
Le lexique du psychoéducateur



**Martin Caouette
Louis-Simon Maltais
Kathryne Guérin**

25 juillet 2016

Introduction

Comme c'est le cas pour de nombreuses professions, les psychoéducateurs ont développé un ensemble de concepts propres à leur discipline. Ce lexique répertorie une liste de termes liés au modèle psychoéducatif, tel qu'il s'est développé au Québec dans la foulée des travaux réalisés par différents auteurs, dont Gilles Gendreau et Marcel Renou. Les définitions des différents termes ont été extraites d'ouvrages publiés en psychoéducation. Afin de rendre ces définitions intelligibles pour ce lexique, de légères modifications ont pu être apportées. Ces modifications ne viennent toutefois pas altérer le sens premier des termes. Qui plus est, ces définitions ne constituent pas une analyse critique de ces termes, mais constituent davantage un renvoi au sens qui leur est donné dans le modèle psychoéducatif. Les références des ouvrages utilisés sont présentées en annexe. Enfin, nous recommandons aux lecteurs de se référer aux ouvrages de base afin d'approfondir leurs connaissances de chacun des termes. Pour toute question, réaction ou commentaires au regard de cet ouvrage, veuillez-vous adresser à martin.caouette1@uqtr.ca. Bonne lecture!

Martin Caouette, Ph.D., ps.éd., professeur
Louis-Simon Maltais, étudiant à la maîtrise en psychoéducation
Kathryne Guérin, étudiante à la maîtrise en psychoéducation
Département de psychoéducation
Université du Québec à Trois-Rivières



Accommodation

L'accommodation implique la modification de structures préalables du sujet (schèmes d'action, opérations) sous l'influence de l'environnement, le fait de « plier l'organisme aux contraintes successives du milieu » (Piaget, J., 1937, in Legendre, 1993). Pour qu'il y ait accommodation, il doit donc nécessairement y avoir apprentissage, puisque le sujet transforme ou assouplit les schèmes qu'il a en sa possession pour s'adapter aux éléments de la situation externe ou incorporer ces nouveaux éléments à sa propre structure (Renou 2005, p. 135).

Accompagnement psychoéducatif

L'accompagnement psychoéducatif est une aide à la fois thérapeutique et éducative, s'adressant à une personne, à une famille ou à un groupe de personnes vivant des difficultés d'adaptation ou susceptibles d'en vivre et visant à rétablir ou à préserver un équilibre dynamique de la personne avec son environnement (Puskas, Caouette, Dessureault et Mailloux 2012, p. 39).

Activité

Le sens commun accole au terme activité l'évocation d'une situation où des acteurs visent à atteindre un ou plusieurs objectifs à l'intérieur d'un cadre spatio-temporel donné. On peut comprendre l'activité dans une dénomination large, c'est-à-dire celle qui recouvre tout le champ des interactions possibles dans lesquelles une ou des interactions individu(s)/objectifs et sujet(s)/objectifs/éducateur(s) peuvent se concevoir. On peut également le comprendre dans une dimension plus restreinte, c'est-à-dire celle comprise à l'intérieur d'une structure d'ensemble particulière, impliquant des composantes bien définies et précisées, chacune en soi et par plusieurs des interactions possibles entre elles (Renou 2005, p. 128).

Aide opportune

Pour cette technique d'intervention, l'éducateur intervient pour apporter de l'aide au sujet dans la réalisation de sa tâche, avant que celui-ci ne se bute à une difficulté

susceptible de provoquer chez lui un retrait de l'activité en cours (Renou 2005, p. 309).

Animation

C'est l'opération professionnelle qui consiste à donner vie aux conditions mises en place lors de l'organisation. C'est la mise en présence des personnes impliquées dans la situation ici et maintenant, et plus généralement dans l'activité. L'éducateur professionnel ou naturel, par sa présence engagée lors d'événements du quotidien ou occasionnels, en activité structurée ou libre, est attentif aux interactions entre l'individu et les autres éléments du contexte. Il cherche à les rendre significatives pour l'individu afin de l'aider à en dégager, sur-le-champ, tout ce qui peut être de nature à le stimuler dans sa démarche. Par l'animation, l'éducateur provoquera chez l'individu ce déséquilibre stimulant qui lui permettra d'exercer et de développer son potentiel d'adaptation, en le confrontant de manière appropriée aux conditions de l'environnement, et en atteignant un nouvel état d'équilibre (Gendreau 2001, p. 143).

Appel direct

Pour cette technique d'intervention, l'éducateur demande au sujet de cesser un comportement, au nom d'une réalité dont le sujet, à sa façon d'agir, n'apparaît pas conscient. Il en existe de multiples formes, l'objet ou le contenu de l'appel pouvant varier en fonction de ce que l'éducateur pense être susceptible de toucher le sujet et ainsi l'amener à modifier sa conduite (Renou 2005, p. 314).

Assimilation

L'assimilation consiste au fait d'incorporer à des structures préalables (schèmes d'action, opérations) un ou des éléments de l'environnement, de « soumettre le milieu à l'organisme » (Piaget, J., 1937, in Legendre, 1993). L'assimilation peut être comprise comme étant une sorte de force interne qui amène la personne à se mettre en activité, c'est-à-dire à ressentir le besoin d'explorer ce qui l'entoure et d'appliquer les schèmes qu'elle possède (Renou 2005, p. 134).



Clarification

Pour cette technique d'intervention, l'éducateur rappelle un ou des éléments de la conduite demandée, afin que le sujet puisse la réajuster en fonction des objectifs à atteindre (Renou 2005, p. 311).

Code et procédures

Cette composante est reliée aux lois, règlements, conventions, us et coutumes qui sous-tendent les valeurs et les normes de fonctionnement du milieu. Ce sont aussi les balises qui encadrent les différents programmes et les comportements lors d'une activité. Le code détermine donc ce que l'on s'attend comme comportement de la part du sujet et ce qui est considéré comme déviant de la norme établie pour respecter les valeurs prônées. Les procédures sont les marches à suivre qui sont proposées pour le déroulement de chacune des périodes d'activités afin que le code soit respecté (Renou 2005, p. 171-172).

Confiance

Le schème relationnel relatif à la confiance dans la relation d'aide se manifeste chez l'éducateur par une certitude d'être, une sorte de phare intérieur qui lui procure un sentiment d'assurance, d'espérance ferme dans le vécu significatif. Ce sentiment s'exprime de différentes façons : l'éducateur se fie d'abord aux moyens que le milieu d'intervention met à sa disposition ; il se fie à lui-même comme à un être réel, engagé dans un processus de démarche évolutive ; il se fie à ses propres ressources intérieures et à ses propres moyens professionnels, qu'il reconnaît comme appropriés à cette situation ; il se fie également à l'individu comme à une personne en difficulté d'être, mais ayant la force et le potentiel d'adaptation nécessaire pour choisir, avec l'aide appropriée, les éléments de la situation éducative dans laquelle il se trouve, pour se construire et se développer vers une plus grande autonomie ; il se fie enfin à la relation même établie au cours du vécu éducatif partagé, où lui-même se reconnaît comme « aidant » et où l'individu se reconnaît, à son niveau, le besoin d'être aidé (Gendreau 2001, p. 110).

Confrontation

Pour cette technique d'intervention, l'éducateur contraint le sujet à affronter les données de la réalité à l'intérieur des normes de conduites définies par le cadre de la situation d'intervention (Renou 2005, p. 313).

