

Le magazine des psychoéducateurs

OCTOBRE 2015

LA PRATIQUE

en mouvement NUMÉRO 10



Exercer son rôle-conseil



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

www.ordrepsed.qc.ca



FIER ASSUREUR DES MEMBRES DE L'ORDRE DEPUIS 10 ANS

Nous sommes là pour vous protéger
dans l'exercice de vos activités professionnelles!

N'hésitez pas à nous contacter pour toute question
sur votre programme d'assurance.

1 800 644-0607

lacapitale.com/ordre-ppq



La Capitale
Assurances générales

Cabinet en assurance de dommages

La pratique en mouvement

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

Coordination du magazine

Jaëlle Héroux, M.A.

Coordination du dossier

Dominique Trudel, Ph. D., ps.éd.

Comité du dossier

Jonathan Bluteau, ps.éd. (responsable du dossier)

Caroline Deshaies, ps.éd.

Suzanne Larose, ps.éd. (responsable du dossier)

Milenka Munoz, ps.éd.

Mise en page

Richard Carreau

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

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2015; Bibliothèque nationale du Canada : ISSN 1925-2463. Convention de la Poste-Publications # 42126526. Retourner toute correspondance non livrable au Canada à :

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

510-1600, boul. Henri-Bourassa O.

Montréal (Québec) Canada H3M 3E2

Tél : 514 333-6601, 1 877 913-6601

www.ordrepesed.qc.ca

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



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

Le magazine des psychoéducateurs

LAPRATIQUE en mouvement

NUMÉRO 10

2 Mot du président

3 Vie de l'Ordre

7 Tableau des membres

8 Dossier



- 9 ■ L'exercice du rôle-conseil par le psychoéducateur... de quoi parle-t-on?
- 11 ■ Enseigner le rôle-conseil
- 13 ■ Intervenir en rôle-conseil : quelques devoirs du psychoéducateur
- 15 ■ L'expérience du rôle-conseil
- 16 ■ Exercer le rôle-conseil avec compétence : intérêts et besoins de formation continue

19 Du côté de la recherche

22 Pages ouvertes

15 ans, et on regarde vers l'avenir

Denis Leclerc, ps.éd.



L'année 2015 marque les 15 ans de l'accession de la psychoéducation au système professionnel et les cinq ans de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). Bien que la psychoéducation soit encore souvent considérée comme une jeune profession, elle était déjà bien vivante avant 2000 et c'est le dynamisme des psychoéducateurs de l'époque qui a permis que nous fassions maintenant partie du système professionnel. Il

n'en demeure pas moins que cette reconnaissance, souhaitée de longue date par les pionniers de la profession, aura été une étape importante pour donner un nouvel essor à la psychoéducation.

Notre profession a vécu plusieurs changements significatifs en quelques années. L'accès au système professionnel a en soi représenté une modification majeure à la situation qui prévalait

En 15 ans, l'Ordre a beaucoup changé, passant de deux professions pour un seul ordre à la création d'un ordre distinct en 2010. Cette cohabitation avec les conseillers d'orientation aura été bénéfique et nous aura permis une entrée plus facile dans le système professionnel. Après dix ans, toutefois, le temps était venu d'opter pour une plus grande autonomie et la séparation à l'amiable fut la meilleure solution.

Aujourd'hui, l'Ordre encadre et offre des services à plus de 4200 membres. L'équipe de la permanence compte 15 personnes qui assument avec compétence l'ensemble des obligations en lien avec la protection du public, tout en contribuant au développement de la profession. L'Ordre s'implique activement au sein du Conseil interprofessionnel du Québec et collabore également à différents dossiers avec plusieurs ordres, notamment ceux du domaine de la santé mentale et des relations humaines. Au fil de son histoire, l'Ordre a aussi établi des collaborations avec un grand nombre d'organismes partenaires et les changements récents dans le réseau de la santé et des services sociaux amèneront le développement de nouveaux partenariats. De plus, l'Ordre a été sollicité à plusieurs reprises par le gouvernement pour participer à des consultations sur certains projets de loi ou encore en lien avec l'élaboration de

Notre profession a vécu plusieurs changements significatifs en quelques années.

précédemment. Cela a aussi coïncidé avec le passage du baccalauréat à la maîtrise comme diplôme donnant le droit de porter le titre de psychoéducateur. Si la pratique a ainsi été progressivement transformée, et continue de l'être, c'est surtout pour la formation initiale, et donc pour les formateurs universitaires, que ce passage du premier au deuxième cycle a représenté un défi important. Cela n'a pas été pour autant un frein à la croissance de la profession puisque, depuis 2000, le nombre d'écoles de formation est passé de cinq à six universités et le programme de maîtrise s'offre maintenant sur dix campus. De plus, les dernières années ont vu la création d'un programme de doctorat en psychoéducation dans trois universités, soit Montréal, Sherbrooke et Trois-Rivières.

Le projet de loi 21 (PL 21) a lui aussi représenté une étape charnière dans le développement de la psychoéducation. Pour la première fois, des activités réservées en partage entre plusieurs ordres étaient attribuées à des professionnels œuvrant dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Le fait d'être membre du système professionnel nous a permis d'être partie prenante pour l'ensemble des travaux menant à l'adoption du PL 21, ce qui aurait été impossible autrement. Le PL 21 a transformé la pratique des professionnels et l'organisation des services de plusieurs milieux d'intervention. L'implantation du PL 21 est encore en cours et je suis convaincu que, ultimement, les personnes les plus vulnérables en profiteront grandement.

plans d'action comme celui sur la santé mentale ou, plus récemment, sur l'intimidation.

Que de chemin parcouru et, en même temps, l'horizon semble encore vaste devant nous. L'évolution des dernières années a apporté des réponses mais également des questionnements pour l'avenir de notre profession. Quelle est la place du vécu partagé dans la pratique psychoéducative d'aujourd'hui? Quelle importance continuera de prendre l'opération d'évaluation? Comment la place accrue du rôle-conseil influencera-t-elle le développement de la pratique et de la formation? Et quels seront les secteurs de pratique, nouveaux et plus traditionnels, les plus en croissance dans les prochaines années?

Ces questions et bien d'autres ont motivé le projet de tenir des États généraux de la psychoéducation qui se tiendront le 24 octobre prochain. Quinze ans, c'est le bon moment pour faire le point, pour poser un regard sur le passé, sur la situation actuelle et sur l'avenir de notre profession. Dans cette optique, j'ai effectué une tournée des régions et rencontré un grand nombre de membres en 2014-2015. À ces occasions, j'ai recueilli leurs perceptions des enjeux prioritaires de la psychoéducation pour les prochaines années. Les États généraux permettront de dresser le portrait de ces enjeux mais, surtout, de réfléchir ensemble aux meilleures solutions pour répondre à ces enjeux et développer notre vision d'avenir pour l'Ordre et la psychoéducation. C'est un rendez-vous auquel je vous convie. ■

Bâtisseuse de l'ombre

Sophie Allard*

Après 15 ans à la tête de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) à titre de directrice générale, Renée Verville quittera ses fonctions à la fin de cette année. Un départ qui, assurément, ne se fera pas sans émotion. Cette gestionnaire a joué un rôle de premier plan dans la création de l'Ordre et dans son évolution vers ce qu'il est aujourd'hui : une organisation en pleine santé et plus dynamique que jamais. « L'Ordre, c'est en quelque sorte son bébé », résume Denis Leclerc, président de l'OPPQ. Un bébé qu'elle laissera bientôt voler de ses propres ailes.

« L'Ordre n'a connu qu'une seule directrice, c'est d'une grande valeur, poursuit M. Leclerc. L'organisation s'est donc construite en fonction de la vision de gestion de Renée, dans un contexte de travail d'équipe qu'elle a toujours prôné. Elle a su, tout au long de son passage, incarner l'image de l'Ordre et de la profession dans le système professionnel. »

Selon Marcel Renou, ancien président de l'Ordre, Renée Verville a été « l'artisan principal de l'intégration des psychoéducateurs et, ensuite, de la création de l'ordre distinct ». « Si Renée n'avait pas été là, ça ne se serait pas passé comme ça, ça a été un succès reconnu de tous. Elle performe dans l'ombre, elle est discrète et réservée, mais son apport a été très remarqué dans le système professionnel. »

France Lesage, avocate pour l'Office des professions du Québec, a « eu le privilège » de collaborer avec elle durant plusieurs années dans le système professionnel. Elle la décrit à l'aide de ces quelques mots-clés : « respect, générosité, disponibilité, écoute, mode solution, efficacité, professionnalisme, bonne humeur ».

Un parcours atypique

À la surprise de plusieurs, Renée Verville n'est pas psychoéducatrice. Ses collègues aiment bien la taquiner à ce sujet. Au fil des ans, elle a néanmoins su s'approprier la profession. « J'ai un parcours professionnel assez atypique, reconnaît-elle. Après des études en secrétariat, je me suis mariée et j'ai choisi de rester à la maison auprès de mes enfants. »

Au bout de 12 ans, le désir de se réaliser sur le plan professionnel a néanmoins pris le dessus. À 34 ans, elle est retournée sur les bancs d'école. Ses trois filles étaient alors âgées de 12, 10 et 6 ans. « Ça n'a pas été de tout repos! », lance-t-elle. Son conjoint l'a appuyée sans réserve.

Madame Verville a obtenu un diplôme de maîtrise en orientation scolaire, alors qu'elle travaillait dans un organisme communautaire en employabilité. Elle a brièvement exercé en cabinet privé. Puis, en 1996, elle a joint l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OPCCOQ).

Organiser la fusion

Dès lors, elle s'est investie dans les préparatifs de l'intégration des psychoéducateurs à l'OPCCOQ. En 2000, l'intégration était chose faite et l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec voyait le jour. « L'intégration d'un groupe à un ordre existant était une première dans le système professionnel, indique la directrice générale. Je devais rédiger une nouvelle réglementation conjointe, j'avais à mettre en place une nouvelle structure organisationnelle, à la bâtir. »

Les psychoéducateurs avaient exprimé le souhait d'avoir un ordre professionnel dès les années 70, c'était pour eux l'aboutissement d'un projet de plusieurs années, souligne-t-elle. « Cela a permis de bien camper la crédibilité des psychoéducateurs, une profession purement québécoise, et d'assurer la qualité de la pratique. »

Victime de son succès, l'ordre conjoint a grossi rapidement, à un point tel qu'il était désormais difficile de répondre aux besoins des uns et des autres. En trois ans à peine, le nombre de psychoéducateurs a explosé, passant d'une centaine à 3000 membres. La création d'un ordre distinct devenait inéluctable.

Armée d'un second diplôme de maîtrise, en administration publique celui-là, Renée Verville s'est mise à la tâche, entourée d'une solide équipe. « J'avais organisé le mariage, je devais maintenant procéder au divorce », illustre-t-elle. Il a fallu partir de zéro : de la création d'un logo à l'élaboration d'une nouvelle structure organisationnelle. « Ça a été un gros défi, un accomplissement. Je suis fière de voir que nous avons réussi à relever le défi. Ça a été une étape significative. »

L'équipe avant tout

Fruit d'efforts soutenus, l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec est né en 2010. La même année, Renée Verville célébrait la naissance de ses petites-filles Clémence et Pénlope, les plus jeunes de ses cinq petits-enfants.

Si la conseillère d'orientation de formation a choisi de poursuivre sa carrière aux côtés des psychoéducateurs, c'est d'abord parce qu'on lui a ouvert toute grande la porte. « On m'a invitée à

« On ne rêve pas de faire carrière dans un ordre. Ce qui m'a attirée et motivée pendant ces années, c'était d'assurer une qualité de service en relation d'aide. Ça rejoignait mes valeurs de rigueur et d'intégrité. »

— Renée Verville



me joindre à eux. C'était pour moi un nouveau défi stimulant. Il y avait tant de choses à mettre en place. On a dû rédiger tous les règlements, ils ont été modifiés et adoptés en à peine trois ans. »

Ce changement de cap lui a permis de réaliser qu'elle était avant tout une gestionnaire. Et ce, depuis longtemps. « Mon intérêt pour la gestion a toujours été. Jeune, j'ai été capitaine de mon équipe de volleyball, j'ai aussi été directrice d'une troupe de théâtre au Cégep de Victoriaville », raconte-t-elle.

« Ce qui ressort chez elle, c'est son grand sens des responsabilités, dit Denis Leclerc. Elle a une motivation et une loyauté énormes envers l'organisation et par le fait même envers la profession. Ses grandes habiletés relationnelles et personnelles se traduisent par un leadership axé sur un encadrement souple et respectueux. Renée a implanté une culture de travail d'équipe et de collaboration. Les gens sentent qu'on leur fait grandement confiance. Ils ont l'occasion de prendre des initiatives, de développer des projets dans un encadrement présent, supportant et jamais excessif. »

Appelée à définir son style de gestion, Renée Verville répond. « Je suis mobilisatrice, à l'écoute du personnel. Pour moi, l'équipe fait la force de l'organisation. Sans elle, ça ne peut pas fonctionner, ça inclut les professionnels ainsi que le personnel de soutien. »

Coordonnatrice au développement et au soutien professionnel pour l'OPPQ, Dominique Trudel confirme. « Renée est intéressée par ce que chacun fait, ce qui lui permet d'avoir une vision intégrée de toutes les activités de l'Ordre. Elle a à cœur le travail d'équipe et la communication. Elle est débordante d'énergie et c'est contagieux. »

Une pratique encadrée

Si la directrice générale a beaucoup travaillé à l'intégration et ensuite à la séparation de l'OPPQ, elle a également consacré beaucoup de temps et d'ardeur aux travaux entourant la formulation, l'adoption et l'application de la loi 21. De concert avec les représentants des autres ordres en santé mentale et relations humaines, elle a pris part à d'innombrables réunions, a participé aux négociations ainsi qu'à la définition des activités réservées et de la psychothérapie.

« Ça a été un dossier majeur ces dernières années », dit-elle. Et il reste encore du pain sur la planche. « On est encore à déterminer ce qui est de la psychothérapie et ce qui ne l'est pas afin de bonifier le guide explicatif et aider les professionnels dans leur champ d'exercice. »

Renée Verville a mené de front plusieurs dossiers qui marqueront l'avenir de la pratique, tout en épaulant, dans le respect et l'humilité, les trois présidents de l'Ordre qu'elle a côtoyés. « L'appui de Renée a été très important, confie Denis Leclerc. Elle connaît bien le travail de présidence, les rouages et subtilités du système professionnel. Elle a été une collaboratrice et complice importante. Elle est excessivement modeste, mais consciente de ses forces. Jamais elle n'a cherché à prendre une place qui n'était pas la sienne, à se mettre de l'avant. Elle est d'une grande loyauté. Elle est entière et intègre. »

Marcel Renou abonde dans le même sens. « Elle est très diverse dans ses habiletés. Son sens de l'organisation et son souci de l'éthique la caractérisent particulièrement, dit-il. Elle a aussi une curiosité intellectuelle appréciable. »

La suite

Que voudrait-elle qu'on retienne de ses 15 ans à la direction?

« Ma curiosité, ma volonté d'amener de nouvelles façons de faire, d'aller de l'avant, mon engagement par rapport à l'Ordre et mon désir d'être près des gens. »

Si elle quitte l'Ordre sous peu, elle ne restera pas bien loin. Elle aimerait garder un pied, ou deux, dans le système professionnel. « J'aimerais être nommée administratrice par l'Office des professions du Québec pour siéger sur le Conseil d'administration d'ordres. J'aime l'aspect protection du public. Je souhaite aussi m'impliquer au sein d'organisations qui viennent en aide aux personnes. »

Malgré ses futures occupations, la gestionnaire – qui a régulièrement travaillé sans compter les heures – ralentira le rythme. À sa façon. Cette coureuse passionnée prévoit s'entraîner plus intensément. Elle compte prendre des leçons de piano, elle qui n'a pas joué depuis l'enfance. Lectrice boulimique, elle plongera le nez sans retenue dans mille et un romans. Mais d'abord, lorsque les premières neiges seront tombées, elle marquera le passage vers cette nouvelle vie en célébrant Noël en présence de ses enfants et petits-enfants dans un nouveau chez-soi réconfortant. Un nid douillet. ■

* Sophie Allard est journaliste à *La Presse*. Elle est aussi la fille aînée de Renée Verville. Afin de souligner le départ à la retraite de sa mère, elle collabore exceptionnellement à *La pratique en mouvement*.

Thème du numéro d'hiver 2016

La pratique psychoéducative en est une de relation à l'autre. Relation ayant diverses fonctions, qui se construit et évolue. Relation qui repose sur la conscience de son histoire personnelle et appelle à l'adoption de certaines attitudes. Le prochain numéro de votre magazine traitera de ces aspects relationnels qui fondent tout projet de changement mené auprès des personnes en difficulté.



Prix et bourses 2015 de l'Ordre



Le Prix Gilles-Gendreau a été remis par Denis Leclerc, président, aux psychoéducatrices Vanessa Ménard et Marie-Hélène Poulin pour le projet *A pour autre*.

Le 28 mai dernier, l'Ordre a procédé à la remise annuelle de ses prix et bourses visant à récompenser des psychoéducateurs ou des étudiants en psychoéducation qui, par leurs réalisations et leurs recherches, participent au rayonnement de la profession. Voici les récipiendaires des prix et bourses 2015 de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.

Prix Gilles-Gendreau

Le Prix Gilles-Gendreau a été remis aux psychoéducatrices Marie-Hélène Poulin et Vanessa Ménard pour le projet *A pour autre*. Ce projet est issu d'une demande de collaboration du Centre de réadaptation La Maison de Rouyn-Noranda avec l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue pour développer un outil dédié à l'enseignement des habiletés sociales pour la clientèle présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Il s'adresse aux intervenants œuvrant, entre autres, auprès des jeunes âgés de 6 à 17 ans vivant avec un TSA.

La trousse pédagogique *A pour autre* comprend une plateforme Web interactive, un guide téléchargeable et un DVD. Les six domaines ciblés et les habiletés spécifiques abordées sont l'autorégulation, l'empathie, la gestion des amitiés, la gestion des conflits et les habiletés conversationnelles ainsi que le jeu coopératif.

Le jury a souligné le caractère novateur de ce projet et son apport aux intervenants travaillant auprès de la clientèle TSA.

Prix publication – grand public

La psychoéducatrice Solène Bourque et l'orthophoniste Geneviève Côté ont reçu le Prix publication – grand public pour l'ouvrage *Parler pour grandir : stimulation du langage et interventions psychoéducatives (0-6 ans)*, publié aux Éditions Midi trente. Les auteures proposent un guide sur le langage qui s'adresse aux



La bourse de doctorat Marcel-Renou a été remise par Renée Verville, directrice générale, à Andrée-Anne Houle, inscrite au doctorat en psychoéducation de l'Université de Sherbrooke.

parents, aux éducateurs et autres intervenants de la petite enfance. L'ouvrage fournit des points de repère visant à mieux cibler les difficultés langagières vécues par les tout-petits et leurs impacts sur les autres sphères de leur développement. Puis, il propose des stratégies de stimulation langagière applicables au quotidien.

Le jury a souligné l'apport significatif de ce livre pour les parents et les éducateurs en petite enfance. Il est accessible et prend appui sur de solides concepts théoriques.

Bourse Jocelyne-Pronovost

La bourse de maîtrise Jocelyne-Pronovost a été remise à Myriam Ouellet-Bernier, étudiante à la maîtrise en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle souligne sa vision de la profession, la qualité de la présentation de son dossier, ses performances académiques tant au baccalauréat qu'à la maîtrise de même que ses compétences professionnelles de psychoéducatrice en devenir.

Bourse Marcel-Renou

La bourse de doctorat Marcel-Renou reconnaît et appuie l'engagement d'un psychoéducateur dans un projet de recherche doctoral contribuant à l'avancement des savoirs collectifs de la profession. Cet honneur est revenu à la psychoéducatrice Andrée-Anne Houle, inscrite au doctorat en psychoéducation de l'Université de Sherbrooke. Son projet de thèse s'intéresse au recrutement des parents de familles vulnérables pour qu'ils participent à un programme de prévention, au moment où leurs enfants pourraient en bénéficier, soit à la petite enfance. Plus précisément, la recherche de madame Houle vise à identifier l'ensemble des facteurs qui influencent l'inscription de ces parents à un programme de prévention.



Mérite du Conseil interprofessionnel du Québec

La psychoéducatrice Diane Métayer a reçu, le 29 mai, le Mérite du Conseil interprofessionnel du Québec pour sa contribution à la profession de psychoéducateur. La carrière de madame Métayer a été marquée par son haut niveau d'engagement et son souci de faire avancer la profession. ■

Diane Métayer, ps.éd. et Nathalie Rodrigue, vice-présidente du Conseil interprofessionnel du Québec.

T ABLEAU DES MEMBRES

Bienvenue aux nouveaux membres, du 17 décembre 2014 au 23 juillet 2015.

Allain Blais	Myriam	Côté	Véronique	Guilbault	Sophie	Moretti	Stéphanie
Allen	Pénélope	Côté-Wegłowski	Catherine	Guimond	Alice Isabelle	Morin	Marie-Christine
Amyot Bélanger	Marie	Coulombe	Audrey	Gurau	Maria Magdalena	Morin	Marie-Christine
Asselin	Anne-Marie	Da Silva	Monica	Gutierrez Vargas	Lilian Margarita	Naud	Caroline
Audet	Myène	Desgroseilliers	Joannie	Hamel	Sarah	Nguyen	Elsa
Beaudoin	Annie	Desjardins	Ève	Hamel	Vanessa	O'Connor	Kim
Beaudoin	Valérie	Desmeules	Annie-Claude	Hébert	Marie-Josée	Ostiguy	Myriam
Beaulieu-Robert	Yannick	Després	Martine	Henrichon-Bourassa	Julie	Ouellet	Annie
Bélanger	Karine	Desranleau Charpentier	Sarah	Jacquet	Aïcha	Parent	Andréanne
Belzil	Jessica	Dessureault	Anne-Marie	Labelle	Jessica	Parenteau	Louise
Bergeron	Cindy	Destrempe	Joanie	Labrosse	Mélissa	Pelletier	Alexa
Bérubé	Julie	Dion	Catherine	Lacroix	Stéphanie	Pelletier	Marika
Bibeau	Jessica	Dolbec	Tommy	Lajoie	Sandra	Pépin	Maryse
Bilodeau	Mélanie	Dorion	Catherine	Lalonde	Naomi	Philippon-Blais	Sarah
Bisson	Ariane	Drolet	Émilie	Lambert	Anne-Marie	Picard	Jessica D.
Bisson	Louis-David	Duchesne	Chantal	Lambert	Marie-Josée	Picard	Line
Blanchard	Anie-Pier	Dufresne Desjardins	Mariève	Lamontagne-Robitaille	Koralie	Pineault	Isabelle
Boily	Ève	Dumas	Laurence-Emmanuelle	Langevin	Jean-Philippe	Pinkos	Jessica
Boily	Joannie	Dumas	Sophie	Langlois	Laurence	Poirier	Josée
Boivin	Élise	Duplessis	Éric	Langlois	Véronique	Primeau-Groulx	Marie-Pierre
Boivin	Maude	Durocher	France	Larouche	Anne Julie	Primeau Rochon	Danika
Bolduc	Nadia	El-char	Zeina	Lavallée	Gabrielle	Provencher	Janie
Bouchard	Jessica	Emond	Kimberly	Lavoie	Amélie	Renaud	Audrey
Boulanger	Marie-Marcelle	Ethier-Fafard	Andréanne	Lebire	Stéphanie	Richard	Mathieu
Bourdeau	Pierre Luc	Fillion	Caroline	Leblanc	Valérie	Robidas-Noiseux	Julie
Bourdon	Sabryna	Filteau	Audrey	Lebreux	Guyline	Robitaille	Annie
Bourque	Christine	Fortier	Stéphanie	Leclerc	Anik	Rodrigue-Lacasse	Sabrina
Boutot	Johannie	Fortin	Karine	Leclerc	Katerine	Roussel	Mireille
Bouvette Dumaine	Emy	Fréchette-Vandale	Laurence	Legault-Léautier	Chloé	Roy	Claudia
Brazeau	Annick	Gagné	Valérie	Lemay	Marie-Eve	Roy	Guyline
Brouillet-Gauthier	Amélie	Gagnon	Isabelle	Lemieux	Myriam	Roy	Joannie
Brousseau Martin	Marie-Joëlle	Gagnon-Audet	Pascale	Lemieux	Stéphanie	Roy	Nancy
Bujold	Nadia	Gagnon Lafond	Kristine	Lévesque	Olivia	Roy	Suzi-Ann
Cérat	Ariane	Gameau	Andrée-Ann	Lévesque Bussièrès	Stéphanie	Roy-Galipeau	Cloé
Chalifoux	Catherine	Gameau	Mathilde	Longpré-Langlois	Cloé	Samson	Catherine
Cham	Marie-Pier	Gélineau	Joanie	Maciw	Isabella	St-Gelais	Jessica
Champagne	Julie	Gendron	Mélanie	Maheux	Diana	St-Laurent	Kim
Champagne-Martineau	Laurie	Gendron	Stéphanie	Mailoux	Isabelle	Surprenant	Isabelle
Charron	Myène	Généreux	Rosemarie	Malo	Benoît	Tekelioglu	Derya
Charron Parent	Catherine	Germain	Jessica	Manseau	Karine	Thibeault	Marie-Ève
Chase	Rebecca	Giguère	Valérie	Manseau Mongrain	Nancy	Thouin	Marie-Pascale
Chenhalls	Brenda	Gilbert-Timmony	Stéphanie	Marchand	Valérie	Tremblay	Marie-Line
Clément	Martine	Giroux	Danielle	Marquis	Audrey	Tremblay-Powell	Joliane
Coriveau-Avard	Laura	Giroux	Marjolaine	Martel	Joannie	Trudel	Kim
Coriveau-Blais	Dominique	Gobeil-Lelièvre	Emmanuelle	Martel	Véronique	Trudel	Mélisande
Côté	Caroline	Gosselin	Sarah	Mattson	Erika-Pascale	Vaillancourt	Camille
Côté	Catherine	Gougeon-Morin	Marie-Philip	Ménard	Vanessa	Valcourt	Marie-Anne
Côté	Claudia	Grenier-Picard	Josiane	Minner	Marie-Pier	Vallée	Myriam
Côté	Lydia	Grenier-Tardif	Frédérique	Mongeon	Mérodie	Vézina	Gabrielle
						Villeneuve	Ariane



Exercer son rôle-conseil

Depuis quelques années, le psychoéducateur est de plus en plus appelé à exercer un rôle-conseil. Bien que ce rôle soit mis de l'avant dans plusieurs milieux, il est encore difficile d'en dégager une seule et même compréhension. Il est aussi intéressant d'observer que ce n'est plus seulement le professionnel d'expérience qui occupe cette fonction mais également le jeune professionnel. Ce dossier vous propose une incursion dans l'exercice du rôle-conseil, tentant d'en définir différentes facettes et s'arrêtant à certains de ses enjeux.

Dans les faits, comment cette compétence se déploie-t-elle dans les milieux de pratique et comment est-elle vécue par les professionnels? Est-il possible de préparer les étudiants à exercer un rôle-conseil? Cette intervention professionnelle implique-t-elle les mêmes obligations que toute autre action effectuée par le psychoéducateur? Ces questions ne reflètent que quelques-unes des réflexions qu'a suscitées la préparation de ce numéro au sein du comité de rédaction. L'éclairage apporté ici sur la pratique du rôle-conseil soulèvera assurément d'autres questions dont il faudra débattre dans un proche avenir. La Journée de formation continue du printemps 2016 en fera d'ailleurs son thème.



L'exercice du rôle-conseil par le psychoéducateur... de quoi parle-t-on?

Martin Caouette, Ph. D., psychoéducateur et professeur, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

L'intégration des psychoéducateurs au système professionnel a mené à la formalisation de certains champs de compétence, dont celui du rôle-conseil. Ainsi, dès leur adhésion à leur ordre professionnel, les psychoéducateurs doivent être en mesure de jouer ce rôle (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2010). L'évolution récente de la profession semble indiquer qu'un nombre important voire croissant de psychoéducateurs sera appelé à jouer un rôle-conseil au sein de leur établissement. Dans ce contexte, il importe de bien le définir. Cet article propose quelques éléments d'une conception du rôle-conseil.

Selon nous, la résolution de ces enjeux identitaires passe par une conception du rôle-conseil qui repose sur les éléments fondamentaux (Renou, 2014) de l'identité professionnelle du psychoéducateur. Bien que l'espace qui nous est dévolu ne nous permette pas d'en faire une présentation exhaustive, précisons tout de même que ces éléments sont constitutifs de l'identité professionnelle, relativement stables et qu'ils permettent aux psychoéducateurs de se définir. Nous référons à certains d'entre eux dans les prochaines lignes pour proposer une conception du rôle-conseil.

Lorsqu'il exerce un rôle-conseil, le psychoéducateur cherche à favoriser chez un intervenant, un groupe d'intervenants ou une organisation, une réponse adéquate aux besoins d'intervention psychoéducative manifestés par un sujet ou un groupe de sujets.

Le rôle-conseil et l'identité professionnelle

Une conception du rôle-conseil ne peut se développer sans la prise en compte de l'identité professionnelle des psychoéducateurs. Cette identité s'est forgée au rythme de différents événements qui ont marqué la profession, dont certains sont en lien étroit avec le rôle-conseil. Ainsi, l'arrivée massive des psychoéducateurs en milieu scolaire dès les années 1960 (Grégoire, 2012) constitue un jalon historique important dans le développement d'une pratique du rôle-conseil. Pour l'une des premières fois de leur histoire, des psychoéducateurs ont eu pour mandat de soutenir d'autres professionnels plutôt que d'assumer eux-mêmes l'ensemble de l'intervention auprès des sujets. Cette situation a généré son lot de questionnements identitaires, certains y voyant alors une rupture avec une conception plus traditionnelle de l'intervention (Gendreau, 1983; Renou, 1989). Les décennies suivantes ont renforcé ce rôle dans différents secteurs de pratique, notamment en déficience intellectuelle. Au tournant des années 2000, l'augmentation du nombre de psychoéducateurs exerçant un rôle-conseil amenait Renou (2005) à questionner ainsi la complémentarité ou l'opposition qui peut exister entre l'intervention directe et la consultation : « *Notre profession a toujours privilégié l'intervention directe auprès des sujets comme une valeur première : le "vécu partagé" étant même l'expression consacrée, encore aujourd'hui par beaucoup, pour définir notre spécificité. Toute cette représentation s'oppose donc plus ou moins avec celle d'un psychoéducateur consultant, donc se retrouvant hors de l'action directe* » (Renou, 2005, p. 2).

Une finalité orientée vers le sujet et une centration sur l'adaptation

Lorsqu'il exerce un rôle-conseil, le psychoéducateur cherche à favoriser chez un intervenant, un groupe d'intervenants ou une organisation, une réponse adéquate aux besoins d'intervention psychoéducative manifestés par un sujet ou un groupe de sujets. Sa préoccupation première demeure donc le sujet ultime de l'intervention. C'est toutefois par l'intermédiaire d'un tiers que le psychoéducateur influence la situation problématique.

Le psychoéducateur est un spécialiste de l'adaptation humaine. Ses connaissances sur ce thème sont fondamentales lorsqu'il exerce un rôle-conseil. Qu'il s'agisse d'une enseignante dépassée par les comportements perturbateurs d'un enfant, d'une équipe de travail qui doit revoir ses pratiques ou d'une organisation confrontée à une réorganisation structurelle, le psychoéducateur qui exerce un rôle-conseil se retrouve fréquemment confronté à des intervenants en rupture d'équilibre. Son analyse de la situation porte alors sur l'adaptation professionnelle d'un intervenant ou d'un groupe d'intervenants aux défis soulevés par un sujet ou un groupe de sujets à l'intérieur d'un contexte organisationnel particulier. Cette adaptation résulte de l'interaction du potentiel adaptatif (PAD) professionnel d'un intervenant et du potentiel expérientiel (PEX) des situations rencontrées dans le contexte organisationnel. Le psychoéducateur n'a toutefois pas pour mandat d'intervenir sur des dimensions personnelles puisque le rôle-conseil se limite à la sphère professionnelle. Bien que



des éléments de la vie personnelle d'un intervenant puissent interférer avec son agir professionnel, ceux-ci devront être explorés dans un autre contexte. Le rôle du psychoéducateur est plutôt d'accroître les capacités adaptatives professionnelles de l'intervenant ou de réaménager certaines composantes de la situation d'intervention. L'atteinte d'un niveau de convenance optimal entre le PAD et le PEX favorise alors un retour à l'équilibre pour l'intervenant et une meilleure intervention auprès du sujet.

L'importance accordée au vécu partagé

Le vécu partagé est fréquemment rapporté par les psychoéducateurs comme un élément distinctif de leur identité professionnelle. Nombreux sont ceux qui cherchent à se démarquer d'autres professionnels en référant à ce concept. Qui plus est, plusieurs psychoéducateurs peuvent témoigner de la valeur ajoutée du vécu partagé puisqu'il permet une compréhension plus fine de la dynamique adaptative du sujet. De prime abord, le rôle-conseil peut sembler limiter les occasions de vécu partagé. Or, en élargissant la portée de ce concept, il est possible d'en faire une composante importante de l'exercice du rôle-conseil. En effet, le spécifique du rôle-conseil par le psychoéducateur peut se traduire par un souci de s'impliquer activement dans le milieu, d'en être partie prenante, afin de favoriser le contact avec les différents acteurs directs et indirects de l'intervention (le sujet de l'intervention, ses proches, les intervenants, les partenaires, les gestionnaires, etc.). Par son habileté à tirer profit des interactions qu'il établit avec ceux-ci, le psychoéducateur peut enrichir sa compréhension de la situation problématique. Cette compréhension comprend des éléments spécifiques au sujet et à ses systèmes proximaux, mais également à des systèmes plus éloignés du sujet. Par exemple, certaines décisions prises par des gestionnaires ont parfois des impacts importants sur les sujets et les contextes d'intervention. Les occasions pour les psychoéducateurs d'interagir avec des gestionnaires peuvent influencer certaines décisions ou, du moins, permettre de mieux comprendre leur portée pour le sujet. Dans le contexte du rôle-conseil, le psychoéducateur développe donc un vécu partagé avec tout l'écosystème du sujet.

Les fonctions du rôle-conseil

Lorsqu'il exerce un rôle-conseil, le psychoéducateur assume différentes fonctions. Inspirés de Kadushin (1976) et de Renou (2014), nous suggérons que trois grandes fonctions traversent le rôle-conseil. Premièrement, à travers une fonction pédagogique, le psychoéducateur cherche à favoriser le développement professionnel de l'intervenant. Il peut alors recourir à différentes modalités telles la formation, la supervision ou les communautés de pratique pour y parvenir. Deuxièmement, par une fonction de soutien, le psychoéducateur contribue à la qualité de vie professionnelle. Son action peut avoir un effet bénéfique pour l'intervenant qui, par exemple, se sentira isolé ou dépassé par une situation. Qui plus est, par son rôle-conseil, le psychoéducateur est à même de repérer des intervenants en situation de vulnérabilité. Enfin, le psychoéducateur assure une fonction normative et fait ainsi la promotion de la qualité de la pratique professionnelle. Bien que son statut n'implique pas dans tous les cas une posture d'autorité au regard de

l'intervenant, il doit tout de même tenir compte du cadre législatif et organisationnel de la pratique pour laquelle il exerce un rôle-conseil.

Le recours aux opérations professionnelles

Lorsqu'il exerce un rôle-conseil, le psychoéducateur peut soutenir un intervenant dans la réalisation des différentes opérations professionnelles. Comme le suggère Renou (2014), le psychoéducateur peut soutenir l'intervenant dans le développement de ses capacités à observer le sujet. Or, les différentes opérations professionnelles peuvent également constituer une méthodologie de pratique. Par exemple, le psychoéducateur peut participer à l'intervention et observer comment un intervenant interagit avec le sujet. Cette façon de faire pourrait contribuer à l'évaluation des besoins de développement professionnel de l'intervenant. De concert avec cet intervenant, il pourrait également planifier différentes actions à réaliser et aménager certaines composantes de l'organisation afin d'atteindre les objectifs de développement ciblés. Qui plus est, il peut animer différentes modalités d'accompagnement de l'intervenant et utiliser le produit de cette animation pour favoriser le développement des capacités adaptatives professionnelles de l'intervenant. Il pourrait ensuite évaluer les retombées de son action sur l'équilibre professionnel du sujet.

D'autres questions concernant le rôle-conseil nous paraissent essentielles à évoquer. Comment former les étudiants à l'exercice du rôle-conseil? Quel est le niveau de compétence nécessaire en intervention pour exercer un rôle-conseil? Peut-on jouer ce rôle en début de carrière? Espérons que les écrits seront nombreux au cours des prochaines années afin d'approfondir ces questions.

Gendreau utilisait les concepts de continuité et de changement lorsqu'il abordait le thème de l'évolution de la pratique psychoéducative. Le rôle-conseil apparaît occuper une place de plus en plus importante dans la pratique actuelle des psychoéducateurs, ce qui n'est pas sans provoquer certains changements. Toutefois, une conception de ce rôle qui prend appui sur les éléments fondamentaux de l'identité professionnelle permet une certaine continuité et assure une cohésion de la pratique. Cet exercice de conceptualisation ne peut toutefois pas faire l'économie de remises en question de certains éléments de la pratique traditionnelle des psychoéducateurs. Si cet article contribue au débat, il aura alors certainement atteint son objectif. ■

Références

- Gendreau, G. (1983). Problématique actuelle et future de l'intervention, de la formation et de la recherche psycho-éducation. I. Un bref retour sur le passé. *Revue canadienne de psychoéducation*, 12(2), 75-82.
- Grégoire, J. (2012). À propos de la psychoéducation, un bref aperçu historique. *Revue de psychoéducation*, 41(2), 121-136.
- Kadushin, A. (1976). *Supervision in Social Work*. New York, NY : Columbia University Press.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2010). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs*. Montréal.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs : une analyse, une conception, une histoire*. Longueuil : Béliveau éditeur.
- Renou, M. (2005). L'intervention directe et la consultation : opposition ou complémentarité? *En pratique*, 4, 2.
- Renou, M. (1989). La psychoéducation : une perspective historique. *Revue canadienne de psychoéducation*, 18(2), 63-88.



Enseigner le rôle-conseil

Michel Valiquette, ps.éd. et **Hélène Larose**, ps.éd., agents de planification, de programmation et de recherche, Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire

Le rôle-conseil est un rôle qui se définit en fonction de la demande et des objectifs poursuivis par le demandeur. C'est un rôle complexe qui nécessite à la fois connaissances, expérience et compétences spécifiques. Certains pensent que l'exercice de ce rôle n'est possible que si le professionnel détient une expertise sur les contenus en plus d'avoir une bonne expérience de travail. Bien que l'expérience soit un atout, nous croyons qu'il est possible de se préparer à cette fonction. Fort de cet argument, l'Université de Sherbrooke a décidé de développer un cours pour ses étudiants de maîtrise afin qu'ils commencent à développer les compétences pour jouer ce rôle. Cet article présente notre vision du rôle-conseil et les apprentissages souhaités chez les étudiants dans le cadre de ce cours.

Notre conception du rôle-conseil

La personne qui exerce un rôle-conseil devrait, dans un premier temps, être en mesure de faire une bonne analyse de la demande et de la situation. Son rôle est ensuite de faciliter le processus de changement ou de recherche de solutions dans le système en question, et ce, en s'appuyant sur ses ressources. Pour ce faire, plusieurs actions sont possibles : faciliter les remises en question, proposer de nouveaux éléments, aider le demandeur à porter un regard nouveau sur la situation, apporter des nuances, aider à prendre du recul. Ces actions n'atteindront leur but que si le conseiller arrive à établir une relation de confiance avec le demandeur afin de travailler dans un esprit de collaboration et de l'accompagner dans sa recherche de solutions.

Cette conception du rôle-conseil s'appuie sur la vision de St-Arnaud (1997) qui propose que, pour intervenir en psychologie des relations humaines, deux compétences sont essentielles : les compétences disciplinaires, en lien avec le savoir, et les compétences relationnelles, en lien avec le savoir-faire et le savoir-être. Il ajoute que trois éléments favorisent le développement des compétences relationnelles, soit l'approche coopérative, la polyvalence dans les rôles exercés et l'autorégulation. L'approche coopérative facilite l'interaction entre l'expertise sur les contenus détenue par le conseiller et les particularités du client. Elle permet l'utilisation et le développement des ressources du système client. La polyvalence dans les rôles exercés favorise l'utilisation de divers modèles d'intervention permettant de s'ajuster à la situation, par exemple ceux de formateur, de consultant, de théoricien ou de médiateur. Quant à l'autorégulation, elle suppose que le conseiller fasse une démarche réflexive tout en demeurant en dialogue perpétuel avec la situation.

Pour jouer un rôle-conseil, il est utile de développer des connaissances sur les processus et les systèmes en plus de

développer des attitudes favorisant le travail coopératif et l'établissement d'une relation de confiance. Le cours offert à l'Université de Sherbrooke mise sur le développement de ces compétences à l'aide d'un volet théorique ainsi que d'un volet pratique.

Pour jouer un rôle-conseil, il est utile de développer des connaissances sur les processus et les systèmes en plus de développer des attitudes favorisant le travail coopératif et l'établissement d'une relation de confiance.

Le volet théorique du cours

Le volet théorique cherche à sensibiliser les étudiants aux différentes réalités inhérentes à l'exercice du rôle-conseil. Le concept de communication est le premier abordé afin que les étudiants puissent saisir les enjeux d'une communication efficace. Par ailleurs, puisque le rôle-conseil prend place dans une organisation qui possède ses propres modèles, les étudiants sont initiés aux concepts de réalité organisationnelle, sous l'angle de la culture, de la structure ou encore de la gestion. Une autre composante importante est le travail d'équipe. Des notions telles l'évolution d'une équipe de travail et la gestion des conflits permettent aux étudiants de développer leurs connaissances de cette réalité. Le savoir-être est également examiné à l'aide des schèmes relationnels et considérant différents pièges tels l'identification au client, le positionnement en expert sans tenir compte de l'avis du demandeur ou la proposition de solutions qui vont à l'encontre de la réalité organisationnelle. Finalement, en présentant les concepts de régulation affective, de distance thérapeutique et de styles d'apprentissage, les étudiants se préparent à la mise en application concrète du rôle-conseil, soit son volet pratique.

Le volet pratique du cours

Le volet pratique du cours appelle les étudiants à exercer la fonction de rôle-conseil à travers des situations bien réelles où ils ont à

offrir du soutien à des étudiants du baccalauréat. Afin de s'y préparer, un laboratoire pratique leur permet de se familiariser avec le rôle-conseil en utilisant le modèle de supervision méthodologique réflexive (Moreau, Ouellet et Labbé, 2013). Dans un premier temps, les phases de ce modèle leur sont expliquées : la planification de la rencontre, la collecte de données, l'analyse réflexive, les pistes d'action, les prises de conscience et l'évaluation de la supervision. Dans un deuxième temps, les étudiants sont invités à mettre en pratique, à l'aide de jeux de rôle, ces différentes phases. À la suite de cette expérimentation en milieu protégé (la classe), ils offrent aux étudiants du baccalauréat deux rencontres de consultation. Durant celles-ci, des situations posant problème aux bacheliers sont soumises aux étudiants de maîtrise qui doivent les accompagner dans la recherche de solutions. Les situations problématiques sont en lien avec des situations vécues dans leur stage ou leurs cours. Par exemple, comment doivent-ils aborder un parent? Comment doivent-ils se positionner face à un autre étudiant dans un travail d'équipe? Les étudiants font un retour sur leur expérience avec les pairs du groupe afin de recevoir de la rétroaction. Finalement, chaque étudiant fait un bilan écrit de

son expérience d'accompagnement de façon à pouvoir en tirer le maximum d'apprentissage.

Après une première expérience, les étudiants à la maîtrise en psychoéducation de l'Université de Sherbrooke considèrent que ce cours leur fait vivre une expérience différente et enrichissante. Il leur permet d'expérimenter la réalité d'un rôle-conseil et de développer les compétences à cet effet. Nous croyons qu'il est important d'offrir la possibilité aux étudiants de se préparer et de se former à cette fonction que certains d'entre eux pourraient être appelés à exercer. L'apprentissage de cette fonction ne relève pas seulement de l'expérience. Il relève plutôt de la combinaison de l'enseignement et de la pratique. ■

Références

Moreau, J., Ouellet, S. et Labbé, L. (2013, novembre). *Comment un processus d'accompagnement favorise-t-il le transfert des connaissances dans un contexte de supervision clinique?* Communication présentée au XXIV^e Colloque thématique annuel de l'Institut québécois de déficience intellectuelle, Trois-Rivières.

St-Arnaud, Y., (1997). Quelques compétences pour intervenir en psychologie des relations humaines. *Interactions*, 1(1), 6-28.



Faites part de vos commentaires sur le magazine à publication@ordrepesd.qc.ca



Intervenir en rôle-conseil : quelques devoirs du psychoéducateur

M^e Geneviève Roy, conseillère juridique, Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

Une psychoéducatrice, embauchée par une commission scolaire en soutien aux enseignants, occupe ses journées à les conseiller et à les outiller dans leurs interventions avec les élèves en difficulté d'adaptation. Puisqu'elle n'agit pas directement auprès de ces derniers, elle n'ouvre pas de dossiers professionnels. D'ailleurs, son employeur ne lui accorde aucun temps de rédaction. Après qu'une enseignante eut giflé un élève, la psychoéducatrice se voit blâmée par la direction qui va jusqu'à interpeller l'Ordre pour vérifier ses compétences et les stratégies d'intervention qu'elle propose. La psychoéducatrice est stupéfaite d'apprendre que ses interventions sont remises en question. Mais comme elle n'a gardé que quelques notes du suivi offert à cette enseignante, il lui est difficile de faire valoir sa compétence et la qualité de ses services.

Comme l'illustre cette situation, le rôle-conseil est loin d'être une intervention banale ou strictement ponctuelle. Le psychoéducateur demeure imputable de ses gestes professionnels et doit être en mesure de retracer les actions posées, d'autant qu'elles touchent indirectement des enfants, des jeunes ou toute autre personne vulnérable. Pourtant, certains questionnent encore l'importance d'ouvrir un dossier professionnel et d'adapter leurs obligations à cette fonction. Cet article a pour but de rappeler quelques obligations fondamentales du psychoéducateur qui exerce en rôle-conseil, dont celle de tenir un dossier de consultation.

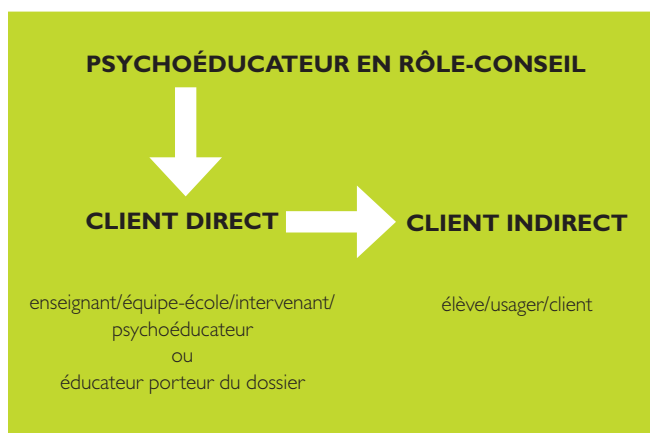
Il y a quelques années, l'Ordre avait proposé, dans le cadre de ses formations, des critères qui, **appliqués** aux interventions du psychoéducateur, justifient l'ouverture d'un dossier. Ainsi, le psychoéducateur doit ouvrir un dossier lorsque son intervention :

- Relève de son champ d'exercice et de ses compétences;
- Cherche à amener un changement chez la personne, le groupe ou dans le milieu, en réponse aux besoins exprimés;
- Comporte, ou comporte possiblement, la collecte ou la révélation d'informations confidentielles;
- S'inscrit dans un projet structuré et n'est pas une intervention ponctuelle.

Selon ces critères, les actions posées par le psychoéducateur dans le cadre d'un rôle-conseil nécessitent qu'il ouvre un dossier¹. L'obtention d'un consentement libre et éclairé de la part du client qui bénéficie des conseils et des connaissances du psychoéducateur demeure néanmoins la première étape de son intervention.

S'entendre avec le client du rôle-conseil : le consentement libre et éclairé

Le psychoéducateur en rôle-conseil peut avoir comme client tant une organisation, une équipe d'intervenants, un milieu qu'une personne en contexte de supervision individuelle. Ce client peut lui-même rendre des services à un autre client, souvent au centre de l'intervention.



Cette situation particulière demande de définir clairement quel est le mandat et auprès de qui l'intervention directe est réalisée. Le consentement au service et à ses modalités, y compris les objectifs à atteindre et les moyens pour y parvenir, est obtenu de la personne, équipe ou organisme qui reçoit le service conseil. Le dossier du psychoéducateur doit refléter cet aspect du rôle-conseil.

Le psychoéducateur peut ou non utiliser un formulaire de consentement ou une entente de service. Dans les cas où il n'utilise pas un tel formulaire ou entente, le client consent, explicitement, au mandat donné et à toutes ses particularités. Toutefois, pour être conforme au *Règlement sur les dossiers*², le psychoéducateur doit noter à son dossier avoir obtenu le consentement éclairé du client après lui avoir donné toutes les informations nécessaires, au sujet notamment de la confidentialité et du partage des renseignements de nature confidentielle.

Respecter la confidentialité de tous ses clients

De même que lorsqu'il agit dans un rôle plus conventionnel, le psychoéducateur en rôle-conseil s'assure de respecter la

1. Pour de l'information sur les devoirs et obligations en matière de tenue de dossiers en rôle-conseil, consultez les normes d'exercice *La tenue d'un dossier de consultation ou de supervision en psychoéducation* rédigées par l'Ordre.

2. *Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et autres bureaux et la cessation d'exercice des psychoéducateurs*, L.R.Q., c. C-26, a. 91 (alinéa 5° de l'article 3).

confidentialité des renseignements qui touchent ses clients directs mais aussi ses clients indirects. Toute information de nature confidentielle qui vient à sa connaissance dans l'exercice de sa fonction doit être protégée. Un psychoéducateur qui soutient un intervenant pourrait ainsi avoir accès à des renseignements de nature psychologique ou médicale sur les jeunes que celui-ci rencontre; il est alors tenu au secret professionnel même si la confiance ou la révélation ne lui a pas été faite directement.

En matière de transmission d'information, le professionnel peut échanger des renseignements protégés si cette disposition a été convenue dans l'entente avec le client. Dès le départ, le

psychoéducateur avise son client et obtient son accord. Conformément au Code de déontologie, ces renseignements de nature confidentielle doivent être pertinents et nécessaires, en lien avec les objectifs convenus.

Les situations qui se prêtent à l'exercice du rôle-conseil sont nombreuses et possèdent chacune leurs caractéristiques, lesquelles invitent à appliquer ces obligations avec attention. En voici quelques-unes.

Un psychoéducateur soutient une enseignante au sujet d'un élève qui perturbe le groupe. L'enseignante a besoin d'être conseillée pour mieux gérer la situation au quotidien. La cliente du psychoéducateur est ici l'enseignante, puisque

Le rôle-conseil appelle essentiellement à la même rigueur et aux mêmes obligations que celles appliquées par le psychoéducateur qui exerce dans un rôle plus traditionnel.

La tenue d'un dossier de consultation ou de supervision en psychoéducation

Normes d'exercice

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

c'est elle qui bénéficie du suivi. Son rôle l'amène à intervenir chaque jour auprès de l'élève au cœur du problème mais le psychoéducateur en rôle-conseil n'a pas à poser d'actes professionnels auprès de ce dernier. Il a préalablement convenu d'un plan de travail avec l'enseignante et ouvert un dossier au nom de celle-ci ou de sa classe.

Un psychoéducateur est engagé pour soutenir individuellement des éducateurs qui donnent des services aux enfants et à leur famille. Il offre le regard externe nécessaire pour bien outiller les éducateurs dans leurs interventions auprès des usagers. Il agit en expert pour analyser les situations plus complexes et y répondre. Dès le départ, il doit préciser les modalités et les limites de son rôle ainsi qu'aborder la question de l'utilisation des renseignements confidentiels recueillis. Il consigne ces éléments et ses notes de suivi dans des dossiers pour chacun des éducateurs.

Un psychoéducateur intervient en soutien à une équipe d'éducateurs d'un centre de la petite enfance. Son client est l'équipe et non les enfants qui, eux, reçoivent des services ou des soins de ces éducateurs. Le consentement libre et éclairé est obtenu de l'équipe, après avoir complété l'analyse des besoins et convenu des objectifs à atteindre, de la démarche et des stratégies d'intervention proposées. Un dossier est ouvert au nom de l'équipe ou du CPE.

Le rôle-conseil appelle essentiellement à la même rigueur et aux mêmes obligations que celles appliquées par le psychoéducateur qui exerce dans un rôle plus traditionnel. L'ouverture et la tenue d'un dossier, le souci d'obtenir un consentement libre et éclairé du client ainsi que le respect de la confidentialité ne sont que quelques-uns de ces devoirs. En respectant ces règles, le psychoéducateur fait valoir la qualité et le sérieux de son intervention, quels que soient la forme et le modèle empruntés. ■

psychoéducateur informe clairement son client de l'utilisation qui pourrait être faite des renseignements qui le concernent. Par exemple, dans le cadre d'une supervision clinique d'un intervenant en période probatoire, il ne pourrait transmettre un rapport de son suivi que si cette mesure était prévue au mandat. Si, en cours de mandat, certaines informations doivent être partagées, le



L'expérience du rôle-conseil

Afin d'illustrer concrètement différents visages du rôle-conseil, *La pratique en mouvement* a sollicité le témoignage de psychoéducateurs, leur demandant de décrire brièvement les tâches qu'ils sont appelés à réaliser dans cette fonction. Voici l'essentiel de leurs propos.

Au Centre jeunesse des Laurentides, ce n'est que depuis 2008 qu'existent des postes de psychoéducateurs ayant fonction de rôle-conseil. À ce titre, nous assistons les chefs de service au sujet de la formation, du transfert des connaissances et de l'accompagnement des intervenants. Nos moyens de mises en interaction demeurent le vécu éducatif partagé, la participation aux réunions d'équipe et l'accompagnement personnalisé. Nous appuyons la mise en place de programmes ou de projets, notamment le modèle psychoéducatif et le programme de traitement individualisé en santé mentale. Nous sommes aussi amenés à guider l'élaboration des objectifs en vue de la réadaptation des usagers. Dans ce rôle, un des principaux défis consiste à arrimer nos orientations cliniques aux politiques et normes de nature administrative.

Julie Bolduc et Vincent Latreille

Psychoéducateurs, Centre jeunesse des Laurentides

Travaillant dans une école secondaire, je suis en rôle-conseil auprès des enseignants, des directions et des parents. J'aide les enseignants qui accompagnent des élèves en difficulté en leur suggérant des trucs ou des interventions. Je peux aussi les conseiller dans la gestion de conflits. Dans ce cadre, je leur prête une oreille attentive. Chaque année, j'offre des formations aux enseignants sur des thèmes tels la création d'un lien, la gestion d'une crise ou l'intervention avec un élève agressif. Enfin, je conseille les directions dans leurs pratiques auprès des jeunes en crise et de leurs parents.

Sylvie André

Psychoéducatrice, Commission scolaire de la Vallée des Tisserands

Bien que variées, mes actions portent toutes sur le soutien accordé aux directions opérationnelles. Mon apport est orienté sur l'analyse des problématiques, des forces en présence et des obstacles qui doivent être pris en compte, sur les moyens d'intervention systémique et sur les différents systèmes en action. Je me plais à dire que je suis toujours une psychoéducatrice mais que mon client a changé. Ce client est maintenant une organisation que je dois aider à s'adapter : s'adapter aux nouvelles pratiques, aux risques inhérents, à l'environnement et à ses clients, patients ou usagers. Dans cette fonction, je garde à l'esprit que je suis au service de quelqu'un et que mon rôle doit s'adapter aux situations et aux enjeux présents.

Rachel Tremblay

Gestionnaire de risque au Centre de réadaptation La Myriade et coordonnatrice à la direction des pratiques professionnelles et de la qualité, CSSS du sud de Lanaudière

En 2011, la Commission scolaire des Affluents a déployé un nouveau modèle de service. Elle a divisé son territoire en sept communautés, chacune ayant son équipe multidisciplinaire. Cette dernière a pour mission de soutenir les directions d'école ainsi que les intervenants scolaires qui font face aux défis que peuvent présenter des élèves ayant des besoins particuliers.

Membre de l'équipe multidisciplinaire, le psychoéducateur de communauté vise le développement de meilleures pratiques et le transfert d'expertise. Partant de ses observations et de l'analyse qu'il fait d'une situation, il communique sa vision au personnel de l'école. Il suggère des pistes d'interventions, des moyens et des outils qui tiennent compte de la spécificité de chacun de ses milieux. Par la suite, il s'assure de leur mise en place et de leur suivi. Le psychoéducateur en rôle-conseil favorise l'*empowerment* des intervenants en les plaçant au cœur de l'intervention afin qu'ils en demeurent les acteurs principaux.

Par le biais de la table multidisciplinaire ou à la demande d'une direction, le psychoéducateur peut également collaborer au plan d'intervention, élaborer des contenus d'animation, animer des formations, participer à des comités de développement au sein de l'école, développer et entretenir des liens avec les partenaires externes.

Erika Amsterdam et Benoît Beauchemin

Psychoéducateurs au primaire à la Commission scolaire des Affluents

Psychoéducatrice en CRDITED, je dois régulièrement effectuer des supervisions cliniques auprès des éducateurs spécialisés avec lesquels je travaille. Ces supervisions consistent, entre autres, à offrir des conseils sur les techniques d'intervention employées et, au besoin, à revoir la manière dont elles sont appliquées. Je suis aussi responsable de la consolidation de notions spécifiques courantes dans mon milieu. En tant que superviseuse clinique des éducateurs de mon équipe, je suis la référence lorsqu'il est question de contenu clinique, c'est-à-dire de tout ce qui est et sera travaillé auprès de nos tout-petits.

Jeune psychoéducatrice, il m'arrive de trouver difficile d'avoir à jouer un tel rôle auprès de personnes ayant parfois bien plus d'années d'expérience que moi dans le domaine. Toutefois, je réalise de plus en plus que ce n'est pas mon âge ou ma crédibilité qui importent et font en sorte que ma parole prend de la valeur. C'est plutôt ma passion pour mon métier, ma connaissance de la clientèle et mon souci de toujours offrir le meilleur service tant aux usagers qu'aux personnes avec lesquels je travaille.

Marie-Christine Morin

Psychoéducatrice au service 0-5 ans du Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et troubles envahissants du développement Montérégie-Est



Exercer le rôle-conseil avec compétence : intérêts et besoins de formation continue

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

À l'été 2014, l'Ordre a sondé les psychoéducateurs sur leurs besoins de formation continue au moyen d'un sondage en ligne. Mille cent quatre-vingt-quatorze (1194) psychoéducateurs d'expériences, de régions et de milieux différents ont répondu au questionnaire. Celui-ci prenait appui sur les compétences générales des psychoéducateurs définies par l'Ordre. *Agir dans un rôle-conseil auprès d'autres acteurs* figure parmi celles-ci. Aux fins de l'enquête, les énoncés de cette compétence ont été revus pour se rapprocher des réalités actuelles vécues dans ce rôle. Le comité de travail¹ s'est arrêté sur les six énoncés suivants :

1. Cerner les différentes facettes du rôle-conseil;
2. Faire l'analyse d'une situation complexe;
3. Utiliser un processus de résolution de problèmes;
4. Accompagner les intervenants dans un processus de changement;
5. Animer un groupe de codéveloppement;
6. Établir des relations de coopération et favoriser la participation de tous les acteurs en contexte d'interdisciplinarité.

Dans le cadre de l'enquête, les répondants étaient amenés à présenter leur niveau d'intérêt à suivre une formation pour chacun de ces énoncés. Ce niveau d'intérêt pouvait s'exprimer sur une échelle de type Likert allant de « pas du tout intéressé », « peu intéressé », « intéressé » à « tout à fait intéressé ». Par la suite, les répondants s'étant montrés « intéressés » ou « tout à fait intéressés » devaient indiquer le niveau de formation souhaité entre « mise à niveau », « intermédiaire » ou « avancé ». Finalement, les psychoéducateurs étaient invités à nommer d'autres besoins de formation en lien avec l'exercice du rôle-conseil. Une question ouverte leur demandait d'identifier un ou des contenus spécifiques en référant aux défis ou besoins rencontrés dans le cadre de leur pratique professionnelle.

Parmi l'ensemble des compétences générales couvertes par l'enquête, les besoins de formation pour l'exercice du rôle-conseil arrivent en deuxième place en termes d'intérêt de formation, après les compétences en lien avec la réalisation d'une démarche d'évaluation². Le texte qui suit présente les résultats quantitatifs et qualitatifs de cette partie du sondage. Il détaille ceux-ci en fonction de certaines caractéristiques, notamment le nombre

d'années après l'obtention du diplôme. Il fait également état de certains thèmes de formation qui ont été suggérés par les psychoéducateurs.

Un intérêt marqué pour la formation sur le rôle-conseil

Parmi les six énoncés de compétence liés à l'exercice du rôle-conseil, les psychoéducateurs se sont dits d'abord « intéressés ou tout à fait intéressés » par l'analyse d'une situation complexe (76 % des répondants). En deuxième lieu, ils souhaiteraient accroître leurs habiletés pour accompagner les intervenants dans un processus de changement (67 %). Suit l'expression de besoins pour mieux cerner les différentes facettes du rôle-conseil (63 %). L'utilisation d'un processus de résolution de problèmes et l'établissement de relations de coopération arrivent aux quatrième et cinquième rangs (60 % et 59 %). En dernier lieu vient l'intérêt pour une formation sur le codéveloppement (47 %). Les psychoéducateurs ayant moins de cinq ans d'expérience expriment les mêmes besoins avec, toutefois, un intérêt significativement plus marqué pour le développement de compétences dans l'analyse d'une situation complexe. Le tableau 1 présente ces résultats.

Le niveau d'intérêt à participer à une formation en lien avec l'exercice du rôle-conseil ne varie pas en fonction de la région, du sexe et de l'âge des répondants. Toutefois, des différences importantes sont observées selon le milieu de travail. En effet, les psychoéducateurs qui exercent dans les centres de réadaptation (en déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme, en dépendance ou en déficience physique) sont nettement les plus intéressés à recevoir de la formation, et ce, pour l'ensemble des énoncés concernant le rôle-conseil. À l'inverse, les psychoéducateurs des écoles primaires ou secondaires ou ceux des centres jeunesse sont les moins intéressés.

Comme le montre le tableau 2, le niveau de formation souhaité est principalement « intermédiaire » (36 % à 42 % selon les énoncés) ou « avancé » (30 % à 33 % selon les énoncés). Par ailleurs, les psychoéducateurs ayant moins de cinq ans d'expérience expriment plus souvent des besoins pour une formation de mise à niveau et moins souvent pour une formation avancée. Cette tendance se vérifie pour quatre des six énoncés venant spécifier l'exercice du rôle-conseil, soit l'analyse d'une situation complexe, l'utilisation d'un processus de résolution de problèmes, l'accompagnement des intervenants dans un processus de changement et l'établissement des relations de coopération ou le fait de favoriser la participation de tous les acteurs en contexte d'interdisciplinarité.

1. Ce comité de travail était formé de Jacques Joly, Stéphanie Lemieux, Marc Tourigny, Université de Sherbrooke, Manon Bergeron, UQAM, Dominique Trudel et Renée Verville, OPPQ.

2. Pour connaître les résultats globaux du sondage sur les besoins de formation continue, consultez *La pratique en mouvement*, numéro 9 (mars 2015), p. 11-13.

Tableau 1. Niveau d'intérêt pour une formation sur l'exercice du rôle-conseil : comparaison entre les diplômés récents et les autres membres

NIVEAU D'INTÉRÊT POUR UNE FORMATION							
ÉNONCÉS DE COMPÉTENCE	Diplômés	N	Pas du tout intéressé	Peu intéressé	Intéressé	Tout à fait intéressé	X ²
			Pourcentage valide (%)				
1. Cerner les différentes facettes du rôle-conseil	plus de 5 ans moins de 5 ans Total	846 171 1040	11,2 7,6 10,9	25,4 30,4 26,1	39,1 36,3 38,8	24,2 25,7 24,2	3,55
2. Faire l'analyse d'une situation complexe	plus de 5 ans moins de 5 ans Total	847 173 1043	8,5 1,2 7,4	17,0 15,0 16,4	43,2 48,6 44,2	31,3 35,3 32,2	12,66**
3. Utiliser un processus de résolution de problèmes	plus de 5 ans moins de 5 ans Total	841 171 1035	10,9 6,4 10,2	29,8 29,8 29,6	41,0 44,4 41,5	18,2 19,3 18,6	3,33
4. Accompagner des intervenants dans un processus de changement	plus de 5 ans moins de 5 ans Total	845 173 1042	11,1 8,7 11,0	21,7 26,0 22,3	34,6 35,8 34,6	32,7 29,5 32,1	2,54
5. Animer un groupe de codéveloppement	plus de 5 ans moins de 5 ans Total	841 173 1037	17,5 15,0 17,2	34,6 39,9 35,5	27,7 25,4 27,3	20,2 19,7 20,1	1,93
6. Établir des relations de coopération et favoriser la participation de tous les acteurs en contexte d'interdisciplinarité	plus de 5 ans moins de 5 ans Total	842 172 1038	11,4 6,4 10,7	30,5 27,3 30,3	34,2 37,8 34,6	23,9 28,5 24,5	5,64

* P < 0,05, ** P > 0,01 ET *** P > 0,001

Tableau 2. Niveau de formation souhaité sur l'exercice du rôle-conseil : comparaison entre les diplômés récents et les autres membres

NIVEAU DE FORMATION SOUHAITÉ						
ÉNONCÉS DE COMPÉTENCE	Diplômés	N	Mise à niveau	Intermédiaire	Avancé	X ²
			Pourcentage valide (%)			
1. Cerner les différentes facettes du rôle-conseil	plus de 5 ans moins de 5 ans Total	520 104 636	31,9 38,5 33,3	35,4 38,5 35,8	32,7 23,1 30,8	3,93
2. Faire l'analyse d'une situation complexe	plus de 5 ans moins de 5 ans Total	613 142 772	25,0 29,6 26,3	38,0 50,0 40,3	37,0 20,4 33,4	14,45***
3. Utiliser un processus de résolution de problèmes	plus de 5 ans moins de 5 ans Total	481 107 602	27,4 44,9 30,9	38,3 37,4 38,8	34,3 17,8 31,1	16,35***
4. Accompagner des intervenants dans un processus de changement	plus de 5 ans moins de 5 ans Total	549 110 670	26,2 33,6 27,6	40,3 46,4 41,6	33,5 20,0 30,7	8,01*
5. Animer un groupe de codéveloppement	plus de 5 ans moins de 5 ans Total	391 75 475	30,2 41,3 32,4	37,3 38,7 37,5	32,5 20,0 30,1	5,70
6. Établir des relations de coopération et favoriser la participation de tous les acteurs en contexte d'interdisciplinarité	plus de 5 ans moins de 5 ans Total	471 110 589	29,7 39,1 30,7	37,8 44,5 39,6	33,1 16,4 29,7	12,28**

* P < 0,05, ** P > 0,01 ET *** P > 0,001



Il n'existe pas de différences quant au niveau de formation souhaité selon le sexe, la région ou le milieu de travail des répondants. Par contre, les psychoéducateurs des groupes d'âge de « 50-59 ans » et de « 60 ans et plus » souhaitent davantage une formation « avancée » alors que ceux du groupe d'âge « 20-29 ans » expriment une préférence pour une formation de « mise à niveau ».

Finalement, lorsque l'on compare le niveau de formation souhaité pour les énoncés ayant trait au rôle-conseil, avec les autres grandes compétences abordées dans l'enquête, les mêmes tendances sont observées à savoir que le niveau de formation qui est le plus souvent souhaité est le niveau « intermédiaire ». Pour l'ensemble des 43 énoncés de compétence de l'enquête, de 36 % à 49 % des psychoéducateurs souhaitent une formation de niveau « intermédiaire ». Mais, quand il s'agit des énoncés du rôle-conseil, une proportion plus grande de psychoéducateurs

recherche d'une méthode ou des meilleures pratiques intéresse également un certain nombre de psychoéducateurs.

Au deuxième rang du plus grand nombre de mentions surgit un nouveau besoin de formation en lien avec l'exercice du rôle-conseil, celui de la supervision clinique. Les 96 suggestions émises par les psychoéducateurs témoignent en effet d'un désir de s'outiller pour le soutien, l'accompagnement et la supervision dans différentes modalités auprès des éducateurs, des enseignants ou des gestionnaires : *comment supporter les directions adjointes dans leur rôle d'autorité, comment amener des éducateurs à rendre des théories applicables à la pratique, comment transmettre des compétences et accompagner des jeunes professionnels et des stagiaires. Coacher, guider, transmettre ou même convaincre* sont quelques-unes des actions sur lesquelles des formations seraient souhaitées.

Les psychoéducateurs semblent prêts à apprendre les stratégies qui leur permettront d'agir avec *doigté, respect et efficacité* dans une fonction de consultant, de superviseur ou de conseiller.

désirent une formation avancée comparativement aux autres grandes compétences touchées par l'enquête.

Des thèmes de formation représentatifs de la richesse du rôle-conseil

Les thèmes de formation suggérés par les psychoéducateurs en lien avec l'exercice du rôle-conseil totalisent 467 mentions. Ces données qualitatives ont été catégorisées et classées sous chacun des énoncés de compétence, permettant de les appuyer et de les enrichir.

C'est l'énoncé « Cerner les différentes facettes du rôle-conseil » qui fait l'objet du plus grand nombre de commentaires (155). Les particularités de cette fonction se trouvent abondamment illustrées selon les milieux de pratique et les clientèles. L'exercice du rôle-conseil en milieu scolaire est particulièrement présent (29). Des suggestions de formation sont exprimées visant à savoir agir auprès de différents acteurs : *clarifier les attentes des équipes-écoles, soutenir un enseignant en difficulté majeure de gestion de classe, accompagner les directions d'école dans leur rôle auprès de la clientèle EHDAA*. D'autres situations sont évoquées qui touchent le rôle-conseil auprès d'éducateurs en petite enfance, d'équipe d'éducateurs ou de bénévoles, à titre de conseiller clinique ou en pratique privée. Des besoins sont également exprimés au sujet des attentes, limites et mandats en lien avec ce rôle. Par exemple, les différences entre le rôle-conseil et la psychothérapie sont soulevées. Quelques réponses font état de défis particuliers tel l'exercice du rôle-conseil en situation d'autorité, avec ses anciens collègues ou lorsqu'on présente moins d'expérience que ceux que l'on conseille. La

Deux autres énoncés recueillent des commentaires en nombre appréciable : établir des relations de coopération et favoriser la participation de tous les acteurs en contexte d'interdisciplinarité (65 mentions) et accompagner les intervenants dans un processus de changement (63 mentions). Sous le premier énoncé sont exprimés des besoins pour mieux définir les rôles et mandats de chacun, partenaires internes et externes, en assurant une vision commune et une cohérence d'action. Parmi d'autres, la mobilisation de partenaires plus passifs semble présenter un défi. Quant aux mentions associées au second énoncé, elles abordent la capacité de faire face aux résistances, de motiver au changement et de soutenir la motivation, particulièrement chez les intervenants réfractaires : *soutenir un intervenant qui ne veut pas changer, travailler avec des intervenants fermés*.

L'ensemble de ces données qualitatives suggère que les psychoéducateurs identifient bien, chacun dans leur milieu, les différentes facettes et enjeux liés à l'exercice du rôle-conseil. Celui-ci se décline en multiples fonctions, selon les mandats reçus. Il met en jeu des relations qui facilitent ou complexifient la démarche d'accompagnement. Cela dit, plusieurs des suggestions de formation empruntent la formulation d'un « comment » : *Comment cerner les attentes du client? Comment mobiliser les ressources des gens pour les amener à adopter de nouvelles pratiques et les maintenir? Comment favoriser l'implication de tous, qu'importe leur rôle ou leur profession?* Les psychoéducateurs semblent prêts à apprendre les stratégies qui leur permettront d'agir avec *doigté, respect et efficacité* dans une fonction de consultant, de superviseur ou de conseiller. ■

Réintégrer l'école : un défi supplémentaire pour les élèves dont la santé mentale est fragile



Anne-Marie Tougas, Ph. D., professeure adjointe au département de psychoéducation, **Émilie Frenette-Bergeron**, psychoéducatrice et candidate au doctorat en psychoéducation et **Stéphanie Mailloux**, M.D., pédopsychiatre, CIUSSS-CHUS et professeure adjointe à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Université de Sherbrooke

Plus d'un élève sur dix est touché par un trouble relevant de la psychopathologie : dépression et idées suicidaires, troubles anxieux, troubles alimentaires, troubles psychotiques, etc. (INSPQ, 2012). Si la majorité d'entre eux s'absente souvent de l'école, ceux qui présentent les difficultés les plus graves la quitteront momentanément pour recevoir une intervention des services de santé. Pour ces élèves, le retour à l'école est synonyme de difficultés : retard académique, faible rendement, isolement, stigmatisation (Clemens, Welfare et Williams, 2010; Moses, 2010). À ce portrait sombre s'ajoutent les connaissances et ressources limitées dont disposent les intervenants scolaires qui les accueillent. Si aucune mesure n'est prise pour aider ces élèves à s'adapter à leur retour à l'école, le risque d'une nouvelle prise en charge augmente considérablement (Simon et Savina, 2005). Et tout porte à croire qu'il en est de même pour le risque d'abandon, voire de décrochage.

À ce jour, il n'existe aucune balise pour guider la réintégration scolaire des élèves qui présentent un trouble relevant de la psychopathologie. Notre recherche tente de pallier ce manque en réalisant deux recensions systématiques des écrits qui visent à 1) décrire l'expérience du retour à l'école des élèves qui s'absentent ou sont hospitalisés en raison d'un trouble relevant de la psychopathologie et 2) identifier les meilleures pratiques en la matière.

Afin de suivre l'état d'avancement de la recherche et d'en assurer des retombées tangibles, un comité consultatif a été mis sur pied, réunissant six professionnels des milieux scolaire,

communautaire, de la santé et des services sociaux de la région de l'Estrie. Lors d'une première rencontre tenue au printemps 2015, l'expertise des membres a été sollicitée pour circonscrire la problématique à l'étude et valider les critères d'inclusion/exclusion de la population cible. Si l'enthousiasme était déjà palpable au moment de recruter les membres, la première rencontre a permis de réaffirmer la pertinence de la recherche, tant sur le plan social que scientifique. De plus, les échanges tenus ont grandement contribué à bonifier la stratégie de recherche initiale. Par exemple, il a été convenu d'élargir la population cible aux élèves qui, sans disposer d'un diagnostic de santé mentale, présentent des manifestations suffisamment graves pour provoquer leur absence ou leur hospitalisation. Certes, l'apport du comité consultatif constitue un gage de qualité pour la suite de cette recherche et pour le réinvestissement des apprentissages qui en seront tirés. ■

Références

- Clemens, E.V., Welfare, L.E. et Williams, A.E. (2010). Tough transitions: mental health care professionals' perception of the psychiatric hospital to school transition. *Residential Treatment for Children & Youth*, 27(4), 243-263.
- Institut national de santé publique du Québec. (2012). Surveillance des troubles mentaux au Québec : Prévalence, mortalité et profil d'utilisation des services. *Surveillance des maladies chroniques*, 6, 1-16.
- Moses, T. (2010). Being treated differently: Stigma experiences with family, peers, and school staff among adolescents with mental health disorders. *Social Science & Medicine*, 70(7), 985-993.
- Simon, J.B. et Savina, E.A. (2005). Facilitating hospital to school transitions: Practices of hospital-based therapists. *Residential Treatment for Children & Youth*, 22(4), 49-66.

La prévention de la violence en milieu scolaire et le rôle-conseil du psychoéducateur

UQAT
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Martine Cournoyer, Ph. D. et **Alexandre Beaulieu**, Ph. D., professeurs, Unité d'enseignement et de recherche en sciences du développement humain et social, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

En 2012, le gouvernement du Québec présentait sa *Stratégie gouvernementale de mobilisation de la société québécoise afin de lutter contre l'intimidation et la violence à l'école*. Quelques mois plus tard, l'Assemblée Nationale adoptait la *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*. Cette loi précise que tous les établissements scolaires primaires et secondaires doivent se doter d'un plan de lutte contre l'intimidation et la violence.

Par ailleurs, le chantier 7 du *Programme de soutien à la formation du personnel scolaire* du MELS offre des subventions aux universités souhaitant élaborer, appliquer et évaluer des programmes de formation continue pour les enseignants en partenariat avec les milieux scolaires. À l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), ce programme a permis l'établissement d'une étroite collaboration entre le milieu universitaire et les commissions scolaires. Cette collaboration s'est concrétisée dans une formation continue qui répond aux besoins des enseignants : *Bâtir la paix dans ma classe, un élève à la fois* (Beaulieu, Cournoyer, Gagnon, Pichette et Turcotte, 2012). Les chercheurs de l'UQAT rencontraient régulièrement un groupe d'enseignants experts issus des cinq commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue pour solliciter leur rétroaction sur le contenu et les modalités de la formation afin qu'elles rejoignent les préoccupations des enseignants. Cette formation ne vise pas à transformer l'enseignant en intervenant, mais plutôt à l'outiller afin qu'il soit en mesure de bâtir la paix dans sa classe à partir de connaissances théoriques, pratiques et expérientielles et d'identifier les situations où il doit référer à un professionnel. Présentement, la formation est offerte aux enseignants du secondaire et elle s'actualise dans un *microprogramme de deuxième cycle en prévention de la violence à l'école secondaire*. À court terme, l'élaboration d'un second microprogramme permettra d'étendre l'offre de formation continue aux enseignants du primaire.

En ayant comme trame de fond l'approche écologique de Urie Bronfenbrenner, six grands thèmes sont abordés dans cette formation continue : 1) la connaissance de soi, 2) le développement de l'adolescent, 3) les difficultés ou troubles externalisés et internalisés typiques de l'adolescence, 4) la prévention, 5) l'intervention et 6) la *Communication NonViolente* (Rosenberg, 2005). L'implantation de la formation s'étend sur trois années, à raison de 10 journées par année. Chaque année suit la même séquence : cinq journées consécutives offertes en école d'été et cinq jours de suivi sous forme de rencontres de supervision et d'aide mutuelle durant l'année scolaire. Ces suivis soutiennent le transfert des acquis dans la pratique quotidienne des enseignants. Ce type d'approche d'intervention est reconnu pour son efficacité en prévention de la violence (Ttofi, Farrington et Baldry, 2008). La recherche montre également que les interventions efficaces relèvent d'une vision systémique et écologique.

Selon les 14 enseignants du secondaire, membres de la cohorte expérimentale, le contenu, la méthodologie d'enseignement ainsi que le calendrier des rencontres répondent à leurs attentes. Au terme de leur formation, les participants soulignent l'importance des qualités humaines (écoute, empathie, partage, etc.) de leurs professeurs et du conseiller pédagogique en adaptation scolaire (Beaulieu, Cournoyer, Hébert et Falardeau, 2015). Ils estiment que ces caractéristiques permettent l'établissement de relations significatives, à l'image de celles qu'ils désirent développer avec leurs élèves.

Sous notre direction, Patricia Désormeaux, étudiante à la maîtrise en psychoéducation, a conçu une plateforme Web qui vise, entre autres, à soutenir les enseignants en prévention de la violence scolaire et à offrir aux psychoéducateurs un lieu pour exercer leur compétence de *rôle-conseil*. En plus de constituer une initiative novatrice, la création d'une communauté virtuelle de pratique en prévention de la violence, réunissant enseignants et psychoéducateurs, répond à un besoin du milieu scolaire, tout particulièrement dans les régions. Les psychoéducateurs sont reconnus pour leur implication dans le milieu scolaire, leurs connaissances des problématiques typiques de l'enfance et de l'adolescence ainsi que pour leur compétence en prévention et en intervention (Côté, 2012). Ils sont les mieux outillés pour soutenir les enseignants dans leur processus de formation continue en raison de la compétence de *rôle-conseil* qui constitue une part importante de leur expertise professionnelle. Par exemple, le psychoéducateur est en mesure de guider les enseignants dans leur compréhension de la dynamique du groupe-classe et du vécu de leurs élèves en difficulté. Il peut orienter les enseignants dans l'utilisation de techniques de prévention et d'intervention favorisant un climat agréable, sain et calme. Cependant, la concrétisation de cette plateforme Web et sa pérennité sont encore à assurer. ■

Références

- Beaulieu, A., Cournoyer, M., Gagnon, A., Pichette, L. et Turcotte, L. (2012). *Bâtir la paix dans ma classe un élève à la fois - Cartable de formation*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : non publié.
- Beaulieu, A., Cournoyer, M., Hébert, J. et Falardeau, M. (2015). *Development and implementation of a program on prevention of violence in the school for teachers*. Communication présentée à la 6^e Conférence mondiale sur la violence en milieu scolaire et politiques publiques, Lima, mai 2015.
- Côté, K. (2012). L'expertise des psychoéducateurs mise à profit dans un rôle-conseil. *La pratique en mouvement*, 4, 10-11.
- Désormeaux, P. (2014). *Élaboration et implantation d'une plateforme Web, en prévention de la violence scolaire, destinée aux enseignants en exercice*. Projet de maîtrise inédit. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : Rouyn-Noranda.
- Rosenberg, M.B. (2005). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs) : Introduction à la Communication NonViolente* (2^e éd.). Paris : La Découverte.
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P. et Baldry, A.C. (2008). *Effectiveness of Programmes to Reduce School Bullying. A Systematic Review*. Stockholm : Swedish National Council for Crime Prevention, Information and Publications.

Un modèle efficace pour accompagner les enseignants du secondaire

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

Line Massé, Ph. D., ps.éd., **Caroline Couture**, Ph. D., ps.éd. et **Jean-Yves Bégin**, ps.éd., professeurs, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Le psychoéducateur est souvent amené à jouer un rôle-conseil auprès des enseignants afin de favoriser l'intégration scolaire des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental (ÉPDOC). Dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par le programme d'Actions concertées sur la persévérance et la réussite éducative du Fonds de recherche du Québec - Société et culture, un modèle d'accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire (ACES) a été mis au point, proposant deux modalités d'accompagnement, individuelle ou de groupe (trois à six enseignants). Le but de la consultation est de régler un problème actuel rencontré par l'enseignant concernant un ÉPDOC, mais dans l'optique que la personne qui consulte soit mieux outillée pour régler des problèmes semblables dans le futur. ACES intègre l'approche de consultation comportementale et celle issue de la santé mentale (Couture et Massé, 2014). Le modèle propose cinq à six rencontres d'accompagnement entre novembre et mai, d'une durée de 120 à 150 minutes. Une rencontre type suit le plan suivant : retour sur ce qui a été expérimenté lors des semaines précédentes, capsule de formation, activités de résolution de problème basées sur l'évaluation fonctionnelle du comportement, proposition d'une activité de pratique réflexive. Les capsules abordent différents thèmes (p. ex. identifier la fonction des comportements, bâtir une relation positive avec l'élève, prévenir les problèmes de comportement). Les interventions proposées s'appuient sur les données probantes concernant l'amélioration des comportements des ÉPDOC.

Le programme a été évalué selon un devis mixte de recherche. Sur le plan qualitatif, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés la première année d'expérimentation auprès de tous les acteurs (42 enseignants, 11 accompagnateurs et huit directions d'école). Sur le plan quantitatif, un devis quasi expérimental prétests/post-test avec deux groupes de traitement (individuel, $n = 30$; sous-groupe, $n = 55$) et un groupe témoin ($n = 44$) a été utilisé. Cette collecte de données s'est déroulée sur trois années dans 19 écoles.

Selon les analyses qualitatives, le programme peut facilement être mis en place dans les écoles secondaires afin de faciliter l'intégration des ÉPDOC (Massé, Couture, Levesque et Bégin, soumis). Le nombre de rencontres, leur fréquence et leur durée

apparaissent suffisants et réalistes pour le contexte scolaire, bien que certains aimeraient poursuivre l'accompagnement pour une deuxième année. Bien que les capsules de formation soient jugées utiles, l'élément clé du programme semble être les activités de résolution de problème basées sur une évaluation fonctionnelle des comportements problématiques (Massé *et al.*, soumis). Ces activités permettent non seulement une meilleure compréhension des comportements des élèves par les enseignants, mais concourent au développement d'attitudes plus positives envers ces derniers (Massé, Couture, Bégin et Levesque, 2013). Les accompagnateurs et les directions d'école rapportent également que les enseignants ayant participé au programme sont plus actifs dans la recherche de solutions. La modalité de groupe est la plus populaire auprès de toutes les parties prenantes, pour la richesse des échanges et la force du groupe à contrer les résistances aux changements (Massé *et al.*, soumis). Toutefois, que ce soit sur le plan qualitatif ou quantitatif, les deux modalités sont associées à des effets bénéfiques semblables. Notamment, comparativement au groupe témoin, les enseignants accompagnés diminuent significativement plus leur stress à enseigner et améliorent certaines attitudes concernant l'inclusion scolaire des ÉPDOC (Massé, Couture, Bégin et Plouffe-Leboeuf, en préparation). ■

Références

- Couture, C. et Massé, L. (2014). ACE: A collaborative school consultation program for secondary school teachers. *Journal of the International Association of Special Education*, 15(1), 58-66.
- Massé, L., Couture, C., Bégin, J.-Y. et Levesque, V. (2013). Utilisation du processus d'évaluation fonctionnelle dans un programme d'accompagnement adressé à des enseignants du secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 34(3), 29-50.
- Massé, L., Couture, C., Levesque, V. et Bégin, J.-Y. (2013). Impact of a school consulting program aimed at helping teachers integrate students with behavioural disorders into secondary school: actors' points of view. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 327-343.
- Massé, L., Couture, C., Levesque, V. et Bégin, J.-Y. (Accepté avec révision). Analyse de l'implantation d'un programme d'accompagnement des enseignants pour favoriser l'inclusion des adolescents présentant des troubles de comportements. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Massé, L., Couture, C., Bégin, J.-Y. et Plouffe-Leboeuf, T. (En préparation). Impacts d'un modèle de consultation pour soutenir l'intégration d'adolescents présentant des troubles du comportement sur le stress des enseignants, leur relation maître-élève et leurs attitudes face à l'inclusion scolaire.

Coopération internationale : l'exercice d'un rôle-conseil Savoir favoriser des changements durables

Mélanie Labelle-Royal, psychoéducatrice, coopérante-volontaire de Cuso International au Bénin



Crédit photo : Centre Saint-Camille de Lellis de Djougou, octobre 2014.

Depuis septembre 2014, par l'entremise de Cuso International, un organisme canadien de coopération internationale, j'interviens à l'Association Saint-Camille de Lellis du Bénin. La Saint-Camille accueille, héberge et réintègre dans leur milieu de vie les personnes vivant avec la maladie mentale. Je qualifie sa mission d'audacieuse parce que les comportements inadaptés de sa clientèle, qui de manière prédominante vit avec la schizophrénie, sont interprétés comme une possession d'un mauvais esprit ou un ensorcellement. Les personnes qui vivent, par exemple, avec un trouble psychotique ou un trouble dépressif sont oubliées ou rejetées, errantes dans les villes ou enchaînées dans les villages. Le caractère unique de cette ressource réside aussi dans le fait qu'elle croit fortement au potentiel de ses bénéficiaires. En effet, la grande majorité du personnel de la Saint-Camille, incluant la direction et les infirmiers, sont des personnes qui l'ont connue en tant que patients.

Avec une collègue ergothérapeute, l'objectif principal du mandat est d'appuyer ces pairs aidants pour qu'ils offrent un programme d'activités répondant aux besoins des patients hébergés. En s'inspirant de la compétence des psychoéducateurs à *agir dans un rôle-conseil auprès d'autres acteurs*, nous avons d'abord travaillé à clarifier la demande du partenaire. Nous avons appris que la première volonté des pairs aidants est de « servir les malades », afin de « poser sa pierre à l'édifice de Dieu », motivation issue des croyances religieuses omniprésentes ici. Les interventions déjà mises en place étaient planifiées et organisées de manière très informelle. Il s'est avéré inutile d'analyser les difficultés rencontrées par les pairs aidants avec notre simple cadre de référence de cliniciennes étrangères. Mes expériences antérieures en sol africain m'ont aidée à « pénétrer dans le système de l'autre », c'est-à-dire

à faire des observations et des analyses en tenant compte de cette culture (Cohen-Émérique, 1993).

Les pairs aidants ont verbalisé leurs priorités d'action et nous avons bâti un programme de formation d'une trentaine d'heures portant sur l'amélioration des activités les plus difficiles au centre, c'est-à-dire la douche, la prise des médicaments et les travaux de la vie quotidienne. La formation a été orientée de manière à favoriser également le savoir-être tel qu'intervenir de manière à préserver la qualité de la relation aidant-aidé. Maintenir un bon esprit d'équipe dans le groupe d'intervenants a aussi été un aspect abordé. Des réunions hebdomadaires avec eux nous ont permis d'évaluer et de faire le suivi des interventions mises en place. Quelques résultats ont déjà été identifiés; des patients sont de plus en plus autonomes pour veiller à leur hygiène et ils sont maintenant moins nombreux à s'opposer à la prise des médicaments. Pour moi, agir dans un rôle-conseil et non en tant qu'intervenante n'est pas chose simple, surtout lorsque des situations de crise vécues par les patients et leurs familles se présentent. Le chemin à prendre est de collaborer au moins avec un pair aidant pour identifier les interventions adéquates selon les cas. Pour prétendre que les résultats du travail vont durer dans le temps, il faut savoir stimuler le travail d'équipe, investir le processus tout en ayant une vision claire du but et donner du temps... beaucoup de temps. ■

Référence

Cohen-Émérique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 71-91.

Être coopérant volontaire vous intéresse? Consultez la page des affectations disponibles de Cuso International à <https://cusoconnect.cusointernational.org/journey/placement/placementslist/>.

Démystifier le rôle-conseil

Magalie Bertrand, Mélissa Labrosse, Anik Leclerc et Julie Pilon, étudiantes à la maîtrise, Université du Québec en Outaouais

Quel que soit le milieu de pratique, le rôle-conseil est une compétence professionnelle définissant bien le psychoéducateur. S'actualisant différemment selon les milieux de pratique, il s'agit d'un rôle qui permet au psychoéducateur d'évaluer les différents besoins des acteurs et, ainsi, de mieux comprendre leurs besoins tout en déterminant les modalités à mettre en place pour les soutenir. Pour être bien maîtrisée, cette compétence doit nécessairement s'accompagner d'un savoir, d'un savoir-être et d'un savoir-faire développés, tant en cours de formation théorique que pratique. Dans l'optique d'outiller le mieux possible les équipes accompagnées, l'ultime but du psychoéducateur en rôle-conseil est d'amener celles-ci à se questionner, à passer par un processus de réflexion clinique et à générer des pistes de solutions de façon autonome. Idéalement, l'accompagnement psychoéducatif n'est pas permanent et s'estompe tranquillement pour laisser place à ce « bouillonnement » déterminant et formateur.

Différentes approches en rôle-conseil

Afin que les équipes bénéficient de l'expérience et des fonctions du psychoéducateur occupant le rôle-conseil, il s'avère nécessaire que les approches collaboratives et l'utilisation des schèmes relationnels soient maximisées. Pour outiller les intervenants, leur donner le pouvoir, trouver tant les solutions que les stratégies efficaces, il importe d'être à l'écoute et de bien analyser les étapes effectuées préalablement pour analyser les résistances rencontrées. Tout comme en intervention, dans l'exercice du rôle-conseil, le psychoéducateur peut et doit idéalement respecter un modèle conceptuel ou une approche théorique. À cet effet, il peut prendre appui sur plusieurs approches, notamment l'approche socratique qui permet de questionner les interventions et d'apporter une réflexion commune menant à des pistes de solutions. Cette façon de faire amène les acteurs concernés à se questionner et à initier des processus de réflexion dans le futur.

Vivre le vécu éducatif partagé d'une façon différente

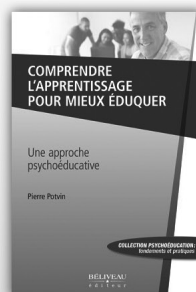
Il y a des craintes à l'égard de la disparition du vécu éducatif partagé entre un psychoéducateur et un sujet qui laisserait place au rôle-conseil. Toutefois, Puskas (2012) a démontré qu'il existe d'autres formes de vécu éducatif : le vécu « rapporté », qui se veut un échange d'informations entre le professionnel psychoéducateur, le sujet et l'acteur sur une situation vécue et le vécu « observé » de façon participante, directe ou indirecte. En somme, le vécu éducatif partagé demeure au centre de la mise en œuvre du rôle-conseil. ■

Référence

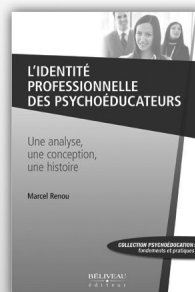
Puskas, D., Caouette, M., Dessureault, D. et Mailloux, C. (2012). *L'accompagnement psychoéducatif : vécu partagé et partage du vécu*. Longueuil : Béliveau éditeur.

BÉLIVEAU
é d i t e u r

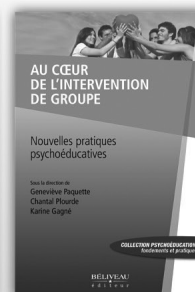
Toutes les ressources pour les psychoéducateurs!



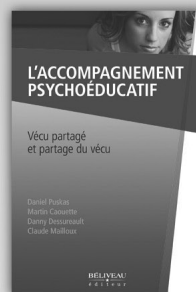
Concepts fondamentaux de l'apprentissage appliqués à l'éducation et au développement de la personne.



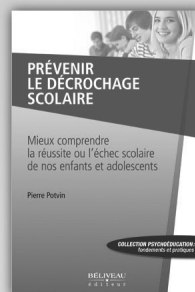
L'auteur expose une conception de l'identité professionnelle applicable à toutes les professions.



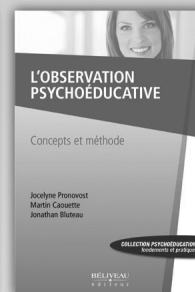
Intervention de groupe dans une perspective psychoéducative.



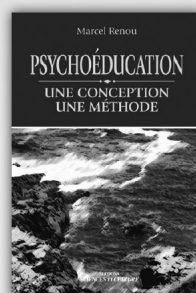
Modèle de référence pour les psychoéducateurs dans leur accompagnement clinique.



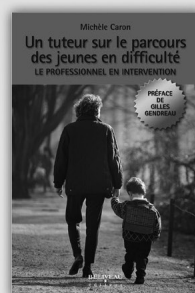
Pistes d'orientation de l'intervention et les outils de soutien à l'intervention – sites Internet, outils de dépistage...



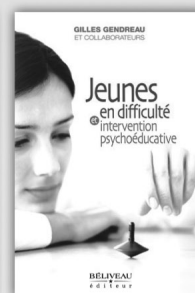
Importance de l'observation dans le processus d'évaluation. Observation participante et processus adaptatifs.



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



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



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

Téléphone : 450 679-1933 • WWW.BELIVEAUEDITEUR.COM

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

 Médias Publications Blogue Nous joindre

MEMBRE ▾



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC

GRAND PUBLIC ÉTUDIANT ET CANDIDAT PSYCHOÉDUCATEUR L'ORDRE



La psychoéducation

Favoriser le déploiement des capacités

Une présence qui fait la différence



Quand consulter un
psychoéducateur



L'Ordre: mission, vision et valeurs



Comment devenir
psychoéducateur

Site Internet : www.ordrepsed.qc.ca

Blogue : www.ordrepsed.qc.ca/blogue/

Page Facebook : www.facebook.com/ordrepsed

ORDRE DE



PROTÉGER



Ordres professionnels :

Une seule mission,
vous protéger !

Le Conseil interprofessionnel du Québec
et les 46 ordres professionnels vous informent.

www.ordredeproteger.com



Questions ? communications@professions-quebec.org



Conseil
interprofessionnel
du Québec

NOUVEAU

Formations reconnues
par
l'Ordre des
psychologues
du Québec
Formations reconnues



APARTÉ
Institut de formation

Formation continue

Santé mentale jeunesse /
Neuropsychologie pédiatrique

enfants • adolescents • familles



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



Soyez avisés des formations à venir en vous inscrivant à notre infolettre.

HIVER - PRINTEMPS 2016 Les frais d'inscription incluent le repas du midi et les collations!

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



Formatrice

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

Dates

Brossard : 18 et 19 février 2016
Québec : 9 et 10 mai 2016

Coût

480 \$ + tx

Offre de lancement

prix valide
jusqu'au 31 janvier
2016

Don : Fondation Dr. Julien 

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



Formatrice

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

Dates

Brossard : 7 et 8 avril 2016

Coût

480 \$ + tx

Offre de lancement

prix valide
jusqu'au 31 janvier
2016

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

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



Formatrice

Brigitte Lavoie, M.Ps.
psychologue

Dates

Québec : 21 et 22 avril 2016

Coût

480 \$ + tx

Offre de lancement

prix valide
jusqu'au 31 janvier
2016

Don : Fondation Dr. Julien 

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



Formatrice

Caroline Berthiaume, Ph.D.
psychologue

Date

Brossard : 2 mai 2016

Coût

240 \$ + tx

Offre de lancement

prix valide
jusqu'au 31 janvier
2016

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

INFORMATIONS ET INSCRIPTIONS : www.institutaparte.com