

**Un regard sur l'éducation, la psychoéducation et la recherche en
psychoéducation.
État actuel et quelques propositions pour l'avenir**

Pierre Potvin Ph.D. pséd.
juin 2017

Table des matières

- Introduction
- Quelques principes à la base de l'approche psychoéducative : les leçons de Boscoville
- Le système d'éducation : ses forces et ses faiblesses
- La psychoéducation et ses changements
- La recherche en psychoéducation : ses forces et ses faiblesses
- Propositions pour l'avenir
 - Points importants à retenir tant en éducation qu'en psychoéducation
 - Quelques recommandations pour le système d'éducation et les élèves à risque
 - Quelques recommandations pour la psychoéducation
 - Quelques recommandations pour la recherche en psychoéducation
- Références
- Annexe A. Crédibilité des propos

Introduction

Ce document a été produit à la demande de Claude Bilodeau dans le but de laisser un legs aux générations actuelles et futures. En m'appuyant sur mon savoir d'expérience et mon savoir issu de la recherche (quelque cinquante années), je pose un regard critique et suggère des améliorations possibles concernant trois grands thèmes : le système d'éducation québécois et les élèves à risque, la psychoéducation et enfin, la recherche en psychoéducation.

Quelques principes à la base de l'approche psychoéducative : les leçons de Boscoville

Ces principes sont issus de mes réflexions suite à l'expérience de mes 14 ans à Boscoville et du regard que j'y applique quelque 40 ans plus tard, à la lumière de mon savoir issu de la recherche et de mon savoir d'expérience ¹. Cette expérience a par la suite orienté une bonne partie de ma vision de l'action éducative.

L'importance de la relation

La relation de l'intervenant avec la personne accompagnée est fondamentale dans le processus psychoéducatif. Dans le modèle des composantes psychoéducatives développé par Gendreau et collaborateurs (2001), la relation fait partie de l'axe central du modèle. Cette relation doit permettre de développer un lien de confiance et d'attachement. Ce lien n'a pas la même force avec tous les jeunes et tous les intervenants (enseignant, direction, professionnel), mais chaque jeune doit en arriver à établir un lien de confiance avec au moins l'un des adultes du milieu. Cette relation de bienveillance se coconstruit avec le jeune accompagné. Étant donnée l'histoire de difficultés souvent vécues par le jeune, cette relation de bienveillance peut-être un défi psychoéducatif important. Elle se construit graduellement « dans l'action », dans l'expérience des succès et des échecs.

Aujourd'hui, en éducation comme en psychoéducation le concept de bienveillance est grandement utilisé dans la relation éducative. La bienveillance demande de savoir écouter, de prendre soin de l'autre, de savoir soutenir l'autre et être empathique et de témoigner de la compréhension et de la chaleur dans la relation. Une attention gratuite à l'endroit de l'autre ainsi qu'une entière disponibilité envers celui-ci constituent les deux principales caractéristiques d'une relation bienveillante. Noddings (1992) souligne que des styles d'interactions démocratiques sont omniprésents dans la relation bienveillante entre l'adulte et l'enfant

¹ Certains de ces principes sont publiés sur mon Blogue *Éducation, Psychoéducation et Société*. www.pierrepotvin.com/wp et d'un ouvrage en développement *Élève à risque d'échec scolaire. Un regard sur la résilience et les facteurs de protection*.

ou l'adolescent. Même si à l'époque de Boscoville, ce concept n'était pas utilisé, la relation psychoéducative avait pour fondement ce type de relation de bienveillance.

La croyance dans le potentiel des jeunes

Malgré la sévérité des difficultés de certains jeunes, tous peuvent en arriver à se développer au point de pouvoir vivre d'une façon adaptée dans la société. Il n'y a pas de jeunes « irrécupérables ». J'ai vraiment appris cela de Gendreau à Boscoville. Cette croyance dans les capacités dans la résilience du jeune doit être sincère. Elle peut se traduire par : « *Je crois en toi* » « *Tu es capable* ».

Accompagner un jeune en difficulté est un long processus

Participer à l'accompagnement d'un jeune en difficulté et l'aider à construire sa résilience est un long processus parsemé de succès et d'échecs. Ce processus demande de la part tant du jeune lui-même que des intervenants, des efforts, de la persévérance et une croyance forte dans la possibilité de réussir. Ici on ne parle pas de quelques mois, mais d'années.

L'utilisation.

L'approche psychoéducative, dès son origine, a mis l'importance sur le processus de conscience dans l'action, de réflexion et de métacognition afin que le jeune en apprentissage, réalise bien la relation de causalité entre les résultats d'une action et les moyens utilisés ou encore, entre les comportements émis et les conséquences possibles. Ceci signifie, aider à donner du sens aux apprentissages; aider à rendre à la conscience de l'aidé ce qui est appris et a pouvoir le généraliser dans diverses situations semblables.

L'importance de la personnalité de l'éducateur et de la connaissance de soi

La personnalité de l'intervenant demeure son outil fondamental le plus précieux avec une formation universitaire de haut niveau. Considérant qu'il doit interagir avec des jeunes qui ont développé des mécanismes d'adaptation inadéquats et que ces jeunes auront tendance à reproduire les dynamiques négatives dans lesquels ils se sont développés, l'intervenant doit être immunisé contre de nombreux pièges qui peuvent survenir en cours de processus. Pour cette raison, l'intervenant doit avoir développé une connaissance et une conscience de soi à toute épreuve. Les fondateurs de la psychoéducation avaient compris ce principe et suggéraient aux futurs psychoéducateurs de faire une démarche en psychothérapie.

