait un obstacle majeur, les obligeant à terminer les modules sur leur temps personnel. Cette contrainte reflète un problème récurrent dans le développement professionnel des enseignants : l'absence de temps dédié spécifiquement à la formation. Plusieurs études indiquent que l'absence de temps réservé aux formations pendant les heures de travail des enseignants influe sur leur participation et leur engagement (Palama *et al.*, 2023). Le manque de soutien organisationnel et le fait que les enseignants doivent souvent suivre ces formations en dehors de leur temps de travail ont été identifiés comme étant des facteurs limitant l'efficacité du développement professionnel (García et Weiss, 2022).

Parmi les résultats majeurs de la formation figurent les retombées concrètes sur les pratiques professionnelles des participants. Les outils et stratégies enseignés dans les modules ont encouragé l'adoption de pratiques réflexives, renforçant leur capacité à intervenir de manière plus confiante et efficace auprès des élèves autistes. Ces apprentissages ont permis aux participants d'affiner leur compréhension des comportements spécifiques de ces élèves et d'adapter leurs interventions en conséquence.

Les résultats de l'étude viennent appuyer ceux d'Ismailov et Chiu (2022), selon lesquels les formations asynchrones, lorsqu'elles s'appuient sur des cadres pédagogiques inclusifs, comme l'Universal Design for Learning (UDL), renforcent des compétences essentielles telles que l'autonomie et la maîtrise des pratiques professionnelles. Ces auteurs soulignent que ces éléments sont fondamentaux pour augmenter le sentiment de compétence des participants et leur engagement dans des environnements de formation diversifiés et flexibles. De même, Mojica et ses collaborateurs (2024) démontrent que les plateformes de formation asynchrone permettent une autorégulation efficace et une amélioration concrète des pratiques professionnelles, tout en répondant aux besoins individuels des apprenants.

Par ailleurs, la formation a également contribué à renforcer la confiance des participants dans leur capacité à appliquer les notions acquises. Toutefois, pour maximiser l'impact de cette formation, des ajustements peuvent être envisagés. Il serait intéressant de développer davantage de cas concrets et de mises en situation pour aider les participants à transposer directement les apprentissages dans leur contexte scolaire. Venir développer le soutien institutionnel structuré en encourageant les directions d'établissement à valoriser et à promouvoir activement ce type de formation auprès de leur personnel est aussi une bonification à envisager. Un autre ajustement pouvant bonifier la formation est le développement de mécanismes de suivi postformation. En effet, mettre en place des outils tels que des groupes de discussion, des webinaires de suivi ou des séances d'accompagnement offertes par des professionnels scolaires spécialisés en autisme est une manière de soutenir l'application des notions vues dans la formation. Le soutien aux apprenants est d'ailleurs identifié comme une composante essentielle à un environnement d'apprentissage efficace (Bates, 2023) et à l'implantation d'une nouvelle pratique (Paquet *et al.*, 2022).



Conclusion

En conclusion, cette formation en ligne répond à un besoin pressant de développement professionnel dans le domaine de l'inclusion scolaire des élèves autistes (Ismailov et Chiu, 2022). Elle constitue une ressource importante pour le personnel scolaire, tout en offrant des pistes d'amélioration pour en accroître la pertinence et l'accessibilité.

Les résultats de cette étude contribuent à enrichir la littérature sur la formation des enseignants et ouvrent la voie à des recherches futures. Ils s'inscrivent dans un champ de recherche en pleine expansion, apportant des perspectives intéressantes pour l'optimisation des formations à distance.



Enfin, il serait pertinent d'évaluer l'impact à long terme de la formation sur les pratiques éducatives, ainsi que de développer des approches hybrides combinant des volets asynchrones et interactifs, le tout, en ayant des recherches futures avec des échantillons plus larges, permettant une plus grande généralisation.

Références

- Bates, A. W. (2023). *L'enseignement à l'ère numérique* (3^e éd.). Tony Bates Associates Ltd. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev3m/>
- Brock, M. E., Dynia, J. M., Dueker, S. A. et Barczak, M. A. (2020). Teacher-reported priorities and practices for students with autism: Characterizing the research-to-practice gap. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(2), 67-78. <https://doi.org/10.1177/1088357619881217>
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. et Hanson, W. E. (2008). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- Fabriz, S., Mendzheritskaya, J. et Stehle, S. (2021, octobre). Impact of synchronous and asynchronous settings of online teaching and learning in higher education on students' learning experience during COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733554>
- Ferreira, D. et Maclean, G. (2018). Andragogy in the 21st Century: Applying the assumptions of adult learning online. *Language Research Bulletin*, 32, 11-19. <https://www.researchgate.net/publication/323388304>
- García, E. et Weiss, E. (2022). The role of early career supports, continuous professional development, and learning communities in the teacher shortage: *The fifth report in 'The Perfect Storm in the Teacher Labor Market' series*. Economic Policy Institute. <https://www.epi.org/publication/teacher-shortage-professional-development-and-learning-communities/>
- Hung, C.-T., Wu, S.-E., Chen, Y.-H., Soong, C.-Y., Chiang, C.-P. et Wang, W.-M. (2024, mars). The evaluation of synchronous and asynchronous online learning: Student experience, learning outcomes, and cognitive load. *BMC Medical Education*, 24. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05311-7>
- Ismailov, M. et Chiu, T. K. F. (2022, février). Catering to inclusion and diversity with Universal Design for Learning in asynchronous online education: A self-determination theory perspective. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.819884>
- Kvale, S. et Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3^e éd.). Sage Publications.
- Mojica, G. F., Graham, B. M., Lee, J. T. et Kuhlman, A. (2024). Examining teachers' professional learning in an online asynchronous system: Personalized supports for growth and engagement in learning to teach statistics and data science. *Education Sciences*, 14(11). <https://doi.org/10.3390/educsci14111236>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Palama, J. C., Palama, L., Marcial, D. et Bucog, F. (2023). Teacher's asynchronous engagement in an online distance learning in higher education. *International Journal of Web Science*, 22, 442-453.
- Paquet, A., Dionne, C., Baillargeon, L. J., McKinnon, S. et Rousseau, M. (2022). Au-delà du protocole... l'individualisation de l'intervention comportementale précoce pour l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 51(1), 93-113. <https://doi.org/10.7202/1088630ar>



DOCUMENTER LES INTÉRÊTS ET LES FORCES DES ENFANTS AUTISTES: PLACE AUX OUTILS!

Allyson Bastien, étudiante au baccalauréat en psychologie, Université du Québec en Outaouais

Claudine Jacques, Ph. D., ps. éd., professeure, Département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais, chercheure associée, CIUSSS du Nord-de-l'Île-de-Montréal



Les intérêts et les forces en autisme sont de véritables leviers puisqu'ils offrent une base sur laquelle construire des évaluations et des pratiques éducatives plus adaptées. Toutefois, bien que les personnes autistes et leurs proches rapportent les nombreuses fonctions adaptatives des comportements répétitifs et des intérêts préférés, notamment pour l'apprentissage, les relations sociales et le bien-être (Courchesne *et al.*, 2016; Lizon *et al.*, 2024; Lung *et al.*, 2024), ceux-ci demeurent peu documentés. Ce manque de documentation peut s'expliquer par l'absence d'outils adaptés pour mettre en valeur les caractéristiques autistiques. Face à cette situation, l'équipe de la professeure Claudine Jacques a développé différents outils visant à documenter les comportements, les intérêts et les forces des enfants autistes. Cet article vise à expliquer les raisons ayant motivé la création de ces outils et à décrire les différentes étapes de leur développement.

Pourquoi développer de nouveaux outils?

Mieux comprendre le développement autistique

Il existe une multitude d'outils conçus pour documenter les caractéristiques autistiques avec différentes visées (p. ex. : l'*Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition* [Lord *et al.*, 2012] pour le diagnostic, la *Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised with Follow-Up* [Robins *et al.*, 2009] pour le dépistage, le *Repetitive Behaviors Scale-Revised* [Lam et Aman, 2007] pour les comportements répétitifs). Toutefois, ces outils reposent majoritairement sur des repères développementaux neurotypiques. Ainsi, ils mettent en évidence ce que les enfants autistes ne font pas, ou font très peu, par rapport à leurs pairs neurotypiques. En conséquence, peu de connaissances sont générées sur les caractéristiques spécifiques de l'autisme.

Les outils basés sur des repères neurotypiques amènent une vision déficitaire de l'autisme (Pereira *et al.*, 2022). Pourtant, les personnes autistes ont des intérêts et des forces ayant diverses fonctions adaptatives (Lung *et al.*, 2024). Il est alors nécessaire de développer des outils adaptés à leurs caractéristiques afin de mieux comprendre le développement autistique.

Outils contextualisés à la réalité locale

Le Royaume-Uni et l'Australie sont de grands acteurs dans le domaine de l'autisme. Ainsi, la majorité des ressources sont développées en anglais. Les psychoéducatrices et psychoéducateurs québécois disposent donc de peu d'outils adaptés à la réalité de leur clientèle. Par conséquent, il s'avère

nécessaire de concevoir ces outils, tout en étant suffisamment flexibles pour répondre plus largement aux besoins des professionnels francophones.

Importance de la recherche collaborative

Depuis les dernières années, une littérature émergente met en lumière la valeur de la recherche collaborative (Pellicano et al., 2022). Les principes de ce type de recherche consistent à inclure les personnes autistes et leurs proches tout au long du processus afin de mettre à profit leur savoir expérientiel. Cela permet notamment de mener des études plus représentatives de la réalité des personnes concernées. Cette approche produit ainsi une recherche plus inclusive, valide et nuancée (Courcy et al., 2021).

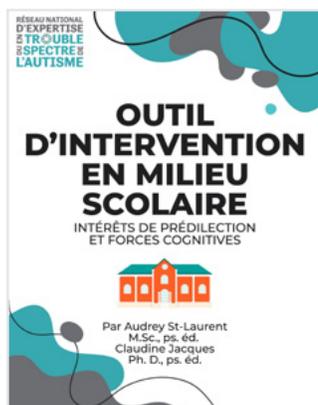
Les professionnels sont également un apport fort important dans ce processus de co-construction des connaissances. En raison de leur rôle central dans l'administration des outils, leur expertise est d'une grande valeur lors de leur développement. Ce croisement entre la recherche et la clinique offre ainsi une perspective plus valide. Somme toute, la recherche collaborative est une approche enrichissante qui génère des retombées adaptées aux besoins de la communauté ciblée, soulignant ainsi l'importance de développer de nouveaux outils basés sur ces principes.

Processus de développement des outils

Les questionnaires

Dans le cadre de leurs études supérieures, des étudiantes en psychoéducation et en psychologie ont développé des questionnaires pour documenter les forces et les intérêts des enfants et des adolescents autistes. Ces questionnaires résultent d'un processus itératif et collaboratif qui repose sur le savoir professionnel d'experts en autisme, ainsi que sur le savoir expérientiel de parents d'enfants autistes et typiques. Ces questionnaires sont également fondés sur un modèle cognitif reconnu et appuyé par plusieurs écrits récents (Kaplan-Kahn *et al.*, 2021; Mukerji *et al.*, 2021), soit le modèle du surfonctionnement perceptif (Motttron *et al.*, 2006), qui propose notamment un lien entre les comportements répétitifs, les intérêts préférés et les forces en autisme.

