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.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

ÉCOLE DE PSYCHOÉDUCATION

L'UTILISATION ET L'EFFICACITÉ DU JOURNAL DE BORD DANS LE CADRE DES STAGES PRATIQUES AU BACCALAURÉAT EN PSYCHOÉDUCATION

RAPPORT DE STAGE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3158)

PAR
MARC-ÉTIENNE SIMARD

Février 2025

ÉCOLE DE PSYCHOÉDUCATION

L'UTILISATION ET L'EFFICACITÉ DU JOURNAL DE BORD DANS LE CADRE DES STAGES PRATIQUES AU BACCALAURÉAT EN PSYCHOÉDUCATION

RAPPORT DE STAGE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3158)

PAR
MARC-ÉTIENNE SIMARD

TRAVAIL DIRIGÉ PAR
DENISE CÔTÉ, PHD
MARIE-HÉLÈNE AYOTTE, PHD

Accepté le : 2 février 2025

Table des matières

Liste des Tableaux et des *Figures* 4

1. INTRODUCTION 6

2. DÉVELOPPEMENT 14

1. La formation pratique en psychoéducation 14

1.1 Les stages pratiques 15

1.2 Les outils d'évaluation 15

2. Le journal de bord 19

2.1 L'utilisation du journal de bord en sciences humaines 19

2.2 L'utilisation du journal de bord en psychoéducation 20

2.3 Les composantes du journal de bord (Lazaczuck et Garreau, 2017) 21

3. Le recrutement et les considérations éthiques 22

4. Les participantes 22

5. Les analyses qualitatives des journaux de bord 23

5.1 L'analyse de contenu 24

5.2 Le support logistique (NVivo) 27

5.3 La grille d'analyse des journaux de bord 29

5.4 Les résultats 31

5.4.1 Le support mémoire (SM) 33

5.4.2 Le support analyse (SA) 45

5.4.3 Le support réflexif (SR) 89

3. CONCLUSION 150

Annexe A – Grilles d'évaluation de stage 1 et 2 165

Annexe B – Journal de bord 180

Annexe C – Grille d'analyse de Lazaczuck et Garreau (2017) 183

Annexe D – Formulaire de consentement 186

Annexe E *Résultat sur l'ensemble des dimensions du support Mémoire* 188

Annexe F *Résultat sur l'ensemble des dimensions des sous-dimensions du support Analyse* 190

Annexe G– *Résultat sur l'ensemble des dimensions des sous-dimensions du support Réflexif individuel* 192

Annexe H *Résultat sur l'ensemble des dimensions des sous-dimensions du support Réflexif relationnel* 194

4. LISTE DE RÉFÉRENCES 196

Liste des Tableaux et des Figures

Tableau

1. *Les cours de formation disciplinaire et générale au baccalauréat en psychoéducation à l'UQAT* 7
2. *Les tâches lors des moments-clés pendant le déroulement des stages* 8
3. *Les objectifs des cours PSE 5001 Stage 1 Intégration dans le milieu et PSE 5002-5003 Stage 2 Intervention dans le milieu* 17
4. *Les données sociodémographiques de base de l'échantillon (N = 12)* 23
5. *Les trois supports du journal de bord en psychoéducation, ses dimensions et ses sous-dimensions* 32
6. *Résultats temporels des dimensions du support mémoire.* 34
7. *Résultats temporels des dimensions et sous-dimensions du support analyse.* 46
8. *Résultats temporels des dimensions du support réflexif individuel.* 91
9. *Résultats temporels des dimensions du support réflexif relationnel.* 114
10. *Les trois supports du journal de bord en psychoéducation, ses dimensions et ses sous-dimensions* 154

Figures

1. Principe de déstructuration-restructuration du corpus. 25
2. Les quatre étapes de l'analyse de contenu. 26
3. Graphique du nombre de références par intervalles de temps pour chaque dimension. 34
4. Histogramme de l'évolution temporelle des participantes par dimension. 41
5. Relation entre le type d'évolution temporelle et les dimensions du support mémoire. 44
6. Graphique du nombre de références par intervalles de temps pour les sous-dimensions du savoir-faire. 47
7. Histogramme de l'évolution temporelle des participantes par sous-dimensions de la dimension savoir-faire. 56
8. Relation entre le type d'évolution temporelle et les sous-dimensions du savoir-faire. 59
9. Graphique du nombre de références par intervalles de temps pour les sous-dimensions de l'auto-formation. 61
10. Histogramme de l'évolution temporelle des participantes par sous-dimensions de la dimension de l'auto-formation. 67
11. Relation entre le type d'évolution temporelle et les sous-dimensions de l'auto-formation. 70
12. Graphique du nombre de références par intervalles de temps pour les sous-dimensions du savoir. 71
13. Histogramme de l'évolution temporelle des participantes par sous-dimensions de la dimension du savoir. 77
14. Relation entre le type d'évolution temporelle et les sous-dimensions du savoir. 79
15. Graphique du nombre de références par intervalles de temps pour les sous-dimensions des mécanismes de rétroaction. 81

16. La structure d'ensemble. 83
17. Histogramme de l'évolution temporelle des participantes par sous-dimensions de la dimension des mécanismes de rétroaction. 86
18. Relation entre le type d'évolution temporelle et les sous-dimensions des mécanismes de rétroaction. 88
19. Graphique du nombre de références par intervalles de temps pour les sous-dimensions de l'approche réflexive dans l'apprentissage. 92
20. Histogramme de l'évolution temporelle des participantes par sous-dimensions de la dimension de l'approche réflexive dans l'apprentissage. 98
21. Relation entre le type d'évolution temporelle et les sous-dimensions de l'approche réflexive dans l'apprentissage. 101
22. Graphique du nombre de références par intervalles de temps pour les sous-dimensions de l'approche réflexive par rapport à soi. 102
23. Histogramme de l'évolution temporelle des participantes par sous-dimensions de la dimension de l'approche réflexive par rapport à soi. 110
24. Relation entre le type d'évolution temporelle et les sous-dimensions de l'approche réflexive par rapport à soi. 112
25. Graphique du nombre de références par intervalles de temps pour les sous-dimensions de la relation entre stagiaire et clientèle. 115
26. Histogramme de l'évolution temporelle des participantes par sous-dimensions de la dimension de la relation entre stagiaire et clientèle. 122
27. Relation entre le type d'évolution temporelle et les sous-dimensions de la relation entre stagiaire et clientèle. 124
28. Graphique du nombre de références par intervalles de temps pour les sous-dimensions de la relation entre stagiaire et co-superviseure. 126
29. Histogramme de l'évolution temporelle des participantes par sous-dimensions de la dimension de la relation entre stagiaire et co-superviseure. 133
30. Relation entre le type d'évolution temporelle et les sous-dimensions de la relation entre stagiaire et co-superviseure. 136
31. Graphique du nombre de références par intervalles de temps pour les sous-dimensions de la relation entre stagiaire et autres professionnels. 137
32. Histogramme de l'évolution temporelle des participantes par sous-dimensions de la dimension de la relation entre stagiaire et autres professionnels. 146
33. Relation entre le type d'évolution temporelle et les sous-dimensions de la relation entre stagiaire et autres professionnels. 148
34. Graphique circulaire du Support Mémoire 156
35. Graphique circulaire du Support Analyse 158
36. Graphique circulaire du Support Réflexif 160
37. Graphique circulaire du Support Réflexif Individuel 161
38. Graphique circulaire du Support Réflexif Relationnel 162

1. INTRODUCTION

La formation en psychoéducation à l'UQAT englobe deux sphères importantes dans le cheminement universitaire des personnes étudiantes au baccalauréat. Les personnes étudiantes doivent suivre un cursus académique et pratique s'échelonnant sur trois ans. Dans l'objectif d'obtenir leur diplôme, elles doivent acquérir l'ensemble des 90 crédits universitaire. Ces crédits sont obtenus avec la réussite des 26 cours obligatoires (78 crédits) ainsi que le Stage 1 (4 crédits) et le Stage 2 (8 crédits). Lors de la formation universitaire, les personnes étudiantes développent trois formes de savoir essentiel : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. D'une part, la formation générale englobe les théories en psychologie et en éducation qui sont sous-jacentes à l'approche psychoéducative, sur le développement normal de l'être humain, sur les différentes problématiques et les diverses clientèles qu'elles pourraient côtoyer durant leur carrière. D'autre part, la formation disciplinaire dirige les personnes étudiantes vers l'assimilation des différents savoirs psychoéducatif. La formation pratique est incluse dans la formation disciplinaire, les cours de stages pratiques offrent aux personnes étudiantes l'opportunité de mettre en pratique leurs apprentissages « sur le terrain » avec un accompagnement par des personnes superviseures compétentes et soucieuses de leur développement personnel et professionnel comme futures intervenantes. Afin d'illustrer le cheminement des personnes étudiantes, le Tableau 1 expose l'ensemble des cours sur trois ans de la formation au baccalauréat en psychoéducation.

La formation illustrée ci-dessous prépare les personnes étudiantes à mettre en pratique les trois savoirs lors de leurs stages. Bien que l'ensemble de la formation soit riche en connaissance et en pratique, les stages sont essentiels à la concrétisation et la mise en application de l'intervention psychoéducative : favorisent l'application des connaissance (savoir) à travers la mise en pratique des opérations professionnelles, du système d'ensemble et des techniques d'observation (savoir-faire) tout en expérimentant les schèmes relationnels à travers le vécu partagé (savoir-être).

Dans l'optique que les stages sont essentiels à la formation psychoéducative et la professionnalisation des personnes stagiaires dans un milieu d'intervention. Le cheminement de la personne étudiante doit être encadré de manière rigoureuse afin qu'elles atteignent les objectifs de stage. Ce processus est présent dans d'autres formations en sciences sociales (travail social, enseignement, sciences cliniques, etc.) et doit comporter des mesures d'encadrement et d'évaluation à la hauteur de la pratique des personnes stagiaires dans leurs milieux de stage.