Une bonne pratique s'appuie sur une alliance entre le savoir issu de la recherche et le savoir d'expérience.

Aujourd'hui, en santé comme en éducation et en psychoéducation, l'on fait la promotion des bonnes pratiques qui s'appuient sur des données probantes. Il y a cinq décennies on

ne parlait pas de recherche et de données probantes, mais Gendreau et Guindon appuyaient la pratique psychoéducative naissante sur des théories reconnues de l'époque (Piaget, Erickson, Montessorie, Dewey, etc.). Dès le départ, il y avait la préoccupation d'une alliance entre la théorie (la recherche) et la pratique. Un lien étroit était établi entre l'université et le milieu de pratique.

L'intervenant qui utilise l'approche psychoéducative se souciera de la qualité des pratiques qu'il utilise, leur fondement et leur validité. Grégoire (2014) élabore les diverses conditions qui caractérisent une bonne pratique applicable en éducation et en psychoéducation :

- cette pratique est soutenue par une connaissance approfondie du problème que présente la personne en difficulté qui sera la cible de l'intervention ;
- elle suppose une évaluation complète des forces, des facteurs de protection, besoins, limites, capacités de la personne ayant besoin d'aide ;
- cette évaluation doit mener à la formulation d'objectifs précis, réalistes à poursuivre ;
- à la mise en œuvre de moyens reconnus comme étant les plus pertinents pour la réalisation des objectifs ;
- s'ajoute l'utilisation de moyens pour suivre, vérifier et apprécier la qualité de l'implantation des actions retenues ;
- l'évaluation du degré d'atteinte des objectifs poursuivis.

Le système d'éducation au Québec : ses forces et ses faiblesses

La qualité de notre système québécois d'éducation, comme le mentionne le document du Gouvernement du Québec (2016) *L'éducation parlons d'avenir* mentionne « le système d'éducation québécois est l'un des meilleurs au monde ». Je suis d'accord, mais en apportant une nuance : il est excellent pour les élèves qui ne présentent pas de difficulté. Ce qui représente environ 85 % des élèves. D'une façon générale, notre système d'éducation favorise la réussite scolaire des élèves. Du moins, c'est le constat qu'on peut en faire en observant les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). À ce niveau le Québec fait très bonne figure, car il se situe parmi les meilleurs². Il est cependant important de nuancer ce qu'on entend par un système performant. En effet, certaines critiques rappellent que le système est performant pour la clientèle « régulière », mais l'est moins pour les jeunes présentant des difficultés scolaires, des

² Ici encore il faut être prudent, car plusieurs acteurs de l'éducation remettent en question ces résultats considérant certaines lacunes (biais) de l'échantillon utilisé pour le Québec.

retards scolaires ou du décrochage scolaire. Notre système d'éducation peut certainement être amélioré quand on observe le taux d'obtention d'un premier diplôme ou d'une première qualification après sept ans d'études³. Taux de diplomation et de qualification, qui comprend le DES, DEP, autres diplômes (ASP et AEP) et les qualifications (CFMS, CFPT) en 2014-2015 = 78.8 %. Lorsqu'on enlève les autres diplômes et qualifications, ce taux baisse à 74.5 %.

Un système public et privé et des écoles à projet particulier⁴

Au Québec nous avons un double système d'éducation. Le principal système est public et complètement subventionné par l'état. Ce système prend en charge tous les enfants et les adolescents y compris les élèves en difficulté scolaire et les EHDAA. Le second système est privé et en bonne partie subventionnée par l'état et en partie par les parents.

Les statistiques de performance du MÉES (qualification des élèves, décrochage, retard scolaire, élèves en difficulté scolaire) démontrent bien que le système privé se démarque du système public ce qui se reflète également dans les palmarès des écoles où le privé arrive en tête de liste des meilleures écoles. La sélection des élèves y est pour beaucoup.

Il n'est pas question pour moi de proposer d'abolir le système privé, mais il faut y apporter des ajustements en réduisant le niveau de financement et en obligeant les écoles privées à accepter un pourcentage d'élèves en difficulté.

Afin de contrer la compétition des écoles privées, un bon nombre d'écoles publiques ont proposé à la clientèle des programmes particuliers : concentration en sports, en langues, en arts, etc.

Nul doute que d'offrir aux jeunes une diversité de programme favorise leur développement à tous les niveaux. Les bons effets sont comme pour ceux des programmes d'activités parascolaires en y ajoutant un effet plus direct sur le rendement scolaire, étant une exigence de certains de ces programmes.

Voici brièvement les problèmes engendrés par le double système privé et public et par les écoles à programmes particuliers.

³ Source : Gouvernement du Québec (2017) *Politique de la réussite éducative. La diplomation et la qualification* (p. 32). Les statistiques sont d'avril 2016.

⁴ Personnellement je suis favorable à ce que les écoles offrent une variété de programmes, de concentrations. Le problème se situe dans les critères de sélection qui donnent peu de place aux élèves en difficulté. Pourtant ces élèves pourraient en bénéficier grandement.

Les écoles privées pour la plupart ont des critères de sélection liés à la performance scolaire et, de plus, prennent un faible pourcentage d'élèves en difficulté scolaire, et ce, lorsqu'ils en acceptent.