L’Outil d’intervention en milieu scolaire – Intérêts de prédilection et forces cognitives (Saint-Laurent et Jacques, 2022) comprend deux sections : le **Questionnaire sur les intérêts de prédilection et les forces cognitives** ainsi qu’un guide d’intervention en milieu scolaire. Ce questionnaire est composé de divers énoncés permettant d’approfondir sa connaissance des intérêts et des forces d’un enfant ou d’un adolescent autiste âgé de 7 à 18 ans. Un parent ou une personne connaissant bien l’enfant est invité à répondre à des questions à réponse courte ainsi qu’à quantifier certains concepts (p. ex. : une liste d’intérêts et de forces préétablis) selon une échelle de Likert (*fortement en désaccord, en désaccord, en accord, fortement en accord*). Par exemple :



L’enfant/adolescent...

- Aime apprendre des informations sur les autres cultures
- Démontre un intérêt pour les chiffres
- Aime regarder les détails des objets

Intérêts

L’enfant/adolescent...

- Reproduit avec exactitude des mélodies entendues
- Possède une excellente mémoire visuelle
- Apprend facilement une nouvelle langue

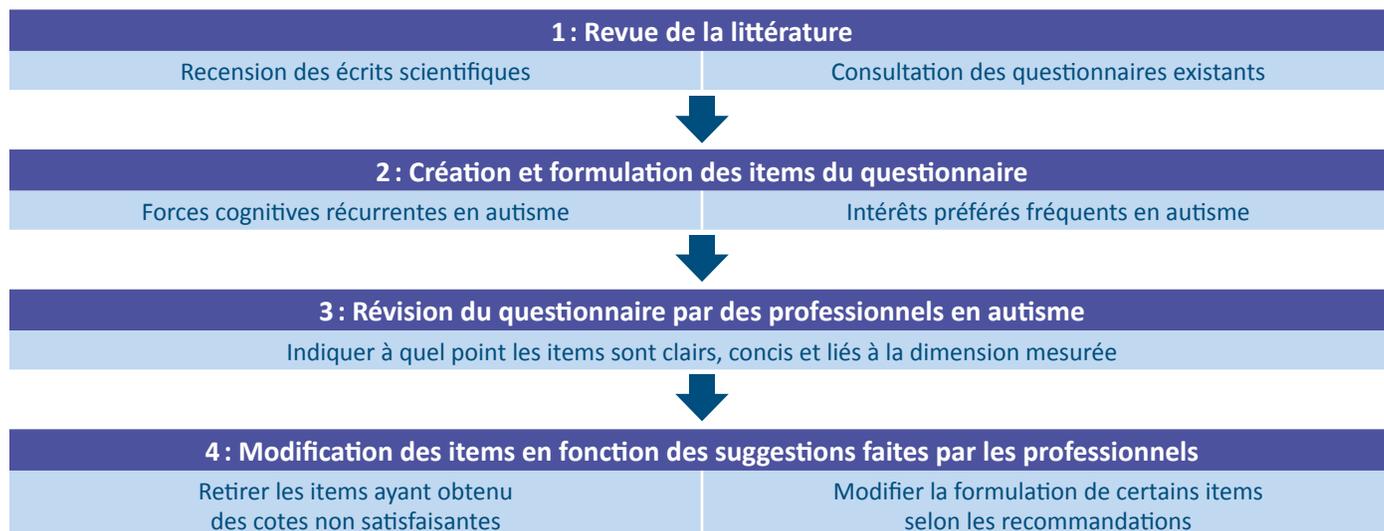
Forces

Les auteures du questionnaire suggèrent également de le remplir avec l’enfant ou l’adolescent. Il s’avère en effet pertinent de considérer son opinion pour répondre aux questions de manière plus juste. Par exemple :

- Est-ce que l’intérêt apporte du bien-être à l’élève?
- Est-ce que l’élève souhaiterait ajouter des commentaires en lien avec cet intérêt de prédilection?

Une fois le questionnaire rempli, les intervenants en milieu scolaire peuvent se référer à la seconde section de l’outil, le guide d’intervention en milieu scolaire, où chaque intérêt et force est lié à une intervention spécifique. Ainsi, il est possible de mettre à profit les intérêts et les forces de l’élève autiste.

Comment le questionnaire a-t-il été développé?



Le **Questionnaire sur les forces et les intérêts chez les enfants autistes d'âge préscolaire** (QFIAP) [Larose et Jacques, 2023] est composé de divers énoncés permettant d'apprécier les intérêts et les forces d'enfants autistes âgés de 2 à 6 ans. Un parent ou une personne connaissant bien l'enfant est invité à répondre à des questions à réponse courte ainsi qu'à quantifier certains concepts (p. ex. : une liste d'intérêts et de forces préétablis) selon une échelle de Likert (*aucun intérêt, intérêt faible, intérêt modéré, intérêt élevé, intérêt intense*). Par exemple :

Intérêts

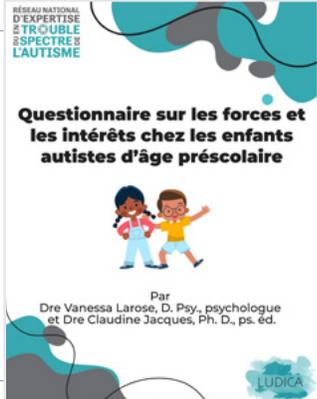
↓

- Dinosaures
- Encyclopédies
- Logos
- Calendriers
- Voitures

Forces

↓

- Musique
- Casse-tête
- Calcul
- Orientation spatiale
- Dessin

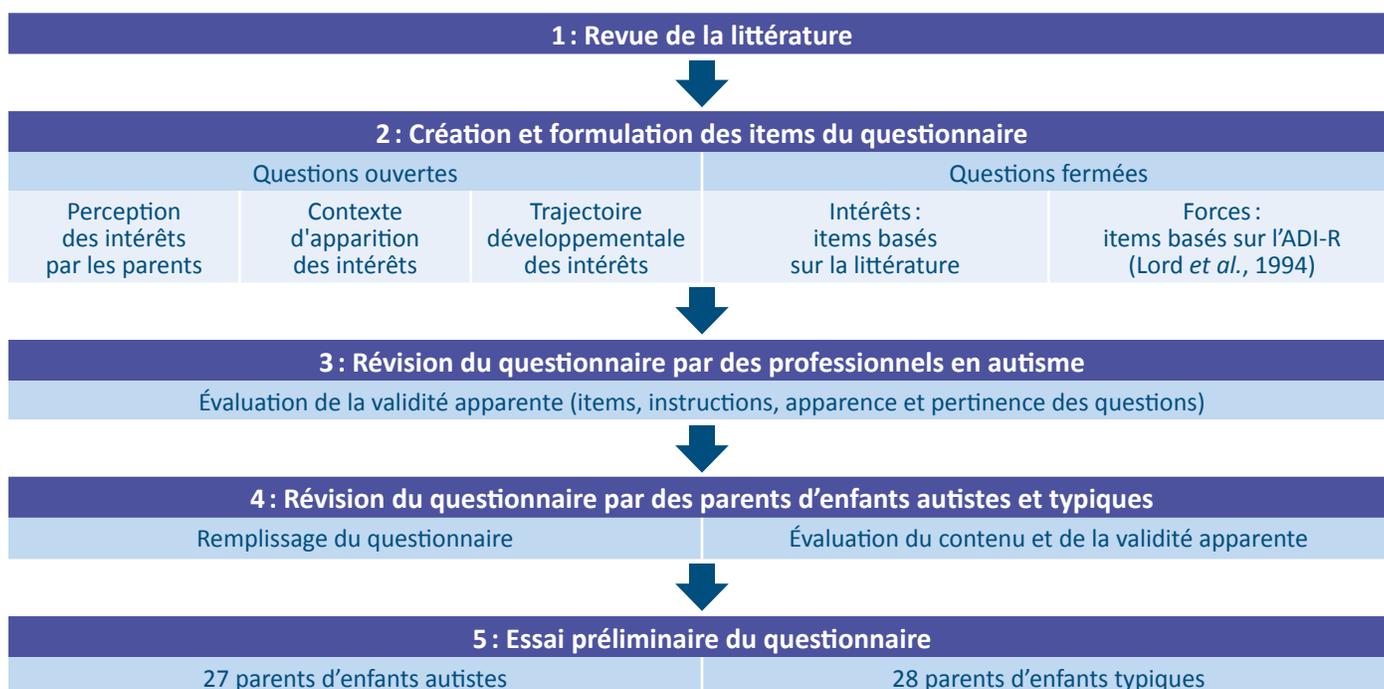


Le QFIAP accorde également une place importante au parent. Sa perception des intérêts et des forces de l'enfant est documentée tout au long du questionnaire grâce à des questions avec échelles de Likert (*fortement en désaccord, en désaccord, ni en désaccord ni en accord, en accord, fortement en accord*), telles que :

- J'admire les forces/intérêts de mon enfant.
- J'aime quand mon enfant possède les mêmes forces et intérêts que moi.
- Lorsque mon enfant s'intéresse à quelque chose, je m'y intéresse aussi.

En plus de documenter les intérêts et les forces de l'enfant, le QFIAP s'intéresse aussi aux intérêts et aux forces du parent. Le questionnaire permet notamment de relever des similitudes entre leurs aptitudes.

Comment le QFIAP a-t-il été développé?



Les contextes d'observation

La *Situation de stimulation de Montréal* (SSM) est un contexte d'observation basé sur les caractéristiques autistiques. Ce contexte permet de documenter diverses caractéristiques chez les enfants d'âge préscolaire (SSM-1) [Jacques *et al.*, 2018] et scolaire (SSM-2) [Jacques *et al.*, s. d.], telles que les comportements répétitifs, les intérêts préférés, les expressions émotionnelles, etc. Lors de la SSM, l'enfant a la possibilité d'explorer l'environnement selon différents niveaux de directivité (périodes de jeu libre, semi-libre, semi-structuré). À titre d'exemple, des lettres et des chiffres magnétiques, des livres, des balles texturées ainsi que des jouets sonores et lumineux sont présentés à l'enfant au cours de la situation, totalisant près de 40 objets sélectionnés en fonction des intérêts en autisme.

SSM-1

Jeu libre 1

L'enfant peut jouer librement avec les objets laissés à sa disposition (sans instructions).

Jeu semi-libre

L'enfant peut jouer librement avec les objets laissés à sa disposition ET l'expérimentateur actionne les objets qui suscitent de l'intérêt.

Jeu semi-structuré

L'enfant a accès aux objets de la période libre ET l'expérimentateur présente des objets qui sont dans un coffre, selon un ordre prédéterminé.

Jeu libre 2

L'enfant peut jouer librement avec les objets laissés à sa disposition (sans instructions).



SSM-2

Semi-libre 1

Présentation d'une série d'objets.

Semi-structuré

Accès à une tablette avec des courts-métrages de différents styles et niveaux de complexité.

Semi-libre 2

Présentation d'une série d'objets.

