



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

LA PRATIQUE EN MOUVEMENT



DOSSIER

La pratique contemporaine de la psychoéducation



Profitez d'assurances auto, habitation et entreprise exclusives



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



**Des tarifs exclusifs
qui ne sont pas offerts
au grand public**



**Un service hors pair d'agents
en assurances de dommages
qui en font plus pour vous**

**Obtenez votre soumission
lapersonnelle.com/ordresped
1 888 476-8737**



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC



laPersonnelle

Assureur de groupe auto, habitation
et entreprise

Tarifs de groupe. Service unique.



SOMMAIRE

MOT DU PRÉSIDENT 2

Une approche contemporaine adaptée en réponse à l'évolution de la société

VIE DE L'ORDRE 4

L'influence de l'environnement législatif sur l'évolution de la profession

BIENVENUE AUX NOUVEAUX MEMBRES ET AVIS DE DÉCÈS 5

DOSSIER

LA PRATIQUE CONTEMPORAINE DE LA PSYCHOÉDUCATION 6

Le partage d'un langage commun

1 Le « devenir professionnel » et le droit à l'erreur : matière à réflexion 7

2 Tisser des liens « naturels » entre la psychoéducation et l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure 12

3 Brigade Re-Pairs à l'UQTR : renforcer le bien-être étudiant par la psychoéducation et le soutien par les pairs 16

4 Bref portrait descriptif de la pratique autonome en psychoéducation 22

5 Comment l'intelligence artificielle pourrait-elle influencer la pratique psychoéducative? 27

6 Perspective psychoéducative dans le développement et le déploiement des programmes de Boscoville 34

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

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

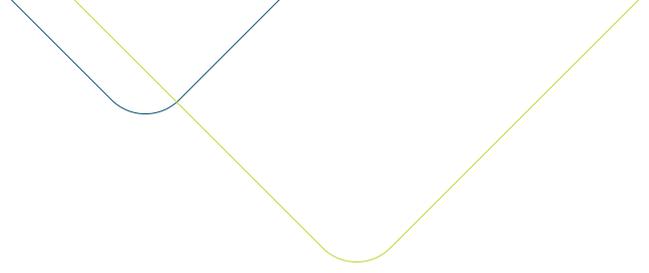
Retourner toute correspondance non livrable au Canada à :

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

Faites-nous part de vos commentaires et de vos suggestions info@ordrepsed.qc.ca

Le dossier thématique de l'édition automne 2024 portera sur **L'attachement de l'enfance à l'adulte**



UNE APPROCHE CONTEMPORAINE ADAPTÉE EN RÉPONSE À L'ÉVOLUTION DE LA SOCIÉTÉ

Le portrait de notre profession a considérablement changé depuis ses débuts, dans les années 1950, dans l'enceinte de Boscoville. Aujourd'hui, la psychoéducation est présente auprès de clientèles variées dans de nombreux milieux, où les rôles et mandats sont de plus en plus diversifiés. La pratique contemporaine de la psychoéducation résulte d'une évolution constante en réponse aux besoins changeants de la société. Que ce soit pour répondre aux défis récents posés par la pandémie de COVID-19 ou face à l'avènement de l'intelligence artificielle, nos méthodes ont dû s'adapter et continueront certainement à le faire dans les années à venir.

Dans un contexte où les défis sociaux et les problématiques de santé mentale sont de plus en plus complexes, il est important d'adopter une écoute accrue à l'égard des réalités de chaque individu afin d'en comprendre les particularités. Cette écoute ne se limite pas aux entretiens que nous avons avec la personne en difficulté; elle doit s'exercer également dans l'ensemble de nos activités professionnelles afin de tenir compte des différences individuelles et environnementales de chacun.

L'écoute se transpose également envers les besoins de nos équipes et la collaboration interdisciplinaire qui en découle. En effet, l'approche contemporaine se manifeste par la capacité des psychoéducatrices et psychoéducateurs à travailler en

collaboration non seulement avec leurs clientèles, mais également avec les différents partenaires gravitant autour de celles-ci. Il est nécessaire de considérer l'apport de chacun de ces acteurs, qui soutiendra l'atteinte d'une adaptation optimale de la personne. Pour ce faire, il est pour nous essentiel de favoriser l'autodétermination de nos clientèles en leur permettant de trouver le niveau de convenance entre leur potentiel adaptatif (PAd) et le potentiel de leur environnement (PEX). Comme l'indique Shogren *et al.* (2017, cités dans Lachapelle *et al.*, 2022, p. 26), l'orientation des modèles sur lesquels nous nous basions pour intervenir « est passée d'interventions axées sur la réparation ou la guérison de la personne à des interventions visant à mettre l'accent sur le rôle de l'amélioration des compétences personnelles, de la modification de l'environnement ou du contexte, et de l'offre de soutien [...] » pour ainsi favoriser une meilleure adaptation de la personne dans les environnements dans lesquels elle évolue. Cette perspective décrit comment notre profession s'est adaptée aux défis de la société dans laquelle nous vivons. La pratique contemporaine de la psychoéducation cherche donc à soutenir la personne dans la recherche de stratégies qui lui conviendront et qui lui permettront de s'adapter aux milieux qu'elle fréquente.

Félix-David L. Soucis, ps. éd.



Force est d'admettre que nous devons constamment nous adapter aux défis inhérents à nos environnements professionnels. Malgré les difficultés telles que la pénurie de main-d'œuvre ou les changements liés aux diverses réformes, notre identité professionnelle demeure un élément distinctif essentiel apportant une perspective indispensable à nos équipes de travail, à nos partenaires et à nos clientèles. Cette identité s'exprime très souvent par l'apport de modalités d'évaluation et d'intervention distinctives telles que l'observation participante venant soutenir notre évaluation fonctionnelle, ou encore le vécu partagé, qui permet d'ajuster notre accompagnement au potentiel adaptatif de la personne dans les milieux dans lesquels ses défis prennent place.

Bref, nous pouvons certainement nous réjouir de la croissance qu'a connue la psychoéducation ces dernières

années et de la reconnaissance grandissante dont elle bénéficie. Toutefois, il est important de ne pas perdre de vue les racines et les concepts qui définissent notre identité afin de maintenir les fondements de notre profession. Les réflexions induites par ces changements sociétaux doivent être abordées afin qu'ensemble, nous puissions plus facilement définir notre identité personnelle, collective et professionnelle de manière claire et cohérente, sans oublier d'où nous venons.

Les articles présentés dans le cadre de ce dossier thématique offrent un éclairage pertinent sur la pratique contemporaine, abordant celle-ci sous divers angles et à travers différentes approches en adéquation avec les défis actuels de notre société.

Bonne lecture!



¹ Lachapelle, Y., Fontana-Lana, B., Petitpierre, G., Geurts, H. et Haelewyck, M.-C. (2022). Autodétermination : historique, définitions et modèles conceptuels. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 94(2), p. 25-42.

L'INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT LÉGISLATIF SUR L'ÉVOLUTION DE LA PROFESSION

M^e Sonia Godin

Directrice générale
et secrétaire



Depuis l'intégration des psychoéducateurs et psychoéducatrices au système professionnel en l'an 2000, plusieurs événements marquants ont contribué à l'évolution de la profession. Nombreux sont les jalons qui ont parsemé le parcours de cette « jeune profession ».

En juin 2009, l'adoption du projet de loi 21, *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives* dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines a réservé l'exercice de certaines activités à des professionnels qualifiés, dont les psychoéducateurs et psychoéducatrices, confirmant ainsi l'importance de leur place dans le domaine¹.

En 2010, l'Ordre actuel est officiellement créé après avoir partagé la même organisation que les conseillers et conseillères d'orientation pendant une décennie. Le nouvel ordre distinct, l'OPPQ, adopte tous les règlements requis par le *Code des professions* en vue de s'acquitter de sa principale mission, soit de protéger le public en assurant la surveillance et le contrôle de l'exercice de la psychoéducation. De nombreux documents d'encadrement sont également élaborés pour guider les membres, tels que les cadres de référence en santé mentale et en milieu scolaire.

Au fil des ans et dans une société en perpétuelle mutation, l'OPPQ a su s'adapter à l'évolution de la pratique des psychoéducateurs et psychoéducatrices à l'aide de

l'établissement de diverses normes ou lignes directrices visant à encadrer ou à soutenir l'exercice de leur profession, par exemple les normes en pratique autonome ou celles encadrant l'utilisation des nouvelles technologies de l'information.

Les transformations de l'environnement législatif ont également influencé l'exercice de la profession, notamment les modifications apportées à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ), les amendements récents liés à l'application des mesures de contention, les nouvelles exigences relatives à la protection des renseignements personnels, et bien d'autres.

En 2022, l'Ordre a soumis à l'Office des professions du Québec (OPQ) un projet de modifications au Code de déontologie de ses membres afin de refléter les pratiques contemporaines et les préoccupations plus actuelles, telles que l'utilisation des médias sociaux et la gestion des honoraires perçus par les membres. Ce projet demeure en évaluation à l'OPQ.

Enfin, de nombreux changements sont déjà annoncés pour les années à venir. Mentionnons notamment la modernisation du système professionnel et les réformes dans le secteur de la santé et des services sociaux ainsi que dans le réseau scolaire. L'Ordre demeure attentif et à l'affût afin de contribuer aux travaux et de veiller à ce que le public puisse pleinement bénéficier de l'expertise des psychoéducateurs et psychoéducatrices.



¹ Voir le projet de loi 21 : *psychoéducateurs*, Office des professions du Québec, https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_21/OP_Dep_Psychoeducateurs_Final.pdf

BIENVENUE AUX NOUVEAUX MEMBRES!

Du 1^{er} octobre 2023 au 31 mars 2024

Arseneau	Simon
Aucoin	Brenda
Bathalon	Sarah
Beaulieu	Geneviève
Beaumont	Rebecca
Bellefeuille	Erika
Bluteau	Juliana
Boudreau	Anna
Boutin	Edith
Brouseau-Fradette	Françoise
Bruneau-Darmana	Alice
Cadieux-Gauthier	Thalie
Caron	Rosalie
Carré	Maxime
Corriveau	Jessica
Daneau	Rachèle
D'Anjou	Rose
David	Mélissa
Descary	Guillaume
Dubé	Pier-Olivier
Ducharme	Elisabeth
Duchesne	Nicolas
Duchesne	Laurie
Dufresne	Annabel
Dussault-Gagné	Adèle
Edes	Judith

Elazzouzi	Mayha
Fortier	Laurianne
Fronteddu	Camille
Gagné	Marilie
Gagné	Patricia
Gariépy	Janie
Gauthier	Rose
Gendron	Marie-Pier
Gouin	Josiane
Guertin	Simon
Hamel	Catherine
Hébert-Bédard	Sabrina
Jean-Louis	Yola-Vénus
Kearnan	Fanny
Laguë	Isabelle
Lampron-de Souza	Sophie
Lapierre	Marie
Lapointe	Frédérique
Larose	Carol-Ann
Lauzière Beaudoin	Francis
Lawson	Elizabeth
Leblanc	Marie-Julie
Leclerc	Annabel
Lefebvre	Judith
Lessard	Sylvianne
Levasseur	Éloïse

Lirette	Florence
London	Sophie
Masson	Flavie
Morin	Élisabeth
Nesadurai	Annomeka
Obas	Phygelle
Paquin	Émilie-Jade
Parr-Labbé	Érica
Pelissier	Albane
Pellerin	Frédérique
Perreault	Alice
Petitclerc	Anne
Poirier	Rose
Rassias	Polyxenia
Richard	Mylène
Richard	Julie
Romano Fleury	Francesca
Ross	Karolane
Roy	Daphnée
Sénéchal	Amélie
Simard	Alexandra
St-Louis	Viviane
Touzi	Ines
Tremblay	Marie-Ève
Triassi	Elizabeth
Veillette	Chloé

AVIS DE DÉCÈS

L'Ordre des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec offre ses sincères condoléances à la famille et aux proches de monsieur Daniel Puskas, ps. éd., décédé l'hiver dernier.

La pratique contemporaine de la psychoéducation



LE PARTAGE D'UN LANGAGE COMMUN

Les psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec partagent une même identité professionnelle.

Malgré la distance qui sépare une psychoéducatrice de l'Outaouais et un psychoéducateur de la Côte-Nord, ces deux professionnels ont en commun des opérations professionnelles, une structure d'ensemble et un code de déontologie; bref, ils partagent un même langage. Depuis sa naissance, à la fin des années 1950, la profession de la psychoéducation s'est adaptée à l'environnement sociopolitique du Québec. Le langage commun de la psychoéducation résonne maintenant dans plusieurs lieux de pratique et auprès de clientèles diversifiées.

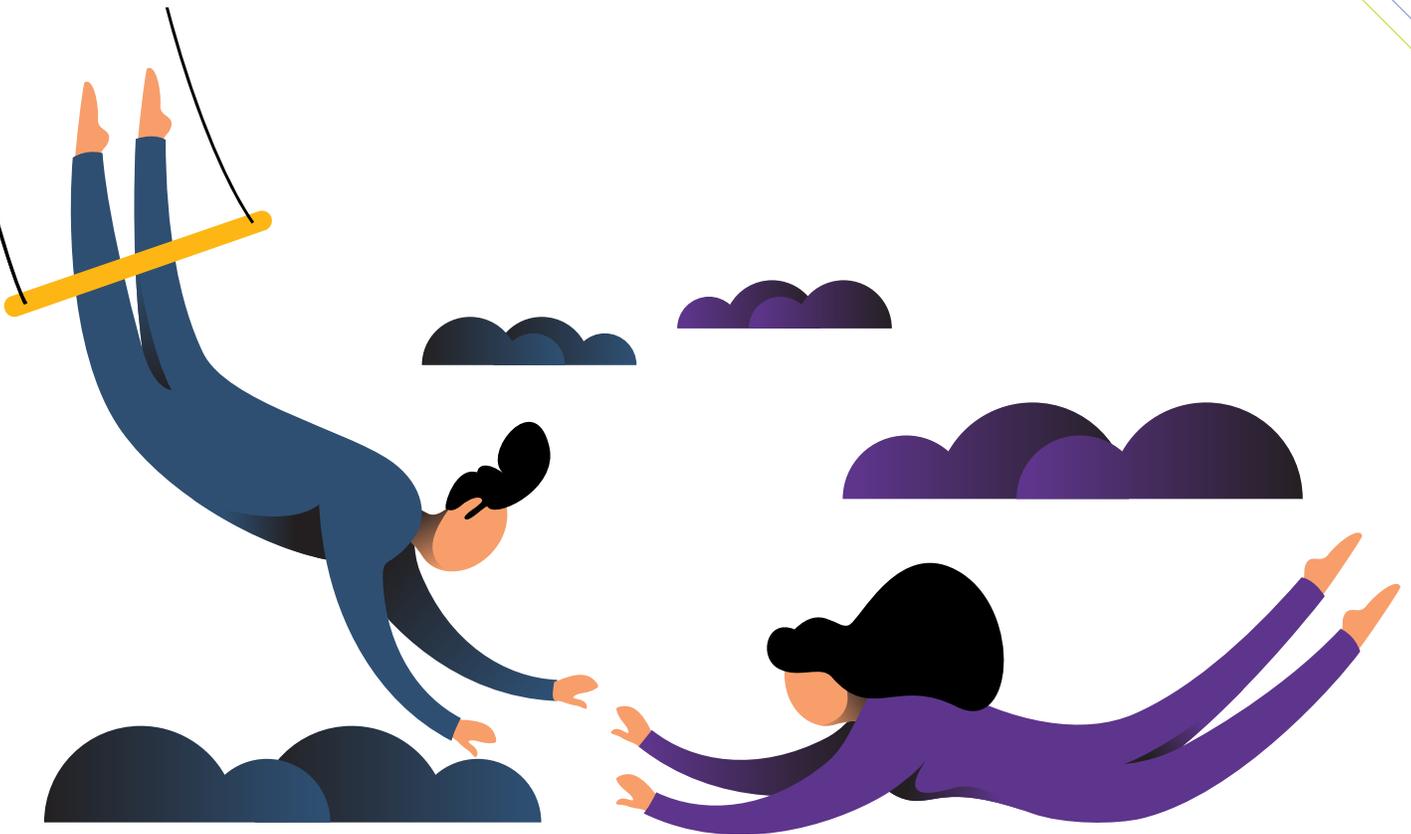
Dans les faits, quels que soient la clientèle et le lieu de travail, les membres de l'Ordre partagent un même langage, ce qui les aide à se comprendre. Cette compréhension leur permet de tisser des liens au-delà des frontières.

Ce langage est notre identité professionnelle, notre force en tant que membres de la profession. En parcourant les textes du magazine, vous découvrirez ce langage commun au sein d'une pratique contemporaine de la psychoéducation diversifiée et foisonnante.

Bon voyage!

LE « DEVENIR PROFESSIONNEL » ET LE DROIT À L'ERREUR : MATIÈRE À RÉFLEXION

Annie Kenny, ps. éd., Ph. D. Professeure agrégée, Département des sciences de l'éducation,
Université Sainte-Anne (Campus d'Halifax)



Tout au long de leur cheminement universitaire et des diverses étapes de leur formation pratique menant à la diplomation tant souhaitée, les étudiants côtoient des formateurs (membres du corps professoral, personne-conseil en formation pratique) qui les accompagnent dans leur « devenir professionnel ».