Les écoles à programmes particuliers ont pour la plupart des conditions d'admission et demandent une sélection rigoureuse. Le dossier scolaire et le bilan de fonctionnement général en classe seront minutieusement examinés. Avoir un potentiel et une autonomie académique qui permettent à l'élève de maintenir et d'assurer sa réussite scolaire sera également une exigence.

Non seulement les élèves en difficulté scolaire ne peuvent avoir accès aux bienfaits des écoles privées (critères de sélection et finance des parents), mais étant donné la nature des conditions de sélection, plusieurs jeunes en difficulté scolaire (difficulté d'apprentissage et difficulté d'adaptation) ne peuvent pas répondre aux conditions d'admission et malgré leur talent ne peuvent fréquenter ces programmes. Ces programmes pourraient certainement leur être d'un grand secours pour leur développement. Un deuxième élément est le fait que certains de ces programmes peuvent être coûteux pour les parents et être un obstacle à la participation du jeune, et ce, malgré les efforts faits par les milieux scolaires pour contrer cet obstacle⁵.

Que ce soit à cause du système privé ou des écoles à programmes particuliers, l'on observe l'effet collatéral pervers de ces systèmes sur l'équilibre et l'hétérogénéité des groupes classe au secondaire dans les écoles publiques. Les écoles « ordinaires » ou les « classes ordinaires » sont devenues privées des élèves performants, motivés, engagés. Ces systèmes ont eu pour effet de déséquilibrer l'hétérogénéité des classes régulières qui ont de moins en moins d'élèves sans difficulté.

L'école peut agir comme facteur de risque et nuire au développement de la résilience chez les élèves

L'école peut jouer un rôle de protection et développer la résilience chez les élèves grâce à son milieu de vie sécuritaire avec des adultes bienveillants. Cette école bienveillante devient un « havre de paix, un îlot de sécurité » particulièrement pour l'élève qui a vécu de grandes difficultés.

L'école peut aussi agir comme facteur de risque et nuire au développement de la résilience chez les élèves tout particulièrement chez les élèves vulnérables, déjà à risque lors de leur entrée à l'école. Plusieurs facteurs peuvent contribuer à ce qu'une école favorise le développement du risque au lieu d'être un facteur de protection. Voici certains de ces facteurs à éviter.

⁵ Il semblerait que certaines concentrations demandent un financement de la part des parents qui dépassent les milliers de dollars (sports-études, arts-études, musique-études).

Une école ayant un climat socioéducatif non sécuritaire. Un milieu scolaire qui ne protège pas les élèves et les adultes de l'intimidation, de la violence verbale ou physique, de la discrimination, contribue au climat d'insécurité qui à son tour menace l'équilibre et le bien-être des individus. Dans un tel milieu, les élèves vulnérables seront plus à risque de conséquences néfastes et cela nuira au développement de leur résilience.

Une école mettant l'accent surtout sur la compétition et la performance. Un milieu qui prône la compétition plus que la coopération, qui survalorise la performance des élèves sans tenir compte des différences individuelles et des rythmes d'apprentissage peut agir comme facteur de risque. Un climat scolaire qui accentue l'écart entre les élèves performants et les élèves en difficulté, qui regroupe à part les élèves performants et les élèves en difficulté alimente les facteurs de risque et est nuisible au développement de la résilience.

Une école qui ne dépiste pas les élèves à risque et qui n'offre pas de service d'aide. Ne pas mettre en place un dispositif permettant d'identifier précocement les élèves à risque dès la maternelle et le primaire et qui ne se préoccupe pas de venir en aide aux élèves en difficulté, contribue à ce que les élèves à risque cumulent leurs difficultés et les mènent vers l'échec scolaire et plus tard au secondaire vers le décrochage scolaire ou une inadaptation sociale.

Une gestion de classe insatisfaisante. Les élèves qui se retrouvent dans une classe dont l'enseignant n'entretient pas de relations enseignant-élèves positives et bienveillantes, dont la gestion de classe est inefficace et contribue à un climat de classe malsain qui encourage les comportements inadéquats, sont nuisibles pour les élèves vulnérables et même les élèves sans difficulté.

Un système d'éducation qui favorise la sélection des élèves selon divers critères. Comme il en a été question précédemment, plusieurs écoles publiques offrent de plus en plus des programmes particuliers (sports étude, musique, arts, langue, éducation internationale, etc.) et dont plusieurs d'entre elles sélectionnent les élèves qui entrent dans ces programmes particuliers en fonction de leurs notes ou en exigeant des frais que seuls les parents mieux nantis pourront payer. Dans ces conditions, les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires ont moins de possibilités d'être sélectionnés. Cette organisation de l'école favorise certaines dérives du système qui alimente un cercle vicieux qui produit un grand déséquilibre dans les classes québécoises, les classes ordinaires au secondaire étant devenues des classes où les plus faibles et les moins motivés s'y retrouvent. De plus, ces programmes particuliers qui sont une source de motivation scolaire profitent surtout à ceux qui sont déjà très motivés. Un tel système qui sélectionne contribue à maintenir les élèves en difficulté dans un environnement qui est moins stimulant pour eux et contribue à maintenir les facteurs de risque.

Un système d'éducation qui prône l'intégration des élèves en difficulté ou EHDAA sans offrir les services de soutien. Faire la promotion de l'intégration des élèves en difficulté scolaire (difficulté d'apprentissage ou d'adaptation) est en soi excellent. Intégrer les élèves en grande difficulté dans les classes régulières sans offrir les services de soutiens à l'enseignant et à l'élève non seulement nuit aux élèves en difficulté, mais nuit également aux autres élèves réguliers de la classe. Ne pas offrir d'aide spécialisée (orthopédagogie, orthophonie, psychoéducation) contribue directement à favoriser le développement des facteurs de risque.