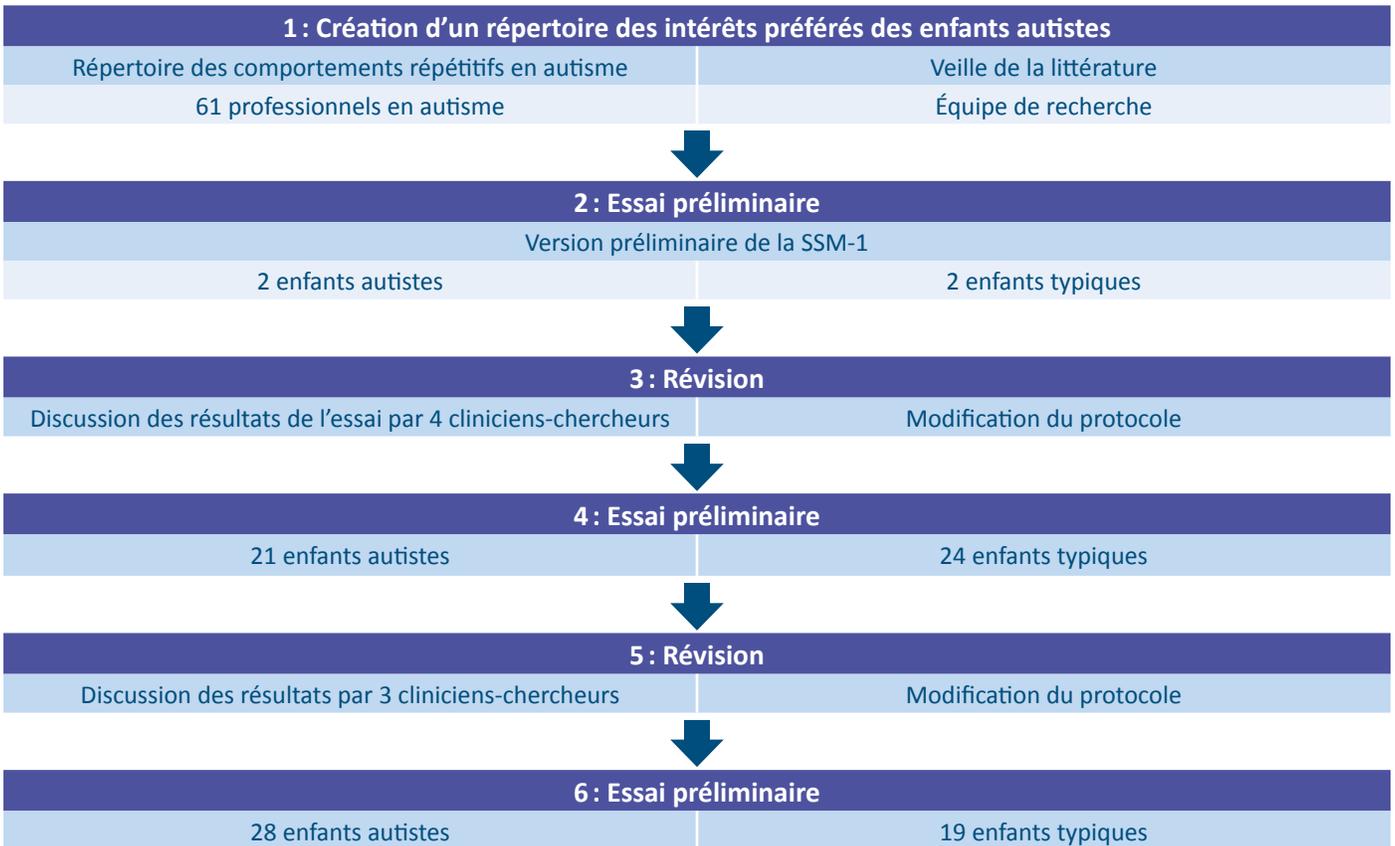
Libre

Accès à une tablette avec différentes applications ainsi qu'à tous les objets de la situation.



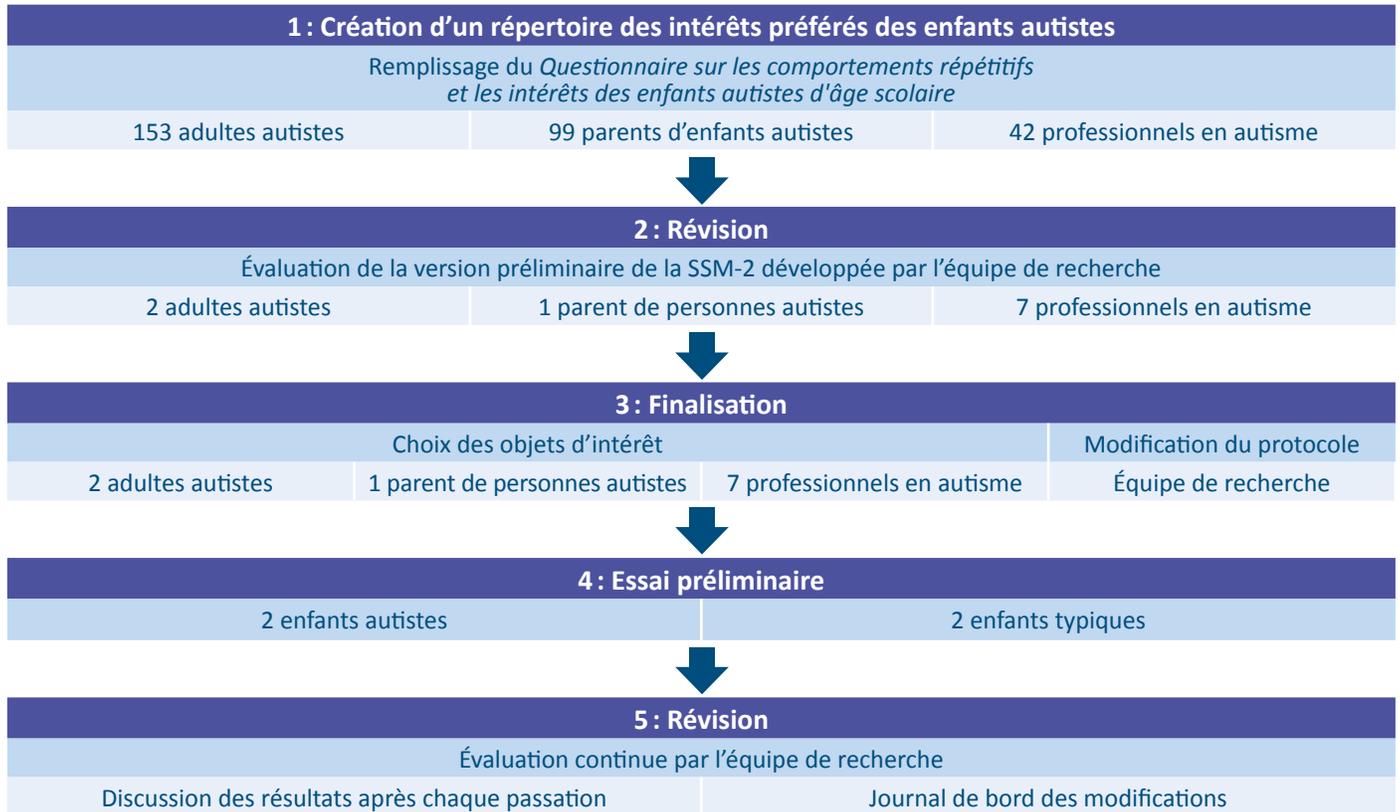
Comment la SSM-1 a-t-elle été développée?

Le développement de la SSM-1 repose sur un processus itératif où l'expertise de cliniciens et de chercheurs issus de différents milieux (p. ex. : ergothérapie, orthophonie, pédiatrie, psychoéducation) a été mise à profit (Jacques *et al.*, 2018). Cette multidisciplinarité a permis de brosser un portrait plus global, représentatif et diversifié de l'autisme afin de créer une situation réellement adaptée.



Comment la SSM-2 a-t-elle été développée?

Le développement de la SSM-2 repose sur une méthodologie collaborative incluant diverses parties prenantes (Jacques *et al.*, s. d.). Plusieurs savoirs ont mené au développement de la SSM-2 : le savoir académique de cliniciens-chercheurs issus de différents milieux; le savoir professionnel d'experts en autisme; le savoir expérientiel d'adultes autistes et de parents de personnes autistes. Les parties prenantes, consultées à toutes les étapes du processus, ont joué un rôle majeur dans le développement de cet outil.



Développement d'outils et pratique psychoéducative : en résumé

Somme toute, cet article met en lumière la pertinence de développer des outils conçus par et pour les personnes autistes.

*Des outils comme le **Questionnaire sur les intérêts de prédilection et les forces cognitives, le QFIAP et les SSM** cherchent à valoriser les caractéristiques autistiques plutôt qu'à documenter l'autisme sous l'angle des déficits.*

Ce changement de paradigme apporte une nouvelle manière de concevoir l'autisme pour les psychoéducatrices et psychoéducateurs, les outillant ainsi davantage pour mettre à profit les intérêts et les forces des personnes autistes qu'ils accompagnent dans leur pratique clinique. Cet article illustre également la relation bidirectionnelle qui existe entre la recherche et la clinique : les chercheurs développent des outils qu'ils bonifient grâce aux savoirs des experts sur le terrain. En intégrant des parties prenantes dans le processus de développement des outils, l'équipe de la professeure Jacques a développé une plus grande sensibilité envers les besoins de la population ciblée, a intégré de nouvelles perspectives dans ses recherches et a enrichi ses connaissances (Lacelle *et al.*, 2024). Les retombées du processus de recherche collaborative se reflètent à travers ces outils, qui sont plus justes, adaptés et représentatifs des enfants autistes.



