



BIBLIOTHÈQUE

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN ET SOCIAL

LE DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS DE MENTALISATION À L'INTÉRIEUR
D'UN SUIVI PSYCHOÉDUCATIF AUPRÈS D'UNE CLIENTÈLE ADOLESCENTE :
UN ESSAI RÉFLEXIF

RAPPORT DE STAGE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3168)

PAR
PIER-OLIVIER DUBÉ

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

OCTOBRE 2023

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN ET SOCIAL

LE DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS DE MENTALISATION À L'INTÉRIEUR
D'UN SUIVI PSYCHOÉDUCATIF AUPRÈS D'UNE CLIENTÈLE ADOLESCENTE :
UN ESSAI RÉFLEXIF

RAPPORT DE STAGE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3168)

PAR
PIER-OLIVIER DUBÉ

TRAVAIL DIRIGÉ PAR MARIE-HÉLÈNE AYOTTE, PH. D
PROFESSEURE EN PSYCHOÉDUCATION

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux	4
Liste des figures	5
Introduction	6
1. L'influence des capacités de mentalisation sur les problématiques cognitives rencontrées à l'adolescence.....	16
1.1 <i>Développement de la conception identitaire</i>	17
1.2 <i>Complexification des processus cognitifs</i>	19
1.3 <i>Solidification de la liaison entre les affects et les comportements</i>	21
1.4 <i>Développement des stratégies adaptatives</i>	23
2. L'influence des capacités de mentalisation sur les problématiques émotionnelles rencontrées à l'adolescence	28
2.1 <i>Développement des capacités de régulation émotionnelle</i>	29
2.2 <i>Augmentation de la tolérance à la détresse émotionnelle</i>	31
2.3 <i>Approfondissement de la compréhension de ses états émotionnels et de ceux d'autrui</i>	33
3. L'influence des capacités de mentalisation sur les problématiques comportementales rencontrées à l'adolescence.....	37
3.1 <i>Bonification des habiletés sociales</i>	38
3.2 <i>Réduction des comportements dangereux</i>	40
3.3 <i>Développement de la régulation de l'agitation psychomotrice et de l'impulsivité</i>	42
Conclusion.....	46
Liste de références	52
ANNEXE A – Les différentes dimensions du concept de mentalisation	57
ANNEXE B – Tableau comparatif des types d'observation	58
ANNEXE C – Les composantes du stress (CINÉ)	59

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Le développement des capacités de mentalisation selon la sphère développementale cognitive en psychoéducation	25 à 27
Tableau 2 : Le développement des capacités de mentalisation selon la sphère développementale affective en psychoéducation	35 à 36
Tableau 3 : Le développement des capacités de mentalisation selon la sphère développementale comportementale en psychoéducation	44 à 45

LISTE DES FIGURES

- Figure 1 : L'influence des capacités de mentalisation sur les enjeux cognitifs rencontrés à l'adolescence..... **Erreur ! Signet non défini.**
- Figure 2 : L'influence des capacités de mentalisation sur les problématiques émotionnelles rencontrées à l'adolescence..... **Erreur ! Signet non défini.**
- Figure 3 : L'influence des capacités de mentalisation sur les problématiques comportementales rencontrées à l'adolescence..... **Erreur ! Signet non défini.8**

INTRODUCTION

L'adolescence est une période charnière dans le développement affectif, social et identitaire d'un individu. Elle représente une période de transition mouvementée entre l'âge infantile et l'âge adulte. Durant cette période, la jeune personne devra développer chacune de ses sphères biologique, cognitive et sociale à travers une série de défis adaptatifs. Celle-ci sera notamment marquée par des modifications de type hormonales, émotionnelles et cognitives pour ne nommer que celles-là. Des déficits au niveau de ses capacités de mentalisation seront susceptibles de complexifier cette transition et de la rendre plus difficile en considérant l'émergence de défis d'envergure à venir. Pour le psychoéducateur ou la psychoéducatrice qui travaille auprès de la clientèle adolescente en difficulté d'adaptation, le développement des capacités de mentalisation lors d'un suivi individualisé peut s'avérer une voie de réadaptation viable et adaptée aux besoins de ses clients. Le développement des capacités de mentalisation sera non seulement susceptible d'aider la jeune personne à développer les aptitudes d'autorégulation nécessaires pour gérer ses affects, mais également ses aptitudes réflexives pour progresser dans son processus de maturation et d'autonomie. Ainsi, il devient fort intéressant de se questionner sur la relation entre le développement des capacités de mentalisation à l'adolescence et les applications potentielles à l'intérieur d'un suivi en psychoéducation. L'origine de l'approche de la mentalisation découlant davantage de la psychologie et plus précisément, de l'approche cognitivo-comportementale met en lumière la nécessité et la pertinence d'adapter cette approche à la discipline psychoéducative. Les différentes assises théoriques communes de la mentalisation et de la psychoéducation telles que la position de non-expert de l'intervenant, la considération inconditionnelle de l'environnement et du développement des capacités adaptatives de l'individu sont également des points qui réitèrent la compatibilité des courants de pensée mentalisant et psychoéducatif. Malgré cette proximité, nous relevons la présence de quelques défis ou limites de l'approche demandant l'adaptation du psychoéducateur tels que l'usage de la mentalisation traditionnellement réservée à des contextes de psychothérapie. En conséquence, celui-ci devra entamer un travail d'appropriation de cette approche afin de maîtriser les fondements de la mentalisation et de s'assurer de demeurer dans son champ d'expertise pour offrir les interventions et les services les plus appropriés à sa clientèle.

La mentalisation telle que définie par Allen, Fonagy et Bateman désigne « la capacité de percevoir et d'interpréter son propre comportement et celui d'autrui en termes d'états mentaux (désirs, besoins, intentions, sentiments, idées ou croyances) » (Allen, Fonagy, et Bateman, 2008, p.25). Être capable de mentaliser signifie aussi d'être conscient des répercussions de nos comportements sur nos états mentaux et sur ceux des autres. Le développement des capacités de mentalisation d'un individu lui permet de comprendre, de communiquer et de collaborer plus facilement et intégralement avec les personnes de son entourage. Domon-Archambault et Terradas reconnaissent aussi la mentalisation comme étant « un processus à la fois cognitif et affectif au sein duquel l'individu tente de donner un sens au monde qui l'entoure en s'attribuant et en attribuant aux autres des états mentaux » (Domon-Archambault et Terradas, 2011, p.131). Cela permet de rendre son propre comportement, celui d'autrui ainsi que ses relations interpersonnelles compréhensibles, prédictibles et porteuses de sens. Bien que la majorité des gens soit capable de mentaliser avec des circonstances facilitantes, des événements ou des stimulus viennent constamment altérer nos capacités de mentaliser. En effet, on peut prendre l'exemple d'un embouteillage lorsqu'on est en voiture pour illustrer la frustration accompagnant notre impuissance dans la situation et constater son impact sur nos capacités de réfléchir calmement et rationnellement. De manière similaire, un enfant n'ayant pas eu un lien d'attachement assez « sécurisant » auprès de ses premières figures d'attachement significatives ou qui a grandi dans un environnement précaire aura aussi des difficultés à développer ses capacités réflexives de manière optimale. La théorie de la mentalisation nous offre d'ailleurs des stades de prémentalisation auxquels un individu devra normalement passer avant d'arriver à un mode réflexif dit plus « mentalisant ». D'abord, le mode de pensée *téléologique* sera défini par une focalisation sur les aspects plus concrets et observables de la réalité de la personne. Un enfant sera à ce moment capable de comprendre le lien entre une action et ses conséquences, mais il ne sera pas en mesure d'interpréter les intentions derrière ces comportements. On identifie généralement ce mode de pensée à un enfant âgé de 0 à 1 an et demi. Par la suite, le mode de pensée *d'équivalence psychique* représentera une réflexion où la personne ne verra pas de différence entre le vécu dans le monde psychique et réel. À ce stade-ci, on entendra des discours généralistes et binaires tels que « c'est toujours comme ça que ça se passe avec toi » et « tu ne me laisses jamais faire ce que je veux ». Ce stade est normalement associé aux enfants d'un an et demi à trois ans. Ensuite, le mode de pensée du *faire semblant* laisse entrevoir une distinction entre la réalité personnelle et celle

d'autrui. L'enfant sera en mesure de différencier l'expérience interne et externe. En l'absence de lacune développementale, on associera ce mode réflexif à des enfants âgés de 3 à 4 ans. Le développement de l'individu à travers ces trois stades est suivi par « l'atteinte d'un mode réflexif plus mentalisant et est influencé par différents facteurs tels que le lien d'attachement, la congruence, l'imprévisibilité des réponses parentales et un environnement sécurisant propice au développement sain de l'enfant » (Terradas et Domon-Archambault, 2020, p.20). Enfin, un mode de pensée « mentalisant » permettra à l'enfant de comprendre les motifs derrière les comportements et de réaliser que chaque individu possède sa propre réalité venant influencer ses perceptions, ses pensées et ses comportements. Optimalement, il sera obtenu entre l'âge de 5 à 6 ans. Ainsi, le seul fait de posséder les capacités de mentaliser ne suffit pas toujours à déployer sans faille un mode de pensée mentalisant indépendamment du contexte ou de ses stressors. En effet, l'impact de nos émotions et de nos humeurs sur nos habiletés à réfléchir est indéniable et c'est pourquoi il est important d'arriver à réguler l'intensité de nos affects émotionnels afin de conserver l'essentiel de nos aptitudes à mentaliser.

Une approche d'intervention dite « mentalisante » est d'abord une approche qui « vise à promouvoir, chez l'intervenant, une attitude positive envers la mentalisation et à accroître les capacités de mentalisation du client » (Terradas et Domon-Archambault, 2020, p.6). Son but ultime est de permettre au client ou à la cliente de mentaliser dans des situations fortes en émotions qui s'apparentent à celles rencontrées dans le quotidien. L'usage de la mentalisation auprès de la clientèle adolescente s'avère particulièrement pertinent en considérant l'interaction entre les enjeux typiquement rencontrés lors de cette période développementale et les bienfaits potentiels de l'approche. Plus précisément, « le développement des capacités de mentalisation de l'adolescent lui permettra, notamment, de diminuer son impulsivité, de développer une meilleure régulation émotionnelle, d'être plus conscient de ses états internes et de ceux des autres, d'améliorer ses relations, de permettre une liaison entre ses émotions, ses pensées et ses comportements et de développer une meilleure distanciation entre soi et l'autre » (Lémelin et Bouchard, 2022, p.27). Ainsi, le développement de ces aspects représentera en quelque sorte des outils disponibles à la personne pour qu'elle soit en mesure de répondre positivement aux défis qu'elle pourra rencontrer lors de son développement. Ici, nous déduisons que l'influence positive de la maîtrise des capacités mentalisantes d'un individu sur ses habiletés réflexives, de régulation de soi et de communication

sera bénéfique aux enjeux hormonaux, émotionnels, identitaires et cognitifs identifiés préalablement. À l'envers de la médaille, les recherches de Domon-Archambault et Terradas illustrent certaines lacunes constatées au niveau des attitudes, des comportements et des patrons relationnels de l'adolescent ou de l'adolescente qui présente un déficit de mentalisation ou une stagnation à un stade réflexif antérieur. D'abord, on observera « une pauvreté imaginative, une concentration sur les jeux et les sensations physiques, une difficulté à choisir une activité ou à expliquer son activité et une incapacité de faire semblant chez un enfant ou une personne se trouvant dans un stade de pensée *télélogique* » (Damon-Archambault et Terradas, 2012-2013 cités dans Domon-Archambault et Terradas, 2020; p.58). Dans cet ordre d'idée, l'individu pourrait par exemple réagir avec colère face à une mauvaise nouvelle ou même un stimulus neutre. Ensuite, un mode de fonctionnement prédominant selon le mode d'équivalence psychique verra la personne adolescente éprouver de la difficulté à discerner ce qui lui appartient et ce qui appartient à autrui. Il pourrait par exemple entretenir un discours où il attribuera ses émotions et ses pensées à son interlocuteur. La jeune personne assumera donc les états d'esprit des gens en fonction des siens. Par la suite, un mode de réflexion au stade du *comme-si*, inclura des adolescents ou des adolescentes ayant des discours rigides pouvant être dissociés de sa réalité. Elle pourrait entretenir des propos en apparence sensés, mais qui sont en réalité dépourvus de sens et de réflexion. En somme, des déficits de mentalisation auraient des impacts sur le développement des personnes adolescentes.

Malgré les préconceptions sociétales bien établies, il semble ardu d'identifier une relation causale nette et précise entre les changements hormonaux et les difficultés de gestion de l'humeur ou émotionnelle à l'adolescence. Néanmoins, des études s'accordent pour démontrer que « les personnes adolescentes sont généralement d'humeur plus volatile que les adultes » (Arnett, 1999 cité dans Cloutier et Drapeau, 2008; p.46). Ces derniers auraient une plus grande propension à passer d'un extrême à l'autre et du coup, démontrer de plus faibles capacités d'autorégulation. Plus précisément, une étude de Larson et Richards illustre que les adolescents et les adolescentes sont moins portés à se définir comme étant heureux, fiers ou maîtres de leur situation en comparaison à des enfants ou à des adultes (Larsson et Richards, 1994 cités dans Cloutier et Drapeau, 2008; p.46). Les jeunes personnes ont aussi tendance à ressentir plus d'émotions extrêmes, autant positives que négatives. Toutefois, ces dernières disent se sentir plus souvent embarrassées,

bizarres, seules, nerveuses ou ignorées des autres en comparaison aux autres catégories d'âge représentées dans l'étude. Il semblerait aussi que « cette instabilité émotionnelle serait plus présente au début de l'adolescence » (Larson et *al.*, 2002 cités dans Cloutier et Drapeau, 2008; p.46). Or, ces humeurs changeantes et ces difficultés d'autorégulation sont susceptibles d'apporter leur lot d'inconvénients en soi. On définit la régulation émotionnelle comme étant « un processus complexe qui se rapporte autant aux émotions négatives que positives et qui comprend la capacité de diminuer, d'augmenter ou de simplement maintenir le niveau d'activité émotionnelle » (Lémelin et *al.*, 2012, p.153). En bref, le développement hormonal semble affecter les difficultés d'autorégulation des adolescents et des adolescentes, bien qu'il demeure difficile d'identifier avec certitude les spécificités de cette relation. À ce niveau, le développement des capacités de mentalisation semble avoir le potentiel d'être bénéfique à une meilleure autorégulation émotionnelle et face à d'autres défis adaptatifs, tels que la conception identitaire ou sociale de la jeune personne par exemple.

En effet, la personne adolescente aura également comme mission de consolider son identité. Jusqu'à maintenant, sa conception du monde et de lui-même était en relation étroite avec son vécu depuis sa jeune enfance. Toutefois, l'arrivée à l'adolescence lui donnera l'occasion d'entrer en contact avec d'autres instances sociales et de redéfinir ses frontières inter et intrapersonnelles. Cette dernière apprendra à se connaître davantage et à se distinguer des autres de manière plus définie. Dans le cadre de ses travaux sur la théorie du développement psychosocial, Erikson propose une définition pour illustrer l'ensemble des facettes multidimensionnelles de la formation identitaire à l'adolescence. Celui-ci affirme que « la jeune personne, afin de se sentir unifiée, intégrée, doit ressentir une continuité progressive entre ce qu'elle est devenue au cours des années de l'enfance et ce qu'elle promet de devenir dans l'avenir ; entre ce qu'elle pense être et ce qu'elle sait que les autres perçoivent et attendent d'elle » (Erikson, 1956-1959 cité dans Cloutier et Drapeau, 2008; p.152). Pour réitérer la complexité de ce phénomène, Marcia met en lumière les différentes facettes de l'identité, soit la facette subjective, comportementale et structurale (Marcia, 1989 cité dans Cloutier et Drapeau, 2008; p.153). Ce dernier illustre l'interaction entre les différents aspects de l'identité et la constance démontrée par un individu selon sa conscience, les réponses de son environnement et la structure présente dans sa vie. Plus précisément, la personne adolescente devra bâtir sa conception de soi, de son

environnement proximal et distal, en conservant une impression d'unité et de continuité entre ces diverses entités. Par exemple, celle-ci sera appelée à se dissocier des valeurs et de son environnement familial pour entreprendre des actions plus indépendantes afin de créer son propre réseau social. Ces démarches essentielles au développement normal et sain d'un individu laisseront place à l'exercice du libre arbitre de la personne, un testament du développement de sa conception identitaire. Malgré la nature abstraite de ce concept, l'identité a des répercussions concrètes sur les pensées, les réactions et les comportements d'un individu. Un développement identitaire positif sera en conséquence « associé à un meilleur bien-être psychologique, de plus grandes capacités d'adaptation et vice-versa » (Meeus et *al.*, 1999 ; Waterman, 1992-1993 cités dans Cloutier et Drapeau, 2008; p.154). Encore une fois, le développement des capacités de mentalisation semble avoir un effet positif face à cet enjeu développemental et également, la complexification des processus cognitifs de l'adolescent ou de l'adolescente.