Un système d'éducation qui n'apporte pas de soutien particulier aux milieux défavorisés. Il est aujourd'hui reconnu que les écoles en milieu défavorisé présentent une population d'élèves ayant plus de problèmes scolaires (apprentissage et adaptation) et que ces milieux nécessitent un investissement plus grand afin de pallier aux diverses vulnérabilités des élèves. Ne pas fournir ce soutien particulier contribue à favoriser l'échec scolaire et le décrochage au secondaire.

État des lieux des jeunes à risque en milieu scolaire

On entend par élève à risque un élève du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présente des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur son apprentissage ou son comportement. Ainsi, si une intervention rapide n'est pas effectuée, l'élève risque notamment d'aboutir à un échec scolaire ou à un problème d'adaptation. Une attention particulière doit être portée aux élèves à risque afin de déterminer les mesures préventives ou correctives que l'on peut leur offrir. Les élèves à risque ne relèvent pas de la catégorie d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (gouvernement du Québec, 2007). Cependant, ils pourraient éventuellement relever de cette catégorie s'ils ont été évalués par un professionnel et obtenu un code identifiant leur handicap ou leur difficulté.

Les écoles situées en milieu défavorisé abritent une population plus élevée d'élèves à risque. Le fait même que certains élèves soient à risque impose le devoir de mettre en place des dispositifs de prévention.

Il est généralement admis que des difficultés scolaires non résolues au primaire peuvent devenir un important facteur de risque de décrochage au secondaire. Tous les enfants ne font pas leur entrée à l'école avec les mêmes chances de réussite. Dès lors, plus l'intervention auprès des enfants à risque sera précoce, plus les chances de favoriser la réussite de l'entrée à l'école et la poursuite des études seront importantes (ministère du Conseil exécutif, Secrétariat à la jeunesse. 2009).

Statistiques des Élèves Handicapés ou en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage (EHDAA) (ministère de l'Éducation). Au Québec le ministère de l'Éducation produit des statistiques (indicateurs...) pour les élèves EHDAA, pour le taux de diplomation et pour le taux de décrochage scolaire. Les élèves EHDAA ont un diagnostic produit par des professionnels et reçoivent un code associé au type de handicap ou de difficulté. Il n'existe pas de statistiques du ministère pour les élèves à risque.

En 2014-2015, le taux de diplomation des études secondaires était chez les EHDAA (avec certificats et qualifications) de seulement 48,3 %. En enlevant les certificats et qualifications, le taux chutait à 28 %.

Statistiques des élèves à risque au préscolaire et au primaire. Comme je l'ai déjà mentionné, il n'existe pas de statistiques du ministère de l'Éducation du Québec pour les élèves à risque. Les statistiques que je présente ici sont issues d'un projet de dépistage d'élèves à risque en utilisant le logiciel *Premiers signes*. Trois commissions scolaires ont participé à ce projet, dont deux dans la grande région de la Mauricie et une à Montréal. Quelque 31 écoles ont participé pour un total de 3160 élèves de la maternelle 5 ans à la sixième année du primaire.

Il est possible d'observer qu'au régulier 26 % des élèves sont identifiés à risque par les enseignantes alors que c'est 33 % en milieu défavorisé. De plus, la proportion de garçons à risque est plus élevée (36 %) contre (24 %) chez les filles.

Statistiques des élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire. Dans un écrit scientifique, Potvin, Fortin et Lessard (2006) rapportent les résultats du dépistage au secondaire à l'aide du *Logiciel de Dépistage du Décrochage Scolaire (LDDS)* auprès d'un échantillon de 4858 élèves de la région de l'Estrie au Québec.

La proportion d'élèves dans chacun des sous-groupes d'élèves de la typologie du LDDS varie. Ainsi, 30 % ont été identifiés à risque.

La psychoéducation et ses changements

État de situation des changements dans le temps

Depuis quelques décennies, la psychoéducation comme discipline et comme profession a énormément changée. Le principal changement fut l'Ordre professionnel avec l'exigence de la maîtrise avec stage ainsi que les actes réservés.

La psychoéducation « actuelle 2017 » se pratique dans plusieurs types de milieux, entre autres: milieu scolaire, Centre jeunesse, Centre de santé et de services sociaux, organismes communautaires, et autres. Elle intervient auprès de multiples clientèles, de la

petite enfance aux personnes âgées. Elle développe une expertise également variée: troubles de comportement extériorisés ou intériorisés, déficience intellectuelle, Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA), et autres. Elle collabore et partage l'intervention avec les autres professionnels en éducation, santé ou en psychosocial (enseignant, psychologue, travailleur social, éducateur spécialisé, ergothérapeute, etc.).

À son origine la psychoéducation comme profession avait pour fondements certains des éléments suivant : une intervention directe auprès de la clientèle en participant dans un « vivre avec » en utilisant comme outil principal l'activité psychoéducative et l'observation participante. La relation (attachement) était un fondamental. Les événements « naturels » issus de l'environnement (en activité, en temps libres, dans la famille, etc.) étaient un outil précieux d'utilisation psychoéducative.