Références

- Courchesne, V., Nader, A.-M., Girard, D., Bouchard, V., Danis, É. et Soulières, I. (2016). Le profil cognitif au service des apprentissages : optimiser le potentiel des enfants sur le spectre de l'autisme. *Revue québécoise de psychologie*, 37(2), 141-173. <https://doi.org/10.7202/1040041ar>
- Courcy, I., Valderrama, A., Weis-Heitner, L., Giroux, M., Guerrero, L., Thermidor, G., Laporte, L. et Forgeot d'Arc, B. (2021). Croiser les perspectives pour mieux informer en autisme : entre ce que les professionnels veulent dire, ce que les parents veulent savoir et comment les adultes autistes veulent que l'on parle d'eux. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 40(2), 104-119. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2021-014>
- Desrochers, N. (2013). Bilingual conundrums: A study of the use of subject headings pertaining to Québec as a distinct society/Équivalences énigmatiques : représentation du Québec en tant que société distincte dans les systèmes de vedettes-matière. *Canadian Journal of Information and Library Science*, 37(1), 1-23.
- Jacques, C., Courchesne, V., Couture, M., Soulières, I., Thermidor, G., Lacelle, C., Couture, D. et Mottron, L. (s. d.). *Utilizing stakeholders' expertise to create an evaluation context adapted for school-aged autistic children: from Montreal stimulating play situation preschool version to the school version* [document en préparation]. Département de psychoéducation et de psychologie, Université du Québec en Outaouais.
- Jacques, C., Courchesne, V., Meilleur, A.-A. S., Mineau, S., Ferguson, S., Cousineau, D., Labbe, A., Dawson, M. et Mottron, L. (2018). What interests young autistic children? An exploratory study of object exploration and repetitive behavior. *PLoS ONE*, 13(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209251>
- Kaplan-Kahn, E. A., Park, A. et Russo, N. (2021, décembre). Pathways of perceptual primacy: ERP evidence for relationships between autism traits and enhanced perceptual functioning. *Neuropsychologia*, 163, 108065. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2021.108065>
- Lacelle, C., Couture, D. et Jacques, C. (2024). Créer des projets de recherche qui font la différence! La recherche collaborative en autisme : nos recommandations pour construire des projets avec la communauté autiste. Université du Québec en Outaouais.
- Lam, K. S. et Aman, M. G. (2007). The Repetitive Behavior Scale-Revised: Independent validation in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(5), 855-866. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0213-z>
- Larose, V. et Jacques, C. (2023). *Questionnaire sur les forces et les intérêts chez les enfants autistes d'âge préscolaire*. Réseau national d'expertise en trouble du spectre de l'autisme. <https://www.rnetsa.ca/fr/centre-de-documentation/169/questionnaire-sur-les-forces-et-les-interets-chez-les-enfants-autistes-d-age-prescolaire>
- Lizon, M., Tael, L. et Vanheule, S. (2024). Specific interests as a social boundary and bridge: A qualitative interview study with autistic individuals. *Autism*, 28(5), 1150-1160. <https://doi.org/10.1177/13623613231193532>
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., Bishop, S. L., Luyster, R. J. et Guthrie, W. (2012). *Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition*. Western Psychological Services.
- Lord, C., Rutter, M. et Le Couteur, A. (1994). Autism Diagnostic Interview-Revised: A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(5), 659-685. <https://doi.org/10.1007/BF02172145>
- Lung, S. L. M., Picard, É., Soulières, I. et Bertone, A. (2024, septembre). Identifying the functions of restricted and repetitive behaviours and interests in autism: A scoping review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2024.102458>
- Mottron, L., Dawson, M., Soulières, I., Hubert, B. et Burack, J. (2006). Enhanced perceptual functioning in autism: An update, and eight principles of autistic perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 27-43. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0040-7>
- Mukerji, C., Mottron, L. et McPartland, J. C. (2021). Enhanced perceptual functioning. Dans F. R. Volkmar (dir.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (p. 1780-1781). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91280-6_723
- Pellicano, E., Lawson, W., Hall, G., Mahony, J., Lilley, R., Heyworth, M., Clapham, H. et Yudell, M. (2022). "I knew she'd get it, and get me": Participants' perspectives of a participatory autism research project. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 4(2), 120-129. <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0039>
- Pereira, S., Le Sourn-Bissaoui, S. et Plumet, M. H. (2022). Les variabilités des compétences socio-communicatives des enfants avec un trouble du spectre de l'autisme : apports, enjeux et défis des études observationnelles en situations d'interaction écologique. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 70(7), 352-361. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2022.05.005>
- Robins, D., Fein, D. et Barton, M. (2009). *Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised with Follow-Up*. Auteurs.
- Saint-Laurent, A. et Jacques, C. (2022). *Outil d'intervention en milieu scolaire – Intérêts de prédilection et forces cognitives*. Réseau national d'expertise en trouble du spectre de l'autisme. <https://www.rnetsa.ca/fr/centre-de-documentation/151/outil-d-intervention-en-milieu-scolaire>



LA PRATIQUE CONTEMPORAINE DE LA PSYCHOÉDUCATION SELON LES RÉGIONS ADMINISTRATIVES DU QUÉBEC

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

Caroline Couture, ps. éd., Ph. D., professeure, Université du Québec à Trois-Rivières

Sabrina Bolduc, ps. éd., Ph. D., professeure, Université du Québec à Trois-Rivières

*Ghitza Thermidor, ps. éd., M. Sc., coordonnatrice au développement de la pratique et au soutien professionnel,
Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec*

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

Chantal Grenier, ps. éd., doctorante en psychoéducation, Université Laval



Introduction

Le 22 novembre 2024, lors de la journée de formation continue, l'équipe de recherche de Sonia Daigle et ses collaboratrices ont exposé les résultats du volet quantitatif d'une étude menée au cours de l'année 2024, en partenariat avec l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ), l'Université Laval et l'Université du Québec à Trois-Rivières¹.

À la suite des transformations sociétales majeures survenues au cours des dernières années (réformes dans les différents réseaux, crise pandémique de la COVID-19, etc.), la psychoéducation fait face à des défis importants concernant sa spécificité identitaire. En effet, ces transformations ont eu des répercussions considérables sur les assises traditionnelles de l'ensemble des professions du domaine psychosocial (Gusew et Berteau, 2011; Hamel et Rousseau, 2019; Martineau et Presseau, 2012), dont la psychoéducation (Daigle *et al.*, 2018a; Daigle et Renou, 2018).

C'est dans ce contexte que l'Ordre souhaite exercer un leadership mobilisateur afin d'établir avec ses membres ce qui les distingue des autres professions du domaine des relations humaines et de la santé mentale.

Malgré l'expansion de la psychoéducation au cours des dernières années (Trudel *et al.*, 2021), son devenir suscite certaines appréhensions auprès de ses membres.

Les enjeux identitaires de la psychoéducation tirent leur origine de plusieurs transformations :

1. les modifications successives apportées à sa finalité (Grégoire, 2012; LeBlanc et Morizot, 2021);
2. l'évolution de sa clientèle (Dionne, 2020; Daigle *et al.*, 2018b);
3. la diversification de ses secteurs de pratique;
4. l'élévation de la formation initiale (Daigle *et al.*, 2018b; Hovington et Dufour, 2021; Renou, 2014);
5. la diversification de ses champs d'activité professionnelle (Caouette *et al.*, 2021; Daigle *et al.*, 2021; OPPQ, 2017).

Conséquemment, le consensus identitaire qui avait cours au temps de la pratique institutionnelle demeure fragilisé, un constat qui appelle à une réactualisation de la spécificité de la pratique actuelle (multisectorielle) des psychoéducatrices et psychoéducateurs (Daigle et Renou, 2018; Trudel *et al.*, 2021).

Objectifs et méthode

L'ensemble des constats évoqués ci-dessus ont soulevé la question de recherche suivante : **dans le contexte de la diversification croissante des secteurs de pratique de la psychoéducation, qu'est-ce qui constitue aujourd'hui le coeur de l'identité professionnelle des membres de l'OPPQ?**

Le projet dans son ensemble visait quatre objectifs afin d'y apporter des éléments de réponse. Dans le cadre de cet article, nous couvrirons trois de ces objectifs, en portant une attention particulière aux différences qui pourraient émerger entre les différentes régions administratives où pratiquent les membres répondants. Ce choix est justifié par le fait que pour l'Ordre, il est pertinent de comprendre si certaines régions administratives ont des réalités qui nécessitent une intervention spécifique de sa part.

Les objectifs poursuivis sont les suivants :

1. Documenter les perceptions des psychoéducatrices et psychoéducateurs relativement à leur spécificité identitaire
2. Répertorier les rôles, les mandats, les tâches et les conditions d'exercice des psychoéducatrices et psychoéducateurs
3. Identifier les référents psychoéducatifs sur lesquels reposent actuellement les trois principaux champs d'activité professionnelle que sont l'évaluation psychoéducative, l'exercice du rôle-conseil et l'accompagnement clinique

La collecte de données a été effectuée au moyen d'une enquête-questionnaire autoadministrée en ligne. Pour les résultats présentés ici, des tableaux de fréquence ont permis de brosser un portrait détaillé de la pratique actuelle des psychoéducatrices et psychoéducateurs. Plus spécifiquement, des tableaux croisés ont été réalisés en fonction de la région administrative dans laquelle la personne répondante exerce sa profession. Afin d'explorer de possibles relations d'association entre la variable de contrôle et notre objet d'étude, des tests de khi-deux ont été effectués et le V de Kramer a été utilisé pour déterminer la force des liens d'association et compenser l'erreur de l'ensemble (tests multiples) [Bourque *et al.*, 2009; Sharpe, 2015].

L'échantillon ($n = 941$) représente 16,9% des membres de l'Ordre. Le tableau 1 présente la répartition de l'ensemble des membres de l'Ordre (population) et des personnes répondantes de l'étude (échantillon) en fonction des régions administratives du Québec.

¹ Prendre note que cette étude fera l'objet d'un article scientifique et qu'un volet qualitatif est en cours de réalisation afin d'approfondir les constats tirés du volet quantitatif.

Tableau 1
Régions administratives du Québec et répartition des membres de l'Ordre

Régions administratives (17)	Population (%)	Échantillon (%)
Bas-Saint-Laurent (01)	2,4	2,6
Saguenay–Lac-Saint-Jean (02)	2,7	3,8
Capitale-Nationale (03)	9,9	8,9
Mauricie (04)	5,7	4,8
Estrie (05)	9,4	9,2
Montréal (06)	20,1	19,6
Outaouais (07)	3,9	4,1
Abitibi-Témiscamingue (08)	2,8	3,1
Côte-Nord (09)	0,8	1,4
Nord-du-Québec (10)	0,6	0,5
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine (11)	0,8	1,4
Chaudière-Appalaches (12)	4,4	4,1
Laval (13)	3,3	3,0
Lanaudière (14)	5,6	6,2
Laurentides (15)	7,4	8,1
Montréal (16)	15,3	15,6
Centre-du-Québec (17)	4,1	3,5
Hors du Québec (99)	0,7	0,1

En résumé, on constate que la répartition des personnes répondantes selon les régions administratives du Québec est somme toute représentative de la population en général, et ce, compte tenu du fait que les écarts entre les pourcentages de la population et ceux de l'échantillon varient entre 0,5 % et 1,1 %.

Reconnaissance de la spécificité de la psychoéducation

La spécificité de la contribution des membres de l'Ordre au domaine psychosocial a été examinée en fonction de quatre dimensions. Dans des proportions variables, l'ensemble des personnes répondantes déclarent qu'elles sont reconnues par **le public en général** (40,7 %), par leurs **collègues du domaine psychosocial** (81,0 %), par **leurs clients** (73,2 %) et par **la direction de leur organisme employeur** (75,7 %). Deux de ces quatre dimensions présentent des portraits différents selon les régions.

Public en général

Il est tout d'abord préoccupant de noter que seulement 40,7 % des personnes répondantes déclarent que leur spécificité professionnelle est reconnue par le public en général, alors qu'elles étaient 60,0 % à le reconnaître dans une étude antérieure

(Daigle, 2018b)². De plus, les personnes répondantes des régions administratives de l'Estrie et de la Montérégie sont moins nombreuses à l'affirmer, tandis que celles du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine le sont davantage.

Organismes employeurs

Par ailleurs, dans une proportion plus élevée de 75,7 %, les personnes répondantes affirment que la direction de leur organisme employeur reconnaît la spécificité de leur apport au domaine psychosocial. Cette proportion était légèrement supérieure lors de l'étude antérieure (78,8 %) [Daigle, 2018b]. Par ailleurs, les personnes répondantes des régions administratives de l'Outaouais et de l'Abitibi-Témiscamingue sont moins nombreuses à partager cet avis. À ce propos, notons que 85 % des personnes répondantes qui affirment voir leur spécificité reconnue par l'employeur exercent dans les réseaux publics et parapublics.