Inspirée par Dupuich-Rabasse et Letourneux (2006) ainsi que par Lebrun et ses collaborateurs (2011), je définis le concept de « devenir professionnel » comme un amalgame qui inclut le renforcement de l'acquisition de savoirs, le développement de savoir-être, la mise en action de savoir-faire et, surtout, l'adoption d'une posture d'ouverture face à l'apprentissage et aux diverses expériences.

Le « devenir professionnel » (ou le savoir-devenir) vise également à revisiter les diverses formes de savoirs préalablement acquises et d'élargir ses compétences au-delà de sa zone de confort, le tout dans le but de favoriser la construction d'une autonomie professionnelle. Pour permettre d'y parvenir, le parcours devrait inévitablement être jonché non seulement de réussites, mais également de prises de risque calculé et d'erreurs. Se questionner et réfléchir concrètement à la réelle place du « devenir professionnel » dans la formation universitaire de nos collègues éventuels est une responsabilité partagée qui, selon moi, implique assurément des formateurs.

Dans ce qui suit, je propose d'explorer quelques enjeux à considérer pour faire une juste place au savoir-devenir, en lien avec l'accompagnement offert aux étudiants lors de la formation universitaire. De plus, je souhaite semer des pistes de réflexion sur la réelle place qu'on accorde (ou pas) à la prise de risque et au droit à l'erreur.



L'incontournable éthique professionnelle

Les fondements éthiques qui régissent l'exercice de la psychoéducation se déploient notamment en des guides de pratique qui orientent les actions et les justifications professionnelles des membres de l'Ordre. Comme c'est le cas pour l'ensemble des professions dites « libérales », une compréhension soutenue et le respect des bases qui régissent l'exercice de la profession sont essentiels et centraux dans le cheminement universitaire et professionnel en psychoéducation (Renou, 2014).

En abordant la prise de risque et le droit à l'erreur, mon intention n'est aucunement de mettre en question ou d'outrepasser les assises fondamentales qui encadrent la pratique professionnelle de la psychoéducation. Mon but est plutôt de susciter une réflexion chez les personnes responsables de la formation (de même que

chez les étudiants) en ce qui a trait à la place qu'on accorde réellement au droit à l'erreur dans l'apprentissage de la profession et du respect des normes éthiques. J'irai même plus loin, en suggérant d'imposer un devoir à prendre le risque de commettre des erreurs, mais encore là, dans le respect inconditionnel de l'éthique professionnelle.

Le statut d'étudiante professionnelle ou d'étudiant professionnel

Les personnes admises dans nos programmes de formation arrivent avec des parcours qui leur sont propres. Toutefois, leurs dossiers scolaires comportent une série de réussites qui les rendent admissibles à des programmes d'études universitaires. Par le fait même, je me plais à dire que nous avons affaire à des personnes qui comptent de nombreuses années d'expérience dans leur statut d'apprenante ou d'apprenant. Cette évidence n'est pas sans conséquence sur la posture que la vaste majorité de ces personnes prennent (consciemment ou non) face aux exigences des cours et des activités de formation pratique.

En de trop nombreuses occasions, dans mes années d'expérience en enseignement postsecondaire, j'ai entendu de fameuses (pour ne pas dire « fâcheuses ») questions du genre :

« Que veux-tu exactement pour ce travail? » ou

« Que cherches-tu comme éléments dans mon intervention pour que j'obtienne une bonne note dans mon évaluation de stage? »



Les étudiants professionnels sont passés maîtres dans l'art de s'adapter aux exigences. Ils sont habiles dans l'élaboration de travaux ou de présentations structurés ayant pour objectif de satisfaire des critères explicites. Cela s'explique notamment par le fait que ces personnes visent à obtenir des résultats à la hauteur des attentes qu'elles entretiennent envers elles-mêmes, ce qui contribue à leur sentiment d'efficacité personnelle (Light *et al.*, 2010). Ce qui est préoccupant dans ces modes de raisonnement et de fonctionnement, c'est quand la note obtenue ou le résultat d'une évaluation formative s'avèrent, pour l'étudiante ou l'étudiant, les uniques ou les plus importantes preuves des apprentissages acquis et démontrés (Merriam et Bierema, 2014).

Les étudiants professionnels remettent une grande partie de la responsabilité du processus apprécitatif de ce qu'ils ont accompli à une autre personne qu'eux-mêmes.

Ce constat est plutôt désolant, surtout quand on se projette dans l'exercice de la profession et qu'on en saisit les enjeux sur la gestion de soi et le maintien de la motivation au travail. Une fois la personne en poste, l'appréciation du travail accompli relève essentiellement du regard réflexif que celle-ci porte sur ses propres actions.

Passer du statut d'étudiante professionnelle ou d'étudiant professionnel au titre de psychoéducatrice ou de psychoéducateur est un processus complexe beaucoup plus imposant que le simple fait de terminer ses études et d'aborder la merveilleuse étape de l'insertion professionnelle en occupant un poste rémunéré. Le délaissement de ce que je considère comme étant la posture d'étudiant professionnel doit, selon moi, s'amorcer dès que possible dans le processus de professionnalisation.



Récit de pratiques : mon détecteur et ma stratégie d'accompagnement favorite

Au fil de mes 27 années d'expérience en enseignement postsecondaire dans le domaine de l'éducation, je me suis munie de ce que j'appelle un « détecteur d'étudiants professionnels ». Je n'hésite pas à aborder ce sujet dès mes premiers cours et de me fier à mon détecteur pour orienter mes discussions avec certaines des personnes inscrites. Je les vois venir de loin, surtout quand celles-ci tendent à demeurer dans leur zone de confort. J'ai un détecteur hypersensible!

Pour accompagner et encourager les étudiants à explorer d'autres façons de réfléchir ou de faire, j'adopte des stratégies inspirées de travaux d'experts en andragogie (Knowles *et al.*, 2020) et en développement de la pratique réflexive (Hovington, 2021; Light *et al.*, 2010). En cohérence avec ma posture humaniste, de manière très concrète, ma stratégie favorite (et que je juge la plus efficace) est de les encourager à prendre des risques et à accepter la possibilité de commettre des erreurs.

Prendre conscience de sa zone de confort et décider d'explorer ce qui se trouve en dehors de celle-ci sont des indices de maturité affective (Knowles *et al.*, 2020). Profiter de la formation qui est offerte (quoiqu'elle se paie à fort prix), c'est beaucoup plus que réussir une série de cours et accumuler des crédits. Il y a une fausse croyance à laquelle les formateurs doivent souvent faire face, soit celle selon laquelle le niveau d'aisance et la sécurité personnelle dans ses fonctions professionnelles viennent uniquement avec un certain nombre d'années d'expérience dans la profession. S'il faut attendre d'être à l'aise pour prendre le risque de faire les choses autrement, sortira-t-on jamais de cette zone de confort? La question se pose. Alors, pourquoi ne pas profiter de la sécurité d'une salle de classe en milieu universitaire pour explorer et prendre des risques?

En classe, je me permets d'illustrer ce que j'entends par « prise de risque calculé » en contexte de formation en utilisant l'image de trapézistes. En salle de répétition, ces athlètes peuvent compter sur de l'équipement spécialisé et performant pour assurer leur sécurité et leur intégralité physique. Ils sont notamment munis de harnais et peuvent compter sur l'efficacité d'un grand filet de sécurité en cas de faux mouvements pouvant provoquer un trop grand déséquilibre ou une chute. Cet équipement n'empêche pas les chutes, et l'expérience de tomber reste certainement malaisante. Mais, dans les circonstances, le choc est amorti et les athlètes sont alors en mesure de remonter l'échelle et de s'élancer de nouveau.

Des essais et des erreurs font partie du processus d'apprentissage. Une fois la référence à l'image des trapézistes clairement établie, j'ouvre une discussion avec les membres du groupe. Je les amène à décrire les conditions favorables et les comportements qu'ils souhaitent adopter et observer chez les autres afin que la salle de classe soit bien équipée et sécuritaire pour prendre des risques. Je me fais alors un devoir de rendre le tout explicite et de faire référence aux conclusions de cette discussion, au besoin. Dès les premières expériences publiques de prise de risque observée en classe chez des étudiants volontaires ou téméraires, je les remercie de leur engagement dans leurs apprentissages et leur demande de décrire leur expérience (chute et remontée).

La prise de risque peut prendre différentes formes :

- *Avouer son inconfort face à un sujet en particulier*
- *Prendre position en proposant une avenue d'intervention lors de la présentation d'une étude de cas (à titre d'activité d'introduction sur un concept pas encore étudié en classe)*
- *Réagir à un commentaire d'un collègue avec lequel on n'est pas d'accord, débattre d'un sujet en adoptant une posture de résolution de conflit consensuelle plutôt que de vouloir gagner*
- *Reconnaître une erreur de jugement*

Au fil des semaines, la sécurité établie fait son œuvre. Certaines personnes semblent en bénéficier plus que d'autres, mais je me plais à penser que l'expérience commune sème de petites graines de confiance en la valeur de prendre des risques, même si c'est inconfortable au début.

Sur le terrain

Lors des expériences de formation pratique, le mode d'évaluation peut rapidement ramener certaines personnes à leur statut d'étudiant professionnel. Les modalités d'évaluation mises en application font-elles une juste place à l'étudiante ou à l'étudiant? La personne a-t-elle son mot à dire et en tient-on réellement compte dans l'évaluation formelle de la formation pratique? Dans la perspective du « devenir professionnel », selon moi, il serait tout à fait justifié d'accorder une place centrale à l'étudiante ou à l'étudiant dans l'appréciation de son rendement en expérience pratique, ne serait-ce que pour favoriser son sentiment de sécurité personnelle et, ainsi, encourager la prise de risque calculé.

Quand vient le temps de choisir les milieux d'accueil ou le type de clientèle auprès de laquelle une période d'expérience pratique se déroulera, est-ce que l'étudiante ou l'étudiant oriente ses choix en tenant uniquement compte de sa zone de confort, ou non?

Le « devenir professionnel », c'est également prendre le risque d'explorer des milieux moins familiers ou des clientèles méconnues. Il est préférable de passer quelques semaines dans une école secondaire et d'en ressortir avec la certitude qu'on est plus à l'aise en intervention en petite enfance, que d'éviter complètement cette expérience par crainte de ne pas bien réussir.



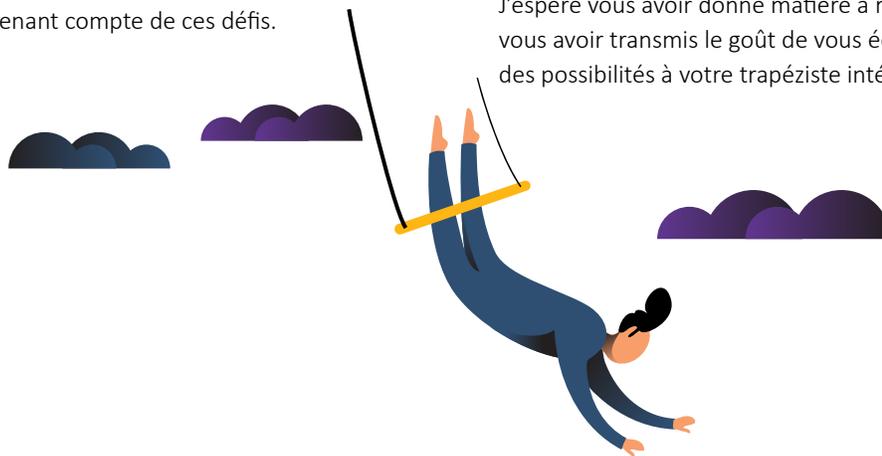
Parfois, et j'aurais de nombreuses histoires à raconter à ce titre, sortir de sa zone de confort et s'ouvrir à la nouveauté peut mener à faire de belles découvertes : « Je n'étais pas content avec mon placement, mais maintenant que j'ai fait l'expérience du travail en centre de jour pour déficients intellectuels adultes, je crois que c'est une avenue de carrière où je pourrais être utile et bien dans mon travail ! » La période de formation sert également à cela, c'est-à-dire à multiplier les expériences pour mieux se définir dans son identité professionnelle.

J'ai un grand souhait, soit que l'accompagnement plus personnalisé dont les étudiants bénéficient durant la formation pratique puisse leur permettre de vêtir avec confiance leur costume de trapéziste. Pour favoriser l'engagement personnel et professionnel de la personne dans son parcours d'apprentissage, il faut notamment prendre en considération ses dimensions cognitive, motivationnelle et émotionnelle (Kenny *et al.*, 2021). Sachant que les erreurs les plus communément commises sont de l'ordre de l'évitement (« je préfère ne pas faire cela, parce que je ne l'ai jamais fait », de l'omission (« j'ai oublié cette étape, j'aurais dû... ») ou de l'inachèvement d'une intervention (« j'ai manqué de temps pour..., j'ai été interrompue et j'ai privilégié autre chose »), il devrait s'avérer assez simple d'orienter le processus d'apprentissage en tenant compte de ces défis.

Que ce soit dans le cadre des cours universitaires ou lors de la préparation et du suivi d'expériences de formation pratique, les étudiants méritent de bénéficier de structures et d'activités favorisant le développement de leurs connaissances et de leurs compétences.

Le « devenir professionnel » est un concept trop souvent laissé en filigrane des programmes d'études universitaires. À tort, on tient pour acquis que suivre un cheminement, terminer un programme et réussir à satisfaire toutes ses exigences (cours et formation pratique) suffit pour former des professionnels compétents et aptes à s'insérer efficacement sur le marché du travail.

Dans une profession relationnelle comme la psychoéducation, on vise notamment à accompagner des personnes vivant des difficultés d'adaptation ou ayant des conditions particulières. Dans l'exercice de la profession, nous sommes toutes et tous amenés à faire preuve d'ouverture envers l'autre en l'accueillant dans son entièreté. Les formateurs déploient-ils une forme d'indulgence et de souplesse dans leurs rapports avec les étudiants qu'ils côtoient ou accompagnent? Et qu'en est-il de votre propre rapport à la prise de risque calculé et au droit à l'erreur? J'espère vous avoir donné matière à réflexion ou, mieux encore, vous avoir transmis le goût de vous équiper et d'ouvrir le champ des possibilités à votre trapéziste intérieur.



Références

- Dupuich-Rabasse, F. et Letourneux, B. (2006). *Savoir-devenir : l'émergence d'une supra-compétence*. Personnel-ANDCP, 14-15.
- Hovington, S. (2021). *Le stage dans les métiers relationnels : profiter pleinement de son expérience*. JFD Éditions.
- Kenny, A., Desmarais, M.-É. et Bergeron, G. (2021). L'engagement de l'apprenant et autres facteurs qui influencent le développement professionnel en éducation. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 56-75). Presses de l'Université du Québec.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. III, Swanson, R. A. et Robinson, P. A. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (9th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Lebrun, M. Smidts, D. et Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation*. De Boeck.
- Light, G., Cox, R. et Calkins, S. (2010). *Learning and teaching in high education: The reflective professional* (2nd ed.). Sage.
- Merriam, S. B. et Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs*. Béliveau Éditeur.



TISSER DES LIENS « NATURELS » ENTRE LA PSYCHOÉDUCATION ET L'INTERVENTION PSYCHOSOCIALE PAR LA NATURE ET L'AVENTURE

Sébastien Rojo, M. Sc., M. A., Ph. D.(c), chercheur aux unités de recherche ÉNa-Terra, Réverbère et LISIS de l'UQTR et directeur du Centre d'expertise et d'innovation – Ex Situ Expérience



La psychoéducation est une jeune profession en pleine évolution. En effet, les visées contemporaines de l'intervention psychoéducative ont évolué à travers les années pour se retrouver maintenant dans de nouveaux milieux et auprès de nouvelles populations (Daigle et al., 2020).

Cependant, celle-ci doit maintenant relever de nombreux défis et enjeux dans sa pratique. Cette évolution de la pratique amène certains repositionnements et questionnements sur ses notions fondatrices. D'ailleurs, Marcel Renou et René Grenier, acteurs importants de la profession, s'interrogent comme d'autres sur le devenir des fondamentaux de l'intervention psychoéducative (Millot, 2020). Dans ce sens, le questionnement sur ses aspects centraux, comme l'observation, le vécu partagé ou observé et la réflexion sur l'expérience, interpelle et amène à réfléchir sur ce qui soutient sa pratique contemporaine (Lafantaisie et Dionne, 2023; Renou, 2014).

Force est de constater que la pratique de la psychoéducation et l'utilisation des fondamentaux se transforment et que de nouvelles avenues apparaissent dans le paysage de la relation d'aide, celles-ci offrant des occasions d'innover et de repenser la pratique psychoéducative. De plus, la complexité de la relation d'aide et la réticence des jeunes à l'égard d'une intervention plus traditionnelle (Le Breton, 2019) obligent à explorer de nouveaux horizons et, parfois, à (re)penser une démarche plutôt « hors des murs » pour offrir des occasions développementales plus stimulantes. Là où, parfois, l'intervention traditionnelle échoue, la médiation par la nature ouvre le « champ des possibles ».

L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure

De plus en plus présente comme modalité d'intervention complémentaire dans les milieux scolaire, institutionnel et communautaire, l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (IPNA) s'inscrit dans la lignée des approches nord-américaines ayant recours à la nature et à l'aventure (Rojo *et al*, 2017). C'est une modalité d'intervention flexible et plurielle, ancrée dans une perspective développementale (Rojo et Bergeron, 2017). Elle se situe sur un continuum allant de programmes aux visées éducatives à des programmes aux visées thérapeutiques (Bergeron *et al*, 2017). L'IPNA engage et mobilise la personne dans une interrelation qui se veut globale, multidimensionnelle et multisensorielle, et qui offre un potentiel d'occasions d'interventions très intéressantes pour la psychoéducatrice et le psychoéducateur.