Suite à la venue de l'Ordre professionnel et ses exigences, la multicioplicités des milieux, des clientèles et des problématiques, le changement dans les lois, la pression des employeurs et aussi l'importance prise par la recherche universitaire et le mouvement des bonnes pratiques appuyées sur des données probantes, le rôle et les actions éducatives ou rééducatives du psychoéducateur ont profondément changé ⁶. Dans une certaine mesure ces changements sont vraiment bénéfiques (acte réservé, recherche de bonnes pratiques, évaluation psychoéducative, etc.), par contre, dans d'autres cas on peut voir poindre certains dangers tels : l'éloignement de l'intervention directe au profit du rôle-conseil, le rôle d'évaluateur en transmettant à un tiers le rôle d'appliquer les résultats de l'évaluation (par les éducateurs spécialisés ou autres).

Le problème lié au rôle-conseil du psychoéducateur

Le rôle-conseil est proche du concept d'accompagnement qu'on retrouve dans les écrits scientifiques et professionnels et qui peut englober les rôles de coaching ou de mentorat. Précisons ici que l'exercice du rôle-conseil existe depuis que la psychoéducation existe et que ce rôle est exercé par plusieurs autres professions (psychologie, professionnels de la santé, éducateur physique, physiothérapeute, ergothérapeute, conseiller pédagogique en éducation, etc.

Ce qu'on entend par rôle-conseil :

- accompagner un intervenant (enseignant, éducateur spécialisé, etc.) un parent, une équipe, un milieu dans l'orientation de ses pratiques, dans la résolution d'un problème;

⁶ Pour une analyse fine des changements, voir la thèse de doctorat à l'UQTR de : Daigle, S. (2017). *Vécu partagé, spécificité identitaire et exercice contemporain de la psychoéducation en contexte québécois*.

- être un soutien, un facilitateur, un catalyseur et parfois un expert;
- réaliser les opérations professionnelles en les appliquant lors des différentes étapes de l'accompagnement;
- ce rôle-conseil a pour cible la personne ou le milieu accompagné en ayant comme finalité le « bien-être » d'une clientèle en difficulté.

Le problème

La pratique actuelle de la psychoéducation qui s'éloigne de certains fondements par la « force des choses » (pression des employeurs, orientation gouvernementale, Ordre professionnel, lois liées à la profession, etc.) a été soulignée bien avant moi par de nombreux acteurs (Caouette, Daigle, Gendreau, Le Blanc, Pronovost, Renou, etc.).

- La réalité actuelle de la pratique psychoéducative n'est plus ce qui était privilégié à l'origine de la profession, le « fondamental » qu'était l'intervention directe, la prise en charge directe de la clientèle;
- ce n'est plus, non plus, l'utilisation du vécu partagé, du vivre avec;
- la pratique devient à « géométrie variable » au niveau du temps à répartir au niveau de différents rôles:
 - prise en charge directe
 - utilisation du vécu partagé
 - utilisation de l'activité psychoéducative
 - évaluation psychoéducative
 - rôle-conseil.

Alors, que se passe-t-il actuellement dans la pratique psychoéducative, particulièrement en éducation (mais pas seulement dans ce milieu). Il semble bien que le psychoéducateur joue, dans une proportion de plus en plus grande, l'exercice du rôle-conseil en s'éloignant de la pratique de l'intervention directe. L'intervention psychoéducative se réalise souvent par l'intermédiaire d'un autre professionnel.

Les fondements de la psychoéducation, à son origine, ont caractérisé la profession de psychoéducateur autour des concepts du « vécu partagé » et de l'intervention directe auprès de la clientèle et de son environnement. Ce rôle-conseil, qui s'éloigne de l'intervention directe en faisant place à une intervention « intermédiaire », indirecte, est-il appelé à devenir le rôle principal du psychoéducateur ? Est-ce que ce sont maintenant les techniciens en éducation spécialisée qui auront le rôle de l'intervention directe auprès de la clientèle?

Le problème lié au rôle d'évaluateur

La venue de l'Ordre professionnel, des actes réservés, le changement dans certaines lois, les pressions des employeurs a accentué l'une des compétences professionnelles du psychoéducateur, à savoir, son rôle d'évaluateur. L'évaluation psychoéducative joue différentes fonctions : évaluer le problème, les forces et les vulnérabilités de la clientèle, les forces et limites du milieu, les effets des interventions, etc.

Ce rôle de l'évaluation « clinique » a toujours existé dans la profession, sauf qu'il a pris de l'ampleur au cours des années et dans certaines situations. À cause des actes réservés, c'est au psychoéducateur que revient la tâche d'évaluer. Ce rôle doit être combiné à celui de l'intervention et ne doit pas se faire au détriment de cette dernière. L'un des dangers qui guette la profession c'est de confiner le psychoéducateur à un rôle d'évaluateur. L'une des leçons apprises d'une autre profession, la psychologie scolaire, vient du fait que cette profession s'est vue confier un rôle très important d'évaluation et de classement des élèves, au détriment de l'accompagnement direct. Par la suite on a alors reproché aux psychologues de ne pas être assez pratiques sur le terrain et trop éloigné de la clientèle et des enseignants.

La recherche en psychoéducation : ses forces et ses faiblesses

Un regard sur l'aspect positif de la recherche

Les connaissances et les savoirs issus de la recherche se distinguent des autres types de connaissances et des savoirs par leurs méthodes, leur rigueur, leur utilisation de la critique et de l'évaluation. La force de la recherche tient également à sa préoccupation de la validité et de son souci de reproductibilité et de généralisation.

La mission même de la recherche est de développer les connaissances, de mieux comprendre des phénomènes, d'éclairer dans le but de résoudre des problèmes. La recherche peut être un « phare » pour éclairer les orientations de l'intervention.