Par la suite, l'adolescent développera ses habiletés à raisonner sur lui-même et le monde qui l'entoure. Selon les étapes de la pensée logique de Piaget, l'enfant de plus de 12 ans entrera normalement dans une phase de pensée de type *formelle* (Papalia et *al.*, 2010, p.208). On définit cette dernière comme étant une période où l'enfant sera capable de se distancer de ses désirs immédiats et pulsionnels afin d'accéder à un mode de réflexion plus complexe et élaboré. Par exemple, l'individu sera en mesure d'effectuer des déductions logiques et de formuler des hypothèses à partir de symboles et d'éléments concrets dans son environnement. Pour l'adolescent, cela signifie qu'il est en mesure « de non seulement dégager des règles à partir de ses observations, mais aussi de réfléchir sur les règles elles-mêmes, afin d'en tirer d'autres règles » (Cloutier et Drapeau, 2008, p.71). Cet accès à ce stade développemental plus complexe signifiera aussi qu'il sera en mesure de développer sa réflexion sur ses propres pensées, soit sa métacognition. En comparaison aux enfants plus jeunes, les adolescents et les adolescentes seront davantage portés à réfléchir sur leurs affects émotionnels, sur leurs relations sociales et leurs rôles à l'intérieur de celles-ci. Ainsi, le développement de leurs capacités métacognitives sera alimenté par ces tendances à orienter leurs réflexions vers leur monde interne. En parallèle, la cognition sociale est une sphère importante de l'activité intellectuelle qui se transforme à l'adolescence ; « il s'agit de la compréhension du point de vue des autres, de leurs pensées de leurs sentiments et de leurs attitudes » (Carpendale et Lewis, 1996 ; Cloutier et *al.*, 2005 ; Flavell, 1985 cités dans Cloutier et

Drapeau, 2008; p.72). La transition vers ce mode de pensée ne se réalise pas sans défi. Des travaux démontrent que l'évolution de la cognition sociale ne respecte pas les mêmes étapes de la construction des autres sphères cognitives due à l'influence de facteurs affectifs et culturels qui pourraient provoquer des écarts plus importants d'un individu à l'autre (Astington et Baird, 2005 ; Flavell et Miller, 1998 ; Higgins et Bargh, 1987 ; Greenfield et *al.*, 2003 cités dans Cloutier et Drapeau, 2008; p.73). Par exemple, l'interaction entre un lien d'attachement insécuré avec une figure parentale et le fait de vivre un rejet social viendra altérer négativement le développement de la cognition sociale de l'individu. Il s'agit d'un constat additionnel réitérant la compatibilité entre l'approche, les enjeux de l'adolescence et ultimement, un travail de ces aspects en amont dans un suivi psychoéducatif.

La discipline de la psychoéducation, quant à elle, tire ses origines de l'intervention auprès d'une clientèle adolescente aux prises avec des difficultés d'adaptation. Le suivi psychoéducatif est un processus rigoureux et méthodique qui met de l'avant la réadaptation de l'individu en promouvant ses capacités adaptatives. Le champ d'exercice de la psychoéducation consiste à « évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives, déterminer un plan d'intervention et en assurer la mise en œuvre, rétablir et développer les capacités adaptatives de la personne ainsi que contribuer au développement des conditions du milieu dans le but de favoriser l'adaptation optimale de l'être humain en interaction avec son environnement » (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2014, p.12). Dans son contexte de travail, le défi du psychoéducateur ou de la psychoéducatrice est d'arriver à voir les forces de la personne, qui sont parfois dissimulées derrière ses troubles de comportements, ses difficultés d'adaptation et ses vulnérabilités, afin de les utiliser pour permettre à l'individu de retrouver un état d'équilibre. Pour le ou la professionnelle « le sujet de l'intervention demeure une personne qui possède un potentiel d'adaptation qui pourra s'actualiser s'il est soutenu par ses interventions » (Limoges, 2020 cité dans Maino, Coutu, Aimé et Lafantaisie, 2020, p.62-63). Ce potentiel interagira avec les conditions, les exigences et les acteurs dans son environnement. Cette relation et la réponse de l'individu face aux exigences de son environnement seront une prémisse centrale du suivi en psychoéducation et constitueront, en partie, le niveau de convenance de l'individu. On définira ce dernier comme étant « le rapport entre le potentiel expérientiel et le potentiel adaptatif dans lequel l'activité psychoéducatrice est adaptée aux capacités du sujet afin que celui-ci réalise des

apprentissages » (Girouard, Harbinson, Mann-Feder, Martin, Pinsonneault, Stan, Trudel, Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec, 2021, p.22). Plus spécifiquement, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice qui travaillera dans des services spécifiques de proximité auprès de la clientèle adolescente évoluera à l'intérieur d'un cadre professionnel régi par les fondements mêmes de la psychoéducation se retrouvant dans ses opérations professionnelles et ses schèmes relationnels. Le travail du psychoéducateur ou de la psychoéducatrice passera notamment par « l'actualisation des capacités adaptatives, l'utilisation du potentiel maximal de la personne, l'accompagnement direct dans différents milieux et l'animation d'activités psychoéducatives qui la soutiendront et l'accompagneront, à travers le vécu partagé » (OPPQ, 2017, p.11). Typiquement, lorsqu'il recevra une demande de service, il sera rapidement appelé à procéder à une évaluation rigoureuse de la situation afin de relever les besoins des principaux acteurs et faire état de la situation. À ce moment, il devra considérer les différents milieux de vie de son client afin de représenter une perspective globale de la situation. Par la suite, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice sera responsable d'élaborer auprès de son client, un plan d'intervention pour faciliter son adaptation et un cheminement concret et réaliste vers l'atteinte des objectifs découlant du plan. Pour atteindre les objectifs mentionnés plus tôt, « les moyens d'intervention sont infinis et dépendent beaucoup des champs d'intérêt, de la créativité et des formations complémentaires des intervenants » (Roux, Cadotte, St-Germain, Gourgon, Langevin, Mayanrd, Nérette, Pelletier et Simard, 2020 cités dans Maino et *al.*, 2020; p.354).

Cette latitude professionnelle laisse donc l'occasion au psychoéducateur ou à la psychoéducatrice d'adapter ses méthodes aux besoins plus spécifiques de sa clientèle et de son contexte de travail. Il devra tenir compte des besoins et des capacités de la personne afin que sa réadaptation soit optimale. Ici, la notion de gradation est un élément essentiel. En effet, il importe que le psychoéducateur ou la psychoéducatrice soit en mesure de moduler ses attentes et son accompagnement en fonction de la réalité de l'individu pour l'aider à progresser adéquatement face à ses défis. Tel que mentionné ci-dessus, la liberté avec laquelle le professionnel ou la professionnelle évoluera lui permettra d'adapter ses conseils, ses stratégies et les moyens qu'il utilisera à sa propre identité professionnelle et son champ d'expertise tant et aussi longtemps qu'il pourra offrir au sujet « un niveau de convenance entre ses besoins et les conditions offertes de potentiel expérientiel (PEX) dans son environnement. Cela amènera le sujet vers une adaptation

optimale » (Limoges, 2020 cité dans Maino et *al.*, 2020, p.64). Par exemple, l'incorporation d'interventions et de techniques visant l'augmentation des capacités de mentalisation de ses clients serait viable et même souhaitable afin d'amener sa clientèle vers une autorégulation émotionnelle plus efficace. Ce cadre de travail demandera toutefois au psychoéducateur une réflexion approfondie au niveau de la planification, de l'organisation et de la communication de ses moyens à la personne. Cette activité nécessitera une implication assidue et rigoureuse de sa part. Non seulement devra-t-il acquérir une excellente compréhension de la situation de son client ou de sa cliente, mais il devra aussi déployer l'étendue de sa maîtrise des opérations professionnelles. L'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ) indique à ce sujet que « les interactions entre la structure d'ensemble et les opérations professionnelles auront un effet sur l'acquisition, la progression et le maintien des compétences liées à l'exercice de la profession : 1) l'observation (c'est-à-dire la cueillette de données ; 2) l'analyse (c'est-à-dire l'évaluation) et l'interprétation des données ; 3) l'élaboration de plans et de stratégies d'intervention (c'est-à-dire la planification) ; 4) la mise en œuvre (c'est-à-dire l'organisation) ; 5) le déroulement de l'intervention ; 6) la communication de tout ce qui a été réalisé par le psychoéducateur » (OPPQ, 2018 cité dans Maino et *al.*, 2020, p.72).

En bref, l'adolescence est une période définie par une réorganisation des systèmes biologiques, cognitifs et sociaux de l'être humain. Dû aux changements psychologiques y étant associés, il s'agit aussi d'une période où les capacités de mentalisation d'un individu peuvent être fragilisées. Les nombreux défis adaptatifs que rencontrera la jeune personne dans son développement seront susceptibles d'altérer son équilibre psychologique et ainsi, menacer le déploiement optimal de ses capacités réflexives. L'apport du développement des capacités de mentalisation peut s'avérer bénéfique face aux différents enjeux développementaux de la personne adolescente. Notamment, « il amènera les jeunes à être davantage conscients de leur monde interne (pensées, émotions, perceptions, intentions, etc.) et du monde interne de l'autre (empathie, respect du vécu et de la différence de l'autre) » (Lémelin et Bouchard, 2022, p.27). Tel que démontré préalablement, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice qui travaille auprès d'une clientèle adolescente sera en mesure de venir travailler les capacités de mentalisation de sa clientèle en implantant des objectifs susceptibles de les amener à un état d'équilibre dans leur vie. L'étendue de son expertise lui permettra de faire preuve de souplesse dans ses interventions afin de les adapter

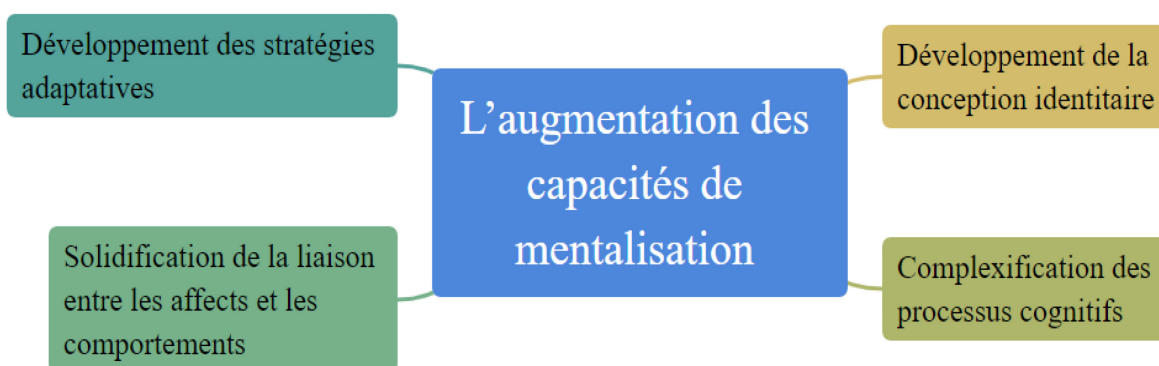
aux réalités de ses usagers, tout en respectant son champ d'expertise professionnel et ses compétences individuelles. En respectant cette prémisse, il est intéressant de se questionner sur les interventions possibles du professionnel dans son contexte de pratique. Le présent essai réflexif vise donc à explorer l'apport de la mentalisation dans un suivi psychoéducatif et à identifier les types d'interventions mentalisantes que les psychoéducateurs et psychoéducatrices peuvent employer dans le cadre d'un tel suivi. Nous décrirons dans les prochaines pages les influences de l'approche en mentalisation sur les diverses problématiques rencontrées à l'adolescence et les différents moyens pour travailler ces aspects dans un suivi tel qu'exposé dans la recension scientifique actuelle. Nous diviserons notre réflexion en trois parties distinctes, soit les influences du développement des capacités de mentalisation face aux enjeux rencontrés à l'adolescence selon les dimensions cognitives, émotionnelles et comportementales.

1. L'INFLUENCE DES CAPACITÉS DE MENTALISATION SUR LES PROBLÉMATIQUES COGNITIVES RENCONTRÉES À L'ADOLESCENCE

Le développement cognitif à l'adolescence est un processus complexe qui est susceptible d'entraîner un état de déséquilibre ou de fragilité pour la jeune personne concernée. Ce déséquilibre est le résultat d'un changement des perceptions, de la connaissance de soi et du mode de raisonnement de l'adolescente ou de l'adolescent. Selon la théorie du développement cognitif de Piaget, « la personne adolescente aura déjà complété les opérations sensorimotrices, préopératoires et concrètes de sa maturation cognitive » (Piaget, 1963 cité dans Cloutier et Drapeau, 2008; p.61). Celle-ci entrera maintenant dans le stade des opérations formelles, un stade qui viendra solliciter la pensée abstraite de l'adolescent ou de l'adolescente de manière à ce qu'il prenne en considération les différences de perceptions et d'interprétations des acteurs psychosociaux dans ses différents milieux de vie. Face à cet enjeu développemental majeur, les capacités de mentalisation peuvent aider la jeune personne à développer les habiletés nécessaires pour bonifier sa pensée abstraite et ainsi, perfectionner ses processus cognitifs. Par exemple, il est attendu de l'individu en voie de développer ses capacités de mentalisation qu'il travaille à atteindre un équilibre entre ses différents axes de mentalisation (voir Annexe A) qui sont au cœur de l'expérience humaine. Selon Badoud et ses collaborateurs, on peut identifier les quatre axes dichotomiques suivants « : 1) autrui - de soi : à la fois un processus de différenciation de soi et d'autrui ainsi que l'objet de la mentalisation, 2) externe – interne : indices sur lesquels l'individu se base pour établir ses inférences d'états mentaux, visibles ou invisibles, 3) cognitif - affectif : nature des états mentaux évoqués et 4) contrôlé – automatique : modes de fonctionnement sur lesquels la mentalisation peut opérer, le premier engage des processus réflexifs et coûteux et le second implique des processus réflexes et plus incarnés » (Badoud, Speranza, Debbané, 2016, p.50-51). De surcroît, parmi les nombreuses influences de la mentalisation sur le développement cognitif, nous viendrons définir avec plus de précision son impact sur la conception identitaire, la complexification des processus cognitifs, la solidification de la compréhension du lien entre les affects et les comportements et le développement des stratégies adaptatives. De plus, nous nous intéresserons également aux différents types d'intervention possibles pour le psychoéducateur ou

la psychoéducatrice qui souhaite incorporer l'approche de mentalisation à l'intérieur de ses suivis auprès d'une clientèle adolescente en identifiant des techniques plus concrètes d'intervention.