Tableau 1
Les cours de formation disciplinaire et générale au baccalauréat en psychoéducation à l'UQAT

	Formation disciplinaire	*Formation générale*
1re année	• Introduction à la psychoéducation • Introduction à l'animation psychoéducative • Connaissance de soi et relation psychoéducative • Communication et relation d'aide	• Développement psychosocial de l'enfant • Introduction à la démarche scientifique et aux méthodes de recherche documentaire • Approches en réadaptation psychoéducative • Neurosciences et adaptation humaine • Développement cognitif et déficience intellectuelle • Développement psychosocial de l'adolescent
2e année	• Stage I – Intégration dans le milieu • Techniques d'observation • Relation d'aide • Bilan clinique et plan d'intervention	• Psychopathologie • Difficultés d'adaptation chez l'enfant et intervention • Difficultés d'adaptation chez l'adolescent et intervention • Développement psychosocial de l'adulte et de la personne âgée • Psychométrie appliquée à la psychoéducation • Dépendances et toxicomanie
3e année	• Stage II - Intervention dans le milieu • (Parties I et II) • Intervention brève et situation de crise • Réadaptation par le groupe • Développement et troubles psychomoteurs	• Méthodes de recherche appliquée en psychoéducation • Approche communautaire et intervention • Intervention en contexte interculturel • Psychologie sociale : concepts, méthodes et applications

Source : Côté, D. (2022). Guide Stage 1, UQAT; L'Heureux, S. (2022). Guide de stage 2, UQAT.

Évidemment, les compétences à évaluer varient dans chacune des disciplines selon les critères propres à la profession et aux exigences de la formation. Les travaux écrits ont évalué la dimension du savoir (connaissance) et en partie le savoir-faire (intervention théorique), les stages permettent d'évaluer précisément le savoir-faire (application pratique) de la personne stagiaire dans un milieu de stage. Le savoir-être représente l'attitude et les comportements professionnels des personnes stagiaires dans leurs interactions interpersonnelles englobant l'ensemble des interactions avec la clientèle, leur entourage, les personnes superviseures, les collègues en supervision de groupe UQAT ou les différents professionnels dans le milieu de stage. Bien que la personne stagiaire soit encadrée lors de ses stages (par une personne co-superviseure dans le milieu), les objectifs à atteindre ne peuvent pas être observés directement par la personne superviseure UQAT (professeurs.es ou chargé.es de cours), en considérant que la personne superviseure n'est pas présente dans le milieu de stage. Il est certain que la personne superviseure UQAT se réfère à la personne co-superviseure à différents moments-clés (voir Tableau 2) ou lors de rencontres au besoin.

Tableau 2
Les tâches lors des moments-clés pendant le déroulement des stages

	ORIENTATION *(Début : Semaines 1 à 3)*	**ÉVALUATION MI-STAGE** *(Évaluation formative)*	**ÉVALUATION FIN DE STAGE** *(Évaluation sommative)*
Stagiaire	Signature de l'engagement relatif à la confidentialité. Contrat de stage.	Auto-évaluation de l'atteinte de ses objectifs, identification de ses forces et de ses limites à partir de la grille d'évaluation. Participation à la rencontre d'évaluation formative. Écoute et montre des capacités à recevoir les commentaires des personnes superviseures. Propose des moyens pour poursuivre ses apprentissages. Remise de la grille d'évaluation à la superviseure UQAT.	Préparation et participation à la rencontre d'évaluation sommative. Apporte ses documents, outils et autre matériel nécessaire à l'évaluation. Présente l'auto-évaluation de son stage à l'aide de la grille d'évaluation du stage complétée. Remise de la grille d'évaluation à la superviseure UQAT.
Co-superviseure	Rencontre avec le superviseur UQAT.	Participation à la rencontre d'évaluation formative. Révision de la grille d'évaluation mi-stage : témoigne de sa propre perception de la stagiaire, mais aussi des perceptions des différents intervenants du milieu ou des clients, relève les difficultés et les forces, les aspects à améliorer, propose des moyens.	Évaluation de l'atteinte des objectifs de la stagiaire à l'aide de la grille d'évaluation du stage. Participation à la rencontre d'évaluation sommative. Témoigne de sa propre perception de la stagiaire, relève les difficultés et les forces, améliorations à poursuivre.
Superviseure UQAT	Rencontre avec la co-superviseure dans le milieu. Anime la rencontre. Expliquer la méthode de suivi et d'évaluation du stage en utilisant la grille appropriée (formative ou sommative)	Réception des documents d'évaluation. Préparation, planification et convocation de la rencontre d'évaluation formative (conférence téléphonique ou Zoom). Réalisation et animation de la rencontre avec la stagiaire et la co-superviseure. Proposition de moyens d'évaluation pour compléter la grille d'évaluation formative. Rencontre individuelle avec la stagiaire au besoin (éléments de la rencontre à expliquer davantage, précisions des aspects à améliorer, etc.).	Réception des documents d'évaluation. Préparation, planification et convocation de la rencontre d'évaluation sommative (en présence dans le milieu). Réalisation et animation de la rencontre avec la stagiaire et la co-superviseure. Retour sur la présentation de l'auto-évaluation de la stagiaire en lien avec l'évaluation que la superviseure a effectuée. Suscite les commentaires de la part de la stagiaire et de la co-superviseure.

Ces trois rencontres sollicitent les trois acteurs soit : les personnes superviseures (superviseure UQAT et co-superviseure dans le milieu) et la personne stagiaire. La première rencontre est une orientation du stage dans le milieu, cette rencontre a lieu dans les trois premières semaines du stage. Ce moment est essentiel pour expliquer et présenter les responsabilités du stage à la personne co-superviseure et la personne stagiaire. Cette dernière doit réfléchir à la planification de son stage (contrat de stage) et signer l'engagement relatif à la confidentialité. La personne co-superviseure participe à l'élaboration du contrat de stage afin d'approuver les propositions de la personne stagiaire et d'ajouter des tâches et des activités pour l'atteinte des objectifs si nécessaire. La rencontre avec la personne superviseure UQAT permet de vérifier la faisabilité des tâches et des activités incluses dans le contrat de stage. (Guide stage 1, 2022 et Guide stage 2, 2022)

La deuxième rencontre est une évaluation formative (mi-stage) qui vise à donner une appréciation sur le cheminement de la personne stagiaire jusqu'à maintenant de manière formative, c'est-à-dire, sans noter un résultat, étant donné que la personne stagiaire est en cours de processus d'apprentissage. Les trois personnes partagent leur appréciation en fonction des objectifs de stage à l'aide de la grille d'évaluation. Elles déterminent ensuite les ajustements et les orientations à poursuivre jusqu'à la fin du stage. La troisième rencontre est une évaluation sommative (fin de stage) où les personnes superviseures jugent l'atteinte de l'ensemble des objectifs de stage. La personne superviseure UQAT attribuera une note à la fin de cette rencontre.

La personne superviseure UQAT convoque, organise et anime ces trois moments-clés au cours du stage pour la personne stagiaire. Les trois personnes participantes remplissent la grille d'évaluation de manière individuelle. La personne stagiaire exécute une auto-évaluation de l'atteinte de ses objectifs, de ses forces et de ses difficultés ou défis. La personne co-superviseure exécute la même tâche en se basant sur ses observations, la rétroaction des intervenants ou des clients et les rencontres de supervision régulières. Quant à la personne superviseure UQAT, elle remplit la grille d'évaluation à l'aide des informations et des observations collectées lors des supervisions individuelles ou en groupe, et ce qu'elle lit et analyse dans les écrits du journal de bord. Lors des rencontres, la personne stagiaire explique aux personnes superviseures son auto-évaluation pour chaque objectif. Les personnes superviseures apportent leurs commentaires et leur évaluation afin de juger de l'atteinte des objectifs de manière juste et équitable. (Guide stage 1, 2022 et Guide stage 2, 2022)

Bien que ces rencontres soient bénéfiques afin de diriger la personne stagiaire vers la réussite, elles ne représentent pas l'ensemble des tâches exécutées par la personne stagiaire lié aux trois savoirs. Considérant que la personne superviseure UQAT doit réaliser un suivi chaque semaine, la personne stagiaire doit utiliser les outils dont elle dispose afin que la personne superviseure puisse l'accompagner et la soutenir tout au

long de son stage. Pour réaliser le suivi individuel hebdomadaire d'une personne stagiaire, il est essentiel pour la personne superviseure UQAT de collecter les perceptions de chaque personne stagiaire lors de l'application pratique (savoir-faire) et de l'utilisation des schèmes relationnels (savoir-être) lors d'activités d'intervention afin d'augmenter la rigueur du suivi. À partir de cette réalité, la personne superviseure UQAT a deux moyens à sa disposition pour remplir sa tâche :

(1) ***Les rencontres hebdomadaires de supervision de groupe*** – La supervision s'effectue principalement en groupe à l'exception d'une ou deux supervisions individuelles (si nécessaire), ainsi que les rencontres demandées par la personne stagiaire (au besoin). Les supervisions de groupe sont planifiées, organiser et animer par la personne superviseure UQAT. Quelques supervisions de groupe ont pour objectif d'apporter de la matière théorique relative au stage ou aux besoins des personnes stagiaires. Les autres supervisions sont un partage du vécu expérientiel des personnes stagiaires dans leurs milieux respectifs. Elles partagent leurs réussites, leurs difficultés, leurs forces, leurs limites, leurs défis et leurs questionnements en lien avec les usagers, les environnements, l'entourage, le milieu de stage, ainsi que les activités d'intervention qu'elles ont appliquées ou qu'elles veulent essayer. En groupe, elles recherchent des solutions aux problèmes, elles s'entraident et s'encouragent. La personne superviseure UQAT évalue leur capacité de communication, leur préparation aux supervisions de groupe, elle observe les attitudes et les comportements professionnels à travers leurs propos et leur ouverture face aux commentaires de la personne superviseure ou de leurs collègues. Il en va de même quant à leurs attitudes et leurs comportements, ainsi que leurs propos face aux expériences de leurs collègues. La supervision de groupe est bénéfique sur les partages d'expériences différentes, ainsi les personnes stagiaires peuvent se reconnaître, s'identifier dans l'expérience de l'autre et ainsi s'améliorer. La supervision de groupe permet également la présentation de différentes problématiques, clientèles, interventions, milieux, réalités, valeurs, etc. Quant aux supervisions individuelles, elles sont généralement demandées lorsque la personne stagiaire éprouve certaines difficultés dans le milieu ou dans les supervisions de groupe.