En psychoéducation la recherche est plutôt récente avec des débuts vers la fin des années 1970. La culture de recherche en psychoéducation, d'une façon générale, est restée proche de celle réalisée en psychologie (approche quantitative). D'ailleurs, certaines universités intégraient la psychoéducation dans des départements de psychologie (par exemple à l'UQTR). Ceci s'explique par le fait que les chercheurs en psychoéducation pour une grande part sont issus d'une formation en psychologie et baignés dans cette culture de recherche. Ce n'est que depuis une dizaine d'années que trois universités

québécoises (UQTR, Sherbrooke et Montréal) offrent un doctorat en psychoéducation. Peut-être que cette nouvelle réalité favorisera le développement d'une culture de recherche propre à la psychoéducation qui, selon moi, devrait faire appel à une approche mixte, c'est-à-dire qualitative et quantitative ⁷.

Un regard critique sur la recherche

La survalorisation pour les chercheurs de « publier » à tout prix

La recherche universitaire et la culture de recherche qui y est associée survalorisent encore chez les chercheurs la grande importance de diffuser et de publier leurs résultats de recherche dans des revues scientifiques renommées.

Réflexion

Au niveau universitaire, on reste encore souvent impressionné par un chercheur qui publie beaucoup (de nombreux articles, de nombreuses contributions à des livres (collectif), de nombreux livres, etc.). On ne vérifie pas toujours jusqu'à quel point chaque article ou chapitre de livre apporte une contribution vraiment originale. Ce qui fait dire à certaines critiques qu'il y a beaucoup trop de publications qui n'apportent que très peu

L'un des problèmes auxquels fait face le chercheur qui réalise de la recherche de type appliqué (recherche-action, évaluative, de développement) ou, encore, qui s'investit dans des activités de transfert de connaissances est le fait que ce type de recherche et de publication est moins valorisé au niveau universitaire que la publication d'une recherche fondamentale dans une revue prestigieuse et surtout en anglais. De plus, ces types de recherche demandent plus d'énergie et de temps pour le chercheur que ce n'est le cas, par exemple une étude descriptive utilisant la méthode d'enquête. À la longue, ceci peut avoir des effets négatifs sur la « productivité » du chercheur (conséquence sur son curriculum vitae). On peut même avancer que réaliser des travaux de recherche de type recherche-action ou de recherche développement, de transfert de connaissances, demeure risqué pour la carrière des jeunes chercheurs universitaires. Il faut cependant nuancer les choses, car il y a eu du progrès⁸ réalisé dans les deux dernières décennies concernant la reconnaissance de la recherche plus appliquée et du transfert de connaissances, mais il reste encore beaucoup de progrès à faire.

⁷ Je suis le cofondateur du doctorat en psychoéducation de l'UQTR. À l'origine, notre intention était de construire un programme de doctorat qui favoriserait le développement de la recherche propre à la psychoéducation afin de faire avancer la pratique psychoéducative et l'approfondissement des fondements théoriques. L'avenir nous dira si ce souhait s'est réalisé.

⁸ Des organismes subventionnaires, tels que le FQRSC avec les Actions concertées (certains thèmes retiennent spécifiquement la recherche-action comme approche de recherche) et le CRSH avec le programme Innovation et Savoir, avancent comme critère d'éligibilité et (d'évaluation) l'existence de partenaires, la démonstration de résultats tangibles pour les milieux partenaires.

Peu de contribution de la recherche en psychoéducation au développement de la pratique psychoéducative

La recherche en psychoéducation s'est peu préoccupée du développement de la pratique psychoéducative, de son modèle d'intervention et de ses fondements. Plusieurs chercheurs en psychoéducation avaient comme formation doctorale la psychologie, ce qui influençait grandement l'orientation de leurs travaux de recherche.

Au cours des décennies, la recherche en psychoéducation a fait avancer la compréhension des problématiques liées aux clientèles : la délinquance, les troubles du comportement, le décrochage scolaire, le suicide chez les jeunes, etc.

Ainsi, une analyse des articles publiés durant les 50 ans d'existence de la *Revue de psychoéducation* fait ressortir qu'il y a eu 477 articles de publiés en totalité. Quelque 319 (67 %) articles traitaient d'un problème spécifique de la clientèle.

Malheureusement, il semble bien que la recherche en psychoéducation ait peu contribué à faire avancer l'intervention spécifiquement psychoéducative (exemples : la relation d'aide, les techniques d'intervention, les fondements de l'activité psychoéducative, etc.). Ainsi, sur les 477 articles, seulement 68 (14 %) étaient consacrés directement à la psychoéducation et parmi ceux-ci seulement 10 concernaient les fondements (opérations professionnelles, le modèle de la structure d'ensemble, etc.).

Parmi les fondements de la psychoéducation, plusieurs concepts auraient profité d'être objets de recherche. Entre autres :

- Le concept d'adaptation
- Le vécu partagé
- Le défi psychoéducatif
- Le concept de convenance
- Le concept d'utilisation
- Le transfert des apprentissages
- L'approche psychoéducative de l'apprentissage
- Le modèle de la structure d'ensemble
- La relation d'aide psychoéducative
- L'activité psychoéducative et son utilisation
- Et bien d'autres

Les fondements de la psychoéducation⁹ ont été surtout développés sur le terrain et en dehors des centres de recherche, entre autres, par Gendreau et ses collaborateurs.