² Notons que la collecte de données remonte à l'automne 2014. Un écart de 10 ans sépare la présente étude de la précédente.

Utilisation des référents psychoéducatifs

Lorsque les personnes répondantes sont interpellées au sujet des référents psychoéducatifs qui représentent leur spécificité au regard des professions apparentées, elles les identifient dans les proportions indiquées dans le tableau 2.

Tableau 2
Référents psychoéducatifs et spécificité professionnelle

Référent psychoéducatif	Fréquence (%)
Potentiel adaptatif (PAd/PEX)	94,40
Niveau de convenance (équilibres et déséquilibres)	89,60
Interactions	87,70
Vécu partagé (« faire avec »)	87,70
Opérations professionnelles	87,00
Ensemble des connaissances issues de la formation initiale	83,50
Structure d'ensemble (10 composantes)	83,10
Comportement comme cible d'intervention	78,60
Schèmes relationnels	78,20

Or, en lien avec les référents psychoéducatifs qu'elles utilisent dans leur pratique au quotidien, les personnes répondantes ont déclaré recourir à ceux identifiés ci-dessous, et ce, de régulièrement à toujours, dans les proportions inscrites au tableau 3.

Tableau 3
Référents psychoéducatifs et pratique actuelle

Référent psychoéducatif	Fréquence (%)
Vécu rapporté (sujet/autres personnes)	92,90
Interactions	90,50
Comportement comme cible d'intervention	89,30
Schèmes relationnels	88,90
Vécu observé (observation directe ou indirecte)	86,00
Ensemble des connaissances issues de la formation initiale	80,60
Opérations professionnelles	80,30
Niveau de convenance (équilibres et déséquilibres)	78,00
Potentiel adaptatif (PAd/PEX)	77,80
Vécu partagé (« faire avec »)	69,90
Structure d'ensemble (10 composantes)	39,30

Lorsqu'on compare les tableaux 2 et 3, on observe des décalages importants sur le plan des référents psychoéducatifs entre ce que les personnes répondantes identifient comme représentant leur spécificité identitaire et ce qu'elles utilisent dans leur pratique actuelle. Ainsi, le niveau de convenance, le potentiel adaptatif (PAd/PEX), le vécu partagé (« faire avec ») et les opérations professionnelles, qui sont considérés par les personnes répondantes comme particulièrement contributifs à la spécificité identitaire de la psychoéducation dans le tableau 2, sont moins fréquemment utilisés par celles-ci dans leur pratique actuelle (tableau 3). L'écart le plus marqué concerne la structure d'ensemble (83,10 % vs 39,10 %).

En lien avec les régions administratives et les résultats du tableau 3, deux constats découlent des relations d'association établies. Le premier constat concerne le niveau de convenance (équilibres et déséquilibres). Alors que 78,00 % de l'ensemble des personnes répondantes déclarent en faire usage de régulièrement à toujours, les personnes répondantes des régions administratives de la Capitale-Nationale et de Chaudière-Appalaches déclarent l'utiliser dans une proportion supérieure. Quant aux personnes répondantes des régions administratives de l'Outaouais et de l'Abitibi-Témiscamingue, celles-ci le font dans une proportion moindre. Le deuxième constat concerne les potentiels adaptatif et expérientiel (PAd/Pex). Alors que 77,8 % de l'ensemble des personnes répondantes déclarent y recourir, les personnes répondantes des régions administratives de l'Outaouais et de l'Abitibi-Témiscamingue affirment les utiliser dans une moindre proportion.

Trois principaux champs d'activité professionnelle

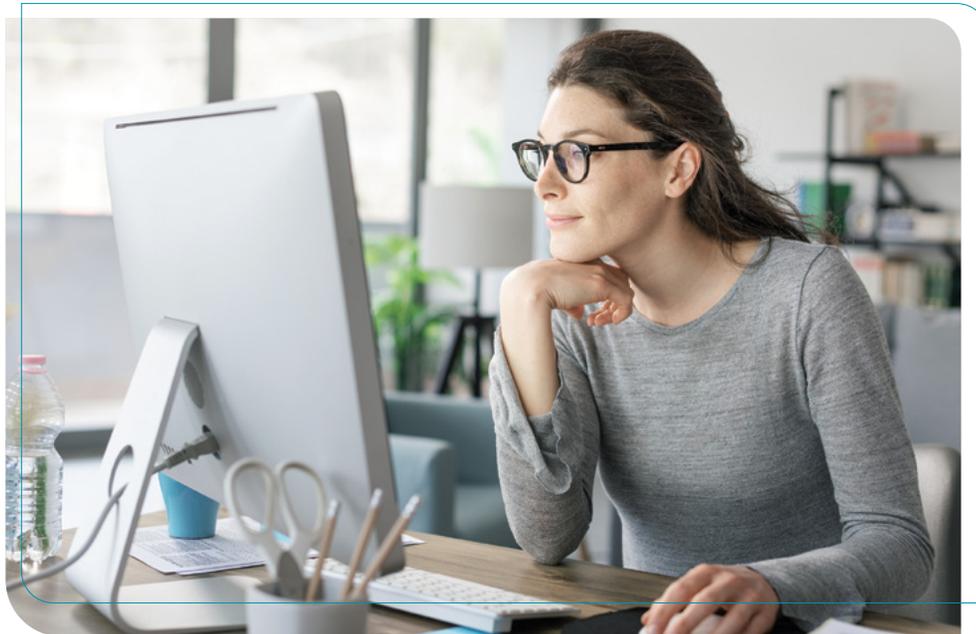
Dans l'ensemble, les personnes répondantes affirment réaliser des mandats dans les trois principaux champs d'activité professionnelle dans les proportions suivantes :

l'accompagnement clinique
(79,90 %),

l'évaluation psychoéducatrice
(71,40 %)

et l'exercice du rôle-conseil
(65,70 %)

Seuls l'accompagnement clinique et l'exercice du rôle-conseil présentent des résultats se distinguant dans certaines régions.



Accompagnement clinique

Les personnes répondantes ont identifié cinq types de mandats liés à l'accompagnement clinique qu'elles effectuent dans leur pratique. Parmi ceux-ci, deux types de mandats sont davantage associés à des mandats de type « plancher ou terrain » et présentent des différences selon les régions. Tout d'abord, 58,00 % des personnes répondantes affirment intervenir dans des situations de crise de tout ordre, et celles des régions administratives de Montréal et de Laval le font davantage, alors que celles des régions administratives de la Capitale-Nationale, de Chaudière-Appalaches, du Saguenay–Lac-Saint-Jean, de la Côte-Nord et du Nord-du-Québec le font dans une moindre mesure.

Ensuite, 45,70 % des personnes répondantes déclarent accompagner une personne, une famille ou un groupe en difficulté d'adaptation. Celles des régions administratives de Montréal et de Laval sont plus nombreuses à accomplir ce type de mandat, tandis que les personnes répondantes des régions administratives de la Capitale-Nationale, de Chaudière-Appalaches, de l'Outaouais et de l'Abitibi-Témiscamingue s'y adonnent dans une moindre proportion.

Par ailleurs, bien que l'ensemble des personnes répondantes affirment réaliser de l'accompagnement clinique dans une proportion de 79,90 %, cela représente finalement 44,08 % de leur temps-travail.

Exercice du rôle-conseil

Dans les faits, 65,70 % de l'ensemble des personnes répondantes affirment réaliser des mandats liés à l'exercice du rôle-conseil. Selon les normes d'exercice du rôle-conseil (OPPQ, 2022), il est précisé que les mandats en contexte de rôle-conseil peuvent être principalement de trois ordres :

- 1 centrés sur des situations cliniques;
- 2 centrés sur l'organisation;
- 3 centrés sur les pratiques professionnelles.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude montrent que ce sont les mandats centrés sur les situations cliniques qui sont les plus souvent réalisés, et que, dans 78,00 % des cas, ils le sont de régulièrement à toujours. Par ailleurs, ce type de mandats en rôle-conseil est exercé dans une proportion supérieure à ce qui est attendu dans les régions administratives de Lanaudière et des Laurentides, alors qu'il l'est dans une proportion inférieure à ce qui est attendu dans les régions administratives de Montréal et de Laval.

Les personnes répondantes ont déclaré que les deux autres types de mandats en rôle-conseil leur sont beaucoup moins attribués dans l'exercice de leurs fonctions, qu'il s'agisse de mandats centrés sur l'organisation en lien avec le champ d'exercice de la psychoéducation (32,40 %) ou de mandats centrés sur les pratiques professionnelles (55,50 %). Enfin, selon l'ensemble des personnes répondantes, 23,30 % de leur temps-travail serait consacré à l'exercice du rôle-conseil.

Conduite d'un processus d'évaluation et d'intervention (domaine 1)

L'ensemble des tâches professionnelles liées à la conduite d'un processus d'évaluation et d'intervention en psychoéducation décrites dans le *Référentiel de compétences* (OPPQ, 2018a) est réalisé par toutes les personnes répondantes et, selon les tâches, de 34,00 % à 73,50 % d'entre elles le font de manière régulière à toujours. Parmi ces tâches professionnelles, trois soulèvent des questionnements en raison de leur plus faible proportion d'adhésion par l'ensemble des personnes répondantes, soit : analyser une demande de services et y donner suite (65,80 %), dégager un résultat d'évaluation psychoéducative (52,20 %) et rendre compte d'une évaluation psychoéducative (34,00 %).

Notons que deux tâches professionnelles se rapportant à la conduite d'un processus d'évaluation et d'intervention en psychoéducation sont effectuées dans des proportions différentes selon les régions administratives. La première se rapporte au fait d'élaborer un plan ou une stratégie d'intervention. Les personnes répondantes des régions administratives de l'Estrie, de la Montérégie, de l'Outaouais et de l'Abitibi-Témiscamingue la réalisent davantage que ce qui est attendu. La seconde tâche professionnelle consiste à mener une intervention psychoéducative. Les personnes répondantes des régions administratives de la Mauricie et du Centre-du-Québec l'effectuent dans une moindre proportion que ce qui est attendu.

Gestion des éléments-clés entourant la conduite d'un processus d'évaluation et d'intervention (domaine 2)

Concernant les tâches professionnelles liées à la gestion des éléments-clés entourant la conduite d'un processus d'évaluation et d'intervention psychoéducative décrites dans le *Référentiel de compétences* (OPPQ, 2018a), deux tâches professionnelles présentent des différences selon les régions. La première, celle d'effectuer la tenue de dossiers, est réalisée dans une proportion très élevée (87,70 %) par l'ensemble des personnes répondantes. Cependant, celles des régions administratives de la Mauricie, du Centre-du-Québec et Hors-Québec la réalisent dans une proportion inférieure à ce qui est attendu. Quant à la seconde tâche concernée, préparer tout autre document concernant la prestation des services en psychoéducation, l'ensemble des personnes répondantes s'en acquitte dans une faible proportion (58,80 %). Toutefois, les personnes répondantes des régions administratives du Saguenay-Lac-Saint-Jean, de la Côte-Nord et du Nord-du-Québec l'effectuent dans une proportion supérieure à ce qui est attendu, alors que les personnes répondantes des

régions administratives de Montréal et de Laval la réalisent dans une proportion inférieure à ce qui est attendu.

En outre, 53,20 % de l'ensemble des personnes répondantes déclarent se tenir à jour au sujet des nouveautés liées à leur pratique professionnelle; 62,90 % affirment prendre part à la planification des services dans leur milieu ou à la qualité de ceux-ci, et 83,00 % reconnaissent travailler en collaboration interdisciplinaire et intradisciplinaire afin d'optimiser la qualité des services offerts à la clientèle.

Constats et conclusion

L'objectif de cet article était de dresser une esquisse de l'identité professionnelle collective des psychoéducatrices et psychoéducateurs oeuvrant actuellement dans les différents milieux, en vérifiant si des disparités régionales existent.

En ce qui a trait à la reconnaissance de la spécificité des psychoéducatrices et psychoéducateurs, il est certainement préoccupant de constater la baisse du sentiment d'être reconnu par le public chez les membres de l'OPPQ. Comment inverser cette tendance? Suffit-il d'interpeller l'OPPQ en matière d'activités promotionnelles? Ne devrait-on pas également explorer à quels signes les psychoéducatrices et psychoéducateurs perçoivent que le public en général reconnaît ou non leur spécificité? Mieux comprendre ce qui explique les disparités régionales à ce sujet serait certainement éclairant. D'un autre côté, les écarts entre les référents psychoéducatifs sur lesquels reposerait la spécificité identitaire et ceux qui sont privilégiés dans la pratique actuelle soulèvent des questionnements. À quoi peuvent-ils être attribuables? Aux conditions d'exercice variables d'un secteur de pratique à un autre? À la difficulté d'affirmer sa spécificité? À l'évolution des trois champs d'activité professionnelle? Ces questions devront aussi être explorées plus avant.

Concernant justement ces trois principaux champs d'activité professionnelle, on constate que l'accompagnement clinique demeurerait prédominant relativement au temps-travail qui lui est consacré. Toutefois, il y a lieu de se demander à quel type d'accompagnement clinique renvoient les personnes répondantes. Quant à eux, les résultats concernant les tâches associées au *Référentiel de compétences* (domaine 1) sont très préoccupants. Tout psychoéducateur ne procède-t-il pas à une évaluation (aussi sommaire et informelle qu'elle puisse être), avant d'intervenir? Pourquoi, alors, seulement 52,20 % des répondants ont-ils répondu qu'ils dégagent un résultat d'évaluation de manière régulière à toujours? Serait-ce possible que ces constats révèlent l'importance de clarifier la compréhension de la notion d'évaluation psychoéducative, notion indissociable de l'intervention psychoéducative?



En terminant, soulignons que l'interprétation des données liées aux régions administratives doit être réalisée avec nuances et rigueur. Il importe en effet de considérer les caractéristiques de chacune d'elles (densité populationnelle, étendue du territoire, réalités psychosociales, protocoles régissant l'agir professionnel, etc.). En somme, une analyse plus approfondie des résultats quantitatifs permettrait de mieux comprendre les résultats exposés. Les données qualitatives recueillies actuellement permettront également de raffiner l'esquisse dressée ici pour obtenir un portrait plus précis de l'identité professionnelle actuelle des psychoéducateurs.

Références

- Bourque, J., Blais, J.-G. et Larose, F. (2009). L'interprétation des tests d'hypothèses : p, la taille de l'effet et la puissance. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 211-226. <https://doi.org/10.7202/029931ar>
- Caouette, M., Bégin, J.-Y. et Trudel, D. (2021). La formation des psychoéducateurs et psychoéducatrices au Québec : rétrospective et prospective. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 205-244. <https://doi.org/10.7202/1084009ar>
- Daigle, S., Couture, C., Renou, M., Potvin, P. et Rousseau, M. (2018a). Le vécu partagé, une notion fondatrice qui appelle un consensus à actualiser. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 111-133. <https://doi.org/10.7202/1046774ar>
- Daigle, S., Couture, C., Renou, M., Potvin, P. et Rousseau, M. (2018b). Spécificité identitaire et exercice contemporain de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 135-156. <https://doi.org/10.7202/1046775ar>
- Daigle, S. et Renou, M. (2018). *Le psychoéducateur et le vécu partagé : évolution, actualité, avenir*. Béliveau Éditeur.
- Daigle, S., Renou, M. et Bolduc, S. (2021). De la pratique traditionnelle à la pratique contemporaine de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 183-203. <https://doi.org/10.7202/1084008ar>
- Dionne, J. (2020). Former des éducateurs compétents : un défi toujours actuel. Dans C. Maïano, S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p. 31-56). Presses de l'Université du Québec.
- Grégoire, J.-C. (2012). À propos de la psychoéducation, un bref aperçu historique. *Revue canadienne de psychoéducation*, 41(2), 121-136. <https://doi.org/10.7202/1061794ar>
- Gusew, A. et Berteau, B. (2011). *Le développement professionnel d'intervenants sociaux assignés à des services d'accueil ou de court terme en contexte d'urgence ou de crise*. Université du Québec à Montréal.
- Hamel, P. et Rousseau, J. (2019). Identité professionnelle et changements structurels : le Québec face à la globalisation économique et culturelle. *Recherches sociographiques*, 60(2), 241-260. <https://doi.org/10.7202/1070971ar>
- Hovington, S. et Dufour, S. (2021). Pratiques et enjeux des stages en psychoéducation dans les universités québécoises. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 223-244. <https://doi.org/10.7202/1084010ar>
- LeBlanc, M. et Morizot, J. (2021). La psychoéducation classique est-elle une discipline en dissipation? Le parcours de l'école de psychoéducation de l'Université de Montréal en parallèle de quatre périodes doctrinaires : de la réforme à la rééducation vers l'hétérogisme et le contrôle. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 265-326. <https://doi.org/10.7202/1084012ar>
- Martineau, S. et Presseau, A. (2012). Le discours identitaire d'enseignants du secondaire : entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience. *Revue Phronesis*, 1(3), 55-68. <https://doi.org/10.7202/1012563ar>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2017). Jeunes psychoéducateurs, réalités et défis. *La pratique en mouvement*, (14). <https://ordrepse.dq.ca/wp-content/uploads/2022/03/La-Pratique-no-14version60.pdf>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice et psychoéducateur du Québec*. <https://ordrepse.dq.ca/wp-content/uploads/2022/04/Rf-de-compences-Version-adopte-par-le-CA-duconseil-17-mai-2018-1.pdf>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2022). L'exercice du rôle-conseil en psychoéducation. Normes d'exercice. https://ordrepse.dq.ca/wp-content/uploads/2022/10/Ro%CC%82le-conseil_VERSION-VF-20220926.pdf
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs*. Béliveau Éditeur.
- Sharpe, D. (2015). Your chi-square test is statistically significant: Now what? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(1), 1-10. <https://doi.org/10.7275/tbfa-x148>
- Trudel, D., Leclerc, D. et Legault, I. (2021). L'intégration des psychoéducateurs au système professionnel québécois : histoire et perspectives. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 245-264. <https://doi.org/10.7202/1084011ar>



CONTRIBUTION DU STAGE DE MAÎTRISE au développement d'un sentiment d'efficacité personnelle en lien avec la mobilisation des compétences professionnelles des psychoéducatrices ou psychoéducateurs débutants

Chantal Grenier, ps. éd., doctorante en psychoéducation, Université Laval

Sonia Daigle, ps. éd., Ph. D., professeure titulaire, Université Laval

Stéphanie Hovington, ps. éd., D. Éd., professeure agrégée, Université Laval

4

DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE



Contextualisation

Au Québec, la psychoéducation est une profession à titre réservé, régulée par un ordre professionnel depuis l'an 2000 (Trudel *et al.*, 2021). La délivrance d'un permis d'exercice par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) est depuis conditionnelle à l'obtention d'un diplôme de maîtrise en psychoéducation avec stages ou à une reconnaissance d'équivalence de formation (*Code des professions*. RLRQ, c. C-26, r. 207.2.2, r. 208.01, art. 2; OPPQ, 2018). L'adhésion à l'OPPQ est donc liée à l'obtention d'un diplôme de maîtrise obtenu dans le cadre d'une formation initiale de 5 ans, incluant 24 crédits de stage. L'ensemble des compétences à développer est sanctionné « par la réussite du dernier stage de maîtrise qui, par le mécanisme de l'adhésion automatique à l'Ordre professionnel pour les diplômes reconnus, se trouve à jouer en quelque sorte le rôle d'examen final pour l'acquisition de la carte de compétence autorisant l'exercice de la profession » (Renou, 2014, p. 89). Les six universités québécoises offrant les programmes en psychoéducation doivent se conformer aux exigences de l'OPPQ en matière de contenu de formation (Caouette *et al.*, 2021), sans quoi le diplôme pourrait ne pas être reconnu comme étant valide pour permettre un accès automatique à l'ordre professionnel (*Code des professions*. RLRC, c. C-26, r. 207.2.3; OPPQ, 2017; Renou, 2014).

Les stages en psychoéducation visent à mobiliser les compétences et les attitudes professionnelles requises dans le cadre des trois champs d'activité professionnelle que sont l'évaluation psychoéducative, le rôle-conseil et l'accompagnement clinique (Daigle *et al.*, 2021). Ils contribuent également à l'appropriation d'une identité professionnelle distinctive qui est adaptée aux exigences évolutives de la pratique contemporaine (Daigle *et al.*, 2018; Renou, 2014). Conséquemment, il est attendu que les compétences professionnelles spécifiques de la profession soient manifestes dès l'intégration au marché du travail (OPPQ, 2003).

En définitive, les stages, et tout particulièrement ceux de la maîtrise, jouent un rôle déterminant dans le parcours des personnes étudiant en psychoéducation (Hovington et Dufour, 2021).

Stages et défis associés à la professionnalisation

La littérature scientifique met en évidence la valeur formatrice des stages (Hora *et al.*, 2017). Cependant, ceux-ci représentent une période génératrice d'un stress passager ou durable et de sentiments diversifiés chez les stagiaires (Gillespie *et al.*, 2020), alors que plus du tiers rencontrent des difficultés importantes, notamment sur le plan de l'intégration et de l'adaptation à leur milieu de stage (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2019). De surcroît, lorsque les stages mènent à l'exercice d'une profession réglementée, les exigences y étant rattachées et attestant de leur réussite sont plus strictes, qu'elles soient liées au type de milieux d'intervention ou encore à la nature des tâches confiées (CSE, 2019).

Par ailleurs, les stages peuvent se révéler plus ou moins efficaces au regard des apprentissages ciblés en fonction des éléments constitutifs de la supervision pédagogique (Vianin, 2019), comme le modèle de supervision adopté, les attitudes du superviseur, les objectifs du stage et les attitudes du stagiaire. Si les stagiaires ne développent pas de sentiment d'appartenance à leur milieu de stage, ils risquent de vivre davantage d'anxiété, d'être craintifs de prendre certaines initiatives, de réaliser peu d'apprentissages et d'éprouver un faible sentiment d'efficacité personnelle (SEP) [Bandura, 2019; Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ), 2009]. Or, le processus de développement et la mobilisation des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession sont influencés par le SEP (Babenko et Oswald, 2019; Bandura, 2019).