Congruence

Le schème relationnel relatif à la congruence dans la relation se définit par une certaine attitude d'honnêteté, un souci d'être vrai, authentique chez l'éducateur. Fonctionnant comme un tout intégré, il fait preuve d'une acceptation réelle des tensions provoquées par l'interaction avec les éléments du réel, dans un effort de consistance entre : son expérience personnelle, ce qui a été ou est vécu, ce qu'il est comme personne, comme éducateur dans le réel, la conscience de lui-même, et ce qu'il laisse transparaître de sa démarche, ce qu'il témoigne ou communique au sujet à l'intérieur du vécu éducatif partagé (Gendreau 2001, p. 119-120).

Considération

Le schème relationnel relatif à la considération consiste à la présence d'un sentiment de respect inconditionnel, par l'éducateur, pour l'individu en tant qu'être humain, et avant même les premières interactions relationnelles est capable de lui attribuer, a priori, une valeur d'être unique, une dignité humaine sans égard aux apparences extérieures, de lui reconnaître une égalité en tant que personne malgré ses comportements plus ou moins marginaux. L'éducateur accepte de faire un mouvement vers l'individu et de s'engager dans les interactions relationnelles à l'intérieur desquelles l'individu, même avec toutes ses difficultés réelles, se situe en tant que personne au même titre que lui-même (Gendreau 2001, p. 96).

Contrainte physique

Pour cette technique d'intervention, l'éducateur prend des moyens qui empêchent physiquement le sujet de se comporter de façon déviante. Différents types de contraintes peuvent entrer dans cette catégorie, comme la simple retenue « à corps », l'utilisation d'objets et de technique de contrôle (entraves, bouclier, techniques d'autodéfense, etc.) ou la mise en chambre d'isolement. Elle peut même englober certaines interventions chimiothérapeutiques (Renou 2005, p. 325).



Défi éducatif

Le défi éducatif se manifeste dans tout écart significatif susceptible de favoriser l'application et l'évolution des schèmes de conduite d'un individu ou d'un groupe, considérée comme normale, dans une structure organisationnelle considérée comme régulière (Renou 2005, p. 144).

Défi inhibant

Le défi inhibant implique une absence de correspondance entre les schèmes du sujet et la situation. L'écart est trop grand et le sujet ne peut percevoir la possibilité de le combler. Le déséquilibre est créé, mais le problème posé par la situation présentée inhibe le sujet et l'empêche d'entrer en activité (Renou 2005, p. 142).

Défi psychoéducatif

Le défi psychoéducatif se manifeste dans tout écart susceptible de favoriser l'application et l'évolution des schèmes de conduite d'un individu ou d'un groupe considéré en difficulté d'adaptation (ou en voie de l'être) et de constituer une alimentation adéquate à la démarche de support particulier en jeu qui exige des conditions d'organisation considérées comme spéciales (Renou 2005, p. 146-147).

Déséquilibre dynamique

Le déséquilibre dynamique est relié à une correspondance partielle entre le potentiel d'adaptation du sujet (PAD) et le potentiel expérientiel (PEX). L'écart est porté à un niveau de tension se rapprochant de la rupture du lien de convenance. La situation est nouvelle au point que le sujet doit se construire d'autres schèmes pour maintenir l'équilibre. Sa capacité de se mettre en activité dépendra de son équilibre psychologique; plus celui-ci sera fort, plus le sujet sera capable de faire face à la nouveauté de la situation. Il se peut que, dans cette situation, le sujet doive se raccrocher à un élément de la situation qui, en soi, ne présente pas un écart stimulateur mais, si cet élément peut être perçu par le sujet comme faisant partie de l'ensemble nouveau, il pourra partir de là pour amorcer sa démarche de rééquilibration (Renou 2005, P. 141-142).

Déséquilibre inhibant

Le déséquilibre inhibant se traduit par l'absence de correspondance entre les schèmes du sujet et la situation. L'écart est trop grand et le sujet ne peut percevoir la possibilité de le combler. Le déséquilibre est créé, mais le problème posé par la situation présentée inhibe le sujet et l'empêche d'entrer en activité (Renou 2005, p. 142).

Disponibilité

Le schème relationnel relatif à la disponibilité est l'ensemble des attitudes d'un éducateur qui, prenant conscience des liens qui l'unissent à l'autre dans le contexte de son action professionnelle, est capable d'un certain dépassement de ses aises, de son bien-être immédiat pour : accepter d'être utilisé de façon à répondre d'abord aux besoins de l'autre, même si ceux-ci diffèrent ici et maintenant de ses propres attentes personnelles; cerner les besoins de l'individu et mettre en place les conditions nécessaires qui pourraient lui permettre de vivre de façon appropriée ce segment de vie; être également en mesure d'anticiper la possibilité d'une certaine satisfaction éprouvée face à soi-même, d'une image enrichie et d'une réponse à ses propres besoins fondamentaux, puisque la disponibilité à l'autre est l'aspect complémentaire de la disponibilité à soi-même (Gendreau 2001, p. 113).



Écart significatif

L'écart significatif est celui qui devra exister entre les schèmes du sujet et la situation problème présentée. Autrement dit, entre ce que le sujet sait et ce que l'on veut lui faire apprendre. Cet écart devra être suffisamment grand pour déclencher l'activité du sujet. Mais cet écart, le sujet devra le percevoir comme possible à combler avec les schèmes qu'il possède déjà, sinon il y a risque que le sujet n'entre pas en activité (Renou 2005, p. 139).

Éducateur

L'une des composantes de la structure d'ensemble. Pour un programme spécifique ou une activité particulière, ce sont toutes les personnes qui sont impliquées aux différents niveaux de sa réalisation. Il y a d'abord les éducateurs qui interviennent directement au contact des sujets pour les accompagner dans l'atteinte des objectifs fixés par le programme. Il y a aussi les référents professionnels qui sont à la source de la référence ou qui sont appelés à jouer un rôle dans le déroulement de l'intervention. Ce peut être également les référents naturels (parents, substituts, fratrie, pairs, etc.) quand ils sont appelés à jouer un rôle actif d'accompagnement dans la démarche adaptative du ou des sujets (Renou 2005, p. 168).

Empathie

Le schème relationnel relatif à l'empathie dans la relation psychoéducative se manifeste chez l'éducateur dans la conscience qu'il a de lui-même et de l'individu dans les situations concrètes du vécu partagé. Le regard critique qu'il porte sur lui-même lui fait prendre conscience de ses compétences et de ses vulnérabilités dans le feu de l'action, en interaction avec le ou les individus. Se voir agir, se parler à soi-même, se comprendre d'abord afin de rendre plus objectif son regard sur les attitudes et réactions de l'autre (Gendreau 2001, p. 125).

Entrevue d'accueil

Dans le processus d'accompagnement psychoéducatif, il existe habituellement, dans les divers établissements, des procédures élaborées à l'intention des intervenants qui soutiennent l'accueil des nouveaux sujets. L'objectif poursuivi lors d'une telle rencontre est d'accueillir, d'informer le sujet et les autres personnes importantes de son réseau. Le psychoéducateur aura pris soin de sélectionner les participants et d'analyser les raisons d'un tel choix. C'est également une occasion d'amorcer : la création de l'alliance thérapeutique ; l'analyse de la demande ; le choix des modalités de suivi (Puskas, Caouette, Dessureault et Mailloux 2012, p. 70).

Entrevue sur-le-champ

À la lecture de Redl, nous pouvons distinguer cinq grandes caractéristiques dans l'entrevue sur-le-champ : il est réalisé par un psychoéducateur significatif, c'est une forme d'intervention non planifiée qui peut se dérouler n'importe où (composante espace), il est dirigé vers une expérience directement vécue par le sujet dans les heures précédentes, il fait une utilisation psychoéducative d'un événement, dans lequel les émotions sont encore vivaces et l'entretien sur-le-champ est en lien avec les objectifs généraux de l'intervention (Puskas, Caouette, Dessureault et Mailloux 2012, p. 69).