Finalement, comme le mentionne Leplay (2006) parlant du travail social, la recherche en psychoéducation devrait prendre aussi pour objet la pratique elle-même et non pas seulement les « objets » de la pratique, comme les problèmes des clientèles ou les problèmes sociaux. De la recherche qui a pour objet de développer des savoirs pour la pratique, des savoirs méthodologiques et des théories de la pratique.

Propositions pour l'avenir

Points importants à retenir tant en éducation qu'en psychoéducation

L'importance d'une relation de qualité

La relation professionnelle avec la personne accompagnée est fondamentale dans le processus éducatif et psychoéducatif. S'appliquer à avoir une attitude de bienveillance qui demande de savoir écouter, de prendre soin de l'autre, de savoir soutenir l'autre et d'être empathique et de témoigner de la compréhension et de la chaleur dans la relation.

La croyance dans le potentiel des jeunes

Malgré la sévérité des difficultés de certains jeunes, tous peuvent en arriver à se développer au point de pouvoir vivre d'une façon adaptée dans la société. Une attitude du professionnel est essentielle : croire dans les capacités de la personne accompagnée. Ceci peut se traduire par : « *Je crois en toi* » « *Tu es capable* ».

L'état de conscience dans le processus d'apprentissage

Pour qu'un apprentissage de savoir, de savoir-faire ou de savoir-être se réalise en profondeur, il faut mettre de l'importance dans le processus de conscience dans l'action, la réflexion et la métacognition. Ceci signifie, aider à donner du sens aux apprentissages, aider à rendre à la conscience de l'aidé ce qui est appris et à pouvoir le généraliser dans diverses situations semblables.

Une bonne pratique s'appuie sur une alliance entre le savoir issu de la recherche et le savoir d'expérience

Rechercher les bonnes pratiques c'est fondamental. Une bonne pratique allie le savoir

⁹ Pour des orientations de recherche spécifique à la psychoéducation, Renou (2014), dans son chapitre sur les fondamentaux de l'identité professionnelle en psychoéducation, présente des thèmes qui permettraient à la recherche en psychoéducation de faire avancer la pratique psychoéducative.

issu de la recherche (le savoir des chercheurs) et le savoir d'expérience (le savoir des praticiens).

Quelques recommandations pour le système d'éducation et les élèves à risque ¹⁰

Dépistage et intervention précoce au niveau des difficultés d'apprentissage et d'adaptation et ce, dès les premiers signes en bas âge.

Investir en prévention et mettre en priorité de l'investissement pour les milieux défavorisés.

Priorité sur ce qui se passe en classe : avant toute la qualité de la relation de bienveillance enseignant et élève. Également miser sur la qualité de la gestion classe, des pratiques pédagogiques qui s'appuient sur les résultats issus de la recherche et du savoir d'expérience, des bonnes pratiques qui ont fait leurs preuves. Il faut aussi laisser une place à l'innovation et à l'expression de la créativité des enseignants.

Soutien professionnel aux élèves à risque (en besoins particuliers) et aux enseignants de ces élèves. Intégration et inclusion des élèves en besoins particuliers à la condition d'offrir du soutien aux enseignants et aux élèves.

Soutien aux parents dans leur engagement parental et ouverture de l'école à la collaboration école-famille.

Soutien aux organismes communautaires qui priorisent une action auprès des parents et auprès des jeunes à risque.

Système public, école à programmes particuliers et système privé. Demander aux écoles privées d'assumer une proportion (% obligatoire) d'élèves en difficulté dans leur milieu. Souplesse dans les critères de sélection pour ces élèves. Pour les écoles à programmes particuliers, ouvrir aux élèves en difficulté scolaire ou à risque.

Ma vision de l'école de demain...

- Une école qui devient un îlot de paix pour les élèves et surtout pour les élèves en difficulté scolaire et ceux provenant de milieux défavorisés.
- Une école ayant un climat humain, de relations harmonieuses, bienveillantes et sans violence.

¹⁰ Au moment d'écrire ce document, le Gouvernement du Québec lançait sa nouvelle *Politique de la réussite éducative*. Dans cette nouvelle politique, il existe plusieurs orientations que je propose comme recommandation. L'avenir nous dira si cette politique de la réussite éducative apporte un réel changement en ce qui concerne les élèves en besoins particuliers.

- Une école qui est éclairée par les meilleures pratiques, par le savoir issu de la recherche et le savoir d'expérience évaluée et qui s'inspire des découvertes en neurosciences (particulièrement en psychologie cognitive).
- Une école ou la classe est ouverte et assumée par une équipe d'enseignants et où les autres professionnels de l'école peuvent facilement y participer afin de soutenir les enseignants et les élèves en difficulté.
- Une école ou la priorité est le bien-être de tous les élèves (les garçons, les filles, les élèves en difficulté et les élèves doués, etc.).
- Une école ou le climat est axé sur « apprendre » « comprendre » « appliquer », centrée sur l'apprentissage, la découverte, la créativité.
- Une école « éthique » où l'on apprend les valeurs humaines universelles (le respect des autres, les relations bienveillantes, la justice, l'inclusion, l'entraide).
- Une école où l'on développe chez les élèves avant tout leur capacité d'adaptation au changement, la créativité, les façons efficaces de gérer les problèmes et les conflits d'une façon pacifique.
- Une école qui apprend aux élèves le dosage de la consommation, l'esprit critique, l'utilisation éthique des médias sociaux.
- Une école ou les parents participent et ceux qui ont des difficultés sont soutenus aidés.
- Une école qui intègre la participation des différentes générations et particulièrement les personnes âgées et utilisant leur savoir d'expérience

Quelques recommandations pour la psychoéducation

De nombreux changements en psychoéducation se sont produits depuis quelques décennies. Certains de ces changements peuvent remettre en questions quelques fondements de la psychoéducation. Par prévention, il serait important que l'OPPQ avec la collaboration des universités qui forment les psychoéducateurs de suivre et d'observer l'état de la pratique psychoéducative dans les différents milieux. Se préoccuper particulièrement des éléments suivants.