(2) ***Le journal de bord*** – Cet outil est incontournable à l'encadrement de la personne stagiaire et contribue à la rigueur du suivi et de l'évaluation effectués par la personne superviseure UQAT. Le journal de bord hebdomadaire alimente l'analyse et la réflexion de la personne stagiaire sur ses actions (pratique réflexive) à l'aide des questions descriptives et analytiques sur le vécu expérientiel dans son milieu de stage. De plus, la personne superviseure doit écrire des commentaires constructifs, des questions, des encouragements, des félicitations ou des pistes de solutions à l'intérieur du journal de bord. D'une part, la personne stagiaire remplie le journal de bord en répondant aux questions relatives à la tâche accomplie, aux situations cliniques

> marquantes, à ses besoins ou ses questionnements, à l'identification et à l'application des opérations professionnelles ou des schèmes relationnels (pratique professionnelle), ainsi qu'une partie recensant la littérature théorique lue sur la clientèle. D'autre part, la personne superviseure effectue une lecture attentive du journal de bord et analyse le vécu de la personne stagiaire tout en répondant à ses questions. Elle poursuit en commentant le journal de bord avec des commentaires constructifs dirigeant le stagiaire vers une analyse et une réflexion de sa pratique. L'objectif derrière l'utilisation du journal de bord est de suivre et de favoriser les apprentissages ainsi que d'en noter l'évolution. Une fois le journal de bord commenté et annoté, la personne superviseure renvoie le journal de bord à la personne stagiaire qui se doit d'effectuer la lecture des commentaires/annotations et d'accomplir les changements recommandés s'il y a lieu. (Guide stage 1, 2022 et Guide stage 2, 2022)

En considérant l'ensemble du cheminement de la personne étudiante au baccalauréat en psychoéducation et l'importance des stages en psychoéducation. Il est évident que les stages favorisent la compréhension et la combinaison des trois savoirs en utilisant la pratique de l'intervention psychoéducative « sur le terrain ».

Donc, comment est-il possible de s'assurer que le journal de bord est un moyen efficace pour effectuer le suivi et la progression d'une personne stagiaire par une personne superviseure qui n'est pas directement « sur le terrain » considérant que le journal de bord contribue grandement à l'évaluation du stage.

Comme défini précédemment, plusieurs outils et moyens existent afin d'évaluer et d'effectuer le suivi des personnes stagiaires. Dans la perspective que l'École de psychoéducation tend vers une amélioration de qualité et de l'évaluation des stages, il est évident qu'une analyse du journal de bord doit être réalisée afin d'en connaître son efficacité dans le cadre d'un suivi individuel effectué par la personne superviseure UQAT. Les différents outils utilisés dans un cours de stage (ex., contrat de stage, engagement relatif à la confidentialité, calendrier de stage, bilan, etc.) constituent un suivi du déroulement organisationnel du stage mais négligent les apprentissages et les progrès au plan des trois savoirs ; les supervisions de groupe effectuent qu'un suivi partiel du stage ; les supervisions individuelles et les rencontres d'évaluations (formative et sommative) ne permettent pas d'accomplir un suivi régulier et rigoureux par leur faible fréquence. Cependant, le journal de bord demeure un incontournable en termes de suivi (apprentissages) et d'évaluation de la progression d'une personne stagiaire. Donc, il serait plus que pertinent d'évaluer le contenu et l'efficacité du journal de bord pour augmenter la rigueur du suivi et de l'évaluation des objectifs de stage par la progression des apprentissages des personnes stagiaires.

Mon intérêt comme chercheur, mais aussi comme intervenant concernant les journaux de bord provient de mon expérience de stagiaire au baccalauréat et de mon rôle de personne co-superviseure dans le cadre de mon stage de maîtrise en psychoéducation. Selon ma vision, l'utilisation du journal de bord a favorisé

l'évolution de mes apprentissages au niveau des trois savoirs. Les journaux de bord à remplir chaque semaine exerçaient une influence positive sur mon cheminement en termes d'analyse et de réflexion sur mes actions en tant qu'intervenant et en tant que personne à la suite d'une évaluation post-situationnelle réalisée souvent avec la personne co-superviseure. L'utilité de cet outil est aussi de « ventiler » sur des évènements expérientiels difficiles. Il est à noter que dans la position de la personne co-superviseure, je n'avais pas accès au journal de bord de la personne stagiaire. Cependant, il serait intéressant de se poser la question : Serait-il utile que la personne co-superviseure reçoive le journal de bord au même titre que la personne superviseure UQAT ? Ce questionnement sera évoqué dans la conclusion de cet essai à la suite des résultats obtenus sur l'évaluation du contenu et de l'efficacité du journal de bord.

Dans le même ordre d'idée, en 2020, les professeurs.es de l'École de psychoéducation avaient décidé d'effectuer une évaluation des stages au baccalauréat en psychoéducation afin d'uniformiser et d'augmenter la qualité de la formation pratique. Entre autres, d'évaluer l'utilité et l'efficacité du journal de bord pour la personne stagiaire et pour la personne superviseure UQAT. Je me suis donc greffé à cette évaluation beaucoup plus large que le cadre de cet essai. Ma posture en tant que chercheur repose sur mon parcours universitaire en psychoéducation. J'ai réussi l'ensemble des cours du baccalauréat et je suis présentement à la maîtrise en psychoéducation à l'UQAT. Je possède les connaissances requises sur la formation générale et disciplinaire en psychoéducation. Lors de mon parcours universitaire, j'ai été stagiaire au baccalauréat, mais j'ai aussi eu l'occasion d'être co-superviseur de milieu durant mon stage de maîtrise. Je suis maintenant intervenant au sein de l'équipe santé mentale et dépendance au CLSC d'Amos avec une expérience de quatre ans dans l'organisme communautaire en santé mentale Le Pont.

Mes expériences et mon intérêt pour la formation pratique sont des avantages certains pour réaliser une analyse qualitative des journaux bord sur une année afin d'établir une grille d'analyse et de procéder à une analyse de contenu des données à l'aide du programme NVivo. Je serai supervisé dans cette tâche par madame Denise Côté, PhD., et madame Marie-Hélène Ayotte, PhD. Cet essai contribuera directement à vérifier le contenu et l'efficacité du journal de bord afin de déterminer les différents éléments de cet outil pouvant constituer une base solide pour les apprentissages de la personne stagiaire et pour la personne superviseure UQAT dans son évaluation à travers l'utilisation des trois savoirs dans le milieu de stage. Indirectement, cet essai permettra d'identifier et de construire une grille d'analyse utile pour poursuivre une analyse plus large des journaux de bord, cette évaluation visant une amélioration substantielle de la forme et du contenu des journaux de bord afin que la formation pratique en psychoéducation soit de meilleure qualité.

Pour ce faire, il est raisonnable de commencer sur un échantillon de grandeur moyenne de journaux de bord s'étendant sur une période d'une session soit : le cours PSE 5001 – Stage 1 Intégration dans un milieu de stage. Les objectifs de l'essai sont les suivantes :

1) Déterminer clairement la fonction et l'utilité du journal de bord en formation pratique (documentation, relevé de littérature, savoir expérientiel, guide de stage);
2) Élaborer une grille d'analyse de contenu pour compiler et analyser les journaux de bord à partir du relevé de littérature et en faire l'expérimentation « à la main »;
3) Construire la grille d'analyse sur le programme NVivo selon les résultats de l'expérimentation afin de réaliser l'analyse de contenu d'un échantillon de journaux de bord;
4) Effectuer les analyses descriptives sociodémographiques de l'échantillonnage;
5) Effectuer les analyses qualitatives NVivo :
    - Analyses des nœuds par cas à partir de certaines données sociodémographiques et comparaisons de points particuliers (ex., âge, expérience de travail, milieu/clientèle, etc.);
    - Analyses qualitatives des nœuds par cas sur les Temps 1, Temps 2 et Temps 3 (intervalles de 4 semaines) en fonction des trois dimensions et sous-dimensions du journal de bord;
6) Ressortir les sous-dimensions communes, récurrentes et émergentes sous la forme de graphique circulaire selon les composantes présentes dans un stage de baccalauréat en psychoéducation.

Ces analyses pourront sans aucun doute fournir une illustration concrète de l'apprentissage de l'analyse réflexive chez le professionnel en psychoéducation. Il est clair que le journal de bord est un outil précieux pour la personne stagiaire et pour la personne superviseure, mais il est important de connaître les différents éléments de sa composition qui en font un outil utile et pertinent. Cet essai débutera ce travail de compréhension et d'approfondissement de la nature de cet outil reconnu, mais énigmatique dans son apport concret dans les apprentissages.

2. DÉVELOPPEMENT

Dans un premier temps, les objectifs et l'encadrement des stages seront expliqués afin de bien comprendre le contexte de l'utilisation du journal de bord. Dans un deuxième temps, les outils d'évaluation du stage seront présentés, en particulier, le journal de bord qui est l'objet de cet essai. Il apparaît essentiel de définir les différentes composantes du journal de bord qui seront examinées pendant l'activité de stage chez la personne stagiaire. La connaissance du fonctionnement des stages, l'utilisation du journal de bord, les éléments de base afin d'évaluer le contenu des journaux de bord, les considérations éthiques et la population-cible seront exposés. Finalement, les résultats obtenus avec *NVivo* seront présentés de façon exhaustive afin de se diriger progressivement vers une interprétation des analyses quantitatives et qualitatives.

1. La formation pratique en psychoéducation

En psychoéducation à l'UQAT, l'encadrement des stages est effectué par deux personnes; une personne superviseure de l'établissement d'enseignement et une personne co-superviseure du milieu de stage. Le rôle de la personne co-superviseure est d'offrir un modèle concret aux gestes professionnels, de soutenir la personne stagiaire sur l'application des opérations professionnelles et des schèmes relationnels afin de favoriser la réussite des objectifs de stage, et ce, au quotidien. Étant donné que la personne stagiaire en stage d'intégration dans un milieu d'intervention (Stage 1) n'a pas de prise en charge de la clientèle, elle doit effectuer des tâches directement en collaboration avec la personne co-superviseure (Guide Stage 1, 2022).

Quant au Stage 2 – Intervention dans le milieu, la personne co-superviseure offre toujours un modèle concret aux gestes professionnels et soutient la personne stagiaire dans l'application des opérations professionnelles et des schèmes relationnels. Toutefois, étant donné que la personne stagiaire réalise des actes plus directs d'intervention (ex., évaluation fonctionnelle, plan d'intervention, interventions, etc.), la personne co-superviseure doit s'assurer qu'il n'y ait aucun préjudice auprès de la clientèle. La personne co-superviseure offre minimalement une heure de rencontre hebdomadaire afin de vérifier et de favoriser l'atteinte des objectifs de stage. En stage 2, le maintien d'un contact régulier avec la personne co-superviseure et sa participation aux rencontres d'évaluation est essentielle, mais la personne stagiaire doit devenir de plus en plus autonome dans sa pratique (Guide stage 1, 2022; Guide stage 2, 2022).