Figure 1 : L'influence des capacités de mentalisation sur les enjeux cognitifs rencontrés à l'adolescence



Dubé (2023)

1.1 Développement de la conception identitaire

Rappelons que pour l'adolescent ou l'adolescente en plein essor, le développement de soi est un enjeu significatif qui influencera ses décisions au quotidien et dans une perspective plus large, les choix qui marqueront son avenir. La jeune personne sera susceptible d'être influencée dans sa conception identitaire par une multitude de facteurs présents dans son environnement. Parmi eux, l'influence de ses pairs et de ses partenaires amoureux aura un impact indéniable sur la construction de son personnage identitaire. Dans ses travaux réalisés sur l'adolescence, Erik Erikson reconnaît huit stades développementaux pour décrire l'évolution de l'être humain et celui-ci en consacra un, soit le cinquième, à la crise identitaire à laquelle l'individu sera exposé à l'adolescence (Erikson, 1968 cité dans Cloutier et Drapeau, 2008; p.24). Pour lui, il s'agit d'une période d'exploration et d'introspection à partir de laquelle surgit l'identité. La jeune personne sera alors confrontée à un défi d'intégration entre les notions acquises jusqu'à maintenant et la définition qu'elle devra réaliser au niveau de ses frontières personnelles. Celle-ci sera exposée à une multitude de rôles parmi lesquels elle devra trier puis adopter ceux qui lui conviennent davantage afin de consolider son identité en concordance avec ses valeurs, son héritage et ses ambitions. Un échec à ce niveau signifiera, pour Erikson du moins, des répercussions sur la

diffusion des rôles, une confusion identitaire et un sentiment de soi aliéné ou encore la perpétuité d'un sentiment de soi aliéné.

L'action de mentaliser permet de nous arrêter et de nous questionner sur la présence d'émotions ou d'états mentaux divers qui viennent nous influencer dans une situation donnée. Ainsi, la mentalisation aidera l'adolescent ou l'adolescente à distinguer l'influence des forces internes et externes sur son développement identitaire. La capacité à mentaliser « permet de faire sens de soi et des autres et constitue la base de notre sentiment d'identité, avec la construction de notre soi autobiographique » (Mercier et Paillard, 2014, p.3). En parallèle, le développement en bas âge d'un sentiment de soi aliéné, ou d'un « *alien self* », causé par un manque de réciprocité de la figure d'attachement primaire face aux besoins exprimés par le nourrisson aura des conséquences drastiques sur la conception identitaire d'un individu. À ce moment, la personne ayant une conception de soi aliénée « développera une incongruence avec ses états émotionnels primaires et sera à risque de développer un sentiment de vide intérieur » (Fonagy et *al.*, 2002, p.406) pouvant altérer négativement ses humeurs et ses relations interpersonnelles. On propose d'ailleurs la mentalisation comme avenue afin de rétablir cette dissociation émotive et identitaire.

En tenant pour acquis que « la façon de se percevoir et de percevoir les autres vient influencer la mentalisation » (Lémelin et Bouchard, 2022, p.104), la jeune personne pourra consolider sa conception identitaire en développant ses capacités de mentalisation à l'intérieur d'un suivi en psychoéducation. Pour arriver à cet objectif, le ou la professionnel(le) devra miser sur des axes de discussions et d'interventions susceptibles de promouvoir une réelle introspection de la personne adolescente face aux éléments qui représentent les fondations de son identité personnelle comme ses valeurs, ses interactions sociales et les événements significatifs à son histoire de vie. Dans cet ordre d'idée, il serait envisageable de réaliser des exercices visant le dévoilement de soi du client ou de la cliente tel qu'une ligne de vie afin de lui permettre d'illustrer les faits saillants de sa vie ou la présentation d'un objet ou d'une personne significative, ce qui pourrait permettre d'orienter les discussions et les réflexions adjacentes vers des aspects charnières de la personne. De surcroît, l'utilisation de journaux créatifs ou de soi sont également des médiums de communications viables afin d'approfondir la connaissance de soi de la personne adolescente. Plus précisément, ces derniers peuvent amener la jeune personne « à se découvrir autrement, à

mettre de la lumière sur ses compétences, ses possibilités, ses ressources et ses limites » (Sanchez, 2022, p.5). Ce type d'exercice peut aider l'individu à penser différemment son ressenti, sa situation, son vécu et ainsi, contribuer à une connaissance de soi approfondie. En parallèle, l'utilisation du courant humaniste semble particulièrement appropriée pour le professionnel ou la professionnelle qui souhaite aider les membres sa clientèle à développer leur propre conception identitaire par l'entremise de notions comme l'image et l'estime de soi, tout en visant à plus long terme, l'épanouissement de l'individu par l'autoactualisation de ses besoins. Un pionnier de l'approche, Carl Rogers, identifie d'ailleurs « le soi comme étant composé de quatre éléments : l'image de soi, l'estime de soi, le soi idéal et réel » (Rogers, 1951 cité dans Pervin et John, 2005; p.140). Une distinction entre ces différents concepts est susceptible de bonifier la compréhension identitaire de la personne adolescente. En parallèle, il serait aussi pertinent pour le psychoéducateur ou la psychoéducatrice d'amener son client ou sa cliente à se concentrer sur l'exploration de son monde interne et ainsi, mettre l'emphase sur la compréhension de son propre état d'esprit, de ses pensées et de ses émotions par l'entremise du développement des capacités de mentalisation. Plus précisément, il s'agirait d'une démarche réflexive orientée sur des réflexions qui demanderont à l'individu de se questionner et de réfléchir sur sa propre expérience interne.

1.2 Complexification des processus cognitifs

Selon les étapes du développement cognitif, la personne adolescente développera non seulement ses aptitudes à raisonner sur le monde physique qui l'entoure, mais également sur les objets plus abstraits de son environnement social, émotionnel et personnel. Le psychologue Jean Piaget, dans sa théorie du développement cognitif, identifie le stade de l'intelligence opératoire formelle comme étant « l'émergence de la pensée hypothético-déductive à l'adolescence » (Piaget, 1963 cité dans Cloutier et Drapeau, 2008; p.61). De surcroît, la jeune personne développera ses habiletés cognitives dans les domaines de la métacognition et de la cognition sociale. Ces deux dimensions réflexives seront essentielles au développement socioaffectif et identitaire de l'adolescent ou de l'adolescente et l'accompagneront pour le reste de sa vie adulte.

À ce niveau, la mentalisation permet de non seulement complexifier la pensée de l'individu, mais également de l'aider à approfondir son niveau de réflexion et d'introspection. Elle est en soi une fonction cognitive qui nécessite d'autres processus de la pensée tels que la capacité

attentionnelle par exemple. Plus précisément, la mentalisation explicite nous permet « de réfléchir, de prédire et de donner sens au contenu de notre esprit ou à celui d'autrui. Il s'agit d'une métacognition consciente qui permet de réfléchir à l'expérience présente » (Mercier et Paillard, 2014, p.2). Il est souvent difficile pour l'individu de réaliser ce pas de recul et de se distancer de son vécu émotionnel initial ou de ses réactions impulsives afin de contempler ses affects émotionnels, les facteurs responsables de son état ou simplement d'analyser la complexité de la situation dans laquelle il se retrouve. En ce sens, le développement des capacités de mentalisation lui permettra de réfléchir sur ses réactions et à celles des autres dans un contexte social. Bref, la mentalisation amène les jeunes à être « davantage conscients de leur monde interne (pensée, émotion, perception, intention, etc.) du monde interne de l'autre (empathie, respect du vécu et de la différence de l'autre) » (Lémelin et Bouchard, 2022, p.27) et de leur interaction complexe.

De surcroît, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice, à l'intérieur d'un suivi individualisé auprès d'une clientèle adolescente, aura pour mission d'aider ses clients à complexifier leurs processus cognitifs en venant nuancer l'expérience qu'ils vivront dans leurs cognitions, leurs émotions et leurs relations sociales. Plus spécifiquement, le développement des capacités de mentalisation peut s'avérer bénéfique à l'identification de nuances situationnelles et de différences de perception avec autrui. Le questionnement des certitudes, des jugements et des préjugés au profit de la remise en question, de la curiosité et de l'apprivoisement de l'ambivalence sont des orientations cliniques potentiellement profitables à la bonification des processus cognitifs de la personne adolescente. En utilisant une approche cognitivo-comportementale, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice pourra travailler sur les pensées et les phénomènes cognitifs de ses clients ou clientes en prenant soin d'identifier des pensées automatiques ou rationnelles dans son discours et ses attributions causales. En identifiant ses pensées automatiques, il devient plus facile pour l'adolescent ou l'adolescente « d'analyser les événements avec plus d'objectivité et de mieux contrôler ses émotions » (Du Penhoat, 2016, p.50). En orientant des discussions et des réflexions sur le vécu expérientiel de l'individu, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice l'aidera à réaliser des liens concrets entre son vécu et les nuances discutées lors des rencontres préalables. En parallèle, des médiums plus concrets sont aussi à la portée du professionnel pour aider la personne adolescente dans ce processus. Ici, nous identifions comme outils d'intervention potentiels les grilles comportementales et cognitives, l'identification de pensées dites automatiques, rationnelles

et irréalistes avec l'individu, des activités de résolution de problèmes complexes et un entraînement à l'autorégulation. De plus, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice pourra effectuer de l'éducation thérapeutique auprès de son client ou de sa cliente sur les thèmes des pensées automatiques et réfléchies, l'ambivalence situationnelle ou relationnelle et sur le rôle biologique des émotions ou du stress dans les manifestations comportementales d'une personne. De surcroît, en considérant l'importance rattachée à l'autonomie des adolescents et des adolescentes, des outils d'autoévaluation peuvent être profitables à la complexification des processus cognitifs et des capacités de mentalisation. La professeure Chantal Roussel identifie d'ailleurs cinq bénéfices de l'autoévaluation en contexte d'apprentissage. Parmi ceux-ci, elle dénote « la prise de conscience et le développement autonome des apprentissages, l'utilisation de l'esprit critique face à la tâche à accomplir, la réalisation d'apprentissages plus en profondeur et l'apprentissage en lien aux capacités d'autorégulation » (Roussel, 2019, p.1).

1.3 Solidification de la liaison entre les affects et les comportements

La capacité de percevoir, décoder et d'interpréter ses émotions et celles des autres nécessite l'acquisition de plusieurs compétences que l'adolescent ou l'adolescente obtiendra lors de son développement normal. Parmi elles, nous identifierons et définirons « les capacités à cerner les déclencheurs potentiels ou les causes probables des réponses émotionnelles, des compétences essentielles pour permettre à l'enfant de bien s'adapter à son environnement social » (Lemelin et al., 2012, p.145). L'équipe de Pons et Harris identifie une séquence développementale décrivant l'acquisition des différentes compétences reliées à la compréhension émotionnelle chez l'enfant et la personne adolescente (Pons, Doudin et Harris, 2004 & Pons, Harris et Rosnay, 2004 cités dans Lemelin et al., 2012; p.146). Parmi elles, on relève la compréhension des dimensions externes et internes des émotions, l'influence des croyances et de la morale sur les émotions et ultimement, la compréhension des émotions d'autrui dans les relations avec les pairs.

Afin d'aider l'individu dans l'acquisition de cette série de compétences complexes, la mentalisation peut d'abord être utilisée pour identifier et tenter de contenir les affects de la jeune personne. Celle-ci implique d'abord « une réévaluation de l'expérience affective qui contribue à la régulation des affects » (Mercier et Paillard, 2014, p.7). Pour l'adolescent ou l'adolescente qui

se veut généralement plus réactif et susceptible de réagir fortement à un stimulus, il pourrait par exemple, avoir de la difficulté à comprendre la nature et la proportion de sa réaction dans un contexte donné. Dans certains cas, il pourrait même être difficile pour lui de donner du sens à son expérience. Ces pertes momentanées de régulation de soi peuvent être représentatives « de grandes lacunes aux plans de la mentalisation, de la régulation des émotions, de la gestion du stress et du contrôle des impulsions chez cette clientèle » (Lémelin et Bouchard, 2022, p.32). Dans un contexte de réadaptation, la mentalisation peut être employée afin d'aider l'individu à se représenter cognitivement ses émotions et à venir reconnecter le sens de ses actions et de ses émotions. Cet exercice mental permettra à l'individu d'approfondir la compréhension de ses affects émotionnels et des forces qui les influencent, ce qui lui permettra éventuellement de les réguler avec plus d'efficacité. Concrètement, le développement des capacités de mentalisation est un médium d'apprentissage riche qui permettra à la personne adolescente de se familiariser avec la série de réactions causales où des facteurs qui causeront des actions et des conséquences pour l'individu dans son environnement.

De surcroît, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice aura aussi pour objectif de venir solidifier la compréhension du lien entre les affects et les comportements de sa clientèle de manière à accentuer sa compréhension des facteurs responsables de ses réactions ou de ses états. Ainsi, plusieurs outils ou exercices peuvent être bénéfiques au développement de cet aspect. Parmi eux, nous dénotons l'utilisation des grilles d'observation ou tout simplement, l'activité de l'observation selon différentes modalités auprès des clients. L'observation peut être définie comme « l'action de porter une attention minutieuse et méthodique sur un objet d'étude dans le but de constater des faits particuliers permettant de mieux le connaître » (Legendre, 2005 cité dans Pronovost et *al.*, 2014, p.20). Plusieurs méthodes sont à la disposition du professionnel ou de la professionnelle afin de l'aider dans son analyse. Parmi elles, nous identifions l'observation directe, l'observation participante, l'observation indirecte et l'observation systématique comme étant les principales (voir Annexe B). Le résultat de ces observations rapporté de manière méthodique à la personne adolescente est susceptible de provoquer chez elle des constats au niveau de types de situations, de stimulus ou de réactions précises et des réponses comportementales qu'elles engendreront chez lui. L'observation est une activité professionnelle étroitement liée à la discipline psychoéducative et représente une des fondations de l'évaluation en psychoéducation. À cet égard, différentes

méthodes ont été développées par la discipline afin de répondre à des besoins relatifs à l'implantation d'outils d'observation méthodique et rigoureux applicables dans les milieux de pratique. Par exemple, la méthode d'observation et d'analyse des comportements adaptatifs (MOACA) est un outil clinique visant « une structure de collecte et d'observations devant conduire à une analyse clinique qui contribuera de façon significative à l'évaluation psychoéducative » (Pronovost et *al.*, 2014, p.86). La mise en relief de ces observations représente une source d'information pertinente à l'analyse situationnelle d'un professionnel ou d'une professionnelle. De plus, en considérant la présence d'un besoin dissimulé derrière chaque comportement, il serait pertinent pour la dyade de réfléchir sur les types de besoins derrière certaines manifestations comportementales de la jeune personne. Le psychoéducateur ou la psychoéducatrice jouera aussi un rôle éducatif face à son client ou à sa cliente en lui expliquant la complexité de la chaîne comportementale en incluant le rôle des émotions et des cognitions et leurs interactions dans l'expression de certaines de ses actions.

1.4 Développement des stratégies adaptatives

Le concept d'adaptation en psychoéducation réfère au processus par lequel l'individu va répondre aux exigences de son environnement en déployant ses capacités individuelles ou les ressources à sa disposition pour retrouver un état d'équilibre. Le Centre d'études sur le stress humain (CESH) la définit comme étant l'ensemble « des pensées et des comportements d'une personne lorsqu'elle est confrontée à une situation menaçante, ou un stress, afin d'éviter les conséquences négatives sur son bien-être » (CESH, 2019). Ainsi, plusieurs facteurs influenceront le choix de stratégies adaptatives qu'utilisera une personne adolescente, tels que son tempérament, ses expériences passées ou sa recherche d'indépendance. Cette dernière sera appelée à développer son lot de stratégies alors qu'il est constamment confronté à des situations perçues comme étant menaçantes pour son égo. En parallèle, « le besoin d'indépendance de la jeune personne créera aussi une demande de stratégies d'autorégulation adaptées » afin qu'elle puisse développer son autonomie à résoudre des situations problématiques (Cloutier et Drapeau, 2008, p.154). Après une évaluation primaire de la situation, l'adolescent ou l'adolescente qui fera face à un stresser devra sélectionner une stratégie spécifique au défi qui se dresse devant lui. Ce processus rapide, intuitif mais complexe nécessitera une évaluation de la situation comme menaçante ou non, du sentiment

d'auto-efficacité de l'individu et l'application d'une stratégie visant à accroître les chances d'une adaptation positive. Suite à cette démarche, « l'individu peut faire un bilan et remplacer les stratégies inefficaces par d'autres plus productives si nécessaire » (Tétreault, 2005, p.12-13).