- Est-ce que les universités poursuivent à mettre l'accent sur certains fondements de l'action psychoéducative :
 - la qualité de la relation d'aide, la relation de bienveillance comme outil de base de l'intervention;
 - l'équilibre entre la prise en charge directe de la clientèle, l'exercice du rôle-conseil et le rôle d'évaluateur;
 - utilisation du vécu partagé et de l'activité psychoéducative.

Quelques recommandations pour la recherche en psychoéducation

Il serait important que l'OPPQ en collaboration avec les universités s'assure que dans la formation à la recherche des étudiants en psychoéducation (aux trois cycles) que la culture de recherche tienne compte des éléments suivants.

- Les départements de psychoéducation dans les universités sont des lieux de formation professionnelle et à ce titre, les orientations de la recherche prennent une allure particulière;
- Les mémoires et les thèses en psychoéducation devraient avoir pour mission de faire avancer les connaissances et les pratiques (les savoir théoriques, savoir-faire et savoir-être) propres à la discipline de la psychoéducation (voir entre autres, les thèmes énumérés plus haut);
- Un accent particulier devrait promouvoir l'alliance entre le savoir issu de la recherche et le savoir d'expérience. Revaloriser le savoir d'expérience (savoir clinique) en y alliant les conditions énumérées plus haut.

Finalement, comme le mentionne Leplay (2006) parlant du travail social, la recherche en psychoéducation devrait prendre aussi pour objet la pratique elle-même et non pas seulement les « objets » de la pratique, comme les problèmes des clientèles ou les problèmes sociaux. De la recherche qui a pour objet de développer des savoirs pour la pratique, des savoirs méthodologiques et des théories de la pratique.

Références

Gendreau, G. et collaborateurs (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Éditions Sciences et Culture.

Gouvernement du Québec (2017) *Politique de la réussite éducative. La diplomation et la qualification*.

Gouvernement du Québec (2016). *L'éducation parlons d'avenir*. Pour une politique de la réussite éducative.

Gouvernement du Québec (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).

Grégoire, J. (2014). Vers l'utilisation des meilleures pratiques. *La pratique en mouvement*, (7), 9-10.

Ministère du Conseil exécutif, Secrétariat à la jeunesse (2009). Enrichir le Québec de sa relève. Stratégie d'action jeunesse 2009-2014. Québec.
www.jeunes.gouv.qc.ca/strategie/publications.html.

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York : Teachers College Press.

Potvin, P. (2017). *Éducation Psychoéducation et Société*. Blogue, www.pierrepotvin.com/wp.

Potvin, P. (2015). *Comprendre l'apprentissage pour mieux éduquer. Une approche psychoéducative*. Collection psychoéducation : fondements et pratiques. Béliveau Éditeur

Potvin, P., Fortin, L., & Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Éds.), *Troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (pp. 67-78). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Potvin, P. (en développement). *Élève à risque d'échec scolaire. Un regard sur la résilience et les facteurs de protection*.

Renou, M. (2014) L'identité professionnelle des psychoéducateurs. Une analyse, une conception, une histoire. Collection Psychoéducation : fondements et pratiques. Béliveau éditeur.

Annexe A

Crédibilité des propos

Aujourd'hui nous sommes inondés d'information crédible et non crédible (Internet, Facebook, média, etc.). Il devient alors essentiel au lecteur de pouvoir identifier la crédibilité d'un texte, la valeur des propos de l'auteur qui doit dépasser une simple opinion. Le présent texte s'appuie sur mon savoir d'expérience et sur mon savoir issu de la recherche. Voici un court résumé des bases de ce savoir :

- 14 années d'expérience comme psychoéducateur à Boscoville
- 5 années d'expérience comme consultant dans l'équipe de Gilles Gendreau au Centre de Psycho-Éducation du Québec (CPEQ)
- 3 années d'enseignement universitaire dans la formation d'enseignants en adaptation scolaire (orthopédagogie) (sc. de l'éducation UQAR)
- 25 ans d'enseignement universitaire dans la formation de psychoéducateurs – Modèle psychoéducatif, méthodes de recherche, supervision de stage à la maîtrise (ÉPÉUM et UQTR)
- Travaux de recherche durant 25 ans – deux études longitudinales sur les élèves à risque
- Direction de plus 30 mémoires de maîtrise en psychologie et en psychoéducation et d'une dizaine de thèses de doctorat – éducation et psychologie
- Développement et publication de plusieurs outils de transfert de connaissances (logiciel de dépistage, guide de présentation, répertoire de bonnes pratiques)
- Reconnaissance comme membre honoraire de l'OPPQ, du CTREQ, de La Séjournelle (maison pour femmes victimes de violence conjugale) et médaille d'or de la Fédération des Commissions Scolaires du Québec (FCSQ) pour l'excellence de mon engagement en recherche en éducation.
- Publication de trois livres dans la collection de psychoéducation Béliveau Éditeur.