Le rôle de superviseur est effectué par une personne professeure ou chargée de cours désignée par l'UQAT. La supervision de la personne stagiaire à l'université est présentée comme une relation pédagogique. Sa fonction première est d'éveiller des réflexions sur l'expérience des personnes stagiaires afin d'alimenter leurs apprentissages personnels et professionnels. La personne superviseure anime les supervisions de

groupe hebdomadaires en utilisant l'expérience de chacune afin de favoriser l'introspection et la recherche de solution lorsque l'une d'elles rencontre un problème. Également, la personne superviseure peut animer ou orienter la personne stagiaire vers des ressources ou même des activités favorisant la pratique de l'intervention psychoéducative.

1.1 Les stages pratiques

Les stages pratiques en psychoéducation répondent non seulement à une obligation à l'intérieur d'un baccalauréat professionnalisant, mais aussi aux exigences de l'OPPQ en termes d'acquis pour avoir accès directement au permis de pratique de l'ordre professionnelle considérant que le baccalauréat est une partie intégrante de la formation jusqu'au titre de psychoéducateur (formation de base précédant la maitrise en psychoéducation).

Dans l'optique d'accomplir les objectifs de stage, les personnes stagiaires ont plusieurs outils à leur disposition : le plan de cours, le guide de stage, le contrat de stage, le journal de bord et la grille d'évaluation. Le plan de cours et le guide de stage fournissent les explications et les obligations de la personne stagiaire pendant son stage. Le contrat de stage est l'outil organisationnel du stage et la grille d'évaluation contient les objectifs de stage à atteindre, ainsi que leur notation. La période sur laquelle se déroule les stages est établie dans un calendrier (dates, jours de stage, semaine de relâche, évaluations, supervisions de groupe, supervisions individuelles, etc.) en fonction de la durée du stage et des sessions universitaires.

Stage 1 – Intégration dans le milieu

Le stage d'intégration dans un milieu d'intervention (stage 1) a lieu pendant le trimestre d'automne de la deuxième année du baccalauréat en psychoéducation. Ce stage s'étend sur 12 semaines, et chaque semaine les personnes stagiaires ont deux journées de stage de sept (7) heures, totalisant 168 heures. Le Tableau 3 présente les objectifs à atteindre en Stage 1. En plus des deux jours de stage, les personnes stagiaires doivent participer aux supervisions de groupe hebdomadaires établies selon le calendrier de stage.

Stage 2 : Intervention dans le milieu

Le stage d'intervention dans le milieu (stage 2) a lieu pendant des trimestres d'automne et d'hiver de la troisième année du baccalauréat en psychoéducation. Ce stage s'étend sur 24 semaines et il totalise 360 heures. Le Tableau 3 présente les objectifs à atteindre en Stage 2. Les personnes stagiaires doivent participer aux supervisions hebdomadaires de groupe ou individuelle établies selon un calendrier de stage.

1.2. Les outils d'évaluation

Lors des stages, la personne superviseure a recours à différents outils afin d'évaluer convenablement les objectifs visés, et ce, étant donné qu'elles ne sont pas présentes physiquement dans le milieu d'intervention.

Bien qu'elles puissent communiquer avec la personne co-superviseure et effectuer des observations lors des supervisions de groupe, elles doivent récolter des informations afin de favoriser l'analyse et la réflexion à l'intérieur des trois savoirs. Il existe trois outils « écrits » permettant de réaliser une évaluation juste et équitable durant les stages. Ces outils sont le contrat de stage, les journaux de bord et la grille d'évaluation du stage. Étant donné que le journal de bord est l'objet de cet essai, le contrat de stage et la grille d'évaluation du stage seront expliqués sommairement.

Le contrat de stage

Le contrat de stage est un document qui reprend tous les objectifs du stage et à partir de lequel la personne stagiaire, aidée par les personnes superviseures, identifie et note clairement les tâches et activités qui lui permettront d'atteindre chacun de ses objectifs dans son milieu de stage. Ce contrat est élaboré en début de stage, il est considéré comme un guide dans les apprentissages et les atteintes des objectifs. La personne stagiaire doit s'y référer régulièrement pour effectuer par elle-même le suivi de ses apprentissages. Il facilite aussi l'orientation des personnes superviseures vers des activités favorisant l'apprentissage de la personne stagiaire.

En termes d'évaluation, le contrat de stage montre en partie les capacités de la personne stagiaire sur la planification et l'organisation de son stage appelé aussi l'auto-gestion professionnelle, c'est-à-dire, la capacité de tout professionnel à planifier, organiser non seulement dans la gestion de son temps, mais aussi tout ce qui a rapport à ses tâches en tant qu'intervenant. Il est clair que cet outil d'apparence très simple demande un effort d'identification, d'analyse et de recherche de moyens dans l'atteinte d'objectifs prédéterminés. Le contrat de stage est séparé en trois colonnes :

(1) les objectifs de stage;
(2) les moyens pour atteindre les objectifs;
(3) l'approbation de la personne co-superviseure dans le milieu afin de s'assurer que les moyens prévus sont faisables et l'approbation de la personne superviseure UQAT dans l'utilisation de moyens pouvant favoriser la réalisation des objectifs de stage.

Le document contient également un calendrier (dates et jours) afin que la personne stagiaire puisse effectuer le suivi des heures réalisées. Finalement, cet outil vise à responsabiliser la personne stagiaire dans une appropriation de ses objectifs de stage et à réfléchir les moyens pour les atteindre. Ce document est ni plus ni moins qu'une entente entre la personne stagiaire et les personnes superviseures sur le temps et le contenu du stage.

Tableau 3

Les objectifs des cours PSE 5001 Stage 1 Intégration dans le milieu et PSE 5002-5003 Stage 2 Intervention dans le milieu

Objectifs du stage 1	Description	Objectifs du stage 2	Description
1. S'intégrer	La personne stagiaire doit intégrer dans un milieu d'intervention à l'aide de ses connaissances théoriques et pratiques. Faire preuve de conduites adéquates, connaissance des mandats du milieu, de la démarche clinique, des problématiques et des caractéristiques de la clientèle en intégrant l'approche psychoéducative.	1. S'intégrer	La personne stagiaire doit s'intégrer dans un milieu d'intervention en faisant preuve de professionnalisme, par une connaissance des mandats du milieu, de la démarche clinique, des problématiques et des caractéristiques de la clientèle afin d'orienter ses actions tout en intégrant l'approche psychoéducative.
2. Créer un lien de confiance et une relation collaborative	La personne stagiaire doit mettre en place les conditions propres à créer un lien de confiance et une relation collaborative auprès d'une personne, de sa famille ou d'un groupe.	2. Créer un lien de confiance et une relation collaborative	La personne stagiaire doit mettre en place les conditions propres à créer un lien de confiance et une relation collaborative auprès d'une personne, de sa famille, d'un groupe ou de toutes ressources ou organisations appelées à intervenir.
3. Développer	La personne stagiaire doit développer les compétences et les attitudes relationnelles attendues en psychoéducation.	3. Conduire un processus d'évaluation fonctionnelle	La personne stagiaire doit conduire un processus d'évaluation fonctionnelle en effectuant l'analyse de la demande de service, en recueillant les données nécessaires pour déterminer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives de la personne ou du groupe, en procédant à l'analyse, l'interprétation et à la communication de l'évaluation fonctionnelle en lien avec la situation.
4. Acquérir	La personne stagiaire doit acquérir les opérations professionnelles suivantes de façon prioritaire : observation (application de la grille d'observation MOACA), évaluation pré-intervention en regard d'une situation ou d'une problématique, schéma PAD-PEX, planification (réalisation d'une structure d'ensemble) et organisation.	4. Conduire un processus d'intervention	La personne stagiaire doit conduire un processus d'intervention complet par la réalisation, la planification, l'organisation et par la mise en œuvre du plan d'intervention en fonction de la problématique du client ou du groupe. Assurer le suivi de l'évolution de ses interventions.
5. Expérimenter	La personne stagiaire doit expérimenter les opérations professionnelles suivantes: coanimation ou animation d'activités, utilisation du vécu partagé, évaluation post-situationnelle afin d'identifier les points forts et les éléments à améliorer, ainsi que la communication avec les personnes concernées.		
6. Connaître et respecter	La personne stagiaire doit connaître et respecter le code d'éthique du milieu, ainsi que se familiariser avec le code de déontologie de l'OPPQ face à sa pratique comme bachelière en psychoéducation.		

Sources : Côté, D. (2022). Plan de cours PSE 5001. UQAT; L'Heureux, S. (2022). Plan de cours PSE 5002 - 5003. UQAT

La grille d'évaluation

La grille d'évaluation du stage est l'outil utilisé lors des évaluations formative et sommative du stage (Annexe A). Elle est composée d'un barème de notation défini selon l'échelle d'équivalence chiffres - lettres de la politique départementale en psychoéducation. À l'aide de cette échelle d'évaluation, la personne stagiaire peut évaluer son propre parcours et les personnes superviseures sont en mesure d'évaluer les apprentissages et les acquis de cette dernière en fonction de chaque objectif.

La grille d'évaluation est remplie par deux fois, c'est-à-dire que les personnes superviseures et la personne stagiaire remplissent la grille une première fois pour l'évaluation formative (à la mi-stage) et elles continuent leur tâche de remplir la grille jusqu'à l'évaluation sommative (à la fin du stage). La grille se divise en quatre colonnes : les objectifs et sous-objectifs à évaluer, l'échelle de notation, les indicateurs de réussite et un espace pour l'ajout de commentaires personnalisés (ex., forces, limites, défis, améliorations, etc.). L'évaluation formative favorise l'appréciation du parcours de la personne stagiaire à mi-stage afin d'orienter la poursuite du stage (revoir contrat de stage) en termes d'atteinte des objectifs et l'amélioration de certains éléments jusqu'à la fin du stage. L'évaluation sommative porte sur la notation du parcours en stage de la personne stagiaire où les personnes superviseures évaluent l'atteinte des objectifs et évaluent si les améliorations demandées à la mi-stage ont été réalisées. Les personnes superviseures et la personne stagiaire commentent, discutent et expliquent les notes attribuées, les avis des trois personnes sont pris en considération. Toutefois, la personne superviseure (professeure ou chargée de cours) est responsable de la note finale. Il est clair que la grille d'évaluation du stage augmente l'efficacité évaluative pour la personne responsable du stage en regard des objectifs à atteindre et par le fait de réunir trois perceptions différentes en fonction des mêmes critères. De plus la grille d'évaluation décrit bien – pour la personne stagiaire – son parcours et précise davantage les éléments à améliorer pour chaque objectif.