Stages et sentiment d'efficacité personnelle

Le SEP correspond aux croyances qu'entretiennent les personnes quant à leur capacité à planifier et à poser des actions avec succès en vue de maîtriser une situation particulière qui se présente à elles pour atteindre un résultat escompté, indépendamment de leurs aptitudes réelles, dans un contexte donné (Bandura, 2019).

Le développement d'un SEP propre à un comportement spécifique est influencé par quatre sources d'information :

1

**l'expérience active
de maîtrise;**

2

**l'expérience
vicariante;**

3

**la persuasion
verbale; et**

4

**les états physiologiques
et émotionnels.**

C'est l'interprétation faite par la personne de ces quatre sources qui influence la perception d'efficacité personnelle (Bandura, 2019).

Sentiment d'efficacité personnelle

SEP



Le SEP a des effets sur la mobilisation des compétences professionnelles développées par les stagiaires (Albagawi *et al.*, 2019; Mohamadirizi *et al.*, 2015). Il leur permet de persévérer face aux défis professionnels rencontrés, de mieux gérer leur stress et de développer les compétences attendues de manière plus efficace et durable (Bandura, 2019). À cet effet, les stagiaires qui rapportent un degré élevé d'efficacité personnelle sont plus susceptibles de se fixer des objectifs de maîtrise et de poser des actions orientées vers l'amélioration ou l'acquisition de compétences cliniques (Babenko et Oswald, 2019). Ces dispositions personnelles représentent des éléments clés dans la réussite d'un stage. Le SEP semble donc être un prédicteur de la performance clinique des futurs professionnels (Albagawi *et al.*, 2019; Mohamadirizi *et al.*, 2015). Par ailleurs, il existe un lien positif significatif entre le SEP et la réussite professionnelle (Abdal *et al.*, 2015). Ainsi, les jeunes diplômés devraient développer un SEP élevé afin de se sentir compétents dans leur réponse aux exigences des milieux de pratique et d'accepter les défis liés à leurs nouveaux rôles (Abdal *et al.*, 2015).

Constats et défis liés à la relève en psychoéducation

Dès 2016, on observe que les psychoéducatrices et psychoéducateurs ayant moins de cinq années d'expérience montrent un fort intérêt pour les activités de mise à niveau des connaissances liées à l'ensemble des compétences attendues (Tourigny *et al.*, 2016), des résultats qui soulèvent alors des questionnements liés à de possibles lacunes relativement à la formation initiale. Pour leur part, Larose et Houle (2017) brossent un portrait des motivations, défis et projections de la relève en psychoéducation. Elles mentionnent que près de la moitié des étudiants considèrent que leur insertion professionnelle représente un défi majeur, compte tenu de leur inexpérience et de leur manque de confiance, de sécurité et de crédibilité. Parmi les sources de stress identifiées se trouvent la lourdeur et la complexité de la charge de travail, le faible soutien disponible pour remplir les exigences attendues ainsi que le fait de devoir affirmer leur identité professionnelle.

Ces constats font écho aux difficultés observées dès 1999 par Bélair et ses collaborateurs sur le plan personnel, relationnel et technique chez les professionnels de la relation d'aide en début de carrière et aux solutions qu'ils adoptent pour les résoudre. Ainsi, un faible niveau de confiance envers leurs compétences professionnelles et leur jugement clinique semble donc persister à la suite de leur stage final. Pourtant, la formation initiale en psychoéducation et, plus particulièrement, le stage final de maîtrise sont conçus de façon à permettre de développer un niveau de compétence jugé adéquat pour la délivrance automatique d'un permis d'exercice, dès la diplomation (Code des professions. RLRC, c. C-26, r. 208.01, art. 2; OPPQ, 2018; Renou, 2014).

Constats et défis liés à l'exercice de la psychoéducation

Ces dernières années, la psychoéducation a subi de grandes transformations, qui ont entraîné des répercussions sur la préparation à son exercice dans le cadre de la formation pratique, et plus particulièrement du stage final de maîtrise, notamment au regard de sa finalité, de la diversification des secteurs de pratique et des conditions d'exercice (Daigle *et al.*, 2021; Daigle et Hovington, 2024; Daigle et Renou, 2018). Cette série de transformations rapides a influencé la compréhension du rôle de la psychoéducatrice et du psychoéducateur, qui varie selon les milieux d'intervention, entraînant des différences significatives relativement aux mandats reçus et aux tâches confiées aux stagiaires (Hovington et Dufour, 2021). Ces transformations et la complexification des besoins des personnes accompagnées par les stagiaires de maîtrise ont multiplié les attentes envers ces derniers (Daigle et Hovington, 2024; Hovington et Dufour, 2021).

Par ailleurs, la personne accompagnatrice n'est pas forcément un membre de l'OPPQ (Hovington et Dufour, 2021) et, même si elle l'est, il est possible que son identité professionnelle soit plus ou moins affirmée, ce qui peut rendre plus difficile la transmission d'un modèle clair et cohérent de la profession (Daigle et Renou, 2018). Ainsi, l'exposition à des visions non harmonisées de la

profession (Hovington et Dufour, 2021), conjuguée à la non-reconnaissance de la singularité de l'apport de la profession au domaine psychosocial (Daigle *et al.*, 2021), peut entraîner de la confusion et du stress chez les stagiaires.

Or, développer une solide identité professionnelle permet d'avoir davantage confiance dans ses capacités à accomplir des tâches avec succès et à faire preuve de détermination dans leur réalisation (Ibarra, 2004). Cette confiance contribue au développement des compétences spécifiques de la profession, un processus qui s'opère notamment par l'observation et l'imitation des gestes professionnels réalisés par les accompagnateurs (Bandura, 2019). En bref, s'attarder au développement du SEP des stagiaires en relation avec l'accompagnement offert par les personnes qui encadrent le stage est une voie prometteuse pour soutenir leur réussite professionnelle et leur épanouissement dans la pratique.

Stages et supervision pédagogique

En psychoéducation, l'encadrement des stages repose sur un modèle triadique mettant en interaction les superviseurs, les accompagnateurs et les stagiaires. Dans ce modèle, la responsabilité de l'accompagnement et de l'évaluation du stage est partagée entre les membres le composant (Hovington et Dufour, 2021). Ce faisant, les modalités de supervision pédagogique privilégiées, la qualité de l'accompagnement offert par les formateurs et les attentes des différents membres de la triade apparaissent comme des facteurs susceptibles d'influencer de façon déterminante le développement du SEP des stagiaires. De plus, une appropriation graduelle des compétences attendues ainsi que des rétroactions constructives et positives contribuent à augmenter le SEP des étudiants (Galand et Vandeley, 2004).

Au sein de la triade, le stagiaire est considéré comme le premier responsable de sa réussite (Boutet, 2002). Il est attendu qu'il se

responsabilise par rapport à ses apprentissages et s'implique activement dans la démarche de supervision (Vianin, 2019). Les superviseurs et les accompagnateurs adoptent quant à eux une posture d'accompagnement réflexif centré sur le soutien du développement des compétences et de l'identité professionnelle, favorisant l'autonomisation et l'émergence d'une pratique réflexive chez les stagiaires qu'ils accompagnent (Genest Dufault *et al.*, 2017). Cette posture s'actualise par des rétroactions adaptées aux besoins et au cheminement unique de la personne en stage, selon ses aptitudes personnelles (forces) et ses défis (Hovington et Dufour, 2021).

Les rôles, les responsabilités et les actions posées par les accompagnateurs et les superviseurs auprès du stagiaire sont distincts et complémentaires (Gouin et Hamel, 2019a). D'un côté, l'acquisition des compétences professionnelles propres à l'exercice de la profession se réalise par l'intermédiaire de la pratique guidée de l'accompagnateur sur le terrain, expert de sa profession (Boutet, 2002). De l'autre, la responsabilité de faciliter les liens entre la théorie et la pratique, d'offrir des conditions propices à la réalisation du stage, d'expliquer les objectifs du stage et les attentes à l'égard du stagiaire et de l'accompagnateur quant au développement des compétences attendues incombe habituellement au superviseur universitaire (Hovington et Dufour, 2021). Celui-ci est également responsable de l'établissement d'une évaluation juste et équitable de l'atteinte des objectifs et du développement des compétences attendues chez les stagiaires en collaboration avec les accompagnateurs (Gouin et Hamel, 2019a). Ainsi, la collaboration entre les superviseurs et les accompagnateurs comporte certains défis, notamment en ce qui concerne leurs représentations des compétences professionnelles, leurs attentes concernant leur développement chez les stagiaires (Gouin et Hamel, 2019a; Hovington et Dufour, 2021) et leurs rôles respectifs comme formateurs au sein de la triade (Gouin et Hamel, 2019b).

Figure 1
Processus menant à la mobilisation des compétences professionnelles des stagiaires de maîtrise en psychoéducation



En somme, dans la perspective de mieux comprendre ce qui contribue ou fait obstacle au développement du SEP des stagiaires, il apparaît important de s'attarder à la supervision pédagogique réalisée au sein de la triade afin de favoriser la mobilisation des compétences professionnelles attendues. La figure 1 illustre le processus qui s'y rapporte.

But et objectifs du projet de recherche

Considérant le rôle central du stage de maîtrise dans la formation initiale en psychoéducation, les préoccupations des finissants relativement à la mobilisation imminente de leurs compétences professionnelles et la responsabilité rattachée à leur accessibilité éventuelle à l'OPPQ, ce projet exploratoire vise l'examen de l'expérience vécue du stage de maîtrise par les étudiants en psychoéducation en relation avec la supervision pédagogique, afin de mieux comprendre ce qui contribue ou fait obstacle au développement de leur SEP dans la mobilisation des compétences attendues chez une psychoéducatrice ou un psychoéducateur débutants. À cette fin, quatre objectifs sont poursuivis :

- 1 *Mesurer les effets du stage de maîtrise sur le SEP des étudiants au regard de la mobilisation des compétences professionnelles attendues.*
- 2 *Documenter les attentes des stagiaires envers l'accompagnateur (milieu de pratique) et le superviseur (milieu universitaire) dans le cadre de la supervision pédagogique.*
- 3 *Examiner la perception des étudiants quant aux rôles et responsabilités du stagiaire.*
- 4 *Répertorier les modalités de supervision pédagogique perçues par les stagiaires comme étant efficaces pour soutenir le développement des compétences attendues.*

Conclusion

En somme, les résultats de ce projet de recherche doctoral permettront aux représentants des universités, de l'OPPQ et des milieux de stage d'obtenir un état de situation quant aux défis, aux préoccupations et aux besoins d'accompagnement des stagiaires. Cette compréhension permettra d'alimenter la formulation de recommandations concernant les modalités d'accompagnement à privilégier dans le cadre de la supervision pédagogique du stage de maîtrise, pour contribuer à l'optimisation de l'accompagnement des stagiaires dans une perspective de professionnalisation. Ultiment, ce projet vise à contribuer à l'intégration harmonieuse des futures générations de psychoéducatrices et psychoéducateurs au marché du travail.