L'action de mentaliser est un exercice pertinent pour la personne adolescente qui réalise une sélection exhaustive des stratégies adaptatives qu'il considère efficaces ou non par un constant processus d'essai-erreur. En se représentant les affects émotionnels ressentis lors d'une situation chargée en émotion ou en stress, il sera plus facile pour la jeune personne de discerner son style de stratégie préférentiel et d'identifier avec plus d'efficacité les répercussions ou les bénéfices d'un moyen utilisé selon un contexte précis. De plus, l'utilisation de ses moyens est la plupart du temps une réponse initiale de l'organisme, ou même un réflexe, devant un stresser ou une émotion d'intensité considérable. À ce chapitre, l'action de mentaliser face à une situation à haute teneur d'intensité émotionnelle et la réflexion ultérieure sur l'efficacité d'une stratégie chez l'adolescent ou l'adolescente lui permettra également de mesurer les bénéfices de l'utilisation libre et éclairée d'une stratégie adaptative afin de retrouver une perception de pouvoir face à un stresser et du même coup, bonifier son sentiment d'efficacité personnelle. En somme, une bonne capacité de mentalisation est aussi « associée à de meilleures habiletés sur le plan de l'adaptation de manière générale, car elle facilite la régulation des affects et du comportement » (Allen et *al.*, 2008, p.69).

L'adaptation est un concept clé en psychoéducation. Plusieurs avenues d'intervention viables du développement des capacités de mentalisation peuvent bénéficier au développement des capacités adaptatives d'une personne adolescente. D'abord, l'évaluation des capacités d'adaptation d'un client ou d'une cliente est un exercice préliminaire à un suivi ayant pour objectif la bonification de ces capacités. On définit généralement trois axes différents pour évaluer l'adaptation : « l'axe biologique, développemental et social. Ces axes sont selon elle susceptibles d'être à la base du déséquilibre vécu » (Tremblay, 2001 cité dans Maino et *al.*, 2020, p.144). Le psychoéducateur ou la psychoéducatrice devra faire preuve de rigueur et de méthodologie dans son application de son savoir et de sa capacité à évaluer. Par la suite, le développement de ces dites capacités adaptatives permettra à l'individu de « favoriser son adaptation optimale avec son environnement » (OPPQ, 2014, p.8). De surcroît, la réflexion, les discussions et l'analyse de l'implantation de stratégies d'autorégulation pourraient permettre au client ou à la cliente

d'identifier son type de stratégie préférentielle et ainsi, développer avec plus d'efficacité des moyens de gérer ses affects. Par ailleurs, l'immersion dans des situations considérées comme stressantes avec un accompagnement d'un professionnel ou d'une professionnelle habilitée peut aussi permettre à l'individu d'être exposé à des situations précaires qui nécessiteront l'application de stratégies d'autorégulation adéquates. Un retour à l'aide de discussions et de réflexion sur les expériences vécues décrites préalablement peuvent bonifier la compréhension du vécu en situations anxiogènes ou précaires de la personne adolescente et donner une rétroaction objective de l'efficacité des moyens choisis. Le psychoéducateur ou la psychoéducatrice pourra aussi faire de l'éducation thérapeutique en aidant son client ou sa cliente à identifier divers moyens ou stratégies d'autorégulation pour l'aider à développer un arsenal qui lui conviendra. Il est aussi possible de pratiquer ensemble à l'intérieur d'un vécu partagé certains moyens ou exercices propices au développement de ces moyens. Par exemple, des techniques de respiration, des postures de yoga et des séances de pleine conscience représentent différents médiums qui visent un retour à l'équilibre chez l'individu et par conséquent, une meilleure maîtrise de ses affects émotionnels. Par ailleurs, l'usage et la réalisation de plans d'intervention dans le cadre de suivi, mais également lors de situations plus ponctuelles peuvent aussi permettre d'illustrer l'efficacité de certaines stratégies adaptatives envers des problématiques ou des défis identifiés au préalable.

Tableau 1 : Le développement des capacités de mentalisation selon la sphère développementale cognitive en psychoéducation

Capacité de mentalisation	Avenues d'intervention possibles en psychoéducation
1.1 Développement de la conception identitaire	<p>1.1 Accentuer les discussions et les réflexions sur les axes de mentalisation <i>interne</i> et <i>de soi</i>.</p> <p>1.1 Réalisation d'un journal créatif, ou de soi. Discussion sur les projets d'avenir, les valeurs ou les rêves.</p> <p>1.1 Présentation d'un objet ou d'une personne significative dans l'historique de vie. Réalisation d'une ligne de vie.</p> <p>1.1 Utilisation de l'approche humaniste et de ces concepts clés (estime et image de soi, autoactualisation, etc.).</p>

<p>1.2 Complexification des processus cognitifs</p>	<p>1.2 Explorer l'ambivalence et les nuances dans les processus cognitifs, émotionnels et sociaux afin de mieux les tolérer.</p> <p>1.2 Mettre l'accent sur les processus de pensée et le vécu expérientiel.</p> <p>1.2 Utilisation de l'approche cognitivo-comportementale et de ces concepts clés (remise en question des pensées automatiques, identification de pensées rationnelles et d'attributions causales).</p> <p>1.2 Réalisation de schémas ou de grilles cognitives ou comportementales.</p> <p>1.2 Entraînement et développement des habiletés à la résolution de problèmes complexes.</p> <p>1.2 Éducation thérapeutique sur les pensées automatiques, rationnelles et irréalistes.</p>
<p>1.3 Solidification de la liaison entre les affects et les comportements</p>	<p>1.3 Éducation sur la réponse émotionnelle et le rôle biologique des émotions dans la chaîne comportementale.</p> <p>1.3 Discerner et analyser les éléments propices à engendrer des émotions.</p> <p>1.3 Réaliser une analyse fonctionnelle du comportement à l'aide de grille comportementale ou MOACA.</p> <p>1.3 Réaliser des périodes d'observation (directe, participante, indirecte ou systématique).</p> <p>1.3 Identification de la fonction des comportements de l'individu.</p>
<p>1.4 Développement de stratégies adaptatives</p>	<p>1.4 Évaluation des capacités adaptatives de l'individu selon les axes biologique, développemental et social.</p> <p>1.4 Développer des stratégies ou des moyens de retour au calme.</p> <p>1.4 Développer des stratégies d'autorégulation (colère, stress, anxiété).</p>

	<p>1.4 Développer des techniques physiques pour diminuer les tensions corporelles.</p> <p>1.4 Accompagner le client ou la cliente dans l'entraînement par inoculation au stress et l'exposition.</p> <p>1.4 Pratiquer ou initier le client ou la cliente à la pleine conscience.</p> <p>1.4 Utiliser l'auto-observation et l'autoévaluation.</p> <p>1.4 Discuter et appliquer des stratégies adaptatives préférentielles.</p>
--	---

2. L'INFLUENCE DES CAPACITÉS DE MENTALISATION SUR LES PROBLÉMATIQUES ÉMOTIONNELLES RENCONTRÉES À L'ADOLESCENCE

Les émotions sont au cœur de l'expérience humaine. Dès la naissance, les nourrissons communiqueront leurs émotions à l'aide de pleurs ou de manifestations qui représenteront une première forme d'extériorisation de leurs besoins. Ces derniers utiliseront également les interactions auprès de leur famille pour améliorer leurs capacités à décoder le langage et interpréter les états des personnes qui les entourent. En perfectionnant cette compréhension, les enfants deviennent plus compétents pour analyser et comprendre les subtilités de leur monde social. À l'intérieur de ce cheminement, l'enfant perfectionnera également sa compréhension de ses propres affects. En multipliant ces expériences, il comprendra que certains moyens sont plus propices que d'autres afin d'exprimer ses émotions. Ainsi, « toutes les capacités acquises dans la sphère émotionnelle participent à l'éclosion de leur maturité affective et les rendront plus aptes à relever les défis qui les attendront à l'adolescence et à l'âge adulte » (Lemelin et *al.*, 2012, p.141). L'usage de la mentalisation auprès d'adolescents ou d'adolescentes peut les aider à développer leur niveau de maturité affective. Plus spécifiquement, nous définirons les bénéfices du développement des capacités de mentalisation sur les capacités de régulation émotionnelle de la personne adolescente, l'augmentation de sa tolérance à la détresse émotionnelle et sur l'approfondissement de sa compréhension de ses états émotionnels et de ceux d'autrui. Par après, nous viendrons identifier différentes pistes d'interventions à privilégier pour le psychoéducateur ou la psychoéducatrice qui souhaite utiliser cette approche afin d'aider ses clients à développer ses habiletés d'autorégulation.

Figure 2 : L'influence des capacités de mentalisation sur les problématiques émotionnelles rencontrées à l'adolescence



Dubé (2023)

2.1 Développement des capacités de régulation émotionnelle

D'abord, nous définirons la régulation émotionnelle comme étant « un processus complexe qui se rapporte autant aux émotions positives que négatives et qui inclut la capacité de diminuer, d'augmenter ou de simplement maintenir le niveau d'activité émotionnelle » (Lemelin et *al.*, 2012, p.153). Ainsi, la régulation émotionnelle devient un défi considérable pour l'individu et nécessite l'interaction entre le développement de la maturation neurobiologique de l'adolescent ou de l'adolescente, de ses stratégies d'adaptation et de ses apprentissages en contexte social. Malgré la reconnaissance de l'importante contribution du développement dans cette évolution, la jeune personne demeure susceptible de perdre momentanément ses capacités d'autorégulation devant un contexte spécifiquement précaire ou lorsqu'elle rencontrera un stresser jugé trop important pour elle. Bref, même en possédant des capacités adéquates, la personne adolescente, tout comme la personne adulte d'ailleurs, peut se retrouver à risque de perdre momentanément la maîtrise de soi et sa pensée rationnelle.

Face à cet enjeu, la mentalisation a démontré ses preuves comme étant une avenue thérapeutique adaptée et viable. En effet, « la mentalisation sous-tend la régulation des émotions, si une personne peut mieux comprendre et interpréter ses états mentaux, il est établi que ses émotions seront alors mieux comprises, gérées et exprimées » (Allen et *al.*, 2008; Berthelot et *al.*, 2013; Bateman et Fonagy, 2004; Fonagy et Bateman, 2006 cités dans Lémelin et Bouchard, 2022; p.7). Les représentations de ses états mentaux vont lui permettre de « contrôler l'impulsivité et de

créer la base pour l'autorégulation des affects. Les affects peuvent être manipulés, déchargés intérieurement, au lieu d'être déchargés dans l'action, ce qui va permettre de penser plutôt qu'agir » (Mercier et Paillard, 2014, p.9). À l'inverse, un individu qui éprouve des lacunes de mentalisation a généralement des difficultés à maîtriser ses émotions. Celles-ci sont souvent demeurées sous une « forme archaïque et intense. La personne continue nécessairement à recourir à une autre personne, pour lui permettre de se contenir mais aussi pour qu'il reçoive les émotions, les explosions qui la submergent » (Mercier et Paillard, 2014, p.4). La reconnaissance de cette dynamique est préalable et nécessaire à une maîtrise de la régulation émotionnelle d'un individu. La mentalisation octroie aussi une avenue sécurisante pour la personne afin d'explorer son vécu émotionnel et ses dérapages de mentalisation ultérieurs avec un professionnel ou une professionnelle habilitée à l'accompagner. L'action de mentaliser se veut aussi bénéfique à l'apprentissage découlant des expériences passées. Elle permet de se représenter le passé ou le futur dans l'ici et maintenant.

Dans le cadre d'un suivi individualisé auprès d'une personne adolescente, plusieurs options s'offrent au psychoéducateur ou à la psychoéducatrice qui vise à contribuer à l'épanouissement de la régulation émotionnelle de sa clientèle. En effet, l'apprentissage et l'application de diverses stratégies d'autorégulation sont essentiels à la régulation émotionnelle tel qu'exprimé préalablement. Parmi les méthodes possibles pour arriver à cette fin, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice pourrait par exemple réaliser des mises en situation avec son client ou sa cliente afin de lui transmettre des stratégies en utilisant une approche de *modeling* tout en recréant une certaine intensité émotionnelle à l'intérieur du contexte sécurisé qu'offre une rencontre de suivi. Le modelage nécessite « un travail d'observation active par lequel, en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportements observés, il est possible de construire des modalités comportementales proches de celles du modèle, mais en les dépassant pour générer de nouvelles compétences » (Guerrin, 2012, p.20). Il s'agit d'un exercice fort productif pour l'adolescent ou l'adolescente en quête d'une meilleure autorégulation. Certaines notions plus pédagogiques semblent aussi essentielles à transmettre à la personne adolescente afin de lui faire comprendre l'étendue et la complexité du processus émotionnel. Par exemple, réaliser de l'éducation sur les notions de stress en utilisant les composantes CINÉ (voir Annexe C) pourrait permettre une meilleure compréhension des éléments en cause lors d'une situation de stress et ainsi, améliorer

son sentiment d'auto-efficacité lorsqu'il sera confronté à des situations de stress ou chargées émotionnellement. Par ailleurs, nous aimerions attirer l'attention du lecteur sur les différents schèmes relationnels en psychoéducation soit : 1) le schème de l'empathie, 2) de la congruence, 3) de la considération, 4) de la confiance, 5) de la sécurité et 6) de la disponibilité (Leblanc, 2020 citée dans Maino et *al.*, 2020, p.109). À l'intérieur du contexte d'un suivi psychoéducatif et de l'atmosphère chaleureuse et sécurisante pour le client ou la cliente qu'on y retrouve, ces schèmes relationnels représentent la base du lien en relation d'aide et leur implantation sont essentiels à la création d'un lieu qui suscite l'engagement et le dévoilement de la personne adolescente. Plus précisément, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice devra faire preuve de ces six schèmes à l'égard de son client ou de sa cliente, et ce, de manière inconditionnelle. Ce point contribuera activement au développement d'un lien positif et ainsi, d'une meilleure productivité face aux enseignements et aux activités proposés lors des rencontres. De plus, la création d'un lien thérapeutique sain sera susceptible d'aider la personne adolescente à retrouver une confiance épistémique (*episystemic trust*) envers la société et particulièrement, les figures d'autorité qui la composent. Selon Debbané et ses collaborateurs, « cette confiance épistémique est à la base de la généralisation de l'apprentissage de ce que le patient apprend en thérapie et à l'extérieur des murs de la salle de consultation » (Debbané et *al.*, 2016, p.187). En conséquence, les bienfaits de l'incorporation des schèmes relationnels dans un suivi psychoéducatif ont des répercussions profondes sur les dimensions affectives et d'attachement d'un individu.