Bien que le contrat de stage et la grille d'évaluation du stage soient bénéfiques au cheminement et à l'évaluation de la personne stagiaire, ils ne favorisent pas pour autant un suivi rigoureux par la personne superviseure de l'institution (UQAT). Dans l'optique d'augmenter la rigueur du suivi, le comité de la formation pratique offre un outil partagé entre la personne superviseure et la personne stagiaire. Cet outil est inaccessible pour la personne co-superviseure afin que la personne stagiaire puisse s'exprimer librement et communiquer toute information (négative ou positive) sur son stage à la personne superviseure. Selon le guide de stage, le journal de bord est l'outil qui permet cette liberté d'expression et un suivi hebdomadaire pour la personne stagiaire.

2. Le journal de bord

2.1 L'utilisation du journal de bord en sciences humaines (recherche et clinique)

Selon la littérature, le journal de bord est utilisé depuis longtemps sous différentes formes et appellations, ses débuts remontent au 13e siècle par les récits de voyage de Marco Polo (1254 – 1324), les écrits et récits des Jésuites (1540 – 1900), les journaux de voyage de Darwin (1809-1882) et les rapports écrits des administrateurs coloniaux (1700-1920). Toutes ses formes visent le même but : rapporter, décrire, analyser, réfléchir et anticiper.

Le journal de bord apparaît sous toutes sortes formes dans toutes les disciplines (physique, chimie, psychologie, biologie, sociologie, etc.). Dans les domaines professionnels tels que : la recherche (Laszczuk et Garreau, 2017; Le Coguiec, 2016; Valéau et Gardody, 2016), la médecine (Guillon et Mathieu-Fritz, 2008; Patil et Lee, 2002), ainsi que les sciences sociales (Bucheton et Decron, 2003; De Cock, 2022; Deum, 2004; Knoerr, 2016; Riven Mompean et Eisenbeis, 2009), l'utilité du journal de bord est variable et son contenu est centré uniquement sur l'écrit. Dans cette perspective, est-il possible d'identifier et de définir les différentes composantes de cet instrument ? Pourquoi cet instrument est-il toujours présent tant en sciences exactes qu'en sciences sociales ?

Les sciences de l'éducation ont été les plus prolifiques en termes de recherches et de publications concernant les différents aspects de la supervision professionnelle. De ce fait, la formation pratique des enseignants.es utilise toujours le journal de bord lors des stages et les différents outils en formation pratique ont fait l'objet d'études pertinentes. Selon plusieurs auteurs (Bucheton et Decron, 2003; Cock, 2022; Riven Mompean et Eisenbeis, 2009), la principale fonction du journal de bord est la pratique réflexive : la réflexion sur les processus individuels et la pratique professionnelle. Ces auteurs ont défini le journal de bord comme un outil favorisant la réflexion de la personne stagiaire à travers les apprentissages effectués lors du vécu expérientiel en stage. La fonction secondaire de cet outil est « de favoriser l'auto-formation de la personne stagiaire vers l'autonomie » (Riven Mompean et Eisenbeis, 2009, p. 2), à savoir, diriger la personne stagiaire « à se connaitre davantage et à se construire par ses apprentissages » (Bucheton et Decron, 2003, p.6). En d'autres mots, la personne stagiaire se construit une identité professionnelle en rapportant, en décrivant, en analysant des situations expérimentées par elle-même ou par autrui, leurs perceptions et leur vécu, afin d'en arriver à une réflexion dans une vision d'apprentissage. Selon certaines recherches, l'aspect positif de l'utilisation de l'outil est « le partage émotionnel favorisant la décharge émotionnel » (Cock, 2022, p. 10), ainsi que « la gestion du stress » (Riven Mompean et Eisenbeis, 2009, p. 14). Le fait de remplir un journal de bord hebdomadaire permet une expression du vécu émotionnel. Cette activité écrite apporte une distance rassurante quant à l'identification et la description des compétences professionnelles ce qui favorise la gestion du stress par l'entremise de l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle.

Le journal de bord permet également aux personnes stagiaires d'apprendre à actualiser un détachement professionnel, c'est-à-dire, à maintenir une distance entre leur profession et leur vie privée (Cock, 2022; Riven Mompean et Eisenbeis, 2009).

Concernant les autres disciplines en sciences humaines qui pourraient être concernées par la tenue d'un journal de bord (médecine, psychologie, psychoéducation, travail social, etc.), leurs publications sont davantage sous forme de guides sur les types de supervision avec des exemples sur le contenu du journal de bord sans plus. Certaines publications sont rédigées par les Ordres professionnelles de ces mêmes disciplines. Selon ces documents, le journal de bord semble utilisé principalement comme un support mémoire et un outil de préparation pour une rencontre de supervision orale (individuelle ou de groupe). Aucun document ne fait état des composantes du journal de bord appuyées sur des études sérieuses avec une mesure d'un échantillon représentatif des personnes étudiantes.

2.2 L'utilisation du journal de bord en psychoéducation

En psychoéducation, le journal de bord a toujours été utilisé pendant la formation pratique. Cet outil sert avant tout à indiquer et décrire les tâches que la personne stagiaire réalise dans son stage. Ce compte-rendu hebdomadaire permet à la personne superviseure de l'institution (UQAT) de suivre le cheminement de la personne stagiaire et de l'orienter au moment opportun afin d'atteindre les objectifs de stage. Le journal de bord est rempli par la personne stagiaire et commenté par la personne superviseure à chaque semaine. Lors de la première supervision, la personne superviseure explique les huit questions du journal de bord : les principales tâches effectuées dans la semaine ; les situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution ; les défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées ; réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissances, habiletés, forces et difficultés, etc.) ; le retour en discussion avec la personne co-superviseure (ex., questions, solutions, renseignements, etc.) ; les points à apporter en discussion en groupe de supervision UQAT (ex., questions, solutions, renseignements, questionnement personnel, etc.) ; la planification pour la semaine à venir ; les lectures faites ou à faire en lien avec les situations rencontrées. À l'aide de ces questions, la personne stagiaire consigne par date les différentes tâches effectuées, partage, analyse ou réfléchie sur son vécu.

Dans sa forme actuelle (Annexe B) le journal de bord apporte certaines informations pour la personne superviseure, idéalement lorsque la personne stagiaire remplie son journal de bord de façon rigoureuse à toutes les semaines. Malheureusement, les personnes stagiaires perçoivent souvent le journal de bord comme un outil de contrôle et très lourd (temps, répétitif), plutôt que comme un outil d'apprentissage et de réflexion. Cet essai veut précisément déconstruire cette perception en proposant une forme et un contenu de journal de bord renouvelé et adapté sur des appuis documentés.

2.3 Les composantes de base du journal de bord

La recension des écrits a permis d'identifier un modèle en sciences de l'éducation qui pourrait s'avérer très intéressant pour le domaine de la psychoéducation avec certaines adaptations, il s'agit du modèle de Laszczuk et Garreau (2017). Ce modèle est précis, logique et détaillé, il révèle des dimensions importantes pour les apprentissages visés en psychoéducation et il contient des aspects pédagogiques de base qui sont habituellement plus difficiles à définir et à encadrer en formation pratique (processus d'analyse et de réflexion). De plus, il réunit l'ensemble des composantes décrites et expliquées par les différents auteurs (Bucheton et Decron, 2003; Cock, 2022; Riven Mompean et Eisenbeis, 2009) s'étant penchés sur la question.

Dans ce modèle, l'interaction entre le processus d'écriture (journal de bord) et le recul nécessaire à une bonne analyse nourrit la démarche d'une posture réflexive (Laszczuk et Garreau, 2017). Ces auteurs soulignent trois principales composantes de cet instrument qui sont intéressantes :

1) La composante descriptive – elle donne l'occasion de noter et de décrire les observations, les actions effectuées et leur évolution en traçant une ligne temporelle. Elle appuie la mémoire, elle augmente la fiabilité et la validité en documentant les évaluations, les observations, les interventions et les évaluations post-situationnelles. La description est définie selon les écrits comme un support mémoire (SM);
2) La composante analytique – elle favorise le processus mental afin d'analyser des situations passées, présentes ou même à anticiper des situations futures. Cette analyse permet parallèlement de consolider les liens entre la théorie et la pratique. L'analyse est présentée comme un support analytique (SA), c'est-à-dire à découvrir le sens de l'expérience, à une compréhension vers une analyse prospective (observations et validation);
3) La composante introspection – elle contribue à la réflexion sur soi-même en tant que personne et en tant qu'intervenante. La personne stagiaire doit s'arrêter et réfléchir sur sa manière d'être, ses valeurs ou même ses attitudes et ses comportements, afin d'ajuster son savoir-être la prochaine fois qu'elle sera confrontée à une situation similaire. L'introspection se définie comme un support réflexif (SR).

Le modèle élaboré par Laszczuk et Garreau (2017) permet de regrouper différents aspects de la formation pratique dans un même outil si ce dernier est bien défini dans sa forme et son contenu. Il est essentiel de savoir si ces multiples composantes identifiées par les auteurs pour chaque statut (Annexe C) sont présentes à l'intérieur des stages en psychoéducation. Il est clair que les stages en éducation recoupent des aspects semblables aux stages en psychoéducation, mais avant d'appliquer le modèle de Laszczuk et Garreau (2017), il est important de bien comprendre le modèle et d'identifier ses concordances pour la formation

pratique en psychoéducation afin de réaliser ensuite une adaptation efficace, cette étape sera d'ailleurs réalisée dans le cadre du présent essai.

3. Le recrutement et les considérations éthiques

Cet essai portant sur l'utilisation et l'efficacité du journal de bord dans le cadre des stages pratiques au baccalauréat en psychoéducation a été, dans un premier temps, appuyé de façon formelle par l'équipe des professeurs.es de psychoéducation et approuvé par le Département du développement humain et social de l'UQAT. Le module de psychoéducation étant dans la mise en place du nouveau programme de baccalauréat en psychoéducation (révision du programme 2017-2019). Dans un deuxième temps, l'apparition du référentiel de compétences de l'OPPQ (2018) a conduit à une révision complète des cours du baccalauréat en psychoéducation afin de relever la présence des acquis nécessaires à la pratique de la psychoéducation dans le but de s'assurer de l'admission automatique à l'ordre professionnel après la maitrise en psychoéducation. Dans un troisième temps, la réflexion entamée par cet exercice a mené à un questionnement concernant les outils permettant de vérifier et d'évaluer les acquis lors des activités de stage, d'où le questionnement sur l'utilisation et l'efficacité du journal de bord.