Équilibre dynamique

Pour l'équilibre dynamique, la situation, dans son ensemble, correspond de façon maximale au potentiel d'adaptation du sujet (PAD); l'écart significatif lui permet d'exercer ses schèmes, la situation est suffisamment nouvelle ou différente pour qu'il ait à les assouplir, à faire des efforts de généralisation; elle est également suffisamment connue pour qu'il puisse faire appel à ses acquis. Le sujet se maintient en se mobilisant, en apprenant (Renou 2005, p. 141).

Équilibre statique

La situation permet au sujet de combler l'écart car elle correspond au niveau de ses schèmes; il peut les conserver, les entretenir. Autrement dit, le sujet ne progresse pas mais se maintient au niveau de ses acquis (Renou 2005, p. 141).

Espace

L'espace, comme le temps, peut se décliner en espace objectif et en espace subjectif (Gendreau, 2001). L'espace objectif est l'organisation physique qui caractérise le milieu (localisation, dimension, fonctionnalité, esthétique, ameublement, etc.) (Renou 2005, p. 171). L'espace subjectif est la signification des différents lieux pour les sujets, les référents ou les intervenants en fonction : de leurs affinités, vulnérabilités ou urgences; leur histoire personnelle et leur niveau d'évolution (Renou 2005, p. 171).

Évaluation formative

L'évaluation formative porte sur les moyens utilisés dans le processus d'intervention. Elle consiste à analyser la pertinence des hypothèses retenues pour intervenir dans la problématique qu'on avait cernée. L'éducateur évalue ce qu'il a effectivement fait par rapport à ce qui avait été prévu de faire dans la suite d'une série d'opérations et des interventions qui ont été reliées à chacune. Ce type d'évaluation est l'opération qui permet, à partir de l'analyse faite de l'atteinte des objectifs, d'examiner la pertinence des opérations de planification, d'organisation, d'animation et d'utilisation des événements qui ont été réalisées dans l'ensemble d'une intervention ponctuelle. On peut également faire ce type d'évaluation à la fin d'une séquence plus ou moins longue de modalités d'interventions diverses (à la fin d'une activité, de la période entre deux plans d'intervention, etc.) (Gendreau 2001, p. 154).

Évaluation post-situationnelle

L'évaluation post-situationnelle est l'opération qui consiste essentiellement à classer, à sérier par ordre d'importance, bref à analyser avec méthode et rigueur professionnelle : les observations issues de l'animation et de l'utilisation du vécu éducatif partagé, les évaluations des interventions ponctuelles et les planifications et les organisations effectivement réalisées.

L'opération en arrive alors à évaluer si la compréhension de la problématique a été efficiente. Elle fait de même pour la pertinence des hypothèses, le niveau d'atteinte des objectifs, le niveau de convenance des moyens ainsi que le niveau d'actualisation de l'organisation, de l'animation et de l'utilisation (Gendreau 2001, p. 152 et 154).

Évaluation pré-intervention

L'évaluation pré-intervention est l'opération professionnelle qui consiste à donner immédiatement un sens à la situation que l'on vient d'observer. Elle se fait au moment où l'éducateur est encore plongé dans l'interaction ou s'en est momentanément retiré. Elle vise en somme à classer les informations qu'il vient d'observer de manière à éclairer et à orienter la suite de l'action éducative. Elle est une première analyse des faits observés : en principe, il s'agit d'une évaluation sur-le-champ, préalable à une intervention ponctuelle. La conclusion de l'opération évaluation est la formulation d'hypothèses (Gendreau 2001, p. 134 et 137).

Évaluation sommative

Ce type d'évaluation vise à déterminer l'efficacité des interventions ou, si l'on préfère, les résultats à plus ou moins long terme des acquis de l'individu ou d'un groupe de jeunes. Elle suppose des instruments de mesure et d'analyse plus sophistiqués que les moyens utilisés pour l'évaluation formative et peut même conduire à des analyses statistiques comparatives rigoureuses (Gendreau 2001, p. 155).

Événement catalyseur de capacités

Ce type d'événement psychoéducatif à utiliser porte sur des capacités d'adaptation et des événements qui les actualisent. C'est l'actualisation des capacités qui, d'un état virtuel, passent à l'état réel : d'un sujet ; de son milieu ; et de l'interaction entre les deux. Ces potentialités nouvelles qui s'actualisent seront utilisées par le psychoéducateur pour faire découvrir au sujet de nouvelles possibilités et tenter une généralisation de cette capacité à d'autres situations. Les découvertes porteront sur les capacités du sujet lui-même, sur la découverte des opportunités offertes par le milieu et sur les interactions entre le sujet et son environnement (Puskas, Caouette, Dessureault et Claude Mailloux 2012, p. 80-81).

Événement psychoéducatif

Dans le langage psychoéducatif, l'événement est le résultat d'interactions structurelles et relationnelles qui sont elles-mêmes organisées selon la structure d'ensemble (Puskas, Caouette, Dessureault et Mailloux 2012, p. 77).

Événement symptomatique

Les événements symptomatiques sont des événements psychoéducatifs qui se répètent avec insistance. Selon le guide d'évaluation psychoéducative de l'OCCOPPO, un symptôme se définit comme un phénomène à caractère perceptible ou observable lié à un état ou à une évolution, le plus souvent problématique, qu'il permet de déceler. Les symptômes, comme mode de communication, ne représentent que « la pointe de l'iceberg » ; ils doivent être décodés pour comprendre leur sens véritable. Ils peuvent : être l'indice d'une psychopathologie installée ou en développement; être une réaction temporaire et transitoire liée à une difficulté situationnelle; avoir une fonction adaptative; servir de révélateur de la détresse d'un environnement; être une réaction à un environnement problématique (Puskas, Caouette, Dessureault et Claude Mailloux 2012, p. 80).



Humour

Pour cette technique d'intervention, l'éducateur interprète par gestes ou reformule verbalement la conduite du sujet sous une forme humoristique. Il vise à signifier au sujet que le comportement déviant ou la dépense d'énergie agressive n'est pas justifiée (Renou 2005, p. 308).



Ignorance intentionnelle

Cette technique d'intervention consiste à ce que l'éducateur ignore volontairement certaines manifestations déviantes du sujet. L'intention est de ne pas accorder d'importance à la manifestation dans l'espoir qu'elle va s'éteindre d'elle-même, sans plus d'intervention de l'éducateur (Renou 2005, p. 302).

Interactions relationnelles

Les interactions relationnelles selon l'axe vertical de la structure d'ensemble sont les interactions entre le sujet, les parents, le groupe de pairs, les éducateurs, les autres professionnels et les objectifs (Puskas, Caouette, Dessureault et Mailloux 2012, p. 49).

Interactions structurelles

Les interactions structurelles selon l'axe horizontal de la structure d'ensemble sont les interactions entre le temps, l'espace, le système de responsabilité, le système de reconnaissance et d'évaluation, le code et procédure, le programme, les moyens de mise en interaction et les objectifs (Puskas, Caouette, Dessureault et Mailloux 2012, p. 48).

Interdiction formelle

Pour cette technique d'intervention, l'éducateur signifie au sujet clairement et explicitement, d'une manière univoque, que la conduite en cours doit cesser ou que celle anticipée ne doit pas se produire (Renou 2005, p. 318).

Interprétation

Pour cette technique d'intervention, l'éducateur tente de faire modifier la conduite du sujet en lui montrant ce qu'il pense en être les véritables motivations sous-jacentes (Renou 2005, p. 310).

Intervention par signe

Cette technique d'intervention est une intervention implicite ou explicite, généralement non verbale de l'éducateur, pour rappeler au sujet les normes de conduite à respecter dans une situation donnée. Elle prend la forme d'un signe conventionnel facilement identifiable par les autres acteurs présents (toux, pointé et saccadé de l'index, sifflet, etc.) ou encore consiste en un signe codé (verbal ou non verbal), convenu d'avance entre l'éducateur et le sujet, afin de fournir un support de contrôle externe à ce dernier, face à une stimulation trop forte pour sa seule capacité actuelle de contrôle personnel (Renou 2005, p. 303).

Intervention psychoéducative

Une intervention spécialisée qui, en utilisant le milieu de vie d'un individu aux prises avec des difficultés spécifiques d'adaptation, accompagne et soutient cet individu dans sa démarche vers un meilleur équilibre face à lui-même et face à son entourage. Elle repose sur une conception qui voit d'abord l'individu comme un être global, se développant par l'interaction entre ses capacités internes et les possibilités d'expérimentation que lui offre son environnement. L'intervention psychoéducative consiste précisément à favoriser des interactions appropriées entre l'individu et son milieu, à lui permettre de retrouver un équilibre dynamique entre ses capacités et son environnement (Gendreau 2001, p. 15-16).



Méthode d'observation et d'analyse des comportements adaptatifs

Prenant assise sur la structure fonctionnelle TOCA élaborée par Tessier (1968), le MOACA (Méthode d'Observation et d'Analyse des Comportements Adaptatifs) est composé d'un cadre d'analyse clinique découlant des concepts d'interaction et de convenance. La structure du MOACA permet aux psychoéducateurs d'évaluer la convenance qui ressort des interactions à chacun des six éléments de la structure. Les six éléments de la structure du MOACA sont le contexte situationnel et la motivation du choix de la centration, le champ relationnel immédiat, la réalité-défi, la réaction, l'intervention et les résultats. Une grille de rédaction et d'analyse d'un fait d'observation est par la suite proposée (Pronovost, Caouette et Bluteau 2013, p. 86-87-88).

Mises en garde et conséquences

Des distinctions sémantiques sur le sens des termes mises en garde et menaces ou conséquences et punitions pourraient être faites. Il suffit de retenir que cette technique est l'inverse de la précédente. Elle vise à prévenir ou décourager l'avènement de conduites jugées inadéquates et non souhaitées, en faisant appel à des éléments de la réalité constituant des sources de déplaisir pour le sujet (Renou 2005, p. 330).

Moyens de mise en interaction

Les moyens de mise en interaction sont l'ensemble des stratégies qui permettent les relations entre les intervenants, les sujets ou les référents, les sujets avec les objectifs et les contenus des différentes activités pour l'ensemble d'un milieu. C'est aussi les moyens ou structures à mettre en place pour mettre en relation ou coordonner les différents secteurs du milieu et ses différents acteurs (Renou 2005, p. 169).

Moyens de mise en relation

Voir moyens de mise en interaction



Niveaux d'intervention

Les niveaux d'intervention sont trois centrations ou points de vue de l'intervention psychoéducative qui constituent trois façons de lire la réalité de la structure d'ensemble de cette intervention de manières différentes, mais complémentaires (Renou 2005, p. 174).

Le niveau structural est la structuration du milieu, du programme spécifique ou de l'activité. Ce premier niveau de préoccupation porte donc sur la compréhension de la structure en place. Ce qui implique différentes opérations professionnelles et notamment une prise de connaissance de ses différents éléments, tels que définis à ce moment. La planification d'une activité psychoéducative, selon le modèle de Gendreau, fait référence au niveau structural. On tente de bâtir une « structure » d'activité tout en tenant compte de notre perception et compréhension de la structure du milieu dans lequel va se vivre cette activité. Parler de la structure de l'intervention, c'est donc faire appel aux conditions de la réalité à l'intérieur de laquelle elle se déroulera. Toute réalité est structurée et organisée. Il n'y a pas de « non-structure » ou de « non-organisation » mais il peut exister une structure ou organisation anarchique ou inadéquate. On doit donc distinguer d'abord ce qu'est la structure objective d'une situation qui encadre l'intervention éducative, de l'action de l'éducateur qui vise à ce que les conditions de cette organisation facilitent l'atteinte des objectifs de l'intervention. Cette action de l'éducateur qui tente de modifier les conditions de la réalité se fait à partir de sa propre perception partagée ou non, influencée ou non, par celle des autres acteurs. On est donc ici au niveau d'une action visant à structurer la réalité de manière à ce qu'elle corresponde le plus possible aux capacités du sujet cible ou des référents de se mettre en action créatrice (Renou 2005, p. 174).

Le niveau fonctionnel est ce qui constitue les interactions dynamiques entre les composantes et la réalité de leur articulation les unes par rapport aux autres dans le vécu. C'est donc la compréhension du fonctionnement de cette structure ou comment cela se passe dans le vécu réel compte tenu de l'agencement actuel des

composantes de la structure. Le point de vue fonctionnel évoque une certaine faculté ou volonté de mouvement et de changement dans le cadre d'une animation planifiée. Le niveau fonctionnel, c'est la vie même de la structure d'ensemble que constitue la situation d'intervention éducative avec tous ses éléments, ou composantes, qui en font partie (Renou 2005, p. 175-176).

Le niveau des résultats est l'action de l'éducateur qui consiste à favoriser chez un individu l'association entre divers éléments de la réalité externe ou interne, de façon à ce qu'il puisse intégrer des comportements nouvellement expérimentés ou acquis (utilisation du vécu). Il s'agit du produit actuel de la structure, c'est-à-dire ce que son fonctionnement produit comme résultats, compte tenu de l'agencement et des interactions entre les composantes. La recherche de cette utilisation de l'événement significatif est donc le niveau d'intervention qui guide l'ensemble de l'action psychoéducative. Tout ce qui précède au niveau structurel et fonctionnel vise à préparer les sujets ou les référents à cette prise de conscience de leurs possibilités adaptatives qui doivent être réunies pour qu'elles puissent s'actualiser (Renou 2005, p. 176-177).

Non-événement

C'est l'événement qui ne produit pas les effets escomptés en relation avec l'évaluation du potentiel d'adaptation du sujet, de son milieu et des interactions entre les deux. Là où le psychoéducateur s'attend à observer un comportement d'adaptation, il ne se passe rien ; pourquoi? Pourquoi un sujet et son milieu n'actualisent-ils pas leur potentiel d'adaptation? Il s'agit d'explorer cette situation vécue avec les principaux acteurs afin d'en comprendre le ratage (Puskas, Caouette, Dessureault et Claude Mailloux 2012, p. 83).



Objectif

Les objectifs servent de base à l'alliance stratégique qui s'établit entre l'individu, ses parents et les éducateurs ; ils lui donnent son sens, puisque les efforts conjoints de ces derniers tendent précisément à aider l'individu à atteindre ces objectifs. C'est par l'intermédiaire objectif que l'on peut poser les différentes hypothèses de défis que l'individu devra relever, hypothèses autour desquelles va se définir le plan d'organisation de l'intervention psychoéducative. Bref, les objectifs donnent tout son sens à l'intervention psychoéducative et au dispositif global mis en place pour la soutenir. Sans objectifs appropriés, l'intervention psychoéducative n'a littéralement aucune utilité ni aucun sens (Gendreau 2001, p. 201-202).

On peut distinguer deux niveaux d'objectifs dans chaque milieu d'intervention : les objectifs généraux qui découlent du mandat reçu de la société, et les objectifs spécifiques qui sont les objectifs « tactiques », c'est-à-dire instrumentaux, ponctuels, limités, adaptés au contexte et au milieu, mais toujours utilisés en fonction des objectifs généraux (Gendreau 2001, p. 209).

L'objectif général est un énoncé qui définit les résultats de la démarche proposée au sujet à l'intérieur du programme général d'intervention. C'est un premier niveau de spécification du but. On ne s'attend pas à ce qu'il soit formulé en termes de comportements observables. D'ailleurs, De Corte (1979, in Legendre, 1993) parle de l'objectif général comme étant une « formulation abstraite » en ce qui concerne les changements que l'on vise chez le sujet au plan des aptitudes et comportements (Renou 2005, p. 246).

L'objectif spécifique est un énoncé qui décrit ce vers quoi tend l'apprentissage proposé. C'est un objectif faisant la jonction d'un contenu et d'une habileté et formulant, de la façon la plus précise possible, ce à quoi le sujet doit parvenir pendant ou à la suite d'une situation pédagogique (Legendre, 1993). C'est une interprétation et une spécification de l'objectif général. Il est formulé en termes de comportements observables (Renou 2005, p. 247).

Observation

C'est l'opération professionnelle par laquelle l'éducateur recueille, dans le contexte du vécu éducatif partagé, des données qui l'aideront à mieux cerner la problématique de l'individu faisant l'objet de l'intervention afin d'orienter la suite des opérations. Elle consiste à voir et à enregistrer, dans le déroulement même des interactions, les attitudes ou les comportements significatifs, en étant soucieux de le faire de la manière la plus neutre et la plus objective possible, en prenant soin de ne pas les teinter, les filtrer ou les modifier par ses émotions, ses propres idées ou une interprétation uniquement réactionnelle (Gendreau 2001, p. 131).

Observation indirecte

Par opposition à l'observation directe, l'observation indirecte d'un comportement implique l'usage d'une instrumentation qui permettra de collecter des données sur un comportement. Elle peut se faire par entretien à l'aide d'un questionnaire, par caméscope ou par une mesure d'un indicateur non visible à l'œil comme le rythme cardiaque par un cardiofréquencemètre, la sécrétion de cortisol par l'analyse de la salive ou l'activité cérébrale par l'imagerie cérébrale (Michaud, 2003; Norimatsu et Pigem, 2008). Cette méthode d'observation répond à un intérêt de contrôler une situation dans un temps donné. Il est possible de faire de l'observation indirecte en milieu naturel si la situation permet un dispositif d'enregistrement ou de collecte contrôlée de données (Pronovost, Caouette et Bluteau 2013, p. 26).

Observation participante

Dans la pratique de l'observation participante, l'observateur s'insère à l'intérieur du groupe et en partage les mêmes activités. L'observateur peut ainsi créer une relation étroite, significative et avoir des échanges spontanés et approfondis avec les observés (Norimatsu et Pigem, 2008). Il est donc important d'encadrer cette pratique d'observation par des règles éthiques appliquées avec rigueur et bienveillance (Malherbe, 2006), et ce, pour éviter tout dérapage dans les intentions de l'observation. L'observation participante constitue un moyen principal d'étude des individus

en milieu naturel. Elle est indispensable si l'on veut éliminer le réductionnisme de l'observation, qui s'appuie inévitablement sur des centrations précises. Être participant permet de ressentir les nuances dans la complexité des rapports humains. Le principal avantage de cette pratique réside dans le fait qu'elle permet une appréhension directe de l'adaptation écologique de l'individu observé (Lorenz, 2009). Ainsi, la méthodologie de l'observation participante est pertinente dans le cadre de l'étude des processus, des relations entre les sujets et les événements, de l'organisation des personnes dans l'ici et maintenant, de la continuité dans le temps ainsi que de l'étude des contextes socioculturels dans lesquels ils se déroulent (Pronovost, Caouette et Bluteau 2013, p. 25-26).

Observation systématique

L'observation systématique réfère à un mode d'observation effectué dans des conditions déterminées et rigoureuses où l'on a notamment recours à des instruments normalisés, à la définition d'une population-cible et à des méthodes d'échantillonnage en situation contrôlée. Cette méthode d'observation se rapproche de la démarche expérimentale par sa systématisation et standardisation de l'observation. Évidemment, pour mettre en œuvre l'observation systématique, il convient d'établir des techniques suffisamment bien définies pour permettre aux observations d'être reproduites de façon fidèle et valide. C'est par le jeu de ces dispositifs que ce type d'observation acquiert un statut de méthode confirmatoire (Benedetto, 2007) (Pronovost, Caouette et Bluteau 2013, p. 27).

Opérations professionnelles

Ce sont ce que Gendreau appelle le savoir-faire du psychoéducateur. Les huit opérations professionnelles sont : l'observation, l'évaluation pré-intervention, la planification, l'organisation, l'animation, l'utilisation, l'évaluation post-situationnelle et la communication, que l'on retrouve tout au long de la séquence des opérations. Ces opérations sont des activités ou des segments de l'activité éducative menée par l'éducateur auprès de l'individu dans le contexte d'un accompagnement éducatif spécifique. Elles constituent, en somme, une méthode d'intervention. Exercées par



un professionnel, ces activités atteignent un niveau de spécialisation et de généralisation observable qui est reconnu par des autorités compétentes. Les huit opérations professionnelles constituent, en principe du moins, des objectifs d'apprentissage méthodologique en vue de la pratique professionnelle (Gendreau 2001, p. 127 à 130).

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ)

Ordre professionnel dont ont fait partie les psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec de 2000 à 2010.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ)

Ordre professionnel dont font partie les psychoéducateurs et psychoéducatrices depuis 2010.

Organisation

C'est l'opération professionnelle qui consiste à mettre en place « agencer, aménager, arranger, assembler, grouper, ordonner, structurer » les moyens issus des modèles de référence théoriques et pratiques susceptibles de permettre l'atteinte des objectifs d'intervention. Ces moyens sont les composantes de l'intervention ponctuelle ou de l'activité planifiée par l'éducateur (Gendreau 2001, p. 140).

**PAD**

Voir potentiel d'adaptation

Participation émotive

Pour cette technique d'intervention, l'éducateur témoigne son intérêt à l'activité du sujet en s'y impliquant directement (Renou 2005, p. 306).

Permission formelle

Pour cette technique d'intervention, l'éducateur autorise explicitement et encourage l'adoption d'une conduite par le sujet (Renou 2005, p. 317).

PEX

Voir potentiel expérientiel

Planification

C'est l'opération professionnelle qui permet, dans le contexte d'une évaluation ponctuelle, de prévoir l'ensemble des dispositions concrètes à prendre et des correctifs immédiats à apporter à la situation actuelle du vécu éducatif partagé. Elle tient donc compte nécessairement des hypothèses que l'éducateur a pu faire lors l'évaluation instantanée et sur-le-champ, mais surtout des liens avec les objectifs visés et les moyens à privilégier pour les atteindre. Le tout ayant été établi lors du dernier plan d'intervention concernant l'individu (Gendreau 2001, p. 138).

Potentiel d'adaptation (PAD)

Avec l'ensemble de ses schèmes, le sujet possède une force vitale lui permettant de s'adapter au monde extérieur, donc de se transformer dans ce mouvement d'adaptation. Ce potentiel d'adaptation sera évidemment fonction de chaque sujet en particulier et de chaque situation à laquelle ce sujet se trouvera confronté. Certains sujets auront en effet le potentiel requis pour se mettre en activité dans une situation X alors qu'une situation Y aura un effet inhibant sur eux. Par exemple, un individu qui aurait un talent de chanteur peut se sentir à l'aise de chanter lors de réu-

nions familiales (situation X), mais il peut en être autrement si on lui demande de se produire en spectacle devant un groupe de pairs (situation Y). Ce potentiel d'adaptation recouvre également la capacité qu'a le sujet « d'apprendre à apprendre », c'est-à-dire à découvrir ses propres moyens d'adaptation, à en prendre conscience et à les construire. Ce potentiel d'adaptation pourra être utilisable mais non utilisé, la difficulté demeurant évidemment de pouvoir évaluer le véritable potentiel d'adaptation au-delà de ce qui est utilisé et observable dans une situation donnée. Ainsi, il y a des sujets qui ont le potentiel de réaliser certaines choses (ex : talent en chant ou en dessin, habilités sociales permettant d'entrer en contact avec des pairs) mais qui, pour toutes sortes de raisons (ex. : vécu antérieur, mauvaises expériences), ne l'utilisent pas ou ne l'exploitent pas suffisamment. Le défi de l'intervenant pourra être alors d'amener le sujet à utiliser ce potentiel (Renou 2005, p. 136-137).

Potentiel expérientiel (PEX)

Ce que la situation présentée et vécue offre au sujet comme possibilité d'évolution et de transformation définit le potentiel expérientiel (PEX). C'est tout ce qui peut, non seulement alimenter les schèmes que possède le sujet, mais également tout ce qui permet de les développer. C'est aussi ce qui permet de corriger les schèmes qui ne seront pas appropriés. Ces schèmes non adaptés à la situation constituent des obstacles à la démarche adaptative du sujet dans sa tentative de combler l'écart existant (Renou 2005, p. 137).

Profil des compétences générales des psychoéducateurs

Le profil des compétences générales des psychoéducateurs constitue la pierre d'assise de leur pratique professionnelle et sert la mission première de l'OPPQ. La protection du public implique en effet que l'Ordre puisse garantir la compétence de ses membres. En ce sens, le profil des compétences générales sert de cadre de référence tant pour juger de la formation initiale nécessaire à l'exercice de la profession que pour vérifier, dans le cadre du programme de surveillance générale ou lors d'inspections particulières, la manifestation de ces compétences sur le terrain.

Le profil de compétences générales se veut un outil pour guider les membres de l'Ordre dans leur propre développement professionnel. La responsabilité qu'a tout professionnel de maintenir et de développer ses compétences en s'assurant d'une formation continue peut prendre appui sur les champs et énoncés de compétence qui s'y retrouvent (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec 2010, p. 1).

Programme et contenu

On peut identifier le programme du milieu comme l'ensemble des différentes activités structurées qui concrétisent, dans des démarches articulées, les contenus d'expériences offertes aux sujets par le milieu d'intervention, compte tenu des relations qu'il a avec son environnement immédiat (Gendreau 2001, p. 230-231). La composante programme peut être divisée selon deux niveaux : le programme général ou spécifique.

Le programme général, c'est l'ensemble des activités routinières et des programmes spécifiques du milieu proposés au sujet. Ils contiennent les éléments d'expériences nécessaires à l'intervention psychoéducative : activités scolaires, culturelles, sportives, de détente; les routines quotidiennes; les activités d'insertion sociale, d'entraînement et d'acquisition de compétences spécifiques, etc. (Renou 2005, p. 169). Le programme spécifique est un ensemble d'activités ou d'ateliers avec des contenus pouvant se regrouper sous un même thème : le français, le soccer, les habiletés sociales, etc. (Renou 2005, p. 169).

Le contenu est ce qui constitue l'objet d'une activité ou d'un atelier donné à l'intérieur du programme spécifique. C'est ce que l'on veut faire acquérir aux sujets ou aux référents en poursuivant les objectifs propres à un même thème (Renou 2005, p. 169).

Promesses et récompenses

Pour cette technique d'intervention, l'éducateur s'engage à ce que le sujet obtienne un élément de la réalité auquel il tient, après avoir atteint un objectif quelconque

d'acquisition de conduite adaptée à la situation. On signifie de façon tangible au sujet le fait qu'on reconnaisse l'acquisition de cette conduite adaptative (Renou 2005, p. 328).

Proximité

Pour cette technique d'intervention, l'éducateur se situe à une distance suffisamment restreinte du territoire du sujet pour que celui-ci sente le support de sa présence physique (Renou 2005, p. 304).

Psychoéducation (approche)

Au Québec, la psychoéducation considérée comme une approche se confond le plus souvent avec l'intervention psychoéducative elle-même, encore plus pourrait-on dire que la discipline et la profession. Quand on évoque la psychoéducation comme paradigme originel et traditionnel, on peut considérer que les travaux de Gilles Gendreau et de Jeannine Guindon en sont les références principales, que Boscoville est le milieu qui a permis l'élaboration de ce modèle, et que c'est surtout le rayonnement de l'École de Psycho-Éducation de l'Université de Montréal qui en a assuré, la diffusion (Renou 2005, p. 33).

Psychoéducation (champ de pratiques)

Si, pendant les premières années de son développement (Renou, 1989), la profession s'est identifiée à un contexte de prise en charge totale et sans partage en internat de rééducation, elle s'est considérablement diversifiée depuis, que ce soit en termes de clientèles, de milieux ou de modes d'intervention. On retrouve actuellement des psychoéducateurs auprès de toutes les clientèles et dans tous les milieux ou contextes d'intervention dévoués à la prévention, la correction ou la réduction des difficultés d'adaptation. Leur action consiste, principalement, à accompagner toute personne en difficulté d'adaptation psychosociale et son entourage immédiat dans leur processus d'adaptation. Leur action consiste, principalement, à accompagner toute personne en difficulté d'adaptions psychosociale et son entourage immédiat dans leur processus d'acquisition ou de recouvrement des compétences néces-

saires pour établir ou rétablir un rapport convenable avec leur environnement familial, scolaire, de travail ou communautaire (Renou 2005, p. 47-48).

Psychoéducation (discipline)

Se référer à la psychoéducation comme une discipline, c'est donc se rapporter à ce qui en constitue les paradigmes. On peut définir de manière générale un paradigme par un ensemble de théories et de postulats, de concepts et de notions, de croyances, de valeurs. Autrement dit, une façon de voir, de comprendre et d'analyser la réalité qui nous entoure.

Parler de psychoéducation à ce niveau, c'est donc se rapporter au champ des connaissances et des références conceptuelles qui permet l'étude des différents facteurs et phénomènes qui caractérisent une personne en difficulté d'adaptation. C'est aussi faire appel aux philosophies et valeurs, approches et modèles, méthodes et techniques que le terme évoque à l'intérieur d'un contexte socioculturel donné (Renou 2005, p. 29).

La psychoéducation comme discipline est maintenant multi-théorique dans ses assises conceptuelles sur l'objet. Elle est multimodale pour ses conceptions de l'intervention. Elle est multidisciplinaire pour ses références de programmes. Elle dépend fortement de la psychologie pour ce qui relève de la connaissance de l'objet, des théories de l'adaptation et, dans une moindre mesure, des programmes éprouvés d'intervention. Elle conserve une dimension éducative (spécialisée) en ce qui concerne l'organisation du milieu d'intervention et les méthodes et techniques d'intervention. On peut dire que l'on est passé d'une verticalité, marquée par un approfondissement teinté de peu d'éléments, à une horizontalité où l'on couvre plus de théories, d'approches et de méthodes en les approfondissant moins. On est donc passé de l'unicité disciplinaire teintée d'une forte cohérence à la valorisation de l'éclectisme qui peut donner lieu à un certain dispersement (Renou 2014, p. 68).

Psychoéducation (formation)

On peut donc dire que de façon générale la formation professionnelle en psychoéducation est basée sur les principaux éléments constitutifs suivants : une connaissance et une capacité de référence au développement normal et pathologique des individus aux niveaux cognitifs, affectif et social ; une connaissance et une capacité de référence aux principales grandes approches reconnues en psychologie et en éducation ; une connaissance et une capacité d'analyse des facteurs de risque et des principales problématiques adaptatives du comportement qui affectent les clientèles couvertes par les principaux champs de pratique de la profession ; une connaissance et une maîtrise des méthodologies de mesure et d'évaluation psychosociale et d'analyse des capacités adaptatives et des difficultés d'adaptation des individus ; une connaissance et une maîtrise des méthodes et techniques à la base des opérations professionnelles propres à une intervention psychoéducative systématique (Renou 2005, p. 46).

Psychoéducation (méthodologie de pratique)

Une méthodologie est un ensemble de méthodes. Une méthode, selon le dictionnaire Robert (2003), est un ensemble de règles et de normes sur lesquelles repose une pratique. Pour Legendre (1993), c'est une façon générale de faire ou un ensemble de techniques optimales ordonnées selon des règles et mises en œuvre consciemment pour atteindre un but. La psychoéducation comme méthodologie de pratique sera donc l'ensemble des méthodes et des techniques généralement reconnues comme étant « l'art et la science de la pratique en psychoéducation » (Renou 2005, p. 39).



Reformulation

Pour cette technique d'intervention, l'éducateur interprète dans ses propres mots ou gestes ce que le sujet tente de lui communiquer par ses verbalisations, ses gestes ou par sa conduite (Renou 2005, p. 312).

Regroupement

Pour cette technique d'intervention, il s'agit de changer la dynamique d'un groupe en modifiant sa constellation, c'est-à-dire sa composition. On procède alors à des retraits ou des ajouts d'un ou plusieurs individus selon l'ampleur que l'on donne au regroupement effectué. Dans tous les cas, il s'agit d'éviter les pourrissements et les contagions en chaîne dans les manifestations déviantes de la dynamique du groupe. On peut alors distinguer les formes suivantes : regroupement total, partiel et interne (Renou 2005, p. 319).

Le regroupement total consiste à envoyer le sujet hors du contexte d'intervention, dans une autre ressource (Renou 2005, p. 319).

Le regroupement partiel consiste à envoyer le sujet dans un autre groupe de la même ressource (Renou 2005, p. 320).

Le regroupement interne consiste, à l'intérieur du même groupe, à changer les modes de participation aux activités : les places de repas ou de coucher, les différentes responsabilités et tâches, la composition des équipes sportives, etc. (Renou 2005, p. 321).

Restriction dans l'accès à l'espace et aux objets

Pour cette technique d'intervention, l'éducateur contrôle l'espace et l'utilisation des lieux par le sujet. Il contrôle également l'accès à certains objets. Il peut s'agir d'espaces communautaires, de certains lieux réservés à certaines formes d'activités, des espaces ou des biens personnels de l'éducateur, des pairs ou des référents, de l'utilisation de certains outils ou matériaux en dehors de la présence de l'éducateur, etc. (Renou 2005, p. 316).

Rencontre de suivi

Les rencontres de suivi réfèrent à des rencontres régulières planifiées dans un même espace-temps où l'utilisation psychoéducative en est l'une des concentrations premières (Puskas, Caouette, Dessureault et Mailloux 2012, p. 67).

Rencontre d'organisation

La rencontre d'organisation est centrée ordinairement sur l'organisation du vécu du sujet, généralement dans la semaine à venir avec un retour sur la semaine précédente. Rencontre planifiée, elle offre une occasion de mise au point, et d'évaluation des objectifs poursuivis et des moyens utilisés (Puskas, Caouette, Dessureault et Mailloux 2012, p. 68).

Rencontre ponctuelle

La rencontre ponctuelle est le résultat d'une décision prise par le psychoéducateur, souvent à la suite d'une situation vécue en son absence qui lui est rapportée par le sujet ou un référent. La rencontre ponctuelle est souvent rendue nécessaire après un déséquilibre vécu par le sujet. Il peut s'agir d'un retour sur un événement, dans les suites d'une situation de crise ou dans un objectif de prévention. Les composantes temps et espace sont variables (Puskas, Caouette, Dessureault et Mailloux 2012, p. 68).

Retrait

Pour cette technique d'intervention, il s'agit de retirer un sujet du groupe, pour une courte période, afin de l'éloigner de la zone de conflit (Renou 2005, p. 321).



Sécurité

Le schème relationnel de la sécurité dans la relation d'aide se définit comme un ensemble d'attitudes chez l'éducateur qui, ayant déjà expérimenté lui-même des situations d'interactions analogues et approfondi la conscience de ses propres vulnérabilités, est maintenant en mesure d'affronter, sans se sentir paralysé par la présence possible de sentiments intérieurs de peur ou d'angoisse, la situation qui se présente avec tous ses éléments réels de danger physique ou psychologique. Cette sécurité lui permet de conserver son intégrité et, ce faisant, de laisser l'individu être naturel et exprimer ce qu'il vit dans la situation d'interaction. Elle lui donne l'énergie nécessaire pour maîtriser ses moyens d'action et saisir, dans la réalité, les éléments susceptibles d'aider l'individu à retrouver un certain bien-être (Gendreau 2001, p. 105).

Structure d'ensemble

Modèle comprenant 10 éléments ou composantes qui découpent la réalité de l'organisation d'un milieu d'intervention éducatif ou d'une intervention par l'activité structurée à l'intérieur de ce milieu. Il comprend un axe central formé des composantes : sujets, objectifs et éducateurs. Ce sont les composantes principales à partir desquelles les autres vont se déterminer. Ces sept autres composantes sont appelées satellites précisément parce qu'elles gravitent autour de celles de l'axe central et sont, par conséquent, dépendantes du niveau de cohérence qui existe entre la définition de ces trois composantes principales (Renou 2005, p. 167).

Sujet de l'intervention

Cette composante de la structure d'ensemble comprend d'abord les sujets eux-mêmes, c'est-à-dire : la clientèle du milieu, du programme ou de l'activité; les personnes qui font l'objet de l'intervention; celles qui sont directement signalées en difficulté d'adaptation ou à risques et pour lesquelles le milieu, le programme ou l'intervention spécifique est planifié. Elle peut comprendre aussi les pairs. Ce sont les personnes qui partagent avec les sujets un certain nombre de caractéristiques. Celles-

ci peuvent être familiales (fratrie), mésologiques (même école, centre, activité, etc.) ou circonstancielle (gang, amis, coéquipiers, etc.). Ces personnes sont assimilées aux sujets quand elles sont comprises dans la cible de l'intervention. Elle peut comprendre enfin les référents. Ce sont les personnes qui sont directement liées aux premières (sujets) par leur situation ou les liens particuliers qu'elles entretiennent avec elles. Elles peuvent, par la nature de leur propre démarche évolutive, influencer l'atteinte des objectifs de l'intervention. On entend ici les référents naturels comme les parents, la famille élargie, les voisins, etc. Ces personnes sont donc comprises dans la composante sujet quand elles sont, elles aussi, cibles de l'intervention (Renou 2005, p. 167-168).

Système de responsabilités

La composante du système de responsabilités comprend l'ensemble des fonctions, rôles et tâches des différents acteurs nécessaires au fonctionnement du milieu ou à la réalisation d'une activité du programme général ou d'un des programmes spécifiques. On l'envisage donc pour l'ensemble du milieu, des programmes, des sujets, des référents ou des intervenants (Renou 2005, p. 172).

Système d'évaluation et de reconnaissance

La composante du système d'évaluation est l'ensemble des critères à partir desquels on juge l'atteinte des objectifs dans les différentes activités qui y prennent place. On le comprend pour les sujets, les référents ou les intervenants. On l'envisage donc pour l'ensemble du milieu, pour chacun des programmes spécifiques ou activités routinières ou pour chacune des activités ou périodes. Ce sont aussi les critères qui déterminent la réalisation des grandes étapes du plan d'intervention. Le système de reconnaissance, c'est tous les moyens utilisés aux différents niveaux pour signifier de manière tangible aux sujets ou aux référents leurs niveaux d'acquisition du contenu spécifique ou des compétences proposées (Renou 2005, p. 172).



Techniques d'intervention

Le corpus original qui définit les techniques d'intervention est issu de Redl et Wine-
man (1951, 1952). Les techniques d'intervention sont l'ignorance intentionnelle,
l'intervention par signe, la proximité, le toucher, la participation émotive, le témoi-
gnage d'affection, l'humour, l'aide opportune, l'interprétation, la clarification, la
reformulation, la confrontation, l'appel direct, la restriction dans l'accès à l'espace
et aux objets, la permission formelle, l'interdiction formelle, le regroupement, le re-
trait, la contrainte physique, les promesses et récompenses ainsi que les mises en
garde et conséquences. L'éducateur utilisera, selon les éléments de la situation, un
certain nombre de techniques, qui s'apparentent d'ailleurs à bon nombre d'inter-
ventions éducatives que des référents naturels utilisent avec leurs enfants. Le fait
que les sujets, dont il est question ici, aient souvent besoin de support éducatif spé-
cial, compte tenu de leurs caractéristiques particulières, ne fait que rendre plus im-
portantes leur systématisation et l'étude de leurs indications et contre-indications
éventuelles (Renou 2005, p. 299).

Temps

Le contexte temporel d'une intervention psychoéducative fait appel de manière si-
multanée à trois temps différents : le temps objectif, le temps subjectif et le temps
réel vécu.

Le temps objectif (les heures, les semaines) se mesure dans les horaires des indivi-
dus et des animateurs. Il se mesure également dans la durée fixée pour un place-
ment.

Le temps subjectif, c'est la manière dont chacun perçoit le temps objectif dans le
temps réel vécu. La notion fait également référence au rythme particulier de cha-
que individu, à son histoire, telle que racontée par sa configuration du passé, du
présent et du futur. On peut aussi parler de rythme d'évolution du milieu d'inter-
vention, de son histoire qui influe sur son action présente et sur son anticipation de
l'avenir.

Le temps réel vécu est la jonction entre le temps objectif et le temps subjectif. Et l'une des tâches de l'éducateur est précisément d'harmoniser l'aspect objectif et subjectif dans le temps réel vécu, afin que l'individu, par exemple, puisse suivre son rythme sans pour autant imposer sa cadence à l'ensemble des autres individus et du milieu (Gendreau 2001, p. 282).

Témoignage d'affection

Pour cette technique d'intervention, l'éducateur manifeste son attachement à la personne du sujet. Il essaie de lui faire sentir qu'il a de l'importance pour lui comme individu et non seulement comme objet d'intervention professionnelle (Renou 2005, p. 306-307).

TOCA

Les travaux de Tessier l'ont amené à développer une technique spécifique d'observation : Technique d'Observation des comportements Adaptatifs (TOCA). Telle que définie par Tessier (1968), TOCA repose sur l'identification d'une réaction comportementale observée conséquemment à un événement déclencheur, et ce, dans le but d'en définir la fonction adaptative. Ce tandem réalité-défi réaction constitue une centration autour de laquelle va s'organiser la structuration de la démarche d'observation ainsi que la rédaction du fait d'observation. Cette technique d'observation s'appuie sur une vision « fonctionnelle » de l'observation dont l'objectif est de bien cerner la manifestation d'un comportement dans une séquence spatio-temporelle-contextuelle et d'en comprendre la signification et la fonction dans l'adaptation de la personne (Pronovost, Caouette et Bluteau 2013, p. 80-81).

Toucher

Pour cette technique d'intervention, c'est sensiblement une technique du même type que la proximité mais à un niveau d'intervention plus avancé. L'éducateur manifeste son support émotif en communiquant corporellement avec le sujet. Le toucher peut aller du simple contact de la main à l'épaule à l'enlacement. Tout étant question d'âge, de sexe, de type de sujet et de circonstances. Il ne faut pas confon-

dre la technique du toucher avec celle du contrôle physique, même si on peut retrouver des similitudes d'expression dans les deux techniques (Renou 2005, p. 305).

Toupie de Gendreau

Voir structure d'ensemble



Utilisation

L'utilisation est la poursuite, à un autre niveau, de la logique enclenchée par l'animation. En cours d'animation, l'éducateur a pu observer des interactions et des résultats qui ont fait ressortir certaines forces, habiletés, vulnérabilités ou difficultés de l'individu ou des autres participants, ainsi que certaines richesses du contexte. Un retour sur ce vécu partagé peut favoriser la généralisation de tout ce qu'il comporte de positif et de richesses d'apprentissage. L'utilisation est une opération rétroactive qui peut se faire sous un mode individuel ou en groupe de pairs. C'est l'opération qui, sans jamais perdre de vue l'expérience qui vient d'être vécue, permet de déborder du cadre immédiat ou récent de cette expérience par un processus qui favorise chez l'individu une perception plus adéquate de ce qui s'est passé (Gendreau 2001, p. 148-150).



Vécu observé

Le vécu observé permet un accès au vécu du sujet sans que l'intervenant soit nécessairement un acteur participant à l'action. Il permet un accès privilégié à un vécu, et ce, avec ou sans les influences de l'intervention. Parfois, la présence de l'observateur sera connue du sujet et influencera son action. Lorsque la présence de l'observateur est inconnue du sujet, l'accès au vécu spontané, sans l'influence supposée de l'observateur, est rendu possible (Puskas, Caouette, Dessureault et Mailloux 2012, p. 29-30).

Vécu partagé

Le vécu partagé, au sens traditionnel du terme, est une forme privilégiée de partage du vécu puisqu'il donne un accès direct à des événements significatifs vécus par le sujet ; ces événements incluent des moments forts, parfois d'apparence anodine, qui permettent la création du lien et une utilisation thérapeutique (Puskas, Caouette, Dessureault et Mailloux 2012, p. 29).

Vécu rapporté

De plus en plus de psychoéducateurs travaillent à partir d'un vécu rapporté, le plus souvent verbalement, par le sujet ou de personnes de son environnement. Par des rencontres au bureau de l'intervenant, dans la communauté, en milieu naturel ou scolaire, par des entretiens en face à face, le psychoéducateur a accès au vécu du sujet par les récits qui lui sont rapportés. C'est un vécu, rapporté par le sujet ou ses proches, entendu en référence à un vécu partagé (Puskas, Caouette, Dessureault et Mailloux 2012, p. 31).

Vivre avec

Voir vécu partagé



Bibliographie

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

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

Pronovost, J., Caouette, M. et Bluteau, J. (2013). *L'observation psychoéducative : concepts et méthode*. Longueuil, QC : Béliveau éditeur.

Puskas, D., Caouette, M., Dessureault, D. et Mailloux, C. (2012). *L'accompagnement psychoéducatif : vécu partagé et partage du vécu*. Longueuil, QC : Béliveau éditeur.

Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Montréal, QC : Sciences et Culture.

Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs : une analyse, une conception, une histoire*. Longueuil, QC : Béliveau éditeur.