2.2 *Augmentation de la tolérance à la détresse émotionnelle*

Le passage à l'adolescence est associé au vécu « d'humeurs plus intenses et volatiles en comparaison à l'âge infantile ou adulte » (Arnett, 1999 cité dans Cloutier et Drapeau, 2008; p.46). Que ce phénomène soit causé par un manque de perspective, l'influence de changements hormonaux ou simplement d'un tempérament plus réactif, la jeune personne est susceptible d'être confrontée à des situations stressantes ou d'intensité émotionnelle élevée et d'y réagir avec intensité, de manière parfois disproportionnée. Une réaction de détresse face à un stimulus constitue un message de l'organisme pour signifier un état de mal-être ou d'inconfort significatif. Dans ces circonstances, les adolescents et les adolescentes sont portés à réagir de manière prompt et impulsive pour tenter d'extérioriser cet état de malaise, ce qui a parfois pour conséquence d'accentuer cette même détresse ressentie. Une situation stressante n'est pas seulement

considérée avec objectivité et rationalité, mais plutôt comme étant « un stress perçu qui prend en compte une dimension globale des événements stressants objectifs en fonction du filtre personnel de l'individu, de ses propres processus de coping et de ses ressources personnelles ou sociales » (Guillet, 2012, p.119). La perception subjective de l'intensité de l'affect détermine en grande partie l'effet sur l'individu. Ainsi, la tolérance à la détresse est une habileté qui vise à apprendre à tolérer des réactions émotionnelles intenses et du coup, à promouvoir une attitude plus calme et rationnelle devant une situation accaparante.

L'utilisation de la mentalisation dans un suivi individuel peut permettre à la personne de développer sa tolérance à la détresse émotionnelle. En prenant le temps d'analyser des situations complexes et chargées émotionnellement, la jeune personne pourra complexifier son processus cognitif, la compréhension de son vécu émotionnel et éventuellement, en venir à bonifier ses stratégies d'autorégulation et d'adaptation. Il sera aussi possible pour elle de créer des liens avec des pertes d'autorégulation antérieures et ainsi, réfléchir et tirer des liens sur les facteurs en cause et les impacts de certaines stratégies utilisées pour diminuer la détresse ressentie immédiate afin d'éviter de répéter ces mêmes pertes de régulation dans le futur. Ce travail cognitif et l'usage de la mentalisation dans ce contexte bénéficieront à la personne adolescente dans la compréhension de sa détresse, son pouvoir d'action sur son état et son développement d'une plus grande tolérance à la détresse relative aux stressors. Par stressor, nous faisons ici référence à des événements, des situations, des individus, des commentaires négatifs ou dangereux donnant place à une interprétation négative ou dangereuse de l'individu. Ce type d'immersion lors des discussions et des réflexions mentalisantes sera aussi bénéfique pour diminuer le stress ressenti de l'individu lorsqu'il sera confronté à une éventuelle situation stressante ou émotionnellement chargée.

Tel qu'exprimé ci-dessus, la pertinence de travailler la tolérance à la détresse émotionnelle chez la personne adolescente est considérable. Afin d'y arriver dans le cadre d'un suivi psychoéducatif, il est possible pour le psychoéducateur ou la psychoéducatrice d'aborder plusieurs thématiques visant la bonification de la tolérance de ses clients. Parmi elles, la notion de point de rupture représente un aspect central de la problématique. Plus précisément, selon Lemelin et Bouchard, le point de rupture est « le moment où l'on perd nos capacités de mentalisation et que les émotions et les réactions impulsives gagnent » (Lemelin et Bouchard, 2022, p.93. Des exercices

permettant d'identifier les situations risquant de nous faire réagir et plus spécifiquement, nos états mentaux avant et après la perte de mentalisation sont des pistes éducatives visant l'atteinte d'une meilleure connaissance de soi de l'adolescent ou de l'adolescente et de son vécu émotif. L'étude de bris de mentalisation antérieure est bénéfique à l'individu qui souhaite développer une meilleure reconnaissance de ses états internes. En effet, le retour sur des situations antérieures chargées émotionnellement permet d'explorer le contexte interpersonnel et émotionnel de la personne adolescente. Cela lui donnera l'occasion de réfléchir avec du recul sur ses sentiments, l'intensité de son expérience afin de développer son habileté à considérer ses états mentaux et ceux d'autrui à l'intérieur du contexte sécurisant d'un suivi individualisé. Le psychoéducateur ou la psychoéducatrice pourrait aussi à ce moment dévoiler des pertes de mentalisation afin de normaliser ces épisodes et d'encourager son client ou sa cliente à s'ouvrir davantage. Il est important de mentionner que ces pertes de mentalisation peuvent prendre différentes formes allant d'une crise d'agressivité externalisée à une dissociation de ses états internes et un repli sur soi plus internalisé. De surcroît, l'utilisation de grilles d'auto-observation peut aussi permettre à la jeune personne d'approfondir la connaissance de ses affects. Les opérations professionnelles de l'observation, de l'évaluation et les capacités d'analyse du professionnel ou de la professionnelle seront donc mises à usage. De plus, l'usage de techniques d'impact pour illustrer ce concept comme des postures de yoga, d'équilibre ou des changements de température drastiques peuvent aider à illustrer la notion de point de rupture.

2.3 Approfondissement de la compréhension de ses états émotionnels et de ceux d'autrui

Plusieurs variables modératrices sont impliquées dans la relation entre les réactions d'un adolescent ou d'une adolescente et le contexte social dans lequel il interagira avec d'autres personnes. Selon les perspectives de l'apprentissage social et de l'attachement social, tel qu'illustré par Lemelin et ses collaborateurs, « les processus interpersonnels et intrapersonnels lors d'interactions sociales auprès de pairs ou d'amis contribuent activement chez l'enfant ou la personne adolescente au développement de ses cognitions, de comportements prosociaux ou antisociaux, des sentiments de bien-être ou à l'inverse des problèmes intériorisés » (Lemelin et *al.*, 2012, p.374). Ainsi, il semble fort probable qu'il devienne compliqué pour une jeune personne d'arriver à comprendre la complexité de la relation entre les variables interdépendantes citées ci-dessus et le rôle qu'elles joueront dans ses réponses émotionnelles. Il semble nécessaire d'aider

l'adolescent ou l'adolescente à réfléchir sur l'impact de ces facteurs sur ses états émotionnels et sur ceux d'autrui afin qu'il devienne plus habile à comprendre les mécanismes de cette relation. La réflexion sur les aspects intériorisés ou extériorisés des affects d'une situation donnée pourrait aussi aider la personne adolescente à développer une meilleure connaissance de soi et une propension à faire preuve d'empathie envers les personnes qu'il côtoie.

En ce sens, la mentalisation nous permet d'interagir plus efficacement auprès des autres en nous rapprochant de leurs perceptions et de leur réalité. Cette capacité nous permet « d'être influencés par autrui, d'entrevoir d'autres perspectives, de penser plutôt que d'agir, de mieux nous comprendre, d'être plus tolérants et ouverts » (Mercier et Paillard, 2014, p.3). La mentalisation rend également notre environnement plus prévisible, en donnant un sens aux actions des gens et aux raisons de leurs réactions. Elle représente en quelque sorte la science derrière les états mentaux des personnes qui nous entourent. La mentalisation nous aide aussi à prendre conscience de nos propres émotions, réactions et à comprendre l'impact qu'elles peuvent susciter chez les autres. Lorsque nous mentalisons avec succès, « nous sommes en mesure de comprendre les réactions des autres, d'examiner leurs perspectives et d'imaginer leur expérience psychologique » (TBM Canada, 2020). À ce stade développemental, l'adolescent ou l'adolescente est très centré sur sa compréhension de l'autre. Il voudra développer ses habiletés à comprendre les personnes de son entourage afin d'adopter des réponses et des comportements propices à son intégration sociale et d'appartenance à un groupe. De manière plus spécifique, « le traitement basé sur la mentalisation en groupe auprès des adolescents vient répondre à ce besoin typique des adolescents, tout en les aidant à se centrer sur eux-mêmes, dans la présence de l'autre » (Lémelin et Bouchard, 2017, p.34).

Le développement de la compréhension de ses états émotionnels et de ceux d'autrui n'est pas simple. Elle demandera un travail méthodique du psychoéducateur ou de la psychoéducatrice et de ses clients. Pour y arriver, nous proposons un examen approfondi des différents processus proximaux dans l'environnement de la personne. Selon Coutu et Dubeau, ces processus sont dits proximaux lorsqu'ils réfèrent « aux activités dans lesquelles ont lieu les interactions réciproques entre l'individu et ses environnements immédiats. Ils représentent en sorte des moteurs de développement » (Coutu et Dubeau, 2020 cités dans Maino et *al.*, 2020; p.336). Le psychoéducateur ou la psychoéducatrice devra donc porter attention aux différents comportements

adaptatifs adoptés selon les contextes et les motifs derrière eux. La réponse comportementale n'étant que la pointe de l'iceberg, il sera nécessaire d'approfondir la réflexion afin de déceler les cognitions, les émotions et les sensations expliquant certaines de ces réponses. En parallèle, un concept central à l'approche de la mentalisation est celui qui dicte que nous sommes dans l'incapacité de discerner avec certitude les états d'esprit des autres. On peut d'ailleurs se représenter les pensées des gens comme une boîte noire à laquelle nous n'avons pas accès. Ainsi, nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses à partir des informations à notre disposition. À ce chapitre, il peut être intéressant de s'exercer à émettre des hypothèses sur les états d'esprit d'autrui selon des situations vécues, simulées ou par l'entremise d'exercice de jeux de rôles lors des rencontres. Le but étant d'éveiller la curiosité de la jeune personne à se mettre à la place de l'autre et développer son intelligence émotionnelle et sa capacité d'empathie. De plus, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice peut agir à titre de modèle en questionnant lui-même les états d'esprit de son patient ou les siens lors de moments de vécu partagé. Ainsi, il pourra user de l'apprentissage par observation pour permettre à ses clients de développer les compétences souhaitées. Selon Albert Bandura, « le processus de modelage permet aux observateurs débutants de visualiser la compétence à acquérir, de découvrir les caractéristiques essentielles de la compétence, d'organiser et d'évaluer ce qu'ils savent, et d'accorder une attention particulière aux éléments qui leur manquent » (Carroll et Bandura, 1990, cités par Bandura, 2007, cités dans Ferland-Gagnon et Vaillancourt, 2016; p.94).

Tableau 2 : Le développement des capacités de mentalisation selon la sphère développementale affective en psychoéducation

Capacité de mentalisation	Avenues d'intervention possibles en psychoéducation
2.1 Développement des capacités de régulation émotionnelle	<p>2.1 Application de stratégies d'autorégulation (colère, stress, anxiété).</p> <p>2.1 Aider à réguler les émotions dans le vécu partagé (modeling, apprentissage, etc.).</p> <p>2.1 Mise en situation, jeux de rôle, groupe.</p> <p>2.1 Éducation sur les notions de stress et de point de rupture (CINÉ).</p>

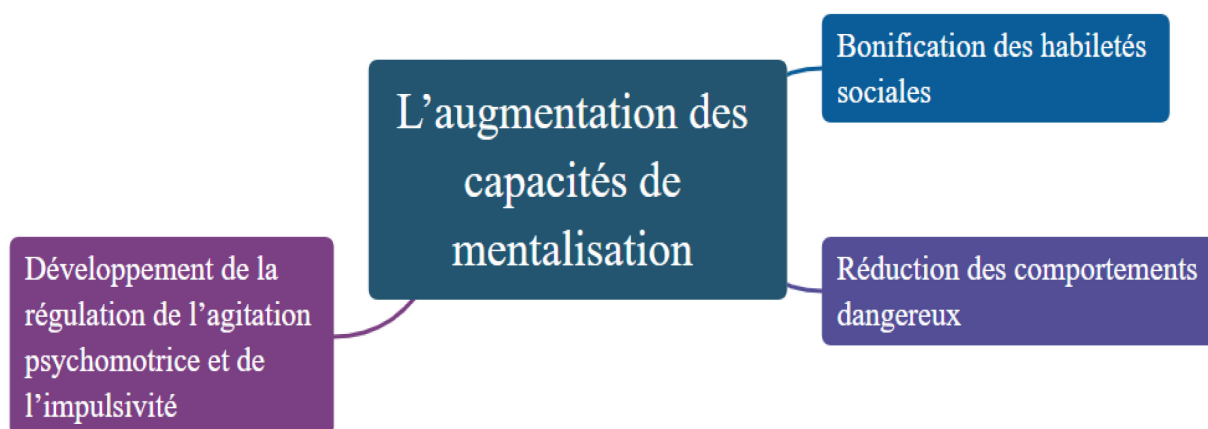
	<p>2.1 Utiliser les situations de vécu partagé et appliquer avec constance les différents schèmes relationnels en psychoéducation.</p> <p>2.1 Contribuer à l'amélioration de la confiance systémique du client ou de la cliente (<i>episytemic trust</i>).</p>
<p>2.2 Augmentation de la tolérance à la détresse émotionnelle</p>	<p>2.2 Discussion et approfondissement des bris de mentalisation, de leurs causes et de leurs manifestations.</p> <p>2.2 Revenir sur des bris de mentalisation antérieure afin de les analyser.</p> <p>2.2 Éducation et démonstration de techniques d'impact sur les notions de point de rupture.</p> <p>2.2 Partager des expériences vécues et déstigmatisation de bris de mentalisation.</p> <p>2.2 Éducation sur la diminution des capacités de mentalisation face à l'augmentation du vécu émotif.</p> <p>2.2 Les opérations professionnelles de l'observation et de l'évaluation.</p>
<p>2.3 Approfondissement de la compréhension de ses états émotionnels et de ceux d'autrui</p>	<p>2.3 L'analyse des processus proximaux de l'individu (les caractéristiques de la personne, du contexte et du temps).</p> <p>2.3 Analyser et discuter des différences de perspectives et de réactions d'autrui.</p> <p>2.3 Techniques d'impact sur les différences de perspectives et l'incertitude face aux états d'esprit des autres (poupée russe, boîte noire, etc.).</p> <p>2.3 L'émission d'hypothèses sur les états d'esprit des autres selon différents contextes.</p> <p>2.3 Être un modèle dans la relation pour questionner les états d'esprit (apprentissage par modeling).</p>

3. L'INFLUENCE DES CAPACITÉS DE MENTALISATION SUR LES PROBLÉMATIQUES COMPORTEMENTALES RENCONTRÉES À L'ADOLESCENCE

L'adolescence est une période de développement de l'indépendance où la jeune personne sera en quête d'autonomie dans les différentes sphères de sa vie. Celle-ci sera constamment exposée à de nouvelles sensations ou même à des situations potentiellement dangereuses. Les adolescents ou les adolescentes devront exercer leur jugement afin de prendre des décisions rationnelles en dépit d'un manque de maturation cognitive et d'une tendance à rechercher des sensations fortes. Malgré l'influence d'une dimension plus individuelle de la personnalité et d'une certaine valorisation sociale sur des comportements à risque, la jeune personne semble particulièrement prédisposée à réaliser des actes dangereux. Selon la perspective de Zuckerman, la tendance à rechercher des niveaux de stimulation plus forts peut être « sous-tendue par une incapacité à retarder ou inhiber sa réponse face à la promesse d'une récompense, et n'est pas enrayée par l'appréciation, pourtant lucide, de l'éventualité d'une punition » (Zuckerman, 1994 cité dans Carton, 2005; p.11). Dans ce contexte, les gains obtenus par une montée d'adrénaline ou une activation cérébrale prolongée surpasseront les potentiels risques de blessure. En parallèle, des déficits d'autorégulation émotionnelle seraient aussi responsables d'engendrer des comportements plus dangereux, dont la consommation de substances ou le jeu pathologique. Plus précisément, la recherche de sensations « ne vient pas remplir les mêmes fonctions, selon les sujets, mais aussi selon les dépendances ; et bien des points sont encore en question, en particulier celui de son rôle sur l'activation subjective et de son lien à la régulation de l'expérience subjective émotionnelle » (Carton, 2005, p.31). Ainsi, la personne adolescente pourrait en venir à utiliser des comportements risqués afin d'extérioriser une tension émotionnelle insupportable. Ce discours semble particulièrement présent chez des personnes avec des comportements d'automutilation qui souhaitent transférer un mal-être psychologique vers un mal-être physique. En parallèle, la jeune personne a aussi une propension à défier les figures d'autorité et à repousser les limites et les conventions sociales établies. Face à ces comportements précaires, le développement des capacités de mentalisation peut aider la jeune personne à augmenter son contrôle de soi face à l'envie de réaliser des comportements dangereux ou impulsifs, à réguler son agitation psychomotrice et à bonifier ses habiletés sociales pour l'aider à s'intégrer de manière positive. Dans les prochaines lignes, nous définirons la relation entre les

capacités de mentalisation et les acquis comportementaux à l'intérieur du développement normal. Nous identifierons aussi diverses méthodologies et stratégies applicables à l'intérieur d'un suivi en psychoéducation où le professionnel ou la professionnelle sera en mesure d'utiliser des concepts dits « mentalisants » pour moduler les répercussions d'enjeux comportementaux.