La seule possibilité de recrutement était évidemment de solliciter les personnes étudiantes inscrites aux activités de stage 1 et 2 au baccalauréat en psychoéducation sur trois années (2020-2022). Pour ce faire, les personnes étudiantes ont été recrutées lors de la première rencontre de supervision de groupe par la personne superviseure soit; madame Denise Côté, PhD., professeure-chercheure (stage 1) et madame Sylvie L'Heureux, ps.ed, professeure (stage 2). Le but du projet et l'utilisation des journaux de bord pour les fins de l'étude ont été clairement expliqués, ainsi que le formulaire de consentement prévu à cet effet (Annexe D). Il a été précisé et certifié que les données recueillies seraient immédiatement codifiées afin d'éviter l'identification des personnes étudiantes. Ces données seraient également examinées et analysées sur l'ensemble de l'échantillon et non individuellement.

Il est important de souligner que pour la première phase de cette étude qui vise à élaborer et valider une grille d'analyse des journaux de bord adaptée du modèle de Laszczuk et Garreau (2017), le présent essai porte seulement sur un groupe de stage1.

4. Les participantes

Il va de soi que les participantes ayant été retenues pour ce projet se retrouvent dans un groupe de stage 1 au baccalauréat en psychoéducation. Elles doivent s'engager à respecter certaines règles et obligations liées au stage, entre autres, remplir un journal de bord hebdomadaire pendant la période de stage (12 semaines). Il s'agit en fait du seul critère pour participer au projet. Des données sociodémographiques de base ont été recueillies ; âge, sexe, milieu de stage et expérience de travail en intervention ou non (Tableau 4).

Tableau 4
Les données sociodémographiques de base de l'échantillon (N = 12)

	Nombre	Pourcentage (%)	Moyenne (*M*)
Genre			
- Homme	0	–	–
- Femme	12	100	–
Âge			
- Homme	0	–	–
- Femme	12	100	25 ans
Milieu de stage			
- Communautaire	3	25	–
- CISSS	4	33	–
- Scolaire	5	42	–
Expérience de travail			
- Sans expérience en intervention	6	50	–
- Avec expérience en intervention	6	50	–

Il est important de noter que toutes les personnes étudiantes en stage 1 ont accepté de participer volontairement au projet, et ce, de façon libre et éclairée.

Étant donné que ce type d'étude n'a pas encore été réalisé en psychoéducation, il sera difficile de comparer l'échantillon à un échantillon similaire ailleurs au Québec. Donc, le groupe sur lequel sera effectué les analyses qualitatives est de 12 femmes ayant un âge moyen de 25 ans (*Min* = 20 ans ; *Max* = 36 ans), inscrites au cours PSE 5001 – Stage 1 Intégration dans le milieu offert en deuxième année au baccalauréat en psychoéducation à l'UQAT. Les milieux de stage se retrouvent majoritairement dans trois milieux reconnus. Les personnes étudiantes se divisent en parts égales en termes d'expérience en intervention.

5. Les analyses qualitatives des journaux de bord

Dans l'optique que ce projet doit identifier les composantes du journal de bord, d'en saisir toutes les fonctions et d'en évaluer l'efficacité, il est essentiel d'identifier le type de recherche favorable à ces thèmes. D'une part, il est connu que la recherche quantitative : « met l'accent sur la description, l'explication, la prédiction et le contrôle ; elle repose sur la mesure des phénomènes et l'analyse des données numérique (Fortin et Gagnon, 2016, p.24) ». Dans ce sens, la recherche quantitative repose uniquement sur le raisonnement déductif qui est « un processus qui sert à développer des propositions générales ou déduire des prédictions sur des cas particuliers (Fortin et Gagnon, 2016, p.11) ». En d'autres termes, le raisonnement déductif se base sur des hypothèses générées d'une pensée logique, pour ensuite être vérifiées par l'application de l'hypothèse dans le cadre d'une expérimentation.

D'autre part, la recherche qualitative : « met l'accent sur la compréhension et repose sur l'interprétation des phénomènes à partir des significations fournies par les participants (Fortin et Gagnon, 2016, p.24) ». Contrairement à la recherche quantitative, la recherche qualitative utilise le raisonnement inductif basé sur

« un processus qui consiste à développer des généralisations à partir d'une série d'observations particulières (Fortin et Gagnon, 2016, p.11) ». Il s'agit ni plus ni moins de l'observation de faits pour en tirer des hypothèses, des théories ou des processus. Elle permet au chercheur de comprendre le phénomène dans leur contexte en donnant un sens aux données brutes (Blais et Martineau, 2006). Bien que certaines théories définissent la recherche qualitative comme étant à la fois un processus déductif et inductif. Anadón et Guillemette (2007), expliquent que « la majorité des recherches qualitatives sont fondées sur la subjectivité, le sens et la signification afin d'analyser la réalité et d'en construire des connaissances (p.29) ». La recherche qualitative est inductive même si la détermination du projet provient d'un raisonnement déductif, « étant donné que le chercheur doit continuellement ajuster la démarche scientifique à partir des données du corpus (Anadón et Guillemette, 2007, p.31) ».

Ce projet correspond donc à une recherche qualitative de type inductif. La démarche scientifique repose sur l'exploration, la description et l'explication d'un phénomène soit, le contenu et l'utilisation du journal de bord de la personne stagiaire pendant un stage en milieu d'intervention. L'analyse de la réalité sera tirée des faits retrouvés dans les journaux de bord selon le corpus recherche reposant sur le modèle de Laszczuk et Garreau (2017) afin d'élaborer une grille d'analyse adaptée aux apprentissages en psychoéducation (*Figure 1*). Cette grille analyse donnera « un sens » aux données brutes et favorisera la compréhension du phénomène.

5.1. L'analyse de contenu

Le processus de recherche a commencé par une recension des écrits dans le domaine scientifique. La lecture des différentes composantes du journal de bord a alimenté la collecte d'information sur l'histoire, les caractéristiques ainsi que l'utilité de cet outil dans différentes disciplines en sciences sociales. En explorant les écrits sur les journaux de bord, il est évident que la sélection du type de recherche qualitative doit être défini afin de tracer une ligne directrice à ce projet, les méthodes exploratoires ont un volet permettant de baliser une réalité étudiée soit, dans le cas présent, la grille d'analyse.

Maintenant que le type de recherche est défini, la prochaine étape de la démarche scientifique est que le chercheur doit donner un sens à la réalité observée dans le corpus des journaux de bord, tout en identifiant des thèmes globaux à analyser. Dans cette perspective, il est adéquat d'effectuer une analyse de contenu :

« L'analyse de contenu se définit comme une technique permettant l'examen méthodique, systématique, objectif et, à l'occasion, quantitatif du contenu de certains textes en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs, qui ne sont pas totalement accessibles à la lecture naïve. » (Robert et Bouillaguet, 2007, p.4)

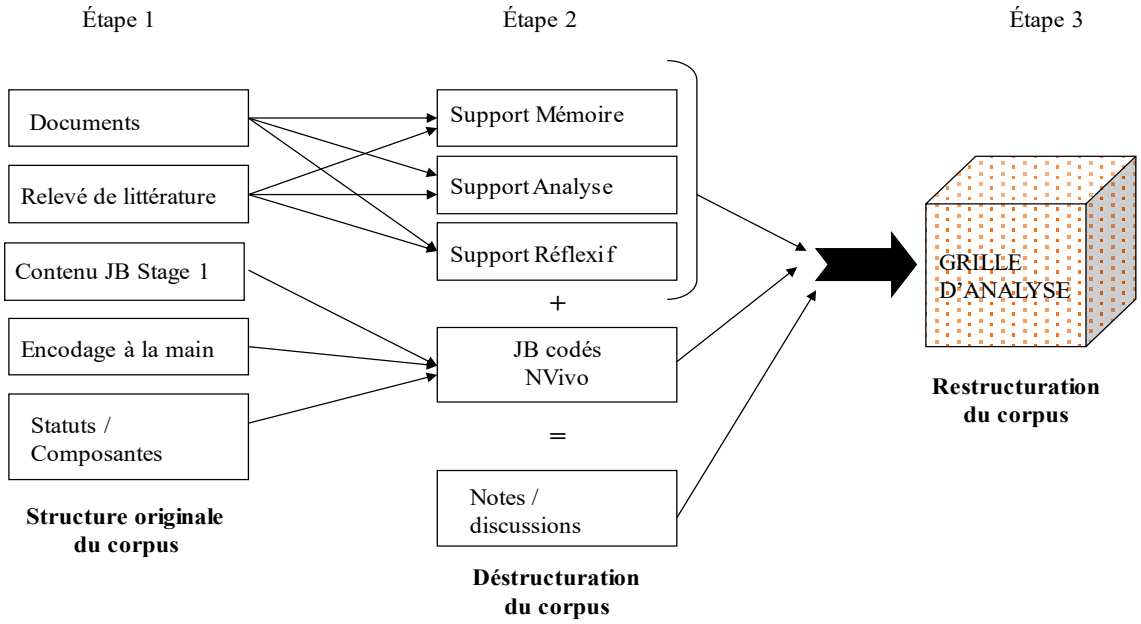


Figure 1. Principe de déstructuration-restructuration du corpus.