Méthode

Un devis mixte séquentiel explicatif en deux phases a été retenu pour atteindre ces objectifs. Dans la première phase, les étudiants inscrits au stage de maîtrise dans l'une ou l'autre des six universités offrant la formation initiale en psychoéducation (UdeM, UdeS, UL, UQAT, UQO, UQTR) ont été invités à prendre part à une collecte de données et à remplir un questionnaire autoadministré en ligne développé à partir du *Référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec* (OPPQ, 2018). Les questions portaient sur le niveau de confiance perçu dans la capacité à mobiliser les compétences professionnelles, sur l'encadrement du stage et sur le degré d'accord envers les rôles et responsabilités du stagiaire. Des 303 étudiants ayant terminé un stage de maîtrise au Québec en 2023-2024, 34 ont répondu au questionnaire d'enquête à deux reprises, soit au début (temps 1) et à la fin du stage (temps 2).

Dans la seconde phase, ils ont été invités à prendre part à des entrevues individuelles d'une durée de 60 minutes. Onze des 34 étudiants ayant répondu au questionnaire ont participé à l'entrevue, qui avait pour but de compléter, d'interpréter et d'expliquer certains résultats quantitatifs (Creswell et Plano Clark, 2018).

Résultats préliminaires

Les données sont en cours d'analyse et feront l'objet de publications scientifiques. Actuellement, des résultats préliminaires de l'analyse des données quantitatives semblent révéler que le SEP des étudiants lié à la mobilisation des compétences professionnelles attendues tendrait à augmenter de manière significative à la suite du stage de maîtrise. Toutefois, cette augmentation serait peu élevée, et ce, pour l'ensemble des domaines de compétences. Des éléments permettant d'expliquer la faible augmentation du SEP des stagiaires seront mis en lumière au moyen d'une analyse thématique des entrevues individuelles.

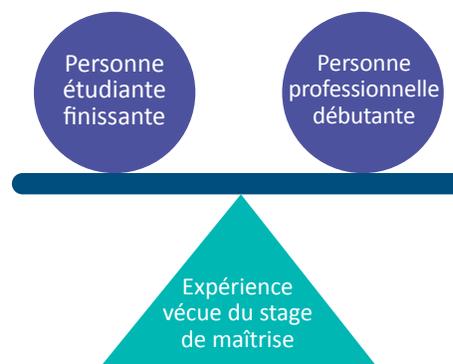


Figure adaptée de Panasovska, O. (s. d.). Balancing. <https://thenounproject.com/icon/balancing-1704558/>

Références

- Abdal, M., Alavi, N. M. et Adib-Hajbaghery, M. (2015). Clinical self-efficacy in senior nursing students: A mixed-methods study. *Nursing and midwifery studies*, 4(3), e29143. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4644605/>
- Albagawi, B., Hussein, F. M., Alotaibi, J. S., Albougami, A. S., Amer, M. A., Alsharari, A. F., Assiri, Z. A. et Alramadhan, S. E. (2019). Self-efficacy and clinical competence of fourth-year nursing students: A self-report study. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 6(8), 65-70. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2019.08.009>
- Babenko, O. et Oswald, A. (2019). The roles of basic psychological needs, self-compassion, and self-efficacy in the development of mastery goals among medical students. *Medical Teacher*, 41(4), 478-481. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1442564>
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité: comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Bélair, S., Courcy, F., Grégoire, J. et Guertin, C. (1999). Les enjeux de la consultation chez les jeunes professionnels. *Interactions*, 3(1-2), 197-208. https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_3_no_1-2/V3N1-2_BELAIR_COURCY_GREGOIRE_GUERTIN_p197-208.pdf
- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 81-104). Les Presses de l'Université Laval.
- Caouette, M., Bégin, J. Y. et Trudel, D. (2021). La formation des psychoéducateurs et des psychoéducatrices au Québec: rétrospective et prospective. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 205-221.
- Code des professions. RLRQ, c. C-26, r. 207.2.2. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-26,%20r.%20207.2.2>
- Code des professions. RLRQ, c. C-26, r. 207.2.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/C-26,%20r.%20207.2.3%20/>
- Code des professions. RLRQ, c. C-26, r. 208.01. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-26,%20r.%20208.01>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2019). *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec: avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0521-avis-reussites-enjeux-defis-universitaire.pdf>
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3^e éd.). Sage Publications.
- Daigle, S., Couture, C., Renou, M., Potvin, P. et Rousseau, M. (2018). Spécificité identitaire et exercice contemporain de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 135-156. <https://doi.org/10.7202/1046775ar>
- Daigle, S. et Hovington, S. (2024). *La supervision en psychoéducation: une responsabilité partagée*. Béliveau Éditeur.
- Daigle, S. et Renou, M. (2018). *Le psychoéducateur et le vécu partagé: évolution, actualité, avenir*. Béliveau Éditeur.
- Daigle, S., Renou, M. et Bolduc, S. (2021). De la pratique traditionnelle à la pratique contemporaine de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 183-203. <https://doi.org/10.7202/1084008ar>
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*, (5), 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Genest Dufault, S., Gusew, A., Bélanger, E. et Côté, I. (2017). *Accompagner le projet de formation pratique en travail social*. Presses de l'Université du Québec.
- Gillespie, I., Zhang, J. et Wolfgram, M. (2020). Psychosocial factors and outcomes of college internships: An integrative review. Center for Research on College-Workforce Transitions. <https://ccwt.wisc.edu/publication/psychosocial-factors-and-outcomes-of-college-internships-an-integrative-review/>
- Gouin, J. A. et Hamel, C. (2019a). Analyse de la démarche d'une recherche collaborative portant sur le développement et l'évaluation d'une compétence professionnelle. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 41(3), 576-593. <https://doi.org/10.25656/01:20450>
- Gouin, J. A. et Hamel, C. (2019b). Convergences et divergences dans la phase de la cosituation d'une recherche entre des formateurs de stagiaires en enseignement secondaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.2078>
- Hora, M. T., Wolfgram, M. et Thompson, S. (2017). *What do we know about the impact of internships on student outcomes? Results from a preliminary review of the scholarly and practitioner literatures*. Center for Research on College-Workforce Transitions Research Brief. <https://ccwt.wisc.edu/wp-content/uploads/2022/04/CCWT-report-Designing-Internship-Programs.pdf>
- Hovington, S. et Dufour, S. (2021). Pratiques et enjeux des stages en psychoéducation dans les universités québécoises. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 223-244. <https://doi.org/10.7202/1084010ar>
- Ibarra, H. (2004). *Working identity: Unconventional strategies for reinventing your career*. Harvard Business Press.
- Larose, S. et Houle, A.-A. (2017). Motivations, défis et projections de la relève en psychoéducation. *La pratique en mouvement*, (14), 13-15.
- Mohamadirizi, S., Kohan, S., Shafei, F. et Mohamadirizi, S. (2015). The relationship between clinical competence and clinical self-efficacy among nursing and midwifery students. *International Journal of Pediatrics*, 3(24), 1117-1123. <https://doi.org/10.22038/ijp.2015.5222>
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ). (2009). *Recommandations sur les stages cliniques dans la formation infirmière intégrée*. Rapport du comité d'experts sur les stages cliniques. https://www.oiiq.org/documents/20147/237836/252_recommandations_stages_cliniques_vf2.pdf
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2003). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs*. Adopté à sa réunion du 13 décembre 2003 et révisé en 2009. Normes d'exercice.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2017). *Cadre de collaboration entre les universités offrant le programme de maîtrise en psychoéducation et l'Ordre des psychoéducateurs pour assurer le respect du Règlement sur certaines activités réservées pouvant être exercées par des personnes autres que des psychoéducateurs*. <https://ordrepesd.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/Cadre-de-collaboration-entre-les-universites-ofrant-le-programme-de-maitrise-en-psychoeducation-et-l.pdf>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*. Normes d'exercice.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs: une analyse, une conception, une histoire*. Béliveau Éditeur.
- Tourigny, M., Trudel, D., Bergeron, M., Joly, J., Verville, R. et Lemieux, S. (2016). Besoins de formation continue des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec et besoins spécifiques des diplômés récents. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 245-269. <https://doi.org/10.7202/1039049ar>
- Trudel, D., Leclerc, D. et Legault, I. (2021). L'intégration des psychoéducateurs au système professionnel québécois: histoire et perspectives. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 245-264. <https://doi.org/10.7202/1084011ar>
- Vianin, P. (2019). *La supervision pédagogique: l'accompagnement des stagiaires*. De Boeck Supérieur.





Découvrez notre offre personnalisée en assurance des entreprises!



Communiquez avec un **agent** ou une **agente en assurance de dommages** pour profiter de **tarifs exclusifs** grâce à votre groupe.

En savoir plus

1 855 233-4022

lapersonnelle.com/entreprise-ordrepsed

OPP

ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC



laPersonnelle

Assureur de groupe auto, habitation
et entreprise

Tarifs de groupe. Service unique.

La Personnelle désigne La Personnelle, assurances générales inc. Certaines conditions, exclusions et limitations peuvent s'appliquer. L'assurance entreprise est offerte au Québec seulement. La PersonnelleSM et les marques de commerce associées sont des marques de commerce de La Personnelle, compagnie d'assurances, utilisées sous licence.

TROIS NOUVELLES FORMATIONS EN AUTISME

En ce mois de l'autisme, l'Ordre enrichit son offre de formation en proposant :

- > Le trouble dans le spectre de l'autisme : dépistage et diagnostic différentiel
- > Les stratégies de mise en œuvre des repères temporels pour les enfants présentant un TSA
- > L'intégration des enfants autistes en milieu de garde



LE DÉCOMPTE
A COMMENCÉ!

Il vous reste un an pour compléter vos heures de formation continue.

Découvrez toutes nos formations sur : canopee.ordrepsed.qc.ca

TROUBLE DE LA PERSONNALITÉ LIMITE, DYNAMIQUE FAMILIALE ET INTERVENTION SYSTÉMIQUE

Caroline Lafond, M.Sc., travailleuse sociale

Québec / En ligne en direct : 1-2 mai 2025

Inscrivez-vous!



Sébastien Bouchard, Ph. D., psychologue

INTERVENIR AUPRÈS DES
ADOLESCENTS PRÉSENTANT
DES COMPORTEMENTS
D'AUTOMUTILATION

Inscrivez-vous!



Montréal : 16 mai 2025

Québec / En ligne en direct : 6 juin 2025

LES DÉFIS DU RETOUR ET DU MAINTIEN
AU TRAVAIL POUR LES PERSONNES
PRÉSENTANT UN TROUBLE DE LA
PERSONNALITÉ : état des connaissances
et implications cliniques

Inscrivez-vous!



Québec / En ligne en direct :

6 novembre 2025

LA THÉRAPIE COGNITIVE-COMPORTEMENTALE (TCC) EN SANTÉ MENTALE : atelier d'introduction au modèle et à ses applications

D^{re} Amélie Seidah, Ph. D., psychologue

Québec / En ligne en direct : 20-21 novembre 2025

Inscrivez-vous!



PLUS DE 60 FORMATIONS DE 6 OU 12 HEURES EN LIGNE EN REDIFFUSION!

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