Figure 3 : L'influence des capacités de mentalisation sur les problématiques comportementales rencontrées à l'adolescence



Dubé (2023)

3.1 Bonification des habiletés sociales

Un enjeu primordial auquel la personne adolescente sera confrontée durant son évolution est sans contredit, sa socialisation et en parallèle, le développement de ses habiletés sociales. Selon Cloutier et Drapeau, on peut la définir comme étant « le processus d'acquisition des comportements, des attitudes et des valeurs nécessaires à l'adaptation de l'individu » (Cloutier et Drapeau, 2008, p.128). Bien que l'individu ait déjà socialisé plus tôt dans son enfance, l'adolescence est une période d'adaptation où il devra incorporer les règles et les normes sociales de son environnement en plus de moduler ses interactions selon ce qui est maintenant attendu de lui par la société. En effet, l'environnement social s'adresse dorénavant à l'adolescent ou à l'adolescente dans un nouveau langage. Ce dernier devra moduler ses réponses en fonction des nouvelles attentes entretenues envers lui. La socialisation de la jeune personne sera donc influencée par une série de variables psychosociales déterminées par les facteurs développementaux, sociaux et individuels. Cet apprentissage et le développement de sa maturité

sociale demanderont à la personne adolescente de bonifier ses habiletés sociales afin d'interagir plus efficacement avec son environnement de manière à répondre à ses exigences.

La mentalisation facilite les relations et a « une fonction interprétative interpersonnelle importante, car elle nous aide à mieux comprendre les réactions des autres et ce qu'ils communiquent en termes de sentiments, d'intentions et de souhaits » (TBM Canada, 2020). Afin d'aider la jeune personne à cheminer dans l'acquisition de nouvelles habiletés sociales, la mentalisation peut être utilisée et même se révéler bénéfique à plusieurs niveaux, mais particulièrement en ce qui a trait à l'éveil cognitif d'un individu. En effet, la psychologue Diana Baumrind propose cinq mécanismes psychologiques à la base de la socialisation de la personne adolescente, soit le renforcement, l'identification, l'éveil cognitif, l'adaptation réciproque des rôles et la réactivité psychologique. Bien que nous reconnaissons l'utilité et l'apport de la mentalisation au développement optimal de ces cinq facteurs de socialisation, nous percevons un lien étroit entre l'utilisation de l'approche et un éventuel éveil cognitif d'un adolescent ou d'une adolescente. Par éveil cognitif, nous entendons « le développement de la pensée et l'acquisition de nouvelles notions permettant une compréhension plus approfondie du monde physique et social de la personne » (Baumrind, 1975 cité dans Cloutier et Drapeau, 2008, p.129). En gardant cet objectif en tête, la personne adolescente qui usera efficacement de ses capacités de mentalisation sera portée à réfléchir sur la complexité des différents contextes sociaux qui l'entourent et par le fait même, approfondir la compréhension de son monde social et de ses acteurs sociaux. Elle sera maintenant en mesure d'identifier avec plus d'aisance des réponses socialement acceptables selon les divers contextes où il interagira.

En ce sens, un psychoéducateur ou une psychoéducatrice œuvrant auprès d'une clientèle adolescente sera en mesure de travailler leurs habiletés sociales par l'entremise du développement de leurs capacités de mentalisation. Pour s'y faire, deux axes d'interventions semblent plus pertinents d'aborder. D'abord, des échanges visant à réaliser des prises de conscience sur les points de vue des autres dans divers contextes sociaux représentent un point central de la mentalisation. Un travail sur cet aspect permettra à la personne adolescente de développer sa curiosité envers l'autre, sa capacité à se mettre à la place d'autrui et son autorégulation prosociale. À ce niveau, la capacité de faire preuve d'autorégulation prosociale signifie que « l'enfant sera capable d'avoir de

l'empathie pour les autres et d'adopter un comportement qui mène à des activités sociales positives » (Bronson, 2000, p. 86). De plus, le ou la professionnel(le) représentera un modèle durant la relation avec son client ou sa cliente auquel la jeune personne pourra s'identifier à différents degrés. Il sera donc essentiel que le psychoéducateur ou la psychoéducatrice incarne les schèmes relationnels de sa profession de manière à instiguer des attitudes propices à la création de liens et de contacts sociaux positifs chez la jeune personne. De plus, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice sera appelé à enseigner différentes habiletés de communication afin d'outiller ses clients. L'apprentissage de ces habiletés sociales nécessite du temps et de la patience afin de revenir sur les mêmes compétences plusieurs fois pour les approfondir et les solidifier. Plusieurs activités peuvent servir de médiums pour développer des aptitudes plus spécifiques. Parmi celles-ci, il est possible de créer une histoire à deux ou de réaliser une activité de pleine conscience pour promouvoir l'écoute et la réceptivité, compléter des bulles de dialogue dans une bande dessinée pour se mettre à la place de l'autre ou encore développer une meilleure conscience sociale par l'entremise d'une activité de création d'un jeu avec des règles ou en simulant des interactions sociales. Enfin, le contexte de groupe représente un milieu riche en interactions et possède un fort potentiel d'apprentissage pour la personne adolescente. À l'intérieur d'un groupe visant le développement des capacités de mentalisation, celui-ci échangera avec des pairs et développera ses habiletés d'écoute, d'empathie, de communication. Cette dynamique se veut aussi « un diluant de la relation individuelle parfois intimidante pour un jeune, une enveloppe contenant, une aire transitionnelle, une assise identitaire et le sentiment de faire partie d'un tout » (Lémelin et Bouchard, 2022, p.28).

3.2 Réduction des comportements dangereux

L'adolescence est une période d'apprentissage caractérisée par une nouvelle liberté d'agir et d'être chez la jeune personne. Elle est définie par l'expérience, l'essai et l'exploration de nouvelles sensations, d'activités et de comportements où la personne adolescente développera sa personnalité et ses intérêts. Cette dernière prendra plaisir à exercer son libre arbitre et à défier les conventions sociales définissant les comportements acceptables et sécuritaires, des comportements marginaux et dangereux. Or, au fur et à mesure de ses aventures et de ses découvertes, la jeune personne rencontrera de nombreuses opportunités de se faire mal autant physiquement que

psychologiquement ou encore socialement, par voie de rejet social ou de marginalisation par exemple. Certains individus sont toutefois plus à risque que d'autres en considérant leur tempérament, leur désensibilisation aux dangers et leur niveau de maturation biologique. Par exemple, l'adolescent ou l'adolescente qui présente des problèmes psychosociaux extériorisés est habituellement plus susceptible de manquer de contrôle de soi. Ce dernier pourrait présenter « différentes manifestations d'un même sous-contrôle pulsionnel qui donnera lieu à un acte inadapté » (Cloutier et Drapeau, 2008, p.243) tel que l'agressivité, la délinquance ou des manques d'autorégulation. Les changements drastiques d'humeur, le vécu intense d'une détresse ressentie et des déficits d'autorégulation rendent la jeune personne plus propice de commettre des actes dangereux ou suicidaires. Ainsi, « psychologiquement, l'adolescent semble plus impulsif, instable, émotif. Il est constamment en déséquilibre, en état de conflit et il agit pour expérimenter avant de réfléchir » (Bouchard, 2006, p.1). Cette instabilité psychologique se veut donc être un facteur de risque non-négligeable à la réalisation de comportements dangereux.

En addition des bénéfices reconnus de la mentalisation sur le développement des capacités d'autorégulation et adaptatives de la jeune personne, la thérapie basée sur la mentalisation semble avoir « un impact positif sur la réduction de l'automutilation grâce à une diminution de comportements et de patrons relationnels associés à un type d'attachement évitant et une amélioration globale des capacités de mentalisation de l'individu » (Rossouw et Fonagy, 2012, p.1311). Les résultats de l'approche au niveau de la réduction des comportements dangereux ou d'automutilation des adolescents et des adolescentes a d'ailleurs été reconnus lors d'un essai clinique randomisé. Dans ce dernier, 80 personnes adolescentes s'étant présentés dans un service de santé mentale avec de récents comportements d'automutilation ont été assignés aléatoirement à un traitement basé sur la mentalisation (TBM-A) ou à un traitement habituel (traitement thérapeutique n'étant pas basé sur l'approche de mentalisation). À la fin du traitement de 12 mois, le TBM-A s'est révélé supérieur au traitement habituel pour ce qui est de la réduction de l'automutilation et de la dépression. Le taux de rétablissement était de « 44% pour le TBM-A comparé à 17% pour le traitement habituel selon les données autorapportées, puis de 57% comparé à 32% selon les données issues d'entrevues. Après 12 mois, les comportements d'automutilation sont demeurés significativement plus bas chez le groupe du TBM-A » (Rossouw et Fonagy, 2012, p.1305).

De manière plus concrète, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice aura fort probablement à travailler sur le développement des capacités de sa clientèle à s'autoréguler et à trouver des stratégies alternatives à ses comportements destructeurs afin d'exprimer ses états d'esprit plus adéquatement. D'abord, il semble pertinent d'aller explorer auprès du client les besoins qui sont à la base de son comportement problématique. En trouvant la fonction du comportement, il sera maintenant possible pour le psychoéducateur et son client de trouver des alternatives pour combler ce besoin en utilisant le renforcement positif lorsqu'une stratégie plus adaptée est mise de l'avant par exemple. En ce qui a trait au développement de l'autorégulation, Massé et ses collaborateurs proposent différentes stratégies. Parmi elles, nous dénotons l'établissement d'objectifs, l'auto-observation, l'adoption de comportements de remplacement, les techniques de diversion de l'attention, les techniques physiques, les auto-instructions, l'autoévaluation et l'autorenforcement (Massé, Bluteau et Bégin cités dans Maino et *al.*, 2020, p.239). Dans cet ordre d'idée, l'usage de techniques de diversion de l'attention représente une option viable afin d'aider la personne adolescente à trouver des alternatives à certains comportements dangereux, voir autodestructeurs. Ces dernières sont souvent utilisées pour développer la régulation émotionnelle et consistent à réaliser une activité qui permettra de canaliser les émotions négatives en une activité plus productive. Le psychoéducateur ou la psychoéducatrice aura à accompagner son client ou sa cliente à trouver des moyens alternatifs qui lui conviennent et qui lui permettent d'évacuer sa détresse de manière efficace et sécuritaire. Parmi les différentes options possibles, l'écoute de musique, l'usage de médiums artistiques et des activités physiques intenses sont viables dépendamment des particularités et des préférences de l'individu.

3.3 Développement de la régulation de l'agitation psychomotrice et de l'impulsivité

Pour la personne adolescente, « la gestion de son impulsivité est en corrélation étroite avec sa capacité d'inhiber des comportements automatiques, qui elle-même, est influencée par la présence d'état émotionnel positif ou négatif, le développement neurologique de certains mécanismes exécutifs et la recherche active de sensations fortes » (Bechara et Van der Linden, 2005 cités dans Gomez et Van der Linden, 2009, p.28). L'interaction de ces facteurs et le développement des capacités nécessaires à une meilleure gestion de l'impulsivité est un long processus complexe qui nécessitera la patience de l'individu. Une analyse factorielle exploratoire

réalisée par Whiteside et Lynam a mis en lumière les principales composantes de l'impulsivité afin de développer un outil pour évaluer ses manifestations et en venir à réduire ses impacts. Leurs travaux ont permis d'identifier quatre facettes de l'impulsivité : l'urgence, le manque de persévérance, le manque de préméditation et la recherche de sensations. L'urgence renvoie au fait « d'agir précipitamment, le manque de persévérance correspond à la difficulté de rester concentré sur une tâche pouvant être ennuyeuse, longue ou difficile, le manque de préméditation concerne le fait de ne pas prendre en compte les conséquences d'une action avant de s'y engager et pour finir, la recherche de sensations concerne la tendance à apprécier et rechercher les activités excitantes ainsi que l'ouverture à de nouvelles expériences » (Gomez et Van der Linden, 2009, p.28).

Les adolescents et les adolescentes ont « tendance à se montrer impulsifs, voire explosifs et ont généralement de la difficulté à comprendre leurs réactions » (Bouchard et Lémelin, 2022, p.27). De surcroît, un objectif plus général de l'approche en mentalisation est l'amélioration de la régulation des affects et du contrôle des impulsions. Neurobiologiquement, « les circuits corticaux-hippocampaux permettent de faire une contextualisation temporelle et rendent conscientes les mémoires sensorielles, affectives, comportementales afin de pouvoir faire des liens entre expériences passées et présentes » (Mercier et Paillard, 2014, p.20) et conséquemment, à prévenir des pertes d'autorégulation ultérieures. Tel qu'exposé plus tôt, le développement des capacités de mentalisation de la jeune personne aura un impact positif sur ses capacités de régulation émotionnelle, d'adaptation et sur le développement de ses processus cognitifs. Par le fait même, le développement de ces aspects aura des bénéfices sur les habiletés de régulation de la jeune personne face à son impulsivité ou son agitation psychomotrice. En développant les capacités de mentalisation de l'adolescent, « ce dernier sera en mesure d'exprimer intérieurement, d'appréhender et de modifier ses impulsions en générant de nouvelles formes d'expressions intériorisées de contenu affectif » (Fonagy et *al.*, 2002, p.310). Il apprendra ainsi de nouveaux moyens plus adéquats de réguler son impulsivité et son agitation psychomotrice.

Face à la nécessité de développer une meilleure autorégulation de l'impulsivité de son client ou de sa cliente, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice devra trouver des alternatives afin d'extérioriser cette tension interne avec des moyens plus adéquats. Ce dernier aura d'abord un rôle d'éducation à accomplir afin de vulgariser les notions de tension interne et de moyens

susceptibles d'externaliser ces pulsions. Le ou la professionnel(le) sera également responsable d'aider la personne adolescente à comprendre les mécanismes à la source de cette agitation psychomotrice. Dans cet ordre d'idée, l'utilisation de techniques physiques semble particulièrement appropriée afin de diminuer les tensions internes. Elles visent « à diminuer les tensions physiques liées aux émotions intenses afin d'aider l'individu à retrouver un état de bien-être et constituent en soi des comportements de remplacement » (Massé, Bluteau et Bégin cités dans Maino et *al.*, 2020, p.240). Dans ce contexte, l'utilisation de techniques de respiration, de relaxation ou d'activités physiques est recommandée. Il peut être également pertinent pour l'adolescent ou l'adolescente de prendre note des situations, des facteurs responsables de ces pertes d'autorégulation et des résultats de ses stratégies afin d'en faire une sélection qui lui conviendra à l'intérieur d'un journal ou de grilles comportementales. En parallèle, le développement de meilleures habiletés de régulation émotionnelle aura un impact positif indirect sur l'impulsivité de la personne adolescente et représente ainsi une autre avenue psychoéducative viable. De plus, des activités de pleine conscience peuvent aussi lui permettre de bonifier ses aptitudes d'autorégulation en ayant un meilleur contact avec le moment présent. Il s'agit d'un moyen « d'entrer en relation étroite avec ses pensées, émotions et sensations physiques, en étant le témoin de notre expérience présente » (Massé, Bluteau et Bégin cités dans Maino et *al.*, 2020, p.247). Cette activité semble promouvoir la focalisation de l'attention sur les états internes pour les apprivoiser.

Tableau 3 : Le développement des capacités de mentalisation selon la sphère développementale comportementale en psychoéducation

Capacité de mentalisation	Avenues d'intervention possibles en psychoéducation
3.1 Bonification des habiletés sociales	<p>3.1 Prise de conscience du point de vue des autres et développement de l'empathie.</p> <p>3.1 Émettre des hypothèses sur les états d'esprit des autres.</p> <p>3.1 Échanger en groupe sur les états d'esprit.</p> <p>3.1 Développement des compétences sociales.</p> <p>3.1 Modeling et enseignement d'habiletés sociales.</p>

	<p>3.1 Réalisation de mise en scénario social ou de jeux de rôles.</p> <p>3.1 Pratiquer et incarner ses schèmes relationnels lors du suivi afin d'être un exemple pour l'adolescent ou l'adolescente.</p>
<p>3.2 Réduction des comportements dangereux</p>	<p>3.2 Exercer l'autorégulation et la réduction de l'impulsivité.</p> <p>3.2 Pratiquer des exercices d'autorégulation comportementale.</p> <p>3.2 L'établissement d'objectifs à court et moyen terme (dans un plan d'intervention ou d'action).</p> <p>3.2 L'enseignement et l'exercice de comportements de remplacement, les techniques de diversion de l'attention, les techniques physiques, les auto-instructions.</p> <p>3.2 L'auto-observation, l'autoévaluation et l'autorenforcement.</p> <p>3.2 Développement des processus cognitifs et de la rationalisation</p>
<p>3.3 Développement de la régulation de l'agitation psychomotrice et de l'impulsivité</p>	<p>3.3 Développement de la régulation émotionnelle et de l'adaptation cognitive.</p> <p>3.3 Pratiquer l'autorégulation émotionnelle.</p> <p>3.3 Développement de moyens adéquats de canaliser et d'extérioriser les pulsions internes.</p> <p>3.3 L'adoption de comportements de remplacement, les techniques de diversion de l'attention, les techniques physiques, les auto-instructions.</p>

CONCLUSION

En bref, les applications pratiques de la théorie de la mentalisation auprès d'une clientèle adolescente en psychoéducation semblent diversifiées et pertinentes au développement optimal de l'individu. Les influences positives de la mentalisation sur les enjeux rencontrés à l'adolescence nous apparaissent également comme étant abondantes. Des changements importants au sein « des processus mentaux et affectifs de l'individu durant cette période lui permettent de développer son autonomie, sa capacité à réfléchir et de se réguler » (Heller et Casey, 2015, p.1). Qu'il s'agisse de défis d'ordre psychologique, biologique ou social, le développement des capacités de mentalisation de la jeune personne constituera une aide précieuse afin de répondre positivement aux transitions dans sa vie. Inversement, cette période développementale semble aussi propice à l'acquisition de meilleures capacités de mentalisation. En effet, on reconnaît maintenant « l'expertise de la jeune personne à développer sa lecture des états internes d'autrui, l'intégration de ses capacités de mentalisation dans ses fonctions cognitives et sa compréhension d'autrui en général » (Badoud et *al.*, 2016, p.61). L'état de déséquilibre momentané apporté par les transitions associées à l'adolescence, représente un défi adaptatif de taille pour la jeune personne. Celle-ci devra déployer ses capacités adaptatives individuelles et environnementales pour y répondre positivement. En ce sens, le développement des capacités de mentalisation de l'adolescent ou de l'adolescente peut non seulement être un allié de taille contre ces défis adaptatifs, mais aussi pour son intégration qui sera appuyée par la maturation de ses systèmes cognitifs, affectifs et comportementaux. En parallèle, un suivi individualisé auprès d'un psychoéducateur ou d'une psychoéducatrice offre un contexte propice et viable au développement des habiletés de mentalisation de l'individu par l'entremise de moyens diversifiés. Pour le psychoéducateur ou la psychoéducatrice œuvrant auprès d'une clientèle adolescente, l'utilisation d'interventions susceptibles de faire murer ses clients à l'intérieur de leurs sphères développementales est un médium d'apprentissage au potentiel thérapeutique fort intéressant.

Plus précisément, nous reconnaissons les bienfaits du développement des capacités de mentalisation de la jeune personne sur les enjeux cognitifs suivants : 1) le développement de sa conception identitaire, 2) la complexification de ses processus cognitifs, 3) la solidification de la liaison entre ses affects et ses comportements ainsi que 4) le développement de ses stratégies

adaptatives. D'abord, rappelons que la capacité de mentaliser est à la base de notre compréhension du monde et de nous-même. Cette habileté nous permet donc de « faire du sens de soi et des autres, en plus de mettre en relief les éléments à la base de notre conception identitaire depuis notre naissance » (Mercier et Paillard, 2014, p.3). À l'intérieur d'un suivi, des discussions orientées sur les axes de mentalisation *interne et de soi* ainsi que l'utilisation d'outils d'intervention propices à l'introspection et la découverte de soi (journal identitaire, créatif, ligne de vie, etc.) seront susceptibles d'aider la jeune personne dans le développement de sa conception identitaire. Par la suite, la complexification des processus cognitifs de la personne adolescente fait partie du développement normal de l'individu. Néanmoins, la bonification de ses capacités de mentalisation lui permettra d'être plus conscient de la complexité de son monde interne et de ses mécanismes psychologiques. Pour y arriver, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice pourrait mettre l'accent dans son suivi sur des outils tels que des grilles d'auto observation ou comportementales, de manière à faire prendre conscience à son client la complexité de ses propres états mentaux. Le développement de ses aptitudes de résolution de problèmes et d'une tolérance de son ambivalence ou de l'incertitude sont aussi pertinentes dans cette optique. De plus, l'amélioration de la compréhension du lien entre le sens des actions de la jeune personne et de ses affects est une autre dimension où la mentalisation peut permettre une bonification de sa compréhension de soi et de ses manifestations physiologiques, parfois responsables de comportements manquant de réflexion ou impulsifs. Ainsi, l'usage de grilles d'analyse fonctionnelle telles que la grille MOACA ou des réflexions sur la fonction des comportements de la personne sont des moyens d'interventions susceptibles de promouvoir cet approfondissement de la compréhension des mécanismes internes. De surcroît, le développement des capacités adaptatives de la jeune personne peut aussi lui faciliter la régulation de ses affects et de ses comportements. Afin d'aider son client à développer ces habiletés, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice sera encouragé à réaliser de l'éducation sur les notions de stressors et d'autorégulation en plus d'offrir de l'accompagnement (enseignement, rétroaction, support, etc.) à son client dans son processus d'acquisition de stratégies adaptées à ses besoins et son style préférentiel de stratégies (cognitives, physiques, de diversion, etc.).

Par ailleurs, notre démarche a également mis en lumière les bénéfices du développement des capacités de mentalisation en lien avec les enjeux affectifs suivants : 1) le développement des capacités de régulation émotionnelle, 2) l'augmentation de la tolérance à la détresse émotionnelle

et 3) l'approfondissement de la compréhension de ses états émotionnels et de ceux d'autrui. Pour la personne adolescente, les compétences émotionnelles acquises jusqu'à maintenant l'aideront à bonifier ses habiletés d'autorégulation et en parallèle, son niveau de maturité affective. En premier lieu, la mentalisation permet à la jeune personne de perfectionner ses habiletés à mieux comprendre et interpréter ses propres états mentaux, la rendant ainsi plus apte à réguler ses affects par l'entremise d'une meilleure compréhension de ses états internes. Pour s'y faire, nous recommandons au professionnel ou à la professionnelle d'utiliser les moments de vécu partagé à l'intérieur de la relation psychoéducative afin d'aider son client à développer ses aptitudes de mentalisation par l'entremise de jeux de rôles, de simulation ou dans un groupe d'animation par exemple. Ces moments de vécu partagé nous apparaissent comme ayant un riche potentiel d'apprentissage pour les adolescents ou les adolescentes. En second lieu, l'approfondissement des connaissances de la jeune personne sur sa tolérance à la détresse émotionnelle semble aussi profitable à l'identification des différents facteurs lui causant des réactions plus émotives ou impulsives. Ainsi, la connaissance de ses propres limites et de ses possibles réactions face à différents stressseurs situationnels ou relationnels devrait permettre à l'individu d'appivoiser certaines situations considérées comme étant stressantes ou dangereuses. À ce propos, l'analyse de bris de mentalisation antérieurs et le partage de bris de mentalisation peuvent permettre à la jeune personne d'identifier des facteurs de risque à la perte de mentalisation et ainsi, mieux les prévenir. En troisième lieu, le développement des capacités de mentalisation permet également de donner un sens aux comportements des personnes de notre entourage. La maîtrise de cette dynamique permettra à la personne adolescente de rendre dans une certaine mesure, les comportements et les réactions des gens qui l'entourent plus prévisibles. Dans ce contexte, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice peut l'aider à développer cet aspect en venant lui-même questionner les états mentaux de son client ou de sa cliente et l'encourager à faire de même, de manière à promouvoir une sincère curiosité à comprendre les états mentaux d'autrui et ainsi, émettre des hypothèses sur leurs affects tout en réitérant la prémisse que les états mentaux des autres nous demeurent inconnus.

De surcroît, l'influence du développement des capacités de mentalisation chez la personne adolescente est aussi profitable aux dimensions comportementales suivantes : 1) la bonification des habiletés sociales, 2) la réduction des comportements dangereux et 3) le développement de la

régulation de l'agitation psychomotrice et de l'impulsivité. En effet, dans l'optique d'aider la jeune personne à développer ses capacités de mentalisation pour arriver à mieux gérer les transitions à l'adolescence, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice pourra travailler les notions mentionnées ci-dessus. Premièrement, il peut travailler à bonifier les habiletés sociales de son client ou de sa cliente. L'amélioration de ces aptitudes permettra logiquement à l'adolescent ou l'adolescente de développer une meilleure compréhension des contextes sociaux de son environnement et des personnes qui les composent. Ainsi, il sera plus facile pour eux de communiquer adéquatement selon diverses situations et de développer une aisance à percevoir les états mentaux de ses interlocuteurs. Le psychoéducateur ou la psychoéducatrice représentera un modèle pour son client ou sa cliente tout au long de la relation psychoéducative. En incarnant ses propres schèmes relationnels et en démontrant des attitudes et des habiletés prosociales, il pourrait susciter chez son client ou sa cliente le développement de ces mêmes traits. De plus, la mise en situation à l'intérieur de différents scénarios sociaux et l'acquisition de réponses plus adaptées à ces contextes est une voie d'apprentissage viable. Deuxièmement, l'influence positive de la mentalisation sur la réduction des comportements dangereux de la jeune personne a été bien reconnue et documentée. À ce niveau, le ou la professionnel(le) pourrait aider ses clients en les amenant à privilégier certains comportements de remplacement tels que des techniques de diversion de l'attention ou des techniques de régulation physique. Ici, la compréhension de la notion de pulsion interne et de l'extériorisation plus adaptée de ces pulsions sera essentielle au développement d'une gestion plus saine de la jeune personne. Troisièmement, le développement des capacités de mentalisation semble aussi bénéfique au développement de la régulation de l'agitation motrice et de l'impulsivité de l'adolescent. Bien que cet apprentissage constitue un travail de longue haleine, quelques pistes d'intervention sont suggérées au psychoéducateur ou à la psychoéducatrice voulant développer ces habiletés chez ses clients. Parmi elles, nous identifions des techniques d'autorégulation et le développement de stratégies alternatives à l'extériorisation de pulsions internes telles que des exercices de pleine conscience, de respiration, l'usage de médiums créatifs et artistiques et la réalisation d'activités physiques comme étant viables et profitables à une meilleure auto-régulation de la jeune personne.

L'approche basée sur la mentalisation permet à l'individu d'augmenter « ses capacités à mieux comprendre ses propres états mentaux et ceux des autres, dans le contexte de relations

interpersonnelles » (Lemelin et Bouchard, 2017, p.31). En gardant cet objectif en tête, l'augmentation des capacités de mentalisation d'un adolescent ou d'une adolescente devrait lui octroyer les compétences nécessaires pour améliorer ses capacités d'autorégulation. Plusieurs prémisses découlant de cette approche sont similaires à des concepts clés en psychoéducation. Parmi elles, nous identifions le développement des stratégies adaptatives et des habiletés d'autorégulation de la personne, le bon fonctionnement social de l'individu à travers ses milieux de vie et le vécu partagé dans lequel l'intervenant ou l'intervenante et ses clients chemineront ensemble vers la réadaptation de ce dernier. En dépit des parallèles qu'il est possible de dresser entre l'approche de mentalisation et la discipline psychoéducative, peu de travaux, de recherches ou de projets ont semblé émerger de cette proximité. À ce chapitre, nous souhaitons souligner les démarches de Cliche et de ses collaborateurs portant sur l'évaluation psychoéducative des personnes adolescentes et de l'apport de la mentalisation dans ce contexte (Cliche, J. Terradas, M.M. Domon-Archambaut, V. 2022 cités dans Thibault et al. 2022; p.203 à 223). Leurs travaux ont permis de mettre en lumière le lien entre les déficits de mentalisation de la jeune personne et des comportements pathologiques (automutilation, abus de substances, trouble de conduite alimentaire, etc.) ou de problèmes psychosociaux en général. Par ailleurs, une étude représentant à notre connaissance, la première étude québécoise documentant l'empathie et la capacité de mentalisation d'enfants hébergés en service de réadaptation en centre jeunesse a permis de mettre en lumière « une capacité d'empathie globale relativement faible, une capacité de mentalisation considérée absente, peu de biais de mentalisation et la présence significative de comportements extériorisés chez tous les enfants » (Dubé, Terradas, Didier, Guillemette, Achim, 2019, p.367). Il s'agit d'une démarche pionnière visant l'étude de l'impact des lacunes de capacités de mentalisation chez les enfants et les adolescents dans le réseau québécois de la santé. Ces études ont le potentiel d'alimenter les questionnements sur l'apport et les impacts de la mentalisation auprès de jeunes personnes et ainsi, représenter d'éventuelles avenues de recherches viables dans le domaine. De surcroît, nous reconnaissons la pertinence de l'analyse de la compatibilité de l'animation de groupe auprès d'une clientèle adolescente en utilisant l'approche de mentalisation en psychoéducation. En se recentrant sur les racines d'intervention à l'origine de la discipline psychoéducative à l'intérieur des centres de réadaptation dans les années 1950 au Québec et les nombreuses situations de vécu partagé de ces premiers éducateurs et éducatrices avec leurs jeunes réitèrent l'intérêt de plusieurs psychoéducateurs et psychoéducatrices d'utiliser la dynamique de

groupe. Malgré la prépondérance de groupes de psychothérapie en mentalisation, nous souhaitons souligner la possibilité de créer des équipes multidisciplinaires composées de psychoéducateurs et de psychoéducatrices ou encore de miser sur la création de programmes d'animation qui mettent de l'avant des concepts clés, des théories ou des exercices de mentalisation tout en minimisant le travail réservé aux psychothérapeutes. Ces démarches leur permettraient de non seulement rester dans leur expertise professionnelle mais aussi, d'ultimement utiliser l'approche de mentalisation comme un médium d'apprentissage permettant à leurs clients de se développer optimalement et de répondre aux défis adaptatifs qui définissent l'essence même de l'adolescence.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Achim, J. et Terradas, M. M. (2015). Le travail clinique en contexte pédopsychiatrique : l'apport de la mentalisation à la pratique d'aujourd'hui. *Filigrane*, 24(2), 79-92.
- Allen J.G, Fonagy, P et Bateman, A.W (2008). *Mentalizing in Clinical Practice*. American Psychiatric Publishing.
- Badoud, D., Speranza, M. & Debbané, M. (2016). Vers un modèle du développement des dimensions de la mentalisation à l'adolescence. *Revue québécoise de psychologie*, 37(3), 49–68. <https://doi.org/10.7202/1040160ar>
- Bleiberg, E., Rossouw, T., & Fonagy, P. (2012). Adolescent breakdown and emerging borderline personality disorder. *Handbook of mentalizing in mental health practice*. American Psychiatric Publishing, Inc. (p. 463–509). <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.09.018>
- Boisvert, C. (2020). L'approche humaniste en psychoéducation. Dans Maino, C. Coutu, S. Aimé, A. Lafantaisie, V. (2020). *L'ABC de la psychoéducation* (p.277 à 297). Collection psychoéducation. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, G. (2006). Le processus suicidaire chez l'adolescent. *Psychomédia*.
<http://www.psychomedia.qc.ca/articles-psychologiques/le-processus-suicidaire-chez-l-adolescent>
- Braconnier A. Marcelli, D. (2004). *Adolescence et psychopathologie*. Édition Masson.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood : Nature and nurture*.
<http://www.vision.org/visionmedia/familyrelationships/child-development-self-control/37805.aspx>.
- Carton, S. (2005). La recherche de sensations : quel traitement de l'émotion ? *Psychotropes*, 11, 121-144. <https://doi.org/10.3917/psyt.113.0121>
- CESH / CSHS. (2019). *Stratégies d'adaptation*.
<https://www.stresshumain.ca/le-stress/dejouer-le-stress/etape-de-gestion-du-stress-instantanee/>
- Cliche, J. Terradas, M.M. Domon-Archambaut, V. (2022). L'évaluation psychoéducative des adolescents et adolescentes en contexte pédopsychiatrique: l'apport de la mentalisation. Dans Thibault,I. Argumendes, M. Therriault. (2022) *L'évaluation psychoéducative* (p.203 à 223). Béliveau éditeur.
- Cloutier, R. Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence*. 3^e édition. Édition Gaétan Morin. Chenelière Éducation.