Dans cette logique, l'analyse de contenu permet d'analyser un corpus tel que les journaux de bord pour classifier de manière méthodique et objective à l'aide d'indicateurs provenant de théories existantes afin d'en produire une description détaillée selon la question initiale. Cette méthode d'analyse consiste à un examen systématique et rigoureux de documents textuels *(Figure 2).*

« Une analyse de contenu suppose que l'on construise une grille de lecture particulière (reflet d'une opération intellectuelle d'abstraction par laquelle on définit des catégories d'analyse) et que l'on produise une lecture indirecte dont l'intérêt est le caractère heuristique par rapport à la lecture naïve de premier niveau » (Robert et Bouillaguet, 2007, p.9)

Étape 1 – Phase de la préanalyse

Il s'agit de l'étape préliminaire d'intuition et d'organisation pour opérationnaliser et systématiser les idées afin d'aboutir à un schéma ou un plan d'analyse par : le choix des documents, la formulation des objectifs, l'élaboration des indicateurs pour l'analyse et l'interprétation :

- le choix des documents, prendre contact avec divers matériaux pour déterminer ceux qui seront à même de correspondre aux différents critères (Robert et Bouillaguet, 1997);
- La lecture et la relecture flottante (Savoie-Zajc, 2000) pour faire venir à soi les impressions de certaines orientations et délimiter le champ d'investigation, construire l'objet de la recherche (Robert et Bouillaguet, 1997);

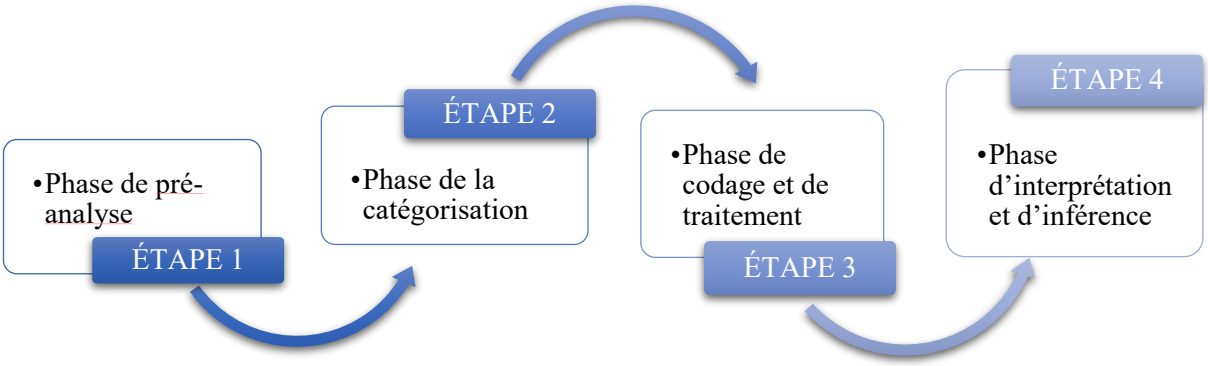


Figure 2. Les quatre étapes de l'analyse de contenu.

- La formulation des objectifs et identifier les nœuds thématiques qu'ils reflètent (regrouper les thèmes proches ou semblables). Cette démarche s'applique selon le cadre conceptuel s'il y a lieu;
- Le repérage des indices et l'élaboration des indicateurs, choisir les indices contenus dans le corpus en fonction des objectifs et les organiser systématiquement sous forme d'indicateurs précis et fiables (Bardin, 1997).

La préparation du matériel, les opérations de découpage du corpus en unités comparables, la catégorisation pour l'analyse des nœuds thématiques, etc., et finalement, la déstructuration et la restructuration du corpus (Tesch, 1990 ; Savoie-Zajc, 2000).

Étape 2 – Phase de la catégorisation

Il s'agit plus simplement de l'exploitation du matériel qui consiste à l'appliquer au corpus de données autorisant ainsi l'accès à une signification différente répondant à la problématique, mais ne dénaturant pas le contenu initial (Robert et Bouillaguet, 1997). Il faut procéder aux opérations de codage, de décompte et d'énumération en fonction des consignes :

- L'opération de catégorisation consiste à l'élaboration ou l'application d'une grille de catégories (rassemblant des éléments ayant des caractères communs) afin d'effectuer la classification corpusive (ensemble par différenciation et regroupement selon les critères) ;
- Le codage / comptage des unités selon les catégories de corpus, afin de compléter la grille d'analyse.

La classification corpusive peut s'avérer une opération complexe, une catégorie doit répondre à quatre qualités (Bardin, 1977) :

- La pertinence, ce qui correspond à la capacité des catégories de maintenir un équilibre entre le corpus et la problématique;
- L'exhaustivité – ce qui signifie que tous les éléments du matériau seront enregistrés dans l'une des catégories ou sous-catégories composant le corpus d'analyse;

- L'exclusivité – ce qui désigne la capacité discriminante de la catégorie ou de la sous-catégorie;
- L'objectivité – qui relève d'une vérification par d'autres chercheurs des catégories ou sous-catégories déterminées selon l'objet de recherche.

Étape 3 – Phase de codage et de traitement (analyse)

La phase de traitement, d'interprétation et d'inférence consiste à effectuer :

- Le traitement des données brutes dans le but de les amener à devenir significatives et valides, il s'agit de l'analyse des données selon des indicateurs prédéterminés (catégories);
- L'interprétation consiste à prendre appui sur les éléments mis à jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié;
- L'inférence est une opération logique qui engendre une ou plusieurs propositions (selon la grille d'analyse) incluant les conséquences qui en résultent. Il s'agit donc de valider ce qui est avancé à propos de l'objet étudié (Robert et Bouillaguet, 1997).

Étape 4 – Phase d'interprétation et d'inférence

Cette dernière étape est une relecture différente de l'objet de recherche vers une restructuration du corpus. « L'interprétation des résultats consiste à prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (Robert et Bouillaguet, 1997, p.30). Le rôle du chercheur prend une place prédominante dans la construction de sens (posture du chercheur), l'inférence tirée de plusieurs propositions (corpus d'analyse) dont résultent des conséquences doivent répondre à certaines questions et objectifs reposant sur des concepts reconnus. L'interprétation dégagera un sens reflétant une réalité, celle de la psychoéducation.

5.2. Le support logistique (NVivo)

Dans ce projet, l'analyse de contenu semblait la méthode la plus appropriée pour une étude exploratoire sur la base de données qualitatives comme les journaux de bord. Au départ, le tableau des trois composantes du modèle de Laszczuk et Garreau (2017) qui regroupe les sous-dimensions relevées par différent auteurs a été examiné afin de réduire le nombre de sous-dimensions et de retenir les éléments essentiels dans le cadre d'une formation pratique selon la littérature. Ensuite, certaines sous-dimensions ont été ajoutées afin de s'adapter au champ de la psychoéducation.

L'analyse de contenu complète a été réalisée à l'aide d'un support informatique : le logiciel NVivo. L'objectif principal de ce logiciel est de colliger des données non chiffrées provenant de divers supports tels que des observations, des entretiens ou même encore des journaux de bord (Couchet, 2019). Ce logiciel est utilisé pour une variété de matériau tels que : des textes, des entretiens, des journaux, des tableaux, des réseaux sociaux, des images, des vidéos, etc. Il aménage un classement, un tri et une organisation des

informations de façon rigoureuse et objective qui permet l'analyse des relations entre les données brutes, de visualiser les liens, de chercher et même d'élaborer un modèle.

La principale utilité de ce programme est l'établissement de nœuds entre le corpus à analyser et des catégories prédéterminées. Ce type de logiciel permet de rassembler sous différentes rubriques le corpus à analyser et favorise la catégorisation d'un grand nombre de données (144 journaux de bord). La démarche choisie a été la thématisation séquencée (Paillé et Mucchielli, 2005), ce processus est complété en deux temps; (1) un échantillon du corpus est tiré au hasard et analysé « à la main » en fonction du tableau adapté, (2) lorsque la catégorisation des données est satisfaisante, elle est appliquée à l'ensemble du corpus de manière rigoureuse.

La codification à l'intérieur des nœuds par NVivo donne l'occasion de rassembler les extraits sur une page distincte. À partir de cette page, il est possible d'effectuer une recherche des sous-dimensions afin de ressortir les données sélectionnées. Il est également important de souligner que ce mode de codification laisse le texte intact (les propos inchangés des participantes) et permet l'attribution de plusieurs sous-dimensions pour un même extrait (Paillé et Mucchielli, 2005).

D'une part, l'analyse de contenu est une tâche s'exécutant sur plusieurs mois et demande une organisation rigoureuse des données brutes à analyser. L'utilisation d'un logiciel facilite cette tâche de longue haleine exigeant une attention soutenue. D'autre part, le logiciel contient différentes fonctions contribuant au bon déroulement de la structuration des nœuds tels que : des mémos nécessaires à la prise de notes en continu sur des idées ponctuelles, sur la pertinence des nœuds ou même des notifications de similarités entre les sous-dimensions. Le logiciel NVivo permet aussi de séparer les données en sous-groupes sur des variables prédéterminées (p.ex., âge, sexe, expérience de travail, intervalles de temps, etc.) pour effectuer des analyses spécifiques (p.ex., analyses descriptives, comparaisons de moyenne, analyses matricielles, etc.). Ces fonctions sont choisies selon les objectifs de recherche, par exemple, dans le cas présent la séparation des données brutes dans une évolution temporelle représentant le début, le milieu et la fin du stage peut être comparée et visualisée (graphique).

Les étapes de la démarche scientifique expliquées précédemment ont initié l'adaptation des nœuds à analyser dans le corpus de ce projet. Les différentes composantes et sous-dimensions rassemblées dans le tableau englobaient les fonctions du journal de bord afin d'atteindre les objectifs psychoéducatifs évalués lors du stage d'intégration des personnes étudiantes au baccalauréat. L'utilisation de NVivo a permis de poursuivre l'analyse de contenu sur un échantillon de journaux de bord dans le but de valider la grille d'analyse.

Bien que ce logiciel ait été bénéfique dans l'analyse de contenu, il est essentiel de présenter la démarche à l'aide du logiciel. Lorsque l'ensemble des données brutes et les différentes sous-dimensions sont insérées dans le logiciel NVivo, le codage peut commencer : le codage consiste à classifier le corpus en appliquant les extraits sélectionnés dans les nœuds, c'est-à-dire que le chercheur effectue la lecture des journaux de bord et associe des extraits du contenu textuel à des sous-dimensions. Le processus d'encodage permet au chercheur de créer une illustration simplifiée des données brutes au fur et à mesure sur l'ensemble des données plutôt que d'analyser chaque journal de bord et tenter d'effectuer les regroupements ensuite. Le chercheur doit accomplir la lecture de chaque journal de bord à plusieurs reprises afin d'insérer les données sur l'ensemble du corpus, il s'agit d'un processus essentiel afin d'augmenter l'efficacité de la codification. Lorsque l'encodage est terminé, le logiciel indique le nombre de références que chaque nœud a reçu. Ce résultat « quantitatif » renseigne sur la fréquence d'apparition des extraits textuels associés à chacun des codes. Ses résultats peuvent être produits selon l'objectif visé; obtenir les données par participante, par intervalles de temps entre les journaux de bord ou par des données sociodémographiques.