Cependant, elle se distingue des autres approches ayant recours à la nature et à l'aventure par le fait qu'elle s'inscrit dans une logique de médiation (le « par ») avec l'entité nature, et non dans l'instrumentalisation de cette dernière (le « en ») comme un contexte, un lieu [Rojo et Bergeron, 2021]. En d'autres mots, c'est une mise en relation dialogique à soi, à l'autre et à la nature. Dans ce sens, elle s'inscrit dans une perspective de transition socioécologique, car elle semble porteuse dans une reconnexion primordiale au vivant, tant individuelle que collective.

Il faut souligner que cette modalité complémentaire en est une parmi tant d'autres dans l'arsenal possible de la psychoéducatrice et du psychoéducateur. Néanmoins, elle offre des retombées intéressantes pour de multiples besoins développementaux chez la personne. En voici quelques exemples : *bienfaits sur le bien-être psychologique, diminution de la détresse psychologique et des problèmes comportementaux et émotionnels, diminution des symptômes dépressifs et anxieux, développement du concept de soi, de l'efficacité personnelle, de l'estime de soi et de la résilience, développement de l'autodétermination et de l'autorégulation, etc.* Il faut néanmoins mentionner que des effets iatrogènes peuvent exister dans ce genre d'expériences (réponse physiologique [ex. : allergies, asthme], stress dû à l'environnement naturel [peur des animaux, méconnaissance de la nature], etc.), mais peu de recherches scientifiques étayent actuellement ce qui est observé de façon empirique.

Si vous souhaitez en apprendre plus, vous pouvez consulter les articles suivants :

Bergeron, G., L'Heureux, C., Bergeron, L., Fournier-Chouinard, E. et Rojo, S. (2017). L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : un terreau fertile pour le développement de l'autodétermination des adolescents vivant avec une dysphasie. Dans S. Rojo, et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : fondements, processus et pistes d'action* (p. 111-142). Presses de l'Université du Québec.

Bowen, D. J., Neill, J. T. et Crisp, S. J. R. (2016, octobre). Wilderness adventure therapy effects on the mental health of youth participants. *Evaluation and Program Planning*, 58, 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.05.005>

Dobud, W. (2016, avril). Exploring adventure therapy as an early intervention for struggling adolescents. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 19, 33-41. <https://www.researchgate.net/publication/313858053>
[Exploring adventure therapy as an early intervention for struggling adolescents](https://www.researchgate.net/publication/313858053)

McCree, M., Cutting, R. et Sherwin, D. (2018). The hare and the tortoise go to forest school: Taking the scenic route to academic attainment via emotional wellbeing outdoors. *Early Child Development and Care*, 188(7), 980-996. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1446430>

L'IPNA est soutenue par certains principes actifs découlant de ceux des approches ayant recours à la nature et à l'aventure, et se couplant le plus souvent possible avec une médiation par la nature (Bergeron *et al*, 2017; Priest et Gass, 2017). Ainsi, l'IPNA engage la personne dans des situations authentiques qui permettent une mise en sens de l'expérience à travers le paradigme de l'apprentissage expérientiel. Le milieu naturel non familier permet aussi de générer un déséquilibre qui incite la personne à mobiliser ses capacités adaptatives en sortant de sa zone de confort. Le risque sain et mesuré devient alors générateur d'apprentissages et révélateur du potentiel de la personne. Enfin, l'aspect groupal de l'IPNA catalyse l'expérience partagée pour explorer des relations saines et nourrissantes entre les membres du groupe et, ainsi, reconnecter à l'autre.

En somme, l'IPNA semble être une modalité intéressante pour l'intervention psychoéducative. Mais au-delà de ce constat, certaines dimensions semblent « résonner » dans le champ de la psychoéducation.

Quelques zones de résonance entre l'intervention psychoéducative et l'IPNA

Les composantes et la logique interne des deux types d'intervention semblent dialoguer entre elles. Sans toutefois explorer point par point les similarités entre ces approches, voici quelques zones de convergence entre les deux. Ainsi, la planification, le vécu partagé et l'utilisation en sont quelques exemples explorés brièvement par la suite.

Planifier, pour mieux se laisser surprendre

Que ce soit dans l'intervention psychoéducative ou dans l'IPNA, une planification pensée et réfléchie est un élément essentiel pour favoriser le changement chez la personne. Le fil de sens de l'intervention doit être en cohérence avec les objectifs éducatifs/thérapeutiques et les activités, les environnements et la mise en sens des expériences vécues. Dans cette planification, les activités par la nature (ex. : symbolique de la nature) et par l'aventure (ex. : escalade, canot, randonnée, survie, etc.) sont choisies pour travailler le besoin priorisé et pour ainsi répondre aux objectifs développementaux du programme. Cependant, cette anticipation des expériences qui se vivront doit aussi laisser la place à l'émergence de situations potentiellement porteuses de changement. L'expérience des intervenants permet sans doute d'appréhender certaines situations, dont l'issue peut être anticipée. En fait, ces activités ne sont que le prétexte de choisir des leviers à fort potentiel de déséquilibre (défi psychoéducatif) chez la personne afin d'activer ses propres capacités d'adaptation (présentes ou en devenir).

Se rencontrer dans l'expérience

Le vécu partagé est, comme mentionné précédemment, un des éléments fondateurs de l'intervention psychoéducative. Même s'il se transforme actuellement, ce vécu partagé se retrouve comme un élément omniprésent dans l'IPNA. En effet, les moments d'activités de plein air et d'expéditions imposent un vécu partagé authentique et décontextualisé. Comme le mentionne Hébert (2023), il faut avant tout se rencontrer et partager une expérience pour refonder une relation. La rencontre avec l'autre passe par ce vécu partagé qui, en IPNA, est incarné dans des situations/activités à forte charge expérientielle. Cette nature non familière et le contexte d'aventure génèrent des moments très forts, qui offrent des occasions d'intervention singulières. De plus, les moments informels et les routines d'expédition sont des chemins pour rencontrer l'autre dans un vécu authentique, intersubjectif et moins confrontant. Cette intersubjectivité devient un levier pour l'adaptation et l'apprentissage. Enfin, la mise en sens de l'expérience passe inévitablement par la rencontre de l'autre dans ce vécu partagé constitutif de cette histoire relationnelle (Poirier, 2016).

Utiliser les situations formelles et non formelles

Lorsque la planification laisse place au vécu réel, le potentiel de la nature et de l'aventure s'exprime à travers son contenu expérientiel et une multitude de situations « utilisables ». Ces moments, planifiés ou non, amènent l'intervenant ou le « facilitateur d'expérience » à faire dégager le sens et la signification de ce qui se joue dans ce vécu (Rojo et Bergeron, 2021). Ces moments de déséquilibre (dimension aventure) et de mise en relation avec son environnement humain et non humain (dimension nature) deviennent des leviers de changement chez la personne. Cette mise en sens facilitée par l'intervenant permet de comprendre des réalités parfois complexes et fait émerger des pistes de transformation qui n'apparaîtraient pas autrement. La généralisation qui s'ensuit (ou transfert des situations vécues à d'autres situations de la vie) est réfléchie dans la planification et devient la focale importante pour la suite du cheminement de la personne. La phase de décontextualisation (ex. : aller en nature) laisse place à un retour dans le milieu écologique de la personne (recontextualisation) afin de remobiliser les nouveaux apprentissages développés. En somme, les programmes d'IPNA offrent une multitude d'occasions d'utilisation pour l'intervenant qui veut s'y arrêter.

Et maintenant?

Les notions abordées dans cet article effleurent le potentiel que peut avoir l'arrimage de ces deux approches, et permettent de mettre en exergue leurs accointances naturelles. Même si la psychoéducation tend à s'actualiser dans un monde en changement, l'IPNA semble un moyen de se reconnecter aux fondamentaux de l'intervention psychoéducative. Les propos évoqués ne sont pas teintés d'une certaine nostalgie; ils font plutôt écho à des questionnements sur une psychoéducation

renouvelée. Dans ce sens, on peut affirmer que les deux modalités semblent avoir des affinités conceptuelles et opérationnelles, qui permettent de travailler le développement des capacités adaptatives et du plein potentiel de la personne. Elles peuvent ainsi facilement s'arrimer à travers une planification pensée, réfléchie et modelée pour y travailler. L'IPNA se révèle donc comme une modalité pertinente dans l'arsenal d'intervention des psychoéducatrices et psychoéducateurs.



Références

- Bergeron, G., Rojo, S., Fournier-Chouinard, E., Bergeron, L. et L'Heureux, C. (2017). Par-delà ce sommet : esquisse d'une définition de l'IPNA et repères d'intervention. Dans S. Rojo, et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : fondements, processus et pistes d'action* (p. 199-210). Presses de l'Université du Québec.
- Daigle, S., Renou, M. et Bolduc, S. (2020). Les opérations professionnelles en psychoéducation. Dans C. Maïano, S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p. 81-106). Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, F. (2023). *Chemins de l'éducatif : vers une pédagogie de l'éducation spécialisée*. Dunod.
- Lafantaisie, V. et Dionne, J. (2023). *Pour une pratique réflexive de l'intervention psychoéducative*. Presses de l'Université du Québec.
- Le Breton, D. (2019). L'aventure comme ressource éducative. Dans T. Trontin et O. Archambault (dir.), *Les séjours de rupture en questions* (p. 53-84). Éditions Éres.
- Millot, P. (2020). 20 ans de professionnalisation : où en est-on? *La pratique en mouvement*, (20), 9-12. <https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/LaPratiqueno20webVF.pdf>
- Poirier, P. (2016). *Le moment éducatif : le pouvoir d'agir au risque de la rencontre*. Chroniques sociales.
- Priest, S. et Gass, M. A. (2017). *Effective leadership in adventure programming* (3^e éd.). Human Kinetics.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs : une analyse, une conception, une histoire*. Béliveau Éditeur.
- Rojo, S. et Bergeron, G. (2017). *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : se rencontrer dans l'expérience*. Dans S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : fondements, processus et pistes d'action* (p. 27-32). Presses de l'Université du Québec.
- Rojo, S. et Bergeron, G. (2021). Les médiations dans l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. *Le Sociographe*, (hors-série 14), 39-60.
- Rojo, S., Plante, A., Bilodeau, M. et Tremblay, M. (2017). Les fondements de l'intervention par la nature et l'aventure. Dans S. Rojo, et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : fondements, processus et pistes d'action* (p. 49-82). Presses de l'Université du Québec.



BRIGADE RE-PAIRS À L'UQTR : RENFORCER LE BIEN-ÊTRE ÉTUDIANT PAR LA PSYCHOÉDUCATION ET LE SOUTIEN PAR LES PAIRS

Jaimie Laforce, B. Éd., éducatrice spécialisée, candidate à la maîtrise profil mémoire et stage UQTR, inscrite au registre des étudiants et des candidats à l'admission de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, intervenante en psychoéducation à l'école secondaire Otapi, Manawan.

Élodie Goulet, B. Éd., candidate à la maîtrise en psychoéducation, profil mémoire et stage, inscrite au registre des étudiants et des candidats à l'admission de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec et conseillère clinique à l'ADITSA.

Karine Allard, B. Éd., éducatrice spécialisée et responsable de la Promotion en santé mentale aux Services aux étudiants de l'UQTR.



Dans le domaine de la psychoéducation, l'initiative de la Brigade Re-Pairs, à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), se distingue comme un projet innovant, reflétant notre engagement pour la santé mentale des étudiantes et des étudiants.

La Brigade Re-Pairs

à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Développé dans le cadre d'un cours de maîtrise dédié à l'élaboration et à l'évaluation de programmes d'intervention, ce projet dépasse les limites de la formation pour s'ancrer activement dans la communauté universitaire. En partenariat avec le Service aux étudiants (SAE) de l'UQTR, nous avons établi un réseau de soutien par les pairs, affirmant notre volonté de promouvoir un environnement universitaire où chaque individu a la possibilité de prospérer, tant sur le plan de son parcours universitaire qu'à titre personnel. Cet article vous permettra de découvrir les fondements, le déploiement et les impacts initiaux de ce projet, témoignant de notre aspiration à influencer positivement sur notre milieu étudiant par la psychoéducation.

Le défi croissant de la santé mentale chez les étudiants universitaires

La santé mentale de la population étudiante universitaire représente une préoccupation majeure. Notre revue de la littérature souligne d'ailleurs la gravité de la situation, révélant que dès l'entrée à l'université, un tiers des universitaires canadiens franchissent les seuils cliniques pour des troubles anxieux et dépressifs, une proportion qui s'aggrave au fil de leur parcours universitaire (Duffy *et al.*, 2020). Pour 7,8 % des étudiants, cette détresse est tellement importante qu'ils ont sérieusement songé au suicide dans les 12 derniers mois.

La pertinence actuelle de ces données soulève des questions importantes, notamment à la lumière de la pandémie de COVID-19. Statistique Canada considère les jeunes de 15 à 30 ans comme ayant la santé mentale la plus précaire, situation persistant avant et durant la pandémie. Les recherches indiquent que, si certains étudiants avec une santé mentale déjà fragile ont vu leur situation s'améliorer ou se stabiliser pendant la pandémie, ceux jouissant auparavant d'une bonne santé mentale éprouvent désormais plus de détresse psychologique (Hamza *et al.*, 2021). Devant cette dynamique changeante, les universités font face au défi d'adapter leurs services pour répondre aux besoins de cette nouvelle population étudiante, tout en continuant de soutenir ceux qui y font déjà appel.

Les étudiants des institutions postsecondaires sollicitent de plus en plus les services de soutien psychologique. De 2018 à 2019, une hausse significative des demandes a été notée. Selon l'Association for University and College Counseling Center Directors, cette augmentation représente un accroissement de 87,5 %, l'offre de séances d'aide n'ayant toutefois progressé que de 12,2 % durant la même période (LeViness *et al.*, 2019). À l'UQTR,

les services de psychologie ont également enregistré une hausse significative des demandes, avec une augmentation de 102 % entre l'automne 2020 et celui de 2021, ainsi qu'une multiplication par 11 des requêtes adressées aux services d'aide aux victimes de violences à caractère sexuel entre les années 2020-2021 et 2021-2022.

Ces auteurs recommandent une augmentation des services de prévention et d'intervention rapide pour répondre efficacement à ces enjeux, notamment par l'intermédiaire du soutien entre pairs, une méthode ayant démontré des impacts positifs sur le bien-être étudiant.

L'impact de l'aide entre pairs sur la santé mentale

L'aide par les pairs est une approche qui démontre des retombées positives sur le bien-être de la communauté étudiante. Selon le Centre d'innovation en santé mentale sur les campus (2020), les étudiantes et les étudiants développent des relations informelles entre pairs, établissent des liens et se tournent souvent spontanément les uns vers les autres au besoin. Tirer profit de cette entraide naturelle est essentiel, surtout lorsqu'on considère la tendance croissante des problèmes de santé mentale des étudiants postsecondaires et les défis inhérents aux transitions qu'ils traversent.

Un partenariat stratégique pour le bien-être étudiant

Notre projet s'inscrit dans la lignée du Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2021-2026 établi par le ministère de l'Enseignement supérieur (2021), qui vise à améliorer le bien-être psychologique au sein des établissements concernés. Ayant elle-même bénéficié du soutien des SAE, notre équipe a choisi de collaborer étroitement avec ces services, profitant du soutien de Karine Allard, alors travailleuse de campus, et de Maryse Tessier, coordonnatrice du Service d'aide visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel et bachelière en psychoéducation. L'expertise, la contribution et le partenariat de ces figures essentielles ont joué un rôle primordial dans le développement du projet.

Conformément aux recommandations du Plan d'action du gouvernement et alignée sur le plan stratégique 2020-2025 de l'UQTR (2020), notre initiative s'est nourrie de diverses pratiques innovantes en matière de soutien étudiant. Nous avons eu le privilège de dialoguer avec l'Université du Québec à Montréal (UQAM) concernant leurs projets de pair-aidance, notamment

la communauté bienveillante et la Vigie Campus, avec l'Université de Sherbrooke, pour son expertise en santé mentale, ainsi qu'avec l'Université de Montréal et l'Université Bishop's, qui mènent également de telles initiatives. Grâce à ces échanges, à la collaboration et à l'ouverture des SAE, l'inspiration a pris racine et a donné naissance à la Brigade Re-Pairs.

La psychoéducation en action : construire la pérennité de la Brigade Re-Pairs à l'UQTR

Notre apport a été d'élaborer un plan d'action propre à la création de la Brigade, visant à faciliter sa mise en œuvre et, surtout, à assurer sa pérennité. Dans le cadre de notre cours, la méthodologie proposée pour la conception et l'évaluation de programmes d'intervention était celle de Chen. Cette approche met en lumière l'importance de combiner les évaluations formatives et sommatives. La méthode privilégie une analyse rigoureuse des besoins des étudiants et s'articule autour d'une approche basée sur la théorie des programmes, permettant une évaluation à la fois objective et subjective des impacts du projet. Selon Chen (2005, cité dans Joly *et al.*, 2010), il est primordial de comprendre les mécanismes par lesquels un programme produit ses effets en définissant les objectifs et en mesurant leur réalisation au fil du temps.

Dans l'élaboration de notre programme, nous avons privilégié la structure d'ensemble proposée par Renou dans *Psychoéducation : une conception, une méthode* (2005), une approche qui met en avant la conceptualisation et la méthodologie spécifiques de la psychoéducation. Cette structure, qui articule clairement les étapes de conception, de mise en œuvre et d'évaluation d'un programme, a été choisie pour son adéquation avec les objectifs et les besoins de notre projet. Cette approche a facilité la création et la mise en place d'un plan d'action ciblé, garantissant l'efficacité et la continuité de la Brigade Re-Pairs au cœur de notre milieu universitaire.

Parallèlement, nous avons établi des liens avec l'approche de Chen, reconnue pour son accent sur l'évaluation basée sur la théorie des programmes. Cette approche a facilité la mise en place d'un cadre d'évaluation qui intègre les dimensions formative (pour l'amélioration continue du programme) et sommative (pour juger de son efficacité globale). Bien que Chen se concentre sur les aspects formels de l'évaluation, en intégrant à la fois des perspectives objectives et subjectives, la structure

d'ensemble de Renou nous a permis d'aborder le projet avec une vision plus holistique, en tenant compte des spécificités de notre contexte universitaire, notamment :

- *la considération de la diversité étudiante, incluant des aspects tels que l'âge, le statut socioéconomique, l'origine culturelle et les besoins spécifiques pour un soutien inclusif et accessible à tous;*
- *l'alignement du projet sur la culture de l'UQTR, incluant les valeurs, les attentes et le climat institutionnel, pour assurer une intégration harmonieuse et efficace;*
- *l'adaptation du projet aux différents domaines d'études présents à l'Université, reconnaissant que les besoins en soutien mental peuvent varier en fonction du cursus d'études;*
- *l'intégration du projet avec les ressources et services de soutien déjà en place à l'Université, évitant les doublons et maximisant les collaborations.*

Intégrer les perspectives uniques de la psychoéducation par l'approche de Gendreau (LeBlanc, 2014), tout en s'écartant du modèle suggéré par notre enseignant, a permis de concevoir un plan d'action qui reflète fidèlement les objectifs et les valeurs de notre projet. Ce processus méthodique marque une étape significative dans notre contribution à la valorisation de la psychoéducation au sein de la communauté universitaire. Grâce à l'implication de Karine Allard et Maryse Tessier, ainsi qu'au soutien du vice-rectorat aux études et à la formation, la Brigade Re-Pairs a établi une fondation solide pour son développement et sa pérennité.

La création d'un poste clé pour la santé mentale à l'UQTR

Parmi les recommandations de notre plan d'action figurait la création d'un poste dédié à la promotion de la santé mentale et à la coordination de la Brigade Re-Pairs au sein de l'UQTR. Nous sommes ravies de constater que ce poste a été créé, et encore plus heureuses d'annoncer que l'une des initiatrices du projet, Karine Allard, en est la titulaire. Une subvention significative de 100 000 \$ du Fonds Bell Cause pour la cause a permis à madame Allard et aux étudiants de mettre en œuvre la Brigade Re-Pairs (UQTR, 2023). L'engagement actif des étudiants, central pour le succès du projet, a favorisé une adaptation constante de l'initiative pour répondre aux besoins spécifiques de notre communauté étudiante, optimisant son impact et son efficacité.

L'UQTR « Un réseau d'entraide animé par des pairs »



La Brigade Re-Pairs à l'UQTR : un phare d'entraide et de soutien mental étudiant

À ce jour, en tant que réseau d'entraide animé par des pairs aidants de l'UQTR, la Brigade Re-Pairs joue un rôle majeur dans la promotion de la santé mentale positive. Elle s'implique dans des activités de sensibilisation, participe aux événements sur le campus, oriente les étudiantes et les étudiants vers d'autres services en fonction de leurs besoins, et offre une assistance ponctuelle à celles et ceux qui sont en situation de vulnérabilité ou en détresse. Pendant la session d'hiver 2023, une première cohorte de 11 étudiants s'est engagée avec enthousiasme dans la Brigade Re-Pairs, représentant divers programmes tels que la psychoéducation, la psychologie, la communication sociale, la biologie médicale, etc. Les membres de la Brigade ont reçu une formation complète sur leur rôle, comprenant la formation de témoin actif par le centre d'aide pour prévenir et combattre les violences à caractère sexuel de l'UQTR et ainsi que la formation offerte par le centre d'écoute et de prévention du suicide l'Accalmie. Cette formation leur a permis de développer des compétences essentielles pour promouvoir la santé mentale positive.

Au cours de la session, la Brigade Re-Pairs a mis en œuvre avec succès 23 activités différentes, allant des kiosques d'information

et de prévention à la distribution de café, en passant par la participation à des semaines thématiques et à des événements sociaux sur le campus. Ces initiatives ont touché un impressionnant total de 738 étudiants. De plus, 40 plages horaires de rencontre ont permis une écoute active dans un espace dédié aux étudiants de la mi-mars à la fin de la session. Forte de l'expérience de la session d'hiver, la Brigade Re-Pairs comptait 20 membres à l'automne 2023. Les enseignements tirés de la session précédente ont souligné l'efficacité des présences plus informelles, adoptant une approche axée sur le travail de corridor¹. Ainsi, les pairs aidants ont établi un partenariat en développement avec l'organisme Tandem Mauricie. Actuellement, un projet en partenariat avec le Service d'aide visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel (VACS) de l'UQTR est en phase de développement. L'objectif est de renforcer les actions de témoins actifs lors des événements festifs, ce qui constitue une démarche significative pour promouvoir un environnement sécuritaire et prévenir les violences à caractère sexuel au sein de la communauté universitaire. Pour obtenir davantage d'information sur cette campagne et sur la Brigade Re-Pairs, nous vous invitons à consulter les articles présentés dans l'encadré suivant. C'est une excellente manière de découvrir en détail les initiatives en cours et de rester informé sur les actions et les avancées de ce projet.

¹ Travail de corridor : Accompagnement et soutien offert aux étudiantes et aux étudiants qui vivent des difficultés personnelles, familiales, financières, etc. Il implique des objectifs de prévention, de sensibilisation et d'information auprès de la population étudiante. Il vise aussi à faire le pont entre la personne étudiante et les ressources existantes, tant à l'interne qu'à l'externe. Les travailleuses et travailleurs de corridor ont avantage à participer aux activités étudiantes et à se retrouver dans les lieux de rassemblement, comme la cafétéria et le café étudiant [...] (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021).

Pour en savoir plus sur la Brigade Re-Pairs et sur la campagne de sensibilisation

Radio-Canada

<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1967716/aide-service-etudiant-ugtr-sante-mentale?depuisRecherche=true>

<https://ici.radio-canada.ca/tele/le-telejournal-mauricie/site/episodes/697597/episode-du-30-mars-2023>

Noovoinfo

https://www.noovo.info/video/une-nouvelle-brigade-bienveillante-a-lecoute-des-etudiants-de-lugtr.html?fbclid=I-wAR1Jz1-YAhZxTNJcu_z4_7738YOYQTIM-cdiPg709MJh-2scOTyyq4uex_fc

Le Nouvelliste

<https://www.lenouvelliste.ca/2023/03/30/des-anges-gardiens-a-lugtr-8db7c4f9dd15a980dc88ddd31cfcd017/>

Re-Pairs UQTR

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100089978425023>

Uqam.tv

<https://tv.uqam.ca/vers-une-communaut%C3%A9-bienveillante-soutenante-uqam>

UQTR

https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=5950&owa_no_fiche=84

<https://blogue.uqtr.ca/2023/03/28/re-pairs-une-brigade-de-bienveillance-pour-les-etudiants/>

<https://blogue.uqtr.ca/2023/09/14/nouvelle-campagne-pour-prevenir-les-intoxications-involontaires/>

Zone Campus

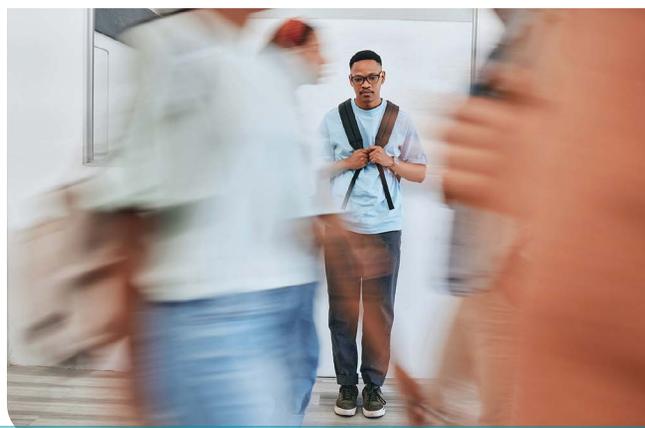
<https://zonecampus.ca/la-brigade-re-pairs-ecouter-pour-mieux-aider/>

Les impacts positifs de la Brigade Re-Pairs : renforcement communautaire et développement personnel à l'UQTR

Les constats issus du déploiement de la Brigade Re-Pairs sont profondément positifs, tant pour la communauté universitaire que pour les pairs aidants, qui en retirent une expérience enrichissante. En plus de renforcer leur sentiment d'appartenance à leur milieu universitaire, leur implication agit en tant que catalyseur pour le développement de compétences et l'acquisition de connaissances à travers leur engagement actif. Cette expérience va au-delà de la simple prestation de services. La présence de la Brigade offre un soutien vital en mobilisant les pairs aidants pour fournir une présence bienveillante sur le campus au bénéfice de la communauté étudiante. La Brigade joue un rôle essentiel dans la promotion et la prévention pour une santé mentale positive en adoptant une approche de réduction des méfaits. Le vécu partagé devient ainsi un prétexte précieux pour établir des liens avec la communauté étudiante et promouvoir une santé mentale positive. À ce jour, les objectifs de la Brigade sont multiples :

- *Fournir un environnement de bien-être en offrant des présences dans des lieux stratégiques sur le campus*
- *Repérer les étudiantes et étudiants en situation de vulnérabilité*
- *Orienter efficacement les personnes vers des ressources appropriées*
- *Créer un filet de sécurité complémentaire pour renforcer le soutien existant*

En accomplissant ces missions, la Brigade Re-Pairs participe de manière significative à la création d'un campus inclusif, bienveillant et favorable à la santé mentale de l'ensemble de la communauté étudiante.



La valorisation de la psychoéducation : un moteur de changement au sein de l'UQTR

L'utilisation de l'approche psychoéducative a été fondamentale dans notre démarche, facilitant tant l'analyse que la planification du projet de la Brigade Re-Pairs. Fortes de notre expérience préalable avec cette approche pour des initiatives à moindre échelle, nous avons bénéficié d'un cadre de référence solide, qui a rendu l'évaluation des besoins et la définition des actions nécessaires plus accessibles. Les parties prenantes du projet ont convenu que l'intégration de l'approche psychoéducative améliorerait la clarté du plan d'action et, par conséquent, la mise en œuvre des recommandations qui y sont formulées. Cette adoption a non seulement renforcé le sentiment d'appartenance et le développement des compétences au sein de notre communauté universitaire, mais également établi le projet comme un pilier essentiel du bien-être mental sur le campus. Par son approche proactive et inclusive, ce projet a contribué de manière significative à promouvoir une culture de bien-être, illustrant l'impact de l'approche psychoéducative dans la création d'un environnement universitaire soutenant et bienveillant.

Un nouveau chapitre en psychoéducation à l'UQTR : la Brigade Re-Pairs et son impact

La Brigade Re-Pairs marque l'UQTR par sa contribution essentielle à la création d'un environnement universitaire inclusif et bienveillant. Ce projet illustre l'efficacité de l'approche psychoéducative dans le développement de programmes d'intervention ciblant la santé mentale des membres de la communauté étudiante. Constaté que la psychoéducation peut réellement avoir un impact significatif sur la santé mentale des étudiantes et des étudiants est une grande source de fierté. Prendre soin des travailleuses et des travailleurs de demain, en particulier des futurs psychoéducatrices et psychoéducateurs, est une mission indispensable. En leur offrant un potentiel expérientiel propice à une santé mentale positive tout au long de leur parcours universitaire, nous les préparons à développer une identité professionnelle robuste, renforçant leur capacité à mettre en avant leurs compétences dans l'évaluation des capacités adaptatives. À long terme, nous anticipons des retombées positives pour toutes les personnes qui traversent des difficultés d'adaptation momentanées.

« Prendre soin des travailleuses et des travailleurs de demain, en particulier des futurs psychoéducatrices et psychoéducateurs, est une mission indispensable »

Références

- Centre d'innovation en santé mentale sur les campus. (2020). *Trousse d'outils pour le soutien par les pairs sur le campus*. <https://campusmentalhealth.ca/fr/toolkits/trousse-doutils-pour-le-soutien-par-les-pairs-sur-le-campus/>
- Duffy, A., Keown-Stoneman, C., Goodday, S., Horrocks, J., Lowe, M., King, N., Pickett, W., McNevin, S. H., Cunningham, S., Rivera, D., Bisdounis, L., Bowie, C. R., Harkness, K., Saunders, K. E. A. (2020). Predictors of mental health and academic outcomes in first-year university students: Identifying prevention and early-intervention targets. *BJPsych Open*, 6(3). <https://doi.org/10.1192/bjo.2020.24>
- Hamza, C. A., Ewing, L., Heath, N. L. et Goldstein, A. L. (2021). When social isolation is nothing new: A longitudinal study on psychological distress during Covid-19 among university students with and without preexisting mental health concerns. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 62(1), 20. <https://doi.org/10.1037/cap0000255>
- Joly, J., Touchette, L. et Pauzé, R. (2010). Les dimensions formative et sommative de l'évaluation d'implantation d'un programme : une combinaison des perspectives objective et subjective en lien avec les modèles d'évaluation basés sur la théorie des programmes. Dans A. Marc et D. Danny (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (p. 117-145). Presses de l'Université du Québec.
- LeViness, P., Gorman, K., Braun, L., Koenig, L. et Bershada, C. (2019). *The Association for University and College Counseling Center Directors Annual Survey: 2019*. Association for University and College Counseling Center Directors.
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Cadre de référence sur la santé mentale étudiante* (publication no 978-2-550-91086-2-PDF). https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/PASME_cadre-reference.pdf
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2021-2026 (publication n° 978-2-550-89764-4-PDF). <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-action-sante-mentale-des-etudiants>
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Béliveau Éditeur.
- Université du Québec à Trois-Rivières. (2020). *Plan stratégique 2020-2025*. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC52/O0002649453_Plan_strategique_20_25.pdf
- Université du Québec à Trois-Rivières. (2023, 19 janvier). *Bell cause pour la cause remet 100000 à l'UQTR*. Blogue UQTR. <https://blogue.uqtr.ca/2023/01/19/bell-cause-pour-la-cause-remet-100-000-a-luqtr/>



BREF PORTRAIT DESCRIPTIF DE LA PRATIQUE AUTONOME EN PSYCHOÉDUCATION

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

Mélissa Côté, ps. éd., Ph. D., professeure adjointe en psychoéducation, Université Laval

Myriam Lapointe-Breton, ps. éd., doctorante en psychoéducation, Université Laval



Les services psychoéducatifs offerts dans le contexte d'une pratique autonome représentent un cadre d'exercice de plus en plus privilégié par les psychoéducatrices et psychoéducateurs.

En 2018, l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) publiait un rapport indiquant que 12% de ses membres exerçaient en contexte de pratique autonome. En 2023, ce pourcentage était de 15,9%. Cette évolution témoigne des besoins changeants de la société en matière de services psychosociaux et marque un chapitre important dans l'histoire de la profession en lien avec des modalités innovantes de prestation des services psychoéducatifs. Il devient donc important de brosser un portrait actualisé de cette forme de pratique. En examinant de près les tendances émergentes dans la pratique autonome des psychoéducatrices et psychoéducateurs, cet article offre un aperçu de son évolution.

À l'automne 2023, le questionnaire sur la pratique autonome a été rempli par 31,2% des membres de l'OPPQ exerçant une forme de pratique autonome, à temps partiel ou à temps plein. Sur la base des analyses préliminaires obtenues, nous exposerons leur profil sociodémographique. Les différents contextes de démarrage et d'exercice de leur pratique autonome seront aussi exposés.

Le profil sociodémographique

L'analyse de leur profil sociodémographique révèle que 88,62% des membres de l'OPPQ exerçant en pratique autonome s'identifient comme étant des femmes, tandis que 11,38% déclarent être des hommes. Cette tendance à la féminisation de la profession est en cohérence avec les données publiées par l'OPPQ en 2021, montrant que 95,05% de l'ensemble des membres de l'OPPQ déclaraient être des femmes; une tendance similaire était observée chez les personnes professionnelles du domaine de la relation d'aide.

Catégories d'âge

Le tableau 1 fait état de la répartition des membres de l'Ordre qui exercent en pratique autonome selon les catégories d'âge.

Catégories d'âge	Pourcentage (%)
30 ans et moins	17,96 %
31 à 39 ans	33,53 %
40 à 49 ans	32,34 %
50 à 59 ans	10,18 %
60 à 69 ans	5,99 %

On constate que plus du tiers des répondants qui exercent en contexte de pratique autonome sont âgés de 31 à 39 ans et que près d'un autre tiers d'entre eux sont âgés de 40 à 49 ans. Malgré l'émergence de l'intérêt des personnes étudiantes en psychoéducation envers la pratique autonome, un intérêt remarqué dans les dernières années, ces résultats indiquent qu'il est possible d'émettre l'hypothèse que les psychoéducatrices et les psychoéducateurs ont d'abord tendance à aller chercher de l'expérience dans les milieux communautaires et publics avant d'entreprendre une pratique autonome.

Localisation géographique

Le tableau 2, précisant la localisation géographique, indique une répartition variée des membres de l'Ordre ayant répondu au sondage qui ont une pratique autonome à travers les 17 régions administratives du Québec. Toutes ces régions sont représentées, sauf celle de la Côte-Nord.

Région administrative	Pourcentage (%)
Abitibi-Témiscamingue	2,40 %
Bas-Saint-Laurent	2,99 %
Capitale-Nationale	16,17 %
Centre-du-Québec	1,20 %
Chaudière-Appalaches	1,80 %
Côte-Nord	0,00 %
Estrie	8,39 %
Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine	1,20 %
Lanaudière	11,38 %
Laurentides	11,98 %
Laval	2,99 %
Mauricie	2,99 %
Montérégie	14,97 %
Montréal	10,78 %
Nord-du-Québec	0,60 %
Outaouais	5,99 %
Saguenay – Lac-Saint-Jean	4,19 %

La Capitale-Nationale arrive en tête, avec 16,17% des membres de l'OPPQ, suivie de près par la Montérégie, avec 14,97%. Les Laurentides (11,98%), Lanaudière (11,38%) et Montréal (10,78%) complètent le tableau des régions où la pratique autonome est la plus représentée, selon les personnes qui ont répondu à ce sondage. Cette répartition géographique diversifiée démontre une concentration plus élevée de la pratique autonome dans les principaux centres urbains et leurs régions périphériques.

Le contexte de démarrage de la pratique autonome

Le contexte de démarrage de la pratique autonome prend en compte le nombre d'années d'expérience cumulées avant le démarrage proprement dit, ainsi que les motivations soutenant la décision d'exercer une pratique autonome.

Années d'expérience

Le tableau 3 montre les résultats du sondage quant à la distribution des années d'expérience en psychoéducation au moment du démarrage de la pratique autonome.

Années d'expérience	Pourcentage (%)
Moins de 5 ans	40,12 %
5 à 10 ans	28,74 %
11 à 15 ans	14,36 %
16 à 20 ans	4,79 %
Plus de 20 ans	11,98 %

Ces résultats offrent un éclairage sur l'expérience cumulée par les membres de l'OPPQ avant de s'orienter vers l'exercice de la pratique autonome et démontrent la diversité des parcours professionnels menant à l'exercice d'une pratique autonome.

Motivations

Toujours selon les résultats obtenus, les principales motivations qui amènent les psychoéducatrices et psychoéducateurs à

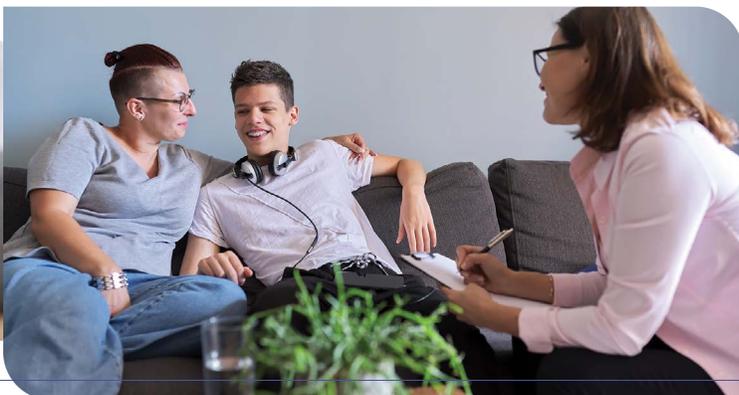
démarrer une pratique autonome incluent le désir d'une plus grande autonomie professionnelle (68,86%), une offre de services psychoéducatifs plus créative et une clientèle plus ciblée en ce qui a trait aux caractéristiques (61,68%), et la recherche d'un environnement de travail moins stressant (40,72%). L'ensemble de ces motivations met en exergue leur volonté d'offrir des services adaptés et de qualité à leur clientèle, tout en recherchant un équilibre entre leur vie professionnelle et leur vie personnelle.

Le contexte d'exercice de la pratique autonome

Le contexte d'exercice de la pratique autonome est examiné en fonction de ses modalités, du temps de travail qui lui est consacré, des types de rencontres, des clientèles desservies et des motifs de consultation.

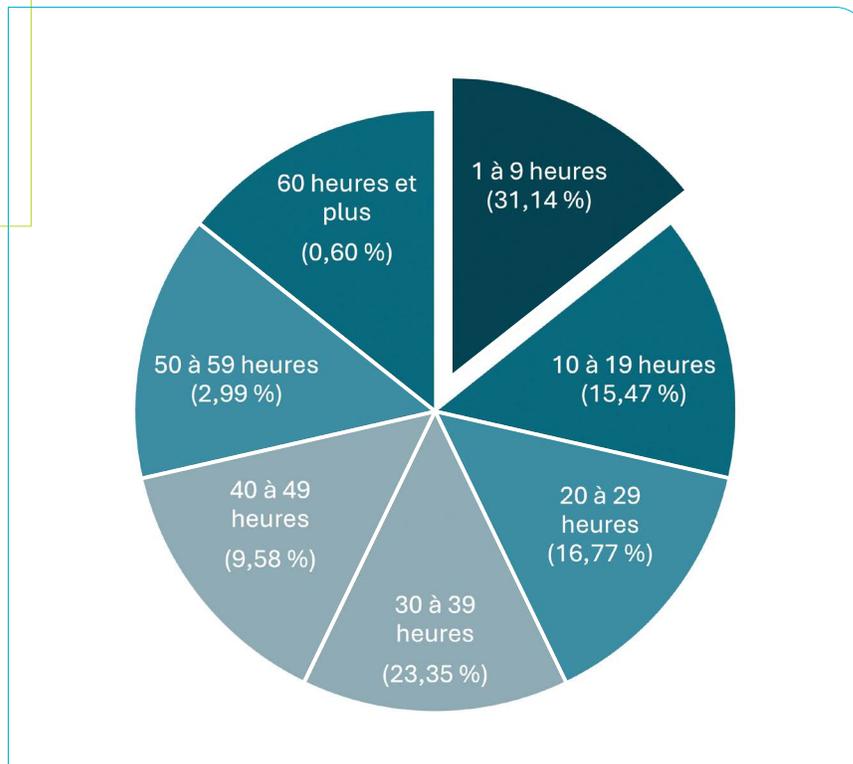
Modalités de pratique

Les modalités de pratique autonome varient également et se déploient dans différents environnements de travail. Le sondage rapporte que 18,56% des membres exerçant une forme ou l'autre de pratique autonome sont propriétaires d'une clinique, où ils exercent en tant que psychoéducatrices et psychoéducateurs. Par ailleurs, 31,14% pratiquent de manière autonome à leur compte au sein d'un bureau privé offrant exclusivement des services psychoéducatifs. Une proportion encore plus importante (38,92%) exerce de manière autonome dans une clinique multidisciplinaire, tandis que celles et ceux qui exercent comme salariés dans le cadre d'une organisation privée ou gouvernementale (CNESST, CAVAC, etc.) sont moins nombreux, à 11,38%. Cette diversité de modalités de pratique autonome reflète les différentes options privilégiées en fonction des objectifs professionnels et des préférences personnelles affirmées.



Temps consacré à la pratique

Figure 1. Temps-travail par semaine consacré par les psychoéducatrices et psychoéducateurs à une pratique autonome.



Près du tiers des membres de l'OPPQ (31,14 %) allouent de 1 à 9 heures par semaine à la pratique autonome tandis que 15,47 % y consacrent de 10 à 19 heures. Sur cette base, les résultats suggèrent que 46,61 % des psychoéducatrices et psychoéducateurs exercent à temps partiel, et possiblement un peu plus, compte tenu du fait qu'un certain nombre des membres consacrent de 20 à 29 heures par semaine à leur pratique, soit 16,77 %. Par ailleurs, la proportion des membres ayant répondu au sondage qui travaillent de 30 à 60 heures et plus par semaine est de 36,52 %.

Types de rencontres

La majorité des psychoéducatrices et psychoéducateurs semblent utiliser différents types de rencontres avec leur clientèle. Les résultats obtenus indiquent une préférence marquée des personnes répondantes (92,81 %) pour les rencontres en présentiel. Quant aux rencontres par visioconférence, elles sont aussi largement utilisées (82,63 %). Toutefois, les consultations par téléphone sont un choix beaucoup moins fréquent (21,56 %). Par ailleurs, la grande majorité des psychoéducatrices et psychoéducateurs réalisent ces rencontres en individuel (98,80 %),

tandis qu'un certain nombre offrent des services psychoéducatifs en famille (66,47 %), en couple (29,94 %) ou en groupe (12,57 %).

Milieus de pratique

Parmi les psychoéducatrices et psychoéducateurs qui exercent en pratique autonome, 52,10 % la réalisent toujours dans le contexte d'un bureau privé. Par ailleurs, 47,90 % se rendent aussi dans les différents milieux de vie de leur clientèle, dans les proportions suivantes : 85 % se rendent dans les milieux familiaux, 52,50 %, dans les centres de la petite enfance et 46,25 %, dans les milieux scolaires. De plus, 22,50 % signalent se rendre également dans des environnements autres (milieu de travail, organismes communautaires, etc.).

Clientèles desservies

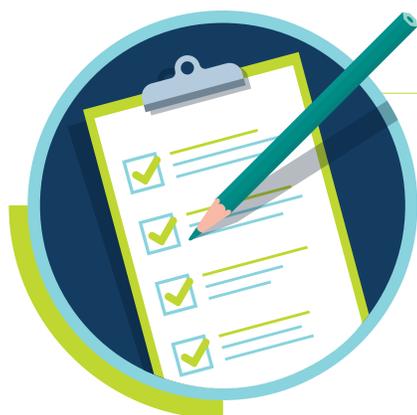
En ce qui a trait aux clientèles desservies, les résultats du sondage indiquent que les psychoéducatrices et psychoéducateurs qui exercent en pratique autonome ont une offre de services qui s'adresse à plusieurs clientèles : les enfants (69,46 %), les parents (68,26 %), les adolescents (67,07 %), les adultes (56,29 %) et la petite enfance (50,90 %).

Motifs de consultation

Enfin, les motifs de consultation les plus fréquemment exprimés aux psychoéducatrices et psychoéducateurs en pratique autonome mettent en lumière les défis émotionnels et comportementaux auxquels font face les clientèles sollicitant des services psychoéducatifs en contexte de pratique autonome : la gestion des émotions (91,62%) et du stress (83,83%), les troubles anxieux (77,25%), les difficultés liées aux habiletés parentales

(72,46%) et relationnelles (70,06%) ainsi que les problèmes de comportement (62,87%).

En bref, l'émergence toujours croissante de la pratique autonome des psychoéducatrices et psychoéducateurs témoigne des changements relatifs à l'exercice de la profession en réponse aux besoins évolutifs de la société en matière de services psychosociaux.



Au-delà des données présentées dans cet article, il importe de poser un regard approfondi sur cette forme d'exercice de la psychoéducation. Plusieurs questionnements demeurent :

- *Quelles sont les exigences du démarrage d'une pratique autonome?*
- *Quelles sont les particularités associées aux clientèles desservies?*
- *Quels sont les défis, enjeux et impasses rattachés à cette forme de pratique de la psychoéducation?*
- *Quelles sont les exigences de formation inhérentes à certaines expertises (dérogation scolaire, médiation familiale, etc.)?*
- *Quel est l'apport de l'approche psychoéducative?*

Des éléments de réponse à l'ensemble de ces questionnements seront présentés dans un ouvrage collectif, à paraître au cours de l'automne 2024.

Références

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2018, octobre), Portrait des psychoéducatrices et des psychoéducateurs qui exercent en pratique privée, *La pratique en mouvement*, 16, 12-14. <https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/Numero16VFok.pdf>
Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2021). *Rapport annuel 2020-2021*. https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/RA_OPPQ_2020-2021_V4.pdf



COMMENT L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE POURRAIT-ELLE INFLUENCER LA PRATIQUE PSYCHOÉDUCATIVE ?

Victoria Chagnon, étudiante au doctorat à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal

Marc Lanovaz, Ph. D., ps. éd., professeur titulaire à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal

5

DOSSIER



Bien qu'elle ne soit pas toujours visible, l'intelligence artificielle (IA) façonne quotidiennement les comportements des professionnels de la psychoéducation et des personnes qui reçoivent leurs services.

Par exemple, une psychoéducatrice qui utilise Google Scholar pour chercher une intervention basée sur des données probantes verra les résultats qu'elle obtient et, donc, l'intervention qu'elle choisit influencés par des algorithmes sous-jacents. Similairement, les comportements d'un jeune qui reçoit une intervention pour contrer ses idéations suicidaires sont influencés par les algorithmes de Facebook, qui sélectionnent les publications qu'il verra, ou ne verra pas, sur son fil d'actualité. Considérant l'omniprésence de l'IA et ses effets sur les comportements, notre profession ne peut ignorer la transformation sociétale qui

en découle. La psychoéducation devrait explorer comment utiliser l'IA comme levier pour améliorer les pratiques psychoéducatives. Les prochains paragraphes explorent les perspectives relatives à l'application de l'IA au sein de certaines opérations professionnelles de la psychoéducation. Plus précisément, ce texte vise à éclairer le lecteur sur la façon dont l'apprentissage automatique, une forme d'IA, pourrait contribuer à améliorer les pratiques psychoéducatives pour répondre aux besoins adaptatifs des personnes et des communautés dans la prochaine décennie.

Définition des concepts

L'IA se définit comme « l'étude de comment faire faire à des ordinateurs des choses [tâches] qui sont présentement mieux faites par des personnes. » [traduction libre] (Rich et Knight, 1991, p. 3). L'objectif de cette discipline est de permettre aux machines (ex. : ordinateur, serveur, téléphone intelligent) de réaliser des tâches qui nécessitent normalement des compétences propres à l'être humain, soit apprendre, raisonner, comprendre, planifier et exécuter des actions de façon autonome. Les percées de l'IA dans les dernières années sont principalement le résultat d'une sous-discipline spécifique, l'apprentissage automatique (*machine learning*).

L'apprentissage automatique implique des machines qui apprennent et s'améliorent automatiquement à partir de données (Dwyer et al., 2018).

**Il existe trois grands types d'apprentissage automatique :
l'apprentissage supervisé, non supervisé et par renforcement (Sah, 2020).**

Apprentissage supervisé

Les algorithmes apprennent à catégoriser des données avec des réponses connues, désignées comme étiquettes. Par exemple, si nous entraînons un modèle avec des photos d'animaux étiquetées (ex. : chien, chat, oiseau), le modèle apprend à reconnaître ces animaux et à déterminer quel animal apparaît sur de nouvelles photos.

Apprentissage non supervisé

Les algorithmes analysent des données sans réponses connues (sans étiquettes) pour découvrir des structures ou des schémas cachés. Si nous donnons à un algorithme non supervisé des informations sur des clients achetant des produits dans un magasin, sans étiqueter les catégories (comme les types d'achats, le sexe ou l'âge), les clients ayant des comportements d'achat similaires peuvent être regroupés sans informations préalables sur leurs caractéristiques personnelles.

Apprentissage par renforcement

Les algorithmes apprennent par leurs interactions avec un environnement et en recevant des récompenses ou des pénalités en fonction de leurs actions. Un exemple serait un personnage de jeu vidéo qui apprend à gagner des points en choisissant les meilleures actions possible pour avancer dans un niveau. L'objectif est d'apprendre quelles actions donnent les meilleurs résultats pour maximiser l'obtention de récompenses.

L'intelligence artificielle IA

L'apprentissage automatique, particulièrement l'approche supervisée, peut présenter des apports considérables au savoir-faire des psychoéducateurs. Au sein de la démarche psychoéducative, le savoir-faire consiste en la capacité du psychoéducateur à mettre en oeuvre les opérations et méthodes d'intervention en vue de favoriser la généralisation des apprentissages de la personne aidée (Gendreau, 2001). L'intégration de l'IA comme outil dans le domaine de la psychoéducation offre des possibilités prometteuses pour enrichir et optimiser la mise en application des opérations professionnelles. La prochaine section traite de l'application exemplifiée de l'apprentissage automatique pour quatre opérations professionnelles de la démarche psychoéducative. Ces exemples ne sont pas exhaustifs, mais peuvent servir de point de départ à une réflexion sur la place que l'IA pourrait prendre dans nos pratiques d'ici 2034.

Opérations professionnelles et exemples d'applications de l'apprentissage automatique

Observation

L'observation est l'une des premières étapes pratiquées lors d'une démarche psychoéducative et se déroule de façon continue tout au long du suivi. Cette opération professionnelle consiste à collecter les informations rapportées et observées nécessaires au suivi (Gendreau, 2001). Les données issues du processus d'observation sont riches pour le travail du psychoéducateur. Cependant, les informations obtenues sont parfois subjectives, pouvant être influencées par la présence du psychoéducateur

ainsi que par ses perceptions et celles de la personne évaluée (Desruisseaux Rouillard, 2012). L'intégration de techniques d'apprentissage automatique pourrait améliorer la précision, la rapidité et l'interprétation des observations. Prenons l'exemple de l'observation automatisée, c'est-à-dire de l'utilisation des technologies pour recueillir des données de manière objective et systématique sur les comportements et les interactions des personnes dans différents contextes. Les psychoéducateurs passent beaucoup de temps à observer les comportements des personnes dans divers environnements. De plus, nous demandons souvent aux parents ou aux intervenants (ex. : enseignant, éducateur) de mesurer des comportements pour surveiller les progrès de la personne. L'apprentissage automatique peut aider à automatiser une partie de ce processus en utilisant des capteurs ou des caméras pour recueillir des données. Par exemple, des caméras pourraient enregistrer les comportements-défis d'un enfant à la maison. Ensuite, l'apprentissage automatique pourrait analyser ces enregistrements pour identifier et catégoriser automatiquement les comportements observés comme étant un comportement-défi ou non, ce qui faciliterait l'implication du parent (Cook *et al.*, 2019). Dans un même sens, un jeune adulte éprouvant des difficultés à dormir pourrait porter une montre intelligente qui enverrait les données sur son sommeil directement à son psychoéducateur. Un algorithme calculerait ensuite automatiquement l'heure du coucher et du lever ainsi que la durée du sommeil (Mehrabadi *et al.*, 2020). De cette façon, l'IA pourrait contribuer à faciliter et à améliorer la rigueur du processus clinique en soutenant l'observation.



L'observation automatisée, via une montre connectée par exemple, pourrait faciliter la mise en œuvre du processus clinique.

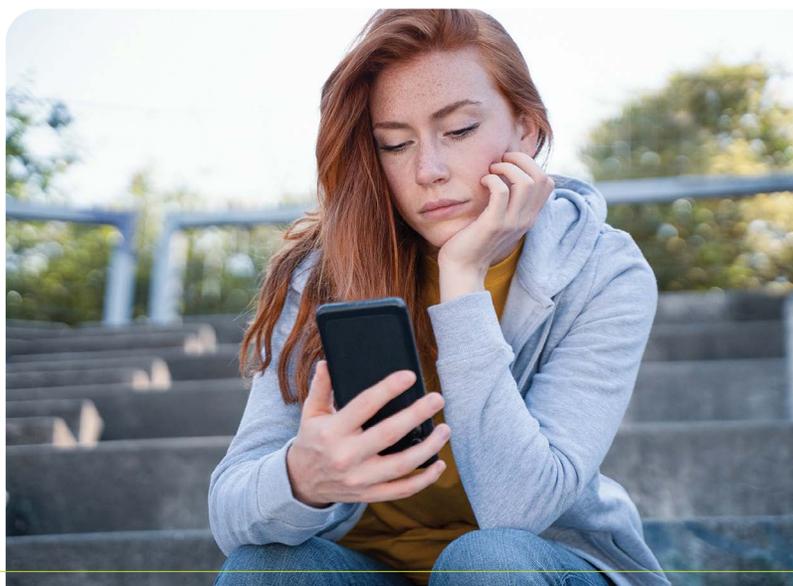
Évaluation pré-intervention

L'évaluation pré-intervention consiste à collecter des informations pour définir les besoins et développer les objectifs d'intervention (Renou, 2005). L'utilisation de l'apprentissage automatique dans l'évaluation en psychoéducation implique typiquement l'analyse de données collectées avant de mettre en place une intervention. Notamment, l'IA pourrait faciliter le dépistage des difficultés d'adaptation ainsi que l'évaluation fonctionnelle des comportements en psychoéducation. Dans un exemple d'application pour améliorer le dépistage, Geoffrion et ses collègues (2023) ont testé des modèles préliminaires à l'aide de l'apprentissage automatique pour identifier les travailleurs de la santé susceptibles de développer de la détresse psychologique. En entraînant des modèles à l'aide de l'apprentissage automatique, les chercheurs ont montré qu'il suffisait de poser deux questions hebdomadaires et de noter le sexe de la personne pour détecter l'anxiété, la dépression et le trouble de stress post-traumatique dans 70 % à 80 % des cas. Même si des améliorations sont nécessaires pour accroître la précision de ces modèles, les résultats suggèrent que l'IA offre la possibilité de simplifier et d'accélérer le processus de dépistage de la détresse psychologique. Dans un exemple lié à l'évaluation fonctionnelle, Bailey et ses collègues (2021) ont utilisé l'apprentissage automatique pour améliorer un questionnaire pour identifier les fonctions de comportements-défis en troubles du développement. En utilisant les règles traditionnelles, le questionnaire évalué identifiait la fonction correctement dans un peu moins de 50 % des cas. L'utilisation de l'apprentissage

automatique pour entraîner un nouveau modèle a augmenté le taux d'identification correct des fonctions à près de 90 %, améliorant ainsi la validité de l'évaluation. Dans l'ensemble, l'IA pourrait ainsi améliorer des outils existants pour développer des modèles qui produisent des résultats plus valides lors de l'évaluation pré-intervention.

Utilisation

L'utilisation se définit par les occasions et capacités de généralisation des apprentissages effectués au cours de la démarche psychoéducative (Gendreau, 2001). L'apprentissage automatique peut aider à faciliter l'utilisation des connaissances acquises en proposant des exercices personnalisés aux caractéristiques de chaque personne pour renforcer les apprentissages. Par exemple, un psychoéducateur animant des activités de groupe pourrait utiliser l'apprentissage automatique pour recommander des exercices pratiques en lien avec les apprentissages effectués correspondant aux besoins adaptatifs de chaque participant. L'IA pourrait choisir quand donner des rappels à la personne d'effectuer ses exercices en fonction de ses réponses pendant la journée pour favoriser l'utilisation. Nous ne connaissons pas d'exemples propres à la psychoéducation, mais l'application Duolingo met déjà à profit l'apprentissage automatique pour favoriser l'utilisation d'une nouvelle langue dans un milieu naturel (Jiang *et al.*, 2021). Des chercheurs pourraient donc développer des outils similaires pour plutôt encourager l'utilisation de comportements qui favorisent le fonctionnement adaptatif (ex. : techniques de gestion de la colère).



Évaluation post-situationnelle

L'évaluation post-situationnelle correspond à l'analyse des observations de la démarche psychoéducative et des opérations professionnelles précédemment effectuées (Renou, 2005). L'apprentissage automatique peut être employé pour évaluer de manière approfondie les résultats d'une activité psychoéducative en analysant les données recueillies durant l'activité. Par exemple, des modèles pourraient effectuer une analyse statistique avancée des données comportementales, des performances des participants ou des réponses à des questionnaires pour évaluer l'efficacité et les conséquences de la démarche psychoéducative. Ces analyses pourraient relever des informations importantes relatives à cette opération professionnelle, telles que les forces et les limites de l'activité et des informations sur les objectifs atteints ou non, et jeter un éclairage sur les ajustements à apporter pour améliorer les activités futures (Caouette et Pronovost, 2013). L'évaluation post-situationnelle inclut également l'évaluation continue, qui permet d'effectuer un suivi des effets de nos interventions (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2014). L'apprentissage automatique pourrait être utilisé comme

un outil d'aide à la prise de décision dans le cadre de cette évaluation continue. Par exemple, une étude menée par Lanovaz et Hrančuk, en 2021, a comparé les conclusions de cinq professionnels spécialisés dans l'analyse du comportement concernant l'efficacité d'interventions comportementales avec celles produites par des algorithmes de l'IA¹. Les résultats ont montré que les modèles issus de l'apprentissage automatique faisaient moins d'erreurs de décision que ces professionnels. Autrement dit, l'utilisation de l'apprentissage automatique pour analyser les résultats pourrait aider les psychoéducateurs à décider s'il faut poursuivre, arrêter ou modifier les interventions en cours.

Enjeux éthiques et limites liés à l'utilisation de l'apprentissage automatique

Bien que l'apprentissage automatique puisse potentiellement avoir des retombées importantes dans le domaine de la psychoéducation au cours des prochaines années, certaines réflexions demeurent (Fonseka *et al.*, 2019). Tout d'abord, l'utilisation de technologies d'apprentissage automatique implique souvent la collecte et l'analyse de données sensibles concernant la santé mentale, physique et émotionnelle des personnes. Il est donc primordial de garantir la confidentialité de ces informations et de mettre en place des mesures robustes pour protéger la vie privée des personnes concernées. Par exemple, les psychoéducateurs pourraient recevoir des formations sur l'utilisation de l'apprentissage automatique et de la sensibilisation aux enjeux éthiques de cette technologie. Ensuite, l'apprentissage automatique peut être sujet à des biais, reflétant ainsi des préjugés existants dans les données sur lesquelles ils sont formés. L'utilisation de ces modèles peut conduire à des recommandations ou des décisions inéquitables pour certains groupes, exacerbant ainsi les disparités existantes dans les soins et les services reçus. Lorsque l'apprentissage automatique est utilisé pour soutenir les professionnels de la psychoéducation dans la prise de décision, il est crucial de clarifier les responsabilités des technologies et des humains impliqués. Les décisions définitives doivent rester sous la supervision humaine, évitant ainsi la déresponsabilisation des praticiens en cas d'erreurs ou de préjudices. Finalement, l'utilisation efficace et éthique de l'apprentissage automatique en tant qu'aide au psychoéducateur nécessite une formation adéquate pour les professionnels. Il est essentiel de développer des compétences spécifiques pour comprendre, utiliser et évaluer ces outils technologiques tout en intégrant une réflexion éthique dans leur utilisation.

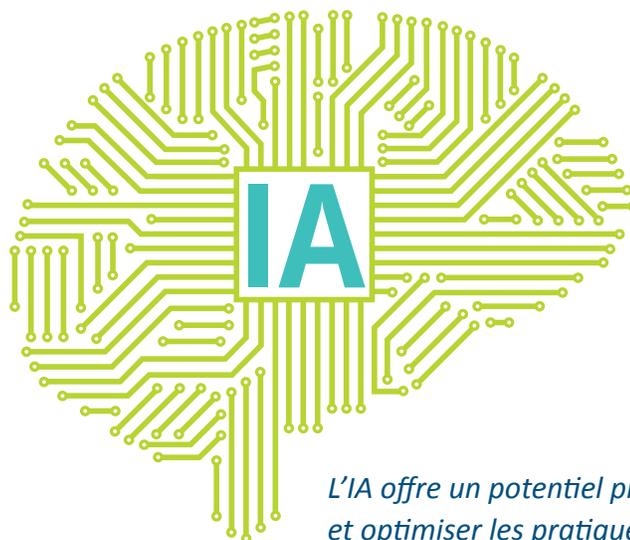
Par exemple, les psychoéducateurs pourraient recevoir des formations sur l'utilisation de l'apprentissage automatique et de la sensibilisation aux enjeux éthiques de cette technologie.

¹ Voir <https://tadeus.app> pour tester et utiliser l'outil.

L'apprentissage automatique offre indéniablement des avantages et des possibilités dans le domaine de la psychoéducation, mais il comporte toutefois certaines limites. Tout d'abord, l'efficacité de l'apprentissage automatique dépend en grande partie de la qualité et de la quantité des données disponibles. Dans le domaine de la psychoéducation, les ensembles de données peuvent être limités, ce qui restreint la capacité des algorithmes à généraliser ou à fournir des prédictions précises. De plus, l'apprentissage automatique peut présenter des difficultés à intégrer des facteurs complexes tels que les contextes sociaux, émotionnels et environnementaux cruciaux dans la pratique psychoéducative. Une mécompréhension de ces concepts peut entraîner des prédictions ou des recommandations invalides, puisque les modèles sont limités par la qualité des données et des analyses qui sont effectuées. Fonseka et ses collègues (2019) recommandent d'ailleurs de limiter le rôle de l'apprentissage automatique au titre d'aide à l'intervenant en santé mentale afin que ce dernier demeure responsable des décisions et de l'utilisation clinique de cette technologie.

L'IA offre un potentiel prometteur pour transformer et optimiser les pratiques psychoéducatives. Cette technologie

peut être intégrée à chaque opération professionnelle de la psychoéducation, apportant des améliorations significatives tout en présentant des défis et des responsabilités éthiques à prendre en compte. En explorant les applications potentielles de l'apprentissage automatique dans la pratique psychoéducative, on voit clairement que cette aide offre des possibilités novatrices. Toutefois, l'application de l'IA dans la psychoéducation n'est pas sans défis éthiques. Les questions relatives à la confidentialité des données, aux biais potentiels dans les algorithmes, à la transparence et à l'interprétabilité des modèles, à la responsabilité dans la prise de décision, à l'accès équitable, aux coûts ainsi qu'à la formation adéquate des professionnels demeurent des enjeux essentiels à considérer. Dans cette perspective, il est probable que l'IA puisse être une aide précieuse à la pratique psychoéducative en 2034. Son intégration doit toutefois être réalisée avec prudence ainsi qu'avec une responsabilité et un engagement éthique rigoureux. L'utilisation judicieuse de cette technologie peut notamment améliorer le processus clinique en psychoéducation et offrir des perspectives inédites pour le développement individuel et communautaire, mais elle doit être encadrée pour éviter tout préjudice ainsi que toute discrimination ou exclusion.



L'IA offre un potentiel prometteur pour transformer et optimiser les pratiques psychoéducatives.

Pour aller plus loin

Pour approfondir votre compréhension des sujets abordés dans cet article, nous vous invitons à consulter les ressources suivantes :

- Denecke, K., Abd-Alrazaq, A. et Househ, M. (2021). Artificial intelligence for chatbots in mental health: Opportunities and challenges. Dans M. Househ, E. Borycki et A. Kushniruk (dir.), *Multiple perspectives on artificial intelligence in healthcare* (p. 115-128). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67303-1_10
- Mohr, D. C., Zhang, M. et Schueller, S. M. (2017). Personal sensing: Understanding mental health using ubiquitous sensors and machine learning. *Annual Review of Clinical Psychology*, 13, 23-47. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032816-044949>
- Möllmann, N. R., Mirbabaie, M. et Stieglitz, S. (2021). Is it alright to use artificial intelligence in digital health? A systematic literature review on ethical considerations. *Health Informatics Journal*, 27(4). <https://doi.org/10.1177/14604582211052391>
- Turgeon, S. et Lanovaz, M. J. (2020). Tutorial: Applying machine learning in behavioral research. *Perspectives on Behavior Science*, 43(4), 697-723. <https://doi.org/10.1007/s40614-020-00270-y>
- Vollmer, S., Mateen, B. A., Bohner, G., Király, F. J., Ghani, R., Jonsson, P... Hemingway, H. (2020). Machine learning and artificial intelligence research for patient benefit: 20 critical questions on transparency, replicability, ethics, and effectiveness. *BMJ*, 368, l6927. <https://doi.org/10.1136/bmj.l6927>



Références

- Bailey, J. D., Baker, J. C., Rzeszutek, M. J. et Lanovaz, M. J. (2021). Machine learning for supplementing behavioral assessment. *Perspectives on Behavior Science*, 44(4), 605-619. <https://doi.org/10.1007/s40614-020-00273-9>
- Caouette, M. et Pronovost, J. (2013). L'utilisation psychoéducative : une compétence du psychoéducateur. *Revue de psychoéducation*, 42(2), 281-297. <https://doi.org/10.7202/1061213ar>
- Cook, A. A., Mandal, B., Berry, D. et Johnson, M. (2019). Towards automatic screening of typical and atypical behaviors in children with autism. *2019 IEEE International Conference on Data Science and Advanced Analytics (DSAA)*, 504-510. <https://doi.org/10.1109/DSAA.2019.00065>
- Desruisseaux Rouillard, F. (2012). Observation.Unipsed.net. <https://www.unipsed.net/ressource/observation>
- Dwyer, D. B., Falkai, P. et Koutsouleris, N. (2018). Machine learning approaches for clinical psychology and psychiatry. *Annual Review of Clinical Psychology*, 14(1), 91-118. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032816-045037>
- Fonseka, T. M., Bhat, V. et Kennedy, S. H. (2019). The utility of artificial intelligence in suicide risk prediction and the management of suicidal behaviors. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 53(10), 954-964. <https://doi.org/10.1177/0004867419864428>
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Béliveau Éditeur.
- Geoffrion, S., Morse, C., Dufour, M.-M., Bergeron, N., Guay, S. et Lanovaz, M. J. (2023). Screening for psychological distress in healthcare workers using machine learning: A proof of concept. *Journal of Medical Systems*, 47, 120. <https://doi.org/10.1007/s10916-023-02011-5>
- Jiang, X., Rollinson, J., Chen, H., Reuveni, B., Gustafson, E., Plonsky, L. et Pajak, B. (2021). *How well does Duolingo teach speaking skills?* (Duolingo Research Report DRR-21-02). Duolingo. <https://duolingo-papers.s3.amazonaws.com/reports/duolingo-speaking-whitepaper.pdf>
- Lanovaz, M. J. et Hrančuk, K. (2021). Machine learning to analyze single-case graphs: A comparison to visual inspection. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(4), 1541-1552. <https://doi.org/10.1002/jaba.863>
- Mehrabadi, M., Azimi, I., Sarhaddi, F., Axelin, A., Niela-Vilén, H., Myllyntausta, S., Stenholm, S., Dutt, N., Liljeberg, P. et Rahmani, A. M. (2020). Sleep tracking of a commercially available smart ring and smartwatch against medical-grade actigraphy in everyday settings: Instrument validation study. *Journal of Medical Internet Research mHealth and uHealth*, 8(11), e20465.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation: lignes directrices*. Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. https://ordrepqd.ca/wp-content/uploads/2022/03/Evaluation_psychoeducative_2014.pdf
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation: une conception, une méthode*. Sciences et culture.
- Rich, E. et Knight, K. (1991). *Artificial intelligence*. McGraw-Hill Education.
- Sah, S. (2020). *Machine learning: A review of learning types*. Preprints.org. <https://doi.org/10.20944/preprints202007.0230.v1>



PERSPECTIVE PSYCHOÉDUCATIVE DANS LE DÉVELOPPEMENT ET LE DÉPLOIEMENT DES PROGRAMMES DE BOSCOVILLE

Frédéric Martin, ps. éd. et Michelle Pinsonneault, ps. éd., conseillers au bureau de projets, Boscoville



Fondé sur une vision novatrice de l'intervention psychosociale, Boscoville est aujourd'hui un organisme qui a pour mission de contribuer au bien-être des jeunes en soutenant les milieux par le développement, le déploiement et la promotion des meilleures pratiques de prévention et d'intervention psychosociale.

Boscoville

En mettant l'accent sur une approche d'accompagnement collaborative, l'équipe multidisciplinaire de Boscoville développe des programmes et accompagne activement les milieux dans leur mise en œuvre, garantissant ainsi leur implantation et leur pérennité et contribuant de manière significative au bien-être des jeunes et à l'évolution positive des milieux qu'elle accompagne.

Dans la culture psychoéducative, Boscoville est représenté comme le berceau de la profession

Cet endroit emblématique a vu naître plusieurs figures pionnières qui ont contribué à la création de notre discipline. Au fil du temps, la psychoéducation a beaucoup évolué alors que la définition des concepts de base qui s'y rattachent est demeurée relativement stable (structure d'ensemble, opérations professionnelles, vécu éducatif partagé, etc.).

Or, pour les psychoéducatrices et psychoéducateurs, qui sont de plus en plus exposés à des environnements de travail multidisciplinaires, plusieurs questions se posent :

- Comment les concepts de base influent-ils sur notre pratique, notre approche, nos valeurs professionnelles?
- Sont-ils toujours d'actualité?
- Les concepts du modèle psychoéducatif sont-ils toujours pertinents en 2024, surtout dans un univers où la science, les bonnes pratiques et les approches d'intervention dominent le marché des connaissances?

L'établissement de parallèles entre l'histoire, la mission actuelle et la méthodologie de travail de Boscoville nous permettra d'illustrer, dans cet article, comment les concepts du modèle psychoéducatif s'appliquent en 2024 dans un contexte de développement et de déploiement de programmes.

Un peu d'histoire

D'abord, il est important de se rappeler qu'après la Seconde Guerre mondiale, l'innovation de Boscoville a émergé d'un besoin de distanciation par rapport aux approches de prise en charge des jeunes en difficulté adoptées par les écoles d'industrie et de réforme. Ces établissements, bien qu'initialement conçus pour apporter un soutien aux jeunes en difficulté, étaient souvent caractérisés par une approche plus axée sur la discipline et la réhabilitation, négligeant ainsi plusieurs aspects liés aux besoins psychosociaux et développementaux des enfants et des adolescents. Conscients de cette lacune, les fondateurs de Boscoville ont voulu que l'organisation réponde à l'objectif ambitieux de repenser la manière dont la société prenait ces jeunes en charge.

C'est dans cette optique que la construction des fondements théoriques et pratiques nécessaires pour répondre aux besoins psychosociaux des jeunes, à une époque où ce domaine de recherche était encore en pleine émergence, a fait naître une nouvelle discipline :

la psychoéducation.

Forgée dans le creuset de l'engagement et de la collaboration entre professionnels déterminés à transformer le paysage de l'intervention, la psychoéducation transcende le temps depuis et continue d'évoluer pour demeurer une référence d'actualité dans le domaine psychosocial.

La psychoéducation, au cœur de la mission de Boscoville

Aujourd'hui, bien que Boscoville n'accueille plus de jeunes sur son site, l'approche psychoéducative et la philosophie d'innovation sociale qui ont marqué son histoire continuent d'être au cœur de sa mission. Axé sur le développement et le déploiement de programmes de prévention et d'intervention, Boscoville maintient à ce jour son engagement envers le développement et la mise en œuvre de pratiques d'intervention novatrices auprès de la jeunesse québécoise. L'éloignement de Boscoville par rapport à son implication directe dans le vécu éducatif partagé n'a en rien effrité son engagement profond en faveur de l'approche psychoéducative. La création continue de programmes axés sur la promotion d'activités et d'environnements psychoéducatifs atteste de son profond attachement à ces principes. Comme le soulignait Gendreau (2001, cité dans Chénard, 2013) :

Ce n'est pas tant par sa clientèle que l'approche psychoéducative se démarque, mais par l'utilisation de l'environnement dans la réadaptation du jeune; dans le cadre d'une intervention, le travail de l'intervenant est donc de provoquer des occasions de vivre des interactions appropriées en organisant les composantes de l'environnement.

Quelques programmes

Dans cette perspective, les programmes tels que *Pingouin-Polaris*, qui vise à instaurer un environnement bienveillant et sensible au trauma pour les jeunes en centre de réadaptation, ainsi que le programme *Soutien au Comportement Positif (SCP)*, qui vise quant à lui à favoriser un climat scolaire positif et propice à l'apprentissage, reflètent clairement ces principes. L'auteur souligne également que « *les activités ont toujours été la force des psychoéducateurs au Québec* » (Gendreau, 2001, p. 48). Bien plus qu'une simple façon d'occuper le temps, une activité psychoéducative soigneusement structurée, planifiée et mise en œuvre en tant que modalité d'intervention a pour objectif la réalisation de buts communs, implique la participation active

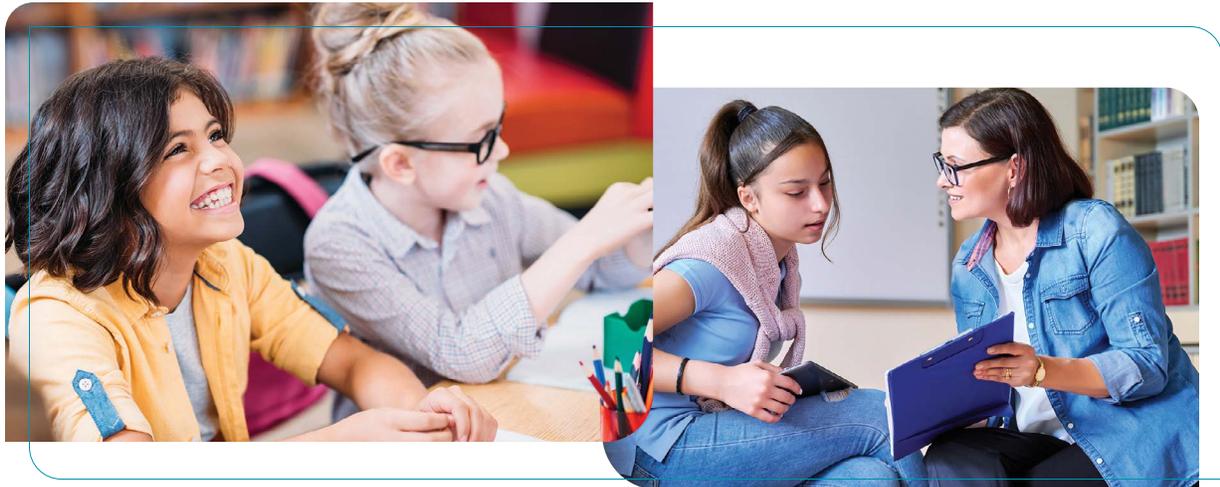
des individus concernés, met en avant un contenu stimulant, se base sur des procédures dynamiques et utilise des moyens susceptibles de favoriser les interactions tout en aidant à développer les capacités adaptatives. Fidèle à ces principes, Boscoville intègre pleinement le développement et le déploiement d'activités psychoéducatives dans son offre de service.

Le programme *Blues* en est un exemple éloquent, illustrant la manière dont Boscoville s'engage dans la prévention des symptômes dépressifs chez les adolescentes et adolescents. En effet, Blues propose une série structurée de six séances visant à enseigner de nouvelles stratégies aux élèves pour améliorer leur bien-être et à les encourager à les mettre en pratique, tout cela, dans un cadre d'animation stimulant et adapté à cette clientèle.

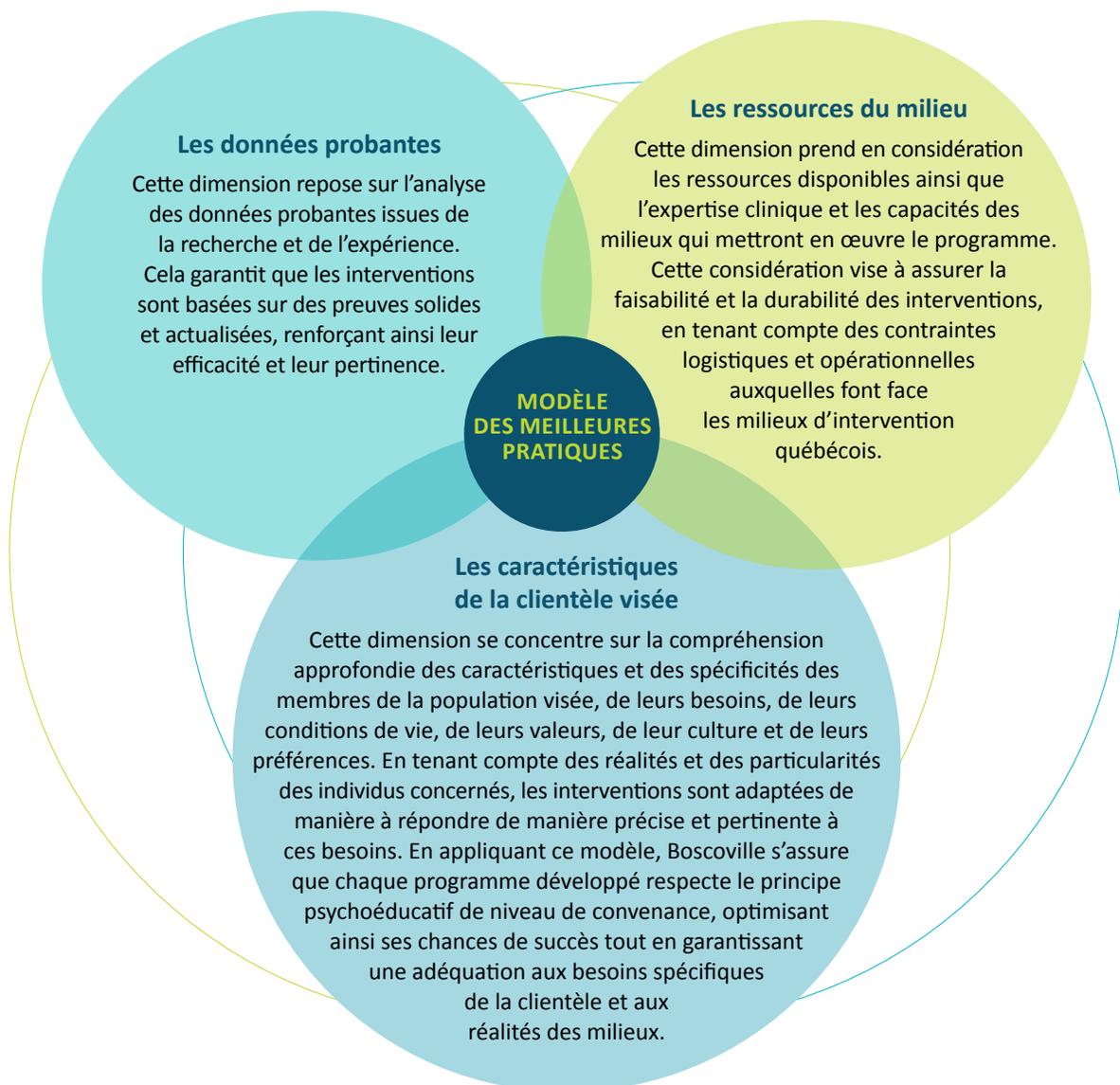
Ainsi, à travers ses différents programmes, Boscoville démontre encore aujourd'hui sa volonté de générer des activités et des environnements psychoéducatifs comme moyen de répondre aux difficultés d'adaptation des jeunes du Québec. Les fondements du modèle psychoéducatif sont encore bien présents, autant dans les programmes eux-mêmes que dans la méthodologie sur laquelle Boscoville s'appuie pour les développer et les déployer.

Le développement de programmes

À partir des concepts psychoéducatifs, comment chaque psychoéducatrice ou psychoéducateur conçoit-il une intervention? D'abord, il est important d'observer les sujets, puis de faire une évaluation pré-intervention pour comprendre leurs besoins. Ensuite, il faut planifier l'intervention à partir de la structure d'ensemble, en s'assurant de réfléchir à toutes les composantes et de veiller à ce que le potentiel expérientiel (PEx) proposé soit adapté au potentiel adaptatif (Pad) des sujets et permette d'atteindre les objectifs qui favoriseront le développement des capacités adaptatives. Bien que la méthodologie de Boscoville intègre et combine plusieurs modèles probants en développement de programmes, tels que les approches de développement fondées sur la théorie et les preuves (Bartholomew *et al.*, 2016), le transfert de connaissances de la théorie à la pratique (Graham *et al.*, 2018), les approches centrées sur la mise en œuvre (Glasgow *et al.*, 2019) ou encore les approches par phase de développement (O'Cathain *et al.*, 2019; Wight *et al.*, 2015), la rigueur psychoéducative sous-tend la démarche et les étapes à franchir pour arriver à une intervention efficace.



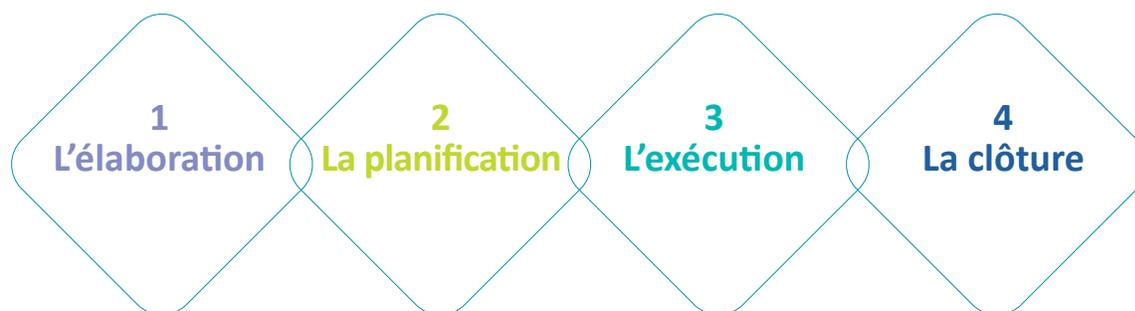
En ce sens, tous les programmes de Boscoville sont entièrement conçus à partir du modèle des meilleures pratiques (*evidence-based practice*) de Sackett et ses collaborateurs (1996). Issu de la médecine, puis adopté en science psychosociale (APA Presidential task force on evidence-based practice, 2006; Gibbs, 2003), ce modèle propose de considérer, dans un contexte environnemental et organisationnel donné, trois dimensions essentielles :



Une approche hybride

La méthodologie de développement de programmes de Boscoville intègre également une approche hybride de gestion de projet, conférant ainsi structure et efficacité aux processus, à l'aide d'un modèle de gestion en cascade, en plus d'assurer flexibilité et adaptabilité à l'exécution de projets innovants selon une approche agile.

Chaque programme suit un parcours organisé en quatre phases distinctes, qui s'apparentent aux opérations professionnelles du modèle psychoéducatif (Genest *et al.*, 2015; Zwikael et Smyrk, 2019) :



1. L'élaboration

En élaboration, Boscoville évalue la faisabilité clinique et organisationnelle d'un programme en fonction des besoins exprimés par les milieux. L'équipe définit la clientèle cible, élabore une vision globale du projet et évalue les ressources et échéances nécessaires à la réalisation du programme.

2. La planification

En planification, l'équipe de développement construit un plan de projet et détaille les activités nécessaires pour concrétiser le programme imaginé à la phase d'élaboration. Cela inclut l'allocation des ressources, la définition des rôles et responsabilités, ainsi que l'élaboration d'un calendrier de développement.

3. L'exécution

La phase d'exécution est le cœur de la méthodologie de développement. C'est à cette étape que le programme est développé, expérimenté et révisé.

Lors du développement, quatre grands livrables sont produits :

- Un contexte théorique, qui vise à présenter les fondements théoriques du programme.
- Un contenu clinique, qui vise à détailler les interventions à mettre en place auprès de la clientèle cible.
- Du matériel de formation, pour transférer les connaissances du programme aux milieux partenaires.
- Un guide de mise en œuvre, qui permet de détailler les éléments clés à considérer pour implanter efficacement le programme.

Lorsque le programme est développé, il est ensuite expérimenté, l'objectif étant de vérifier sa validité écologique et de recueillir les premières données de recherche sur sa mise en œuvre et ses effets. Le programme traverse ensuite une phase de révision, où l'ensemble des composantes sont adaptées en fonction des rétroactions des milieux d'expérimentation et des données issues de la recherche.

4. La clôture

La dernière phase, la clôture, marque la fin du développement du programme. Les résultats de la démarche sont rapatriés dans un bilan, les enseignements en sont tirés et les activités sont officiellement terminées. C'est à partir de ce moment qu'un manuel d'implantation du programme est constitué et transféré vers le secteur de déploiement de Boscoville, en vue de le diffuser à un maximum de milieux.

En résumé, cette méthodologie vise le développement de programmes qui sont non seulement efficaces, mais aussi réalistement implantables dans les milieux québécois. En combinant la méthodologie de développement de programme avec une approche de gestion de projet, Boscoville optimise l'efficacité et la qualité de ses initiatives. Cette approche structurée reflète l'engagement de l'organisme envers une gestion de programme réfléchie et axée sur les résultats, tout en ayant un souci constant envers le réalisme de ses programmes, en d'autres termes, son engagement à concevoir une structure d'ensemble bien équilibrée.

La psychoéducation a été le théâtre d'importants changements, marqués notamment par une transformation majeure liée à l'intégration du rôle-conseil et de l'accompagnement clinique

Bien que l'équipe de Boscoville n'adopte pas explicitement la fonction de rôle-conseil, orientant davantage son expertise vers l'accompagnement de la mise en œuvre, elle partage néanmoins les défis d'implantation rencontrés par les psychoéducateurs et psychoéducatrices qui œuvrent dans ce rôle et qui sont amenés à accompagner des équipes dans l'implantation de programmes. L'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ) s'est penché sur la question afin de mieux encadrer ce changement dans la pratique de la psychoéducation contemporaine et de soutenir cette redéfinition du rôle.

Le rôle-conseil

En 2022, l'OPPQ a publié une norme d'exercice qui définit les quatre grandes compétences requises pour assurer un accompagnement de qualité en rôle-conseil, en précisant comment les opérations professionnelles se traduisent lorsqu'on accompagne d'autres professionnels, soit :

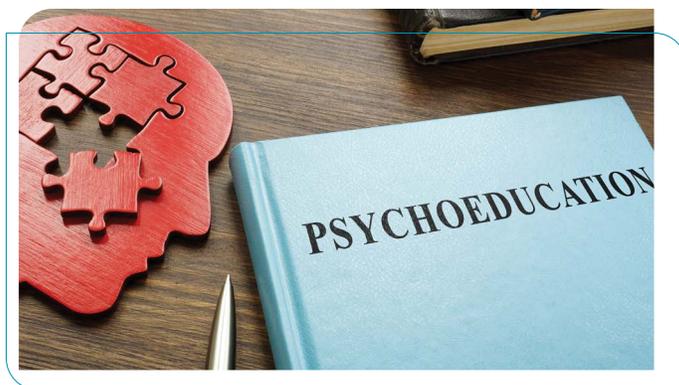
- Recueillir les données nécessaires pour éclairer toute situation dans le champ d'exercice de la psychoéducation
- Présenter un résultat de l'évaluation de la situation
- Concevoir, planifier et mettre en œuvre un accompagnement
- Assurer le suivi

Mais comment mettre en application ces compétences lors d'une implantation? Comment réaliser un accompagnement de qualité lorsqu'il s'agit de soutenir des équipes ou des organisations dans la mise en œuvre d'une intervention ou d'un programme?

Le déploiement de programmes

La réponse n'est pas si simple. Malgré le foisonnement de nouveaux modèles et de nouvelles théories nous permettant de mieux comprendre les ingrédients clés du succès d'une implantation, il est à ce jour encore difficile d'établir avec certitude ce qui explique comment et pourquoi certaines implantations réussissent ou échouent (Nilsen, 2015). La science de l'implantation est encore trop jeune et éclectique pour en extraire des constats fiables et récurrents, raison pour laquelle il ne faut pas cesser d'innover et de tester de nouvelles stratégies. Bertram et ses collaborateurs (2015) nous rappellent que combinés à une approche d'implantation inefficace, des pratiques, modèles ou cadres d'intervention efficaces produiront des programmes non durables et faibles en effets d'intervention, raison pour laquelle on observe un intérêt grandissant pour la science de l'implantation depuis plusieurs années.

En fait, même si Boscoville s'est engagé dans une méthodologie de développement rigoureuse pour produire des programmes de qualité, il est essentiel de se rappeler que la conception du programme ne représente qu'une partie du processus, l'autre partie étant de l'implanter efficacement, ce qui représente un tout autre défi. En ce sens, Boscoville s'engage non seulement à développer des programmes efficaces, mais aussi à s'investir dans une approche de déploiement fondée sur les meilleures pratiques en se basant sur une multitude d'approches, dont le modèle *Exploration, Preparation, Implementation and Sustainability* (EPIS) [Aarons *et al.*, 2011] et l'Active Implementation Framework (AIF) [Fixsen *et al.*, 2015]. Chaque partenaire présentant des distinctions significatives, que ce soit en matière de ressources, de compétences, de spécificités régionales, ou encore d'approches et de programmes existants, l'idée même qu'un programme puisse être mis en œuvre de manière uniforme dans tous les milieux semble irréaliste. C'est la raison pour laquelle Boscoville adopte une approche de déploiement flexible, permettant une adaptation de la mise en œuvre à la réalité singulière de chaque contexte d'implantation.



Une méthodologie de déploiement

Cette méthodologie de déploiement organisé à travers quatre phases d'implantation vise à structurer la mise en œuvre d'un programme en tenant compte des particularités inhérentes à chaque milieu.

PHASE 1 L'exploration

Se concentre sur l'évaluation de la convergence entre les besoins du milieu et les objectifs du programme, permettant ainsi de prendre une décision éclairée quant à la faisabilité de l'implantation.

PHASE 2 La préparation

Vise à préparer l'organisation à la mise en œuvre du programme en incluant des stratégies de gestion du changement et des activités de sensibilisation.

PHASE 3 L'implantation

Concrétise les activités planifiées, telles que la formation, l'accompagnement et les rencontres de suivi.

PHASE 4 La pérennisation

S'étend tout au long du processus, est caractérisée par la mise en place de stratégies pour surmonter les défis liés au roulement du personnel, aux changements organisationnels, à la résistance au changement et à l'évolution des pratiques.

L'accompagnement des équipes dans la mise en œuvre d'un programme est une tâche complexe, qui nécessite une grande capacité à s'adapter aux particularités du milieu tout en conservant une rigueur dans la mise en œuvre du programme. Par leur savoir, leur savoir-faire et leur savoir-être, les psychoéducatrices et psychoéducateurs sont tout à fait adaptés à cette fonction professionnelle. Observer et évaluer les besoins d'un milieu, construire un plan d'accompagnement, puis l'animer, l'adapter et l'évaluer en continu ne constituent en fait que l'application des opérations professionnelles à l'échelle d'une organisation, comme une extension naturelle de la pratique psychoéducative à un autre niveau que l'intervention directe.

En résumé

Depuis sa naissance, la psychoéducation a connu une émergence, une définition et une évolution significatives. Les applications de la profession, telles que définies à ses débuts, ont considérablement changé depuis. Des transformations telles que la prise de distance par rapport au vécu éducatif partagé, la diversification des milieux d'intervention et des clientèles cibles, l'établissement de frontières floues avec d'autres professions du domaine psychosocial ainsi que la croissante demande en rôle-conseil ont suscité des questionnements profonds sur notre identité professionnelle. Répondre à ces questions complexes n'est pas simple, d'autant plus qu'il n'existe pas de réponses universelles applicables aux diverses réalités actuelles auxquelles font face les psychoéducateurs et psychoéducatrices.

La lunette professionnelle offerte par le modèle psychoéducatif incite à une réflexion rigoureuse sur les besoins de la jeunesse québécoise, à la conception d'activités et d'environnements psychoéducatifs adaptés aux profils des jeunes et aux ressources disponibles dans les milieux. Cela signifie d'actualiser nos opérations professionnelles à un niveau organisationnel, tant pour développer un programme répondant à un besoin que pour le déployer de manière à s'adapter aux caractéristiques spécifiques d'un milieu. Adopter une posture relationnelle imprégnée de considération, d'empathie et de disponibilité pour établir une alliance professionnelle avec les milieux expérimentant ou implantant les programmes, recourir à des méthodes interactives lors des formations, s'ajuster au rythme des milieux en respectant leurs contraintes et en capitalisant sur leurs forces, ainsi qu'adopter une approche collaborative pour résoudre les impasses ne sont que quelques exemples de l'héritage psychoéducatif qui continue de marquer les actions de Boscoville aujourd'hui.



La psychoéducation bénéficie d'un avantage considérable avec la notion d'adaptation au cœur de sa conception, ce qui la rend particulièrement bien équipée pour faire face aux changements constants de l'environnement dans lequel elle évolue, que ce soit au sein même de Boscoville ou dans l'ensemble des milieux où elle est indispensable.

Références

- Aarons, G. A., Hurlburt, M. et Horwitz, S. M. (2011). Advancing a conceptual model of evidence-based practice implementation in public service sectors. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(1), 4-23.
- American Psychological Association, Presidential task force on evidence-based practice. (2006). Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, 61(4), 271-285.
- Bartholomew, Eldredge L. K., Markham, C. M., Ruiters, R. A., Fernandez, M. E., Kok, G. et Parcel G. S. (2016). *Planning health promotion programs: An intervention mapping approach* (4^e éd.). Jossey-Bass.
- Bertram, R. M., Blase, K. A. et Fixsen, D. L. (2015). Improving programs and outcomes: Implementation frameworks and organization change. *Research on Social Work Practice*, 25(4), 477-487.
- Chénard, G. (2013). *Psychoéducation (Définition)*. Unipsed.net. <http://www.unipsed.net/index.php/articles/433-def>
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Metz, A. et Van Dyke, M. (2015). Implementation science. Dans J. D. Wright (dir.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (2^e éd., vol. 11, p. 695-702). Elsevier.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Science et Culture.
- Genest, B.-A., Nguyen, T. H., Babineau, L. et Genest, P.-A. (2015). *Principes et techniques de la gestion de projets*. Sigma Delta.
- Gibbs, L. (2003). *Evidence-based practice for the helping professions: A practical guide with integrated multimedia*. Brooks/Cole-Thompson Learning.
- Glasgow, R. E., Harden, S. M., Gaglio B., Rabin B., Smith M. L., Porter G. C., Ory M. G. et Estabrook P. A. (2019). RE-AIM Planning and evaluation framework: Adapting to new science and practice with a 20-year review. *Front Public Health*, 7(64).
- Graham, I. D., Kothari, A. et McCutcheon, C. (2018). Moving knowledge into action for more effective practice, programmes and policy: Protocol for a research programme on integrated knowledge translation. *Implementation Science*, 13(22).
- Nilsen, P. (2015) Making sense of implementation theories, models and frameworks. *Implementation Science*, 10(53).
- O’Cathain, A., Croft, L., Sworn, K., Duncan, E., Rousseau, N., Turner, K., Yardley, L., Hoddinott, P. (2019). Taxonomy of approaches to developing interventions to improve health: A systematic methods overview. *Pilot and Feasibility Studies*, 5(1), 1-27.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2022). *L'exercice du rôle-conseil en psychoéducation : normes d'exercice*. https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/10/Ro%CC%82le-conseil_VERSION-VF-20220926.pdf
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M., Gray, J. M., Haynes, R. B. et Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312(7023), 71-72.
- Wight, D., Wimbush, E., Jepson, R. et Doi, L. (2015). Six steps in quality intervention development. *Journal of Epidemiology Community Health*, 70(5), 520-525.
- Zwikael, O. et Smyrk, J. R. (2019). *Project management: A benefit realisation approach*. Springer.



LA PSYCHOÉDUCATION, un indispensable en santé mentale



L'Ordre tient à remercier chaleureusement les membres qui se sont portés volontaires pour répondre aux questions des journalistes dans le cadre des Journées de la psychoéducation 2024.

Merci à...

Cynthia Beaupré, ps. éd., de la région de la Mauricie et du Centre-du-Québec
Émilie D'Amours de Courberon, ps. éd., de la région de Québec
Marianne Durocher, ps. éd., de la région de l'Estrie
Eva Grenier-Lespérance, ps. éd., de la région de Montréal
Francis St-Onge, ps. éd., de la région de Montréal

Consultez la trousse d'outils promotionnels à l'usage des membres
ordrepseud.qc.ca/medias/trousse-doutils-promotionnels-du-psychoeducateur/



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

Une présence qui fait la différence

DÉCOUVREZ NOS AEC DE PERFECTIONNEMENT

DESTINÉES AUX INTERVENANTS

- 🕒 Cyberdépendance
- 🕒 Trouble du spectre de l'autisme
- 🕒 Intervenir en santé mentale

Temps partiel
Soir | En ligne
Synchrone

📄 Voir les détails

FORMATION CONTINUE

du Cégep de Saint-Hyacinthe



INFORMATION ET ADMISSION :
formationcontinuecegepsth.ca

Dehors

se développer. éduquer. intervenir. dehors.

Les formations de Dehors ont pour but d'initier les professionnels de différents horizons à l'intervention en contexte de nature et d'aventure afin qu'ils puissent développer et mettre en œuvre des projets éducatifs et psychosociaux.

Nos formations permettent d'explorer ces questions et de vivre une expérience en contexte de nature et d'aventure dans le but d'intégrer les notions théoriques. Alliant la théorie à la pratique, ces formations s'appuient sur les fondements de l'apprentissage expérientiel, au cœur de cette modalité d'intervention.

Rencontre d'information disponible
en rediffusion au www.dehors.co



Formations en ligne

90 HEURES
ACCREDITÉES PAR
L'OCCOQ, L'OPQ, L'OTSTCFQ

20% DE RÉDUCTION
À L'ACHAT DU PROGRAMME COMPLET
EN UN SEUL VERSEMENT



Un programme qui ajoute de l'impact, de l'efficacité et du plaisir à votre quotidien!

- Techniques d'impact pour intervention en individuel (7h)
- Techniques d'impact pour intervention en groupe-couple-famille (7h)
- Techniques d'Impact en employabilité et orientation (7h)
- Thérapie d'Impact (19h)
- L'Art de semer (7h)
- Primate, automate ou diplomate? (7h)
- Le deuil et ses issues (7h)
- Bye Bye anxiété (7h)
- Le burnout et la dépression: gravir les échelons vers la guérison (7h)
- Capsules éducatives d'Impact (8h)
- Relations interpersonnelles: gérer ses différends et ses différences (7h)
- Développer l'intelligence émotionnelle des petits et des grands (7h)

Danie Beaulieu, Ph. D.



www.academieimpact.com

1 888 848-3747
info@academieimpact.com

Amoureux des régions? On est fait pour s'entendre!

**Bourses et avantages
financiers disponibles.**

Le CISSS de
l'Abitibi-Témiscamingue

Une **terre**
d'opportunités
pour y **bâtir vos**
rêves

Pour postuler ou
planifier un séjour
exploratoire
sans frais



08.ciSSat.attraction@ssss.gouv.qc.ca



www.ciSSs-at.gouv.qc.ca/carrieres



Visionnez la vidéo

© 2024-047 | V01 - Avril 2024

Centre intégré
de santé et de services
sociaux de l'Abitibi-
Témiscamingue

Québec 

Un duo pour faciliter l'heure du dodo



Mélanie Bilodeau

Laurence-Emmanuelle Dumas



Parce que l'on sait que le sommeil des tout-petits, ce n'est pas toujours de tout repos, voici les deux nouveaux ouvrages que nous offre la psychoéducatrice Mélanie Bilodeau!

Un guide pour les parents, dans lequel elle leur permet de mieux comprendre comment accompagner leur enfant au sommeil tout en l'aidant à se bâtir une base de sécurité affective solide et durable.

Un album illustré, écrit en collaboration avec Laurence-Emmanuelle Dumas, psychoéducatrice, conçu pour instaurer une routine sécurisante à l'heure du dodo.

En librairie et sur miditrente.ca

ÉDITIONS  **MIDI TRENTÉ**



Devenez la référence en intervention en dépendances dans votre organisation!

Maîtrise et diplôme de 2^e cycle

Campus de Longueuil

- Apprentissage par simulation
- Fins de semaine intensives
- Temps partiel ou temps complet



Informations et admission

UDS
Université de Sherbrooke

RÉSERVEZ LA DATE À VOTRE AGENDA JOURNÉE DE FORMATION CONTINUE

Au cœur de l'identité professionnelle:
l'évaluation psychoéducative

ÉVÉNEMENT VIRTUEL
22 novembre 2024

Inscription en ligne
dès juin 2024



CANOPÉE
Espace Formation



ORDRE DES PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC
Une présence qui fait la différence



APPROCHE SYSTÉMIQUE EN DÉPENDANCE : la famille et les proches comme alliés

Myriam Laventure, Ph. D., éducation et
Chantal Plourde, Ph. D., en criminologie, M.Sc. travail social
Montréal, 23-24 mai 2024 • Québec, 13-14 juin 2024



Sébastien Bouchard, Ph. D., psychologue
INITIATION À L'INTERVENTION ET AU
TRAITEMENT DES PERSONNES PRÉSENTANT
UN TROUBLE DE LA PERSONNALITÉ
Québec, 30-31 mai 2024



GESTION DU RISQUE SUICIDAIRE ET
DE LA DESTRUCTIVITÉ CHEZ LES
TROUBLES DE LA PERSONNALITÉ
Québec, 18 octobre 2024



SOCIALISATION DES HOMMES ET SANTÉ MENTALE : enjeux et stratégies d'intervention

Jean-Martin Deslauriers, Ph. D., travail social
Montréal, 31 octobre-1^{er} novembre 2024 • Québec, 14-15 novembre 2024



L'ENFANT AUTISTE EN MILIEU SCOLAIRE (5-18 ANS) : développement global et processus d'apprentissage

Catherine Saint-Charles Bernier, D. Ps., neuropsychologue et
Isabelle Tremblay, M.A., neuropsychologue
Montréal, 21-22 nov. 2024 • Québec, 12-13 déc. 2024



INITIATION À L'INTERVENTION PSYCHOSOCIALE AUPRÈS ET AVEC LES PREMIERS PEUPLES

Sarah Fraser, Ph. D., psychologue et
Arlene Laliberté, Ph. D., psychologue
Montréal, 17 janvier 2025 • Québec, 7 février 2025



PLUS DE 50 FORMATIONS de 6 ou 12 heures
EN LIGNE EN REDIFFUSION!

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