- Coutu, S. Dubeau, D. (2020). L'approche écosystémique en psychoéducation. Dans Maino, C. Coutu, S. Aimé, A. Lafantaisie, V. (2020). *L'ABC de la psychoéducation* (p.325 à 346). Collection psychoéducation. Presses de l'Université du Québec.
- Debbané, M., Fonagy, P. & Badoud, D. (2016). De la mentalisation à la confiance épistémologique : échafauder les systèmes d'une communication thérapeutique. *Revue québécoise de psychologie*, 37(3), 181–195. <https://doi.org/10.7202/1040166ar>
- Desruisseaux Rouillard, F. (2012). *Observation*. Unipsed. <https://www.unipsed.net/articles/223-observation>
- Domon-Archambault, V. et Terradas, M. M. (2012). *Manuel de formation aux interventions axées sur la mentalisation destiné aux éducateurs des centres jeunesse*. Université de Sherbrooke, Canada.
- Du Penhoat, G. (2016). Désamorcer les pensées automatiques. Dans : G. du Penhoat, *La Boîte à outils de la Gestion du Stress* (p. 50-53). Paris: Dunod.
- Dubé, G., Terradas, M. M., Didier, O., Guillemette, R. & Achim, J. (2019). Empathie, mentalisation et comportements extériorisés chez les enfants d'âge scolaire hébergés en centre jeunesse : une étude exploratoire. *Revue de psychoéducation*, 48(2), 347–371. <https://doi.org/10.7202/1066147ar>
- Dubé, G., Terradas, M. M., & Domon-Archambault, V. (2018). Empathie, mentalisation et traumatismes complexes : quels liens avec les comportements extériorisés des enfants en protection de l'enfance? *Enfance*, 2, 343-372.
- Ferland-Gagnon, J. Vaillancourt, J. (2016) *Le modelage, une stratégie d'apprentissage visant à faciliter l'acquisition de compétences motrices chez le musicien en début de formation*. Université Laval. <https://www.mus.ulaval.ca/sites/mus.ulaval.ca/files/2020-11/REEM-33-Modelage.pdf>
- Fonagy, P. & Bateman, A. W. (2015). *Mentalisation et trouble de la personnalité limite : guide pratique*. De Boeck.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Other Press.
- Girard, É., Terradas, M. M. & Matte-Gagné, C. (2014). Empathie, biais de mentalisation, comportements pro-sociaux et troubles de comportement chez les enfants d'âge scolaire. *Enfance en difficulté*, 3, 77–105. <https://doi.org/10.7202/1028013ar>
- Girouard, É. Harbinson, T. Mann-Feder, V. Martin, F. Pinsonneault, M. Stan, S. Trudel, D. Ordre des Psychoéducateurs et des Psychoéducatrices du Québec. (2021). *Glossaire des termes psychoéducatifs*. <https://boscoville.ca/wp-content/uploads/2022/09/GLOSSAIRE->

TERMES-PSYCHOE%CC%81DUCATIFS-PSYCHOEDUCATIVE-TERMS-
GLOSSARY.pdf

- Gomez, J. & Van der Linden, M. (2009). Impulsivité et difficultés de régulation émotionnelle et de gestion des relations sociales chez l'enfant et l'adolescent. *Développements*, 2, 27-34.
<https://doi.org/10.3917/devel.002.0027>
- Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*, p.106-116.
<https://doi.org/10.3917/rsi.108.0106>
- Guillet, L. (2012). L'évaluation du stress perçu. Dans : L. Guillet, *Le stress* (p. 119-124).
Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Heller, A. S., & Casey, B. J. (2015). The neurodynamics of emotion: Delineating typical and atypical emotional processes during adolescence. *Developmental Science*, 19 (1), 3–18.
<https://doi.org/10.1111/desc.12373>
- Lannegrand-Willems, L. (2012). Le développement de l'identité à l'adolescence : quels apports des domaines vocationnels et professionnels ? *Enfance*, 3, 313-327.
<https://doi.org/10.3917/enfl.123.0313>
- Leblanc, L (2020). Les attitudes professionnelles en psychoéducation. Dans Maino, C. Coutu, S. Aimé, A. Lafantaisie, V. (2020). *L'ABC de la psychoéducation* (p.105 à 124). Collection psychoéducation. Presses de l'Université du Québec.
- Lémelin, G. Bouchard, I. (2017). Expérimentation d'un groupe de thérapie basé sur la mentalisation auprès d'adolescents en centre de réadaptation. *Revue défi jeunesse*, vol XXVI, n1, p. 31-37.
- Lémelin, G. Bouchard, I. (2022). Formation appliquée : *la thérapie de groupe basée sur la mentalisation auprès des adolescents ; de la théorie à la pratique*. 110 diapositives. Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS).
- Lemelin, J-P. Provost, M.A. Tarabulsky, G.M. Plamondon, A. Dufresne, C. (2012). *Le développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent ; les bases du développement*. Tome 1. Presses de l'Université du Québec.
- Limoges, J-F (2020). Le modèle psychoéducatif. Dans Maino, C. Coutu, S. Aimé, A. Lafantaisie, V. (2020). *L'ABC de la psychoéducation* (p.57 à 74). Collection psychoéducation. Presses de l'Université du Québec.
- Limoges, J-F (2020). Le savoir-agir en psychoéducation : une illustration dans le milieu scolaire. Dans Maino, C. Coutu, S. Aimé, A. Lafantaisie, V. (2020). *L'ABC de la psychoéducation* (p.127 à 141). Collection psychoéducation. Presses de l'Université du Québec.

- Massé, L. Bluteau, J. Bégin, J-Y. (2020). L'approche cognitivo-comportementale en psychoéducation. Dans Maino, C. Coutu, S. Aimé, A. Lafantaisie, V. (2020). *L'ABC de la psychoéducation* (p.229 à 251). Collection psychoéducation. Presses de l'Université du Québec.
- Marcelli, O. et Braconnier, A. (2018). *Adolescence et psychopathologie* (9^e éd.). Eselvier-Masson.
- Mercier, A et Martel-Paillard, C. (2014). *La mentalisation : l'affectivité mentalisante*. <http://cigestalt.com/wp-content/uploads/2014/10/RI-PGRO-2014-la-mentalisation-texte-A.Mercier-et-C.Martel-Paillard.pdf>
- O'Malley K. D. (2005). Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture. *The Canadian child and adolescent psychiatry review*, 14(3), 87.
- Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté*. Lignes directrices.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2017). *Le psychoéducateur en santé mentale adulte*. Cadre de référence.
- Papalia, D.E. Olds, S.W. Feldman, R.D. (2010). *Psychologie du développement humain*. 7^e édition. Chenelière McGraw-Hill. Chenelière éducation.
- Pervin L. A. Cervone D. & John O. P. (2005). *Personality: theory and research* (9^e édition). Wiley.
- Piaget, J. (1963) *The origins of intelligence in children*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Poirier, S. (2022). *Traitement basé sur la mentalisation des troubles de la personnalité : concepts et techniques d'intervention*. 167 diapositives. Porte-voix, formations continues en santé mentale.
- Pronovost, J., Caouette, M. et Bluteau, J. (2013). *L'observation psychoéducative. Concepts et méthode*. Béliveau Éditeur.
- Roussel, C. (2019). *Autoévaluation et autorégulation : Deux habiletés favorables aux apprentissages en profondeur*. Université du Québec https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/tableau_autoevalautoregulation_vf.pdf
- Roux, P-L. Cadotte, V. St-Germain, A. Gourgon, C. Langevin, S. Maynard, G. Nérette, Pamela-Andrée, Pelletier, G, Simard, Marie-Pier (2020). Le psychoéducateur en service de proximité. Dans Maino, C. Coutu, S. Aimé, A. Lafantaisie, V. (2020). *L'ABC de la*

psychoéducation (p.349 à 369). Collection psychoéducation. Presses de l'Université du Québec.

Sanchez, S. (2022). Le Journal créatif et les adolescents. *Coacher ma créativité*.
<https://coachermacreativite.com/creativite/le-journal-creatif-et-les-adolescents>

Terradas, M.M. Domon-Archambaut, V. (2020). *Les interventions basées sur la mentalisation auprès des enfants et des adolescents vulnérables : évaluations cliniques et interventions thérapeutiques*. Partie 1 (La capacité de mentalisation : développement normal et pathologique). 78 diapositives. Écho formation.

Terradas, M.M. Domon-Archambaut, V. (2020). *Les interventions basées sur la mentalisation auprès des enfants et des adolescents vulnérables : évaluations cliniques et interventions thérapeutiques*. Partie 2 (Évaluation de la capacité de mentalisation de l'enfant, de l'adolescent et du parent : mesures empiriques et indicateurs cliniques). 20 diapositives. Écho formation.

Terradas, M.M. Domon-Archambaut, V. (2020). *Les interventions basées sur la mentalisation auprès des enfants et des adolescents vulnérables : évaluations cliniques et interventions thérapeutiques*. Partie 3 (Les interventions basées sur la mentalisation auprès de l'enfant et de l'adolescent). 71 diapositives. Écho formation.

Tétreault, K (2005). *Les stratégies d'adaptation en lien avec la détresse psychologique des adolescents*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).
<https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1744/1/000128432.pdf>

Traitement basé sur la mentalisation, Canada. (2020). *TBM-A est un traitement basé sur la mentalisation pour les adolescents*. <https://mbt-tbm.org/fr/adolescents>

Trudie I. Rossouw, Peter Fonagy, (2012) Mentalization-Based Treatment for Self-Harm in Adolescents: A Randomized Controlled Trial, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, Volume 51, Issue 12, pages 1304-1313.e3.

ANNEXE A – LES DIFFÉRENTES DIMENSIONS DU CONCEPT DE MENTALISATION

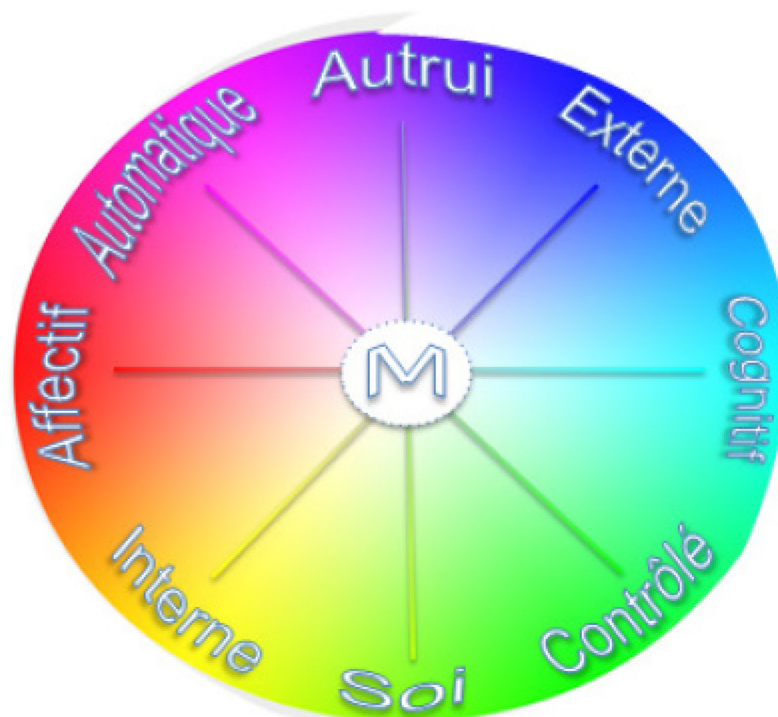


Figure 1. Intégration des quatre dimensions/axes de la mentalisation (reproduite de Debbané, 2016)

ANNEXE B – TABLEAU COMPARATIF DES TYPES D'OBSERVATION

TABLEAU COMPARATIF DES TYPES D'OBSERVATION

Types d'observation	Avantages	Inconvénients
Directe	<ul style="list-style-type: none"> -grande précision -peu de réfutation possible -plus large éventail d'observations possibles lors des moments de vie (vs. Instrument) 	<ul style="list-style-type: none"> -nécessite que l'observateur ait constaté avec ses sens -sensibilité à la présence de l'observateur -l'observateur n'est pas toujours au bon moment à la bonne place
Indirecte	<ul style="list-style-type: none"> -moins coûteux (tests) -économie de temps (possibilité de tester plusieurs sujets à la fois) -large éventail de sources d'informations rapportées 	<ul style="list-style-type: none"> -perte de précision quant aux observations rapportées par un autre intervenant -sensibilité aux jugements et aux perceptions (subjectivité) -éventail restreint de données (tests)
Participante	<ul style="list-style-type: none"> -présence de relations (plus ou moins significatives) avec le sujet -utilisation des interactions avec le sujet comme sources d'informations 	<ul style="list-style-type: none"> -perte d'objectivité, présence de biais dû à la présence de l'observateur -sensibilité aux délais temporels entre l'observation et la notation
Engagée	<ul style="list-style-type: none"> -utilisation des connaissances de l'observateur dans les interactions -utilisation sur le champ des observations 	<ul style="list-style-type: none"> -perte d'objectivité due à l'implication physique et émotionnelle de l'observateur

ANNEXE C – LES COMPOSANTES DU STRESS (CINÉ)

LES COMPOSANTES DU STRESS





C

CONTRÔLE FAIBLE

Se sentir impuissant, avoir l'impression de ne pas avoir de contrôle sur la situation ou avoir l'impression de ne pas avoir les capacités d'influencer la situation

IMPRÉVISIBILITÉ

Quelque chose de complètement inattendu se produit ou encore, ne pas savoir à l'avance ce qui va se produire.





NOUVEAUTÉ

Quelque chose de nouveau que vous n'avez jamais expérimenté se produit.

ÉGO MENACÉ

Sentir que vos compétences et votre égo sont mis à l'épreuve ou qu'on doute de vos capacités.



SOURCE: WWW.STRESSHUMAIN.CA