5.3 La grille d'analyse des journaux de bord

La grille d'analyse est l'outil principal utilisé lors de la codification du corpus des journaux bord. Elle regroupe l'ensemble des dimensions et sous-dimensions nécessaires dans un journal bord dans un stage au baccalauréat en psychoéducation. Cette grille a été transposée dans le logiciel NVivo afin de classifier et de regrouper des données brutes afin d'en faciliter la lecture des résultats.

La grille d'analyse des journaux de bord a été développée selon les trois supports répertoriés dans les domaines des sciences humaines et définies plus précisément par Laszczuk et Garreau (2017). Les trois supports sont : descriptive (support mémoire), analytique (support d'analyse) et réflexive (support réflexif). Ces supports forment le cadre global de la grille d'analyse, elles constituent les trois catégories de base d'un journal de bord afin d'effectuer une analyse de contenu. En d'autres mots, ces supports favorisent le classement des dimensions et sous-dimensions définies selon les informations retenues dans les journaux de bord, ainsi que dans le cas présent, dans le stage d'observation au baccalauréat en psychoéducation. Les dimensions et sous-dimensions permettent la qualification et quantification spécifiques des supports. (Tableau 5).

Le support mémoire permet de noter et de consigner les différents éléments liés à des détails sur les tâches effectuées au quotidien, en cours d'action, sur des activités spécifiques ou des comportements caractéristiques. Autrement dit, il permet de soutenir la mémoire par la description d'évènements et une consignation chronologique d'événements vécus pendant la période de stage. Il identifie précisément les tâches et les activités auxquelles la personne stagiaire a participé tout au long du stage. Il permet de suivre l'évolution du vécu expérientiel d'un point de vue de l'observation et de l'application des opérations

professionnelles en psychoéducation. Également, il sert à rappeler des éléments spécifiques nécessaires à la validité et la fidélité d'une recherche, au même titre qu'il est indispensable lors d'un suivi et de l'évaluation d'un stage. Les dimensions du support mémoire sont ; informations générales, date, lieu, durée, chronologie des évènements, etc. ; personnes présentes et situation contextuelle ; notes descriptives ; reconnaissance et identification des opérations professionnelles ; développement des schèmes relationnels ; interrogations, prise de conscience, informations spécifiques, perception, vécu et émotion.

Le support d'analyse permet de systématiser l'analyse de situations ou d'événements significatifs, l'identification et la compréhension de l'expérience qui alimenteront ensuite une réflexion. Plus précisément, le journal de bord est un outil permettant d'analyser une situation positive ou négative afin d'en tirer des apprentissages, des questions ainsi que des conclusions. Il augmente l'organisation de la pensée en explorant et en ciblant un élément problématique ou une condition de réussite dans une situation afin d'en augmenter la compréhension.

Alors, cette analyse favorise l'anticipation et la planification d'une réaction dans un contexte similaire. En psychoéducation, il sert à l'analyse de l'application de l'approche psychoéducative comprenant les opérations professionnelles, la structure d'ensemble ou le développement de schèmes relationnels. Les sous-dimensions du support d'analyse sont des regroupements appartenant à des dimensions similaires ; le savoir, le savoir-faire, l'auto-formation, les mécanismes de rétroaction.

Le support réflexif est utilisé pour donner suite à l'analyse, le journal de bord a pour objectif chez le stagiaire, d'atteindre une réflexion sur sa pratique afin de réduire les biais liés aux perceptions, aux valeurs, aux réactions émotives ou vives et de constater une évolution dans un cheminement personnel et professionnel, une conscientisation de soi et ainsi à développer une capacité distanciation. En outre, le journal de bord aide le stagiaire à analyser une situation spécifique pour ensuite approfondir cette analyse par l'utilisation d'une réflexion sur soi dans l'intervention. Considérant que <u>le premier outil de l'intervenant est lui-même</u>, il est non seulement essentiel, mais inévitable qu'une pratique réflexive comporte une dimension personnelle et une dimension professionnelle. Le support réflexif représente cette réflexion sur la pratique professionnelle, sur les valeurs personnelles, sur la manière d'être d'un intervenant communément appelé le « savoir-être » dans plusieurs domaines des sciences humaines. En considérant que la réflexion sur soi s'effectue au terme de deux formes distinctes, le support réflexif a été subdivisé : le support réflexif individuel et le support réflexif relationnel. Le support réflexif individuel regroupe les réflexions sur soi à travers le cheminement personnel et professionnel des personnes stagiaires lors du stage d'observation. Les dimensions et sous-dimensions individuelles s'appuient sur une approche réflexive de l'apprentissage et du savoir-être. Quant au support réflexif relationnel, il rassemble les réflexions en lien avec les différentes relations que la personne stagiaire entretient lors de son stage : sur la relation entre la

personne stagiaire et les personnes superviseures, la relation entre la personne stagiaire et les autres professionnels et la relation entre la personne stagiaire et la clientèle. Les dimensions et sous-dimensions relationnelles reposent sur l'apprentissage et le savoir être en développement quant à la qualité de la collaboration à travers les relations professionnelles de l'intervenant : la communication, les rétroactions reçues, la gestion de préoccupations ou de conflits, la capacité d'introspection, etc.

La grille d'analyse présente l'ensemble des données recueillies dans les journaux de bord et appliquées dans le corpus d'analyse de contenu (Logiciel NVivo). L'objectif de l'analyse étant de valider une évolution temporelle des stagiaires à l'intérieur d'un stage d'intervention « sur le terrain » et ainsi de vérifier la pertinence de l'utilisation du journal de bord comme élément d'évaluation. Sa pertinence a également été vérifiée en considérant différents aspects sociodémographiques tels que : l'âge, le milieu de stage, l'expérience de supervision des personnes superviseures, etc. Afin de réaliser l'analyse temporelle, il est nécessaire de réaliser l'analyse de contenu par intervalles de temps. Pour souligner l'évolution du stage, le procédé est défini selon trois temps : Temps 1 (T1), temps 2 (T2) et temps 3 (T3). Considérant que le stage d'observation s'étend sur 12 semaines, chaque intervalle est de 4 semaines. La division temporelle des données permet alors d'obtenir une vue d'ensemble des composantes utilisées par les personnes stagiaires afin d'être en mesure d'en noter l'évolution tout au long du stage et d'en identifier les convergences ou les divergences.

Les résultats seront présentés selon l'ordre logique du journal de bord, c'est-à-dire, le support mémoire, le support d'analyse et le support réflexif. Les dimensions seront analysées à partir du corpus des sous-dimensions et selon les intervalles pour ensuite être réunies en dimension.

5.4. LES RÉSULTATS

La section résultats permet de distinguer si les journaux de bord utilisés lors du stage 1 répondent en tout ou en partie aux différentes dimensions présentées dans la grille d'analyse (Tableaux 5). Les objectifs de l'analyse sont également d'enregistrer l'évolution temporelle des participantes, ainsi que de qualifier cette évolution quant aux différentes dimensions des trois supports.

Il est important de souligner que les résultats se basent sur le nombre de références faites dans les propos des participantes pour chaque composante (support mémoire, support analyse et support réflexif). L'appellation participante est utilisée étant donné que l'échantillon est composé uniquement de personnes étudiantes.

Tableau 5

Les trois supports du journal de bord en psychoéducation, ses dimensions et ses sous-dimensions

Support Mémoire (SM)	**Support d'Analyse (SA)**	**Support Réflexif (SR)**	
« Le journal de bord sert à noter et consigner les différentes composantes liées à des détails sur les tâches effectuées au quotidien, en cours d'action, sur des activités spécifiques ou des comportements caractéristiques ».	*« Le journal de bord sert à systématiser l'analyse de situations, l'identification et la compréhension de l'expérience qui alimenteront une réflexion (SR) ».*	*« Suite à l'analyse, le journal de bord sert à une réflexion sur la pratique afin de réduire les biais liés aux perceptions, aux valeurs, aux réactions et constater une évolution dans un cheminement personnel et professionnel, une conscientisation de soi et ainsi à développer une capacité distanciation ».*	
		Support réflexif individuel	**Support réflexif relationnel**
· Informations générales : date, lieu, durée, chronologie des évènements, etc. · Personnes présentes et situation contextuelle. · Notes descriptives. · Reconnaissance et identification des opérations professionnelles. · Développement des schèmes relationnels. · Permet d'exprimer interrogation, prise de conscience, informations spécifiques, perception, vécu et émotion.	**Savoir** · Améliore la compréhension des caractéristiques et des comportements de la clientèle. · Écart entre connaissance et pratique. · Adaptation. · Cible des stratégies d'intervention. **Savoir faire** · Observation & Analyse fonctionnelle. · Évaluation pré-intervention. · Planification (PI et système d'ensemble) et organisation. · Communication. · Animation. · Utilisation. · Évaluation post-situationnelle (notes évolutives). **Auto-formation** · Auto-gestion professionnelle. · Intégration. · *Sensemaking.* · Auto-évaluation. **Mécanismes de rétroaction** · Rétroaction. · Structure d'ensemble. · Utilise des stratégies d'intervention.	**Approche réflexive dans l'apprentissage** · Autonomisation. · Schèmes relationnels. · Métacognition individuelle. · Intériorisation. **Approche réflexive par rapport à soi** · Autonomisation. · Comprendre du rôle de la communication. · Intériorisation/Introspection. · Perception d'efficacité professionnelle. · Éthique professionnelle. · Gestion du stress. · Identité professionnelle.	**Relation entre stagiaire et co-superviseure** · Interaction continue. · Construction de l'identité professionnelle. · Expression et ventilation des émotions et des préoccupations. · Développement et reconnaissance des schèmes relationnels. · Intériorisation. **Relation entre stagiaire et autres professionnels** · Autonomisation. · Communication instrumentale. · Construction de l'identité professionnelle. · Expression et ventilation des émotions et des préoccupations. · Développement et reconnaissance des schèmes relationnels. · Intériorisation. **Relation entre stagiaire et client** · Réfléchir, s'interroger, anticiper et réajuster. · Intériorisation. · Réflexion sur sa compréhension de la clientèle. · Développement et reconnaissance des schèmes relationnels. · Réflexion sur l'évaluation pré-intervention. · Réflexion sur l'évaluation post-situationnelle. · Réflexion sur la communication.

Les résultats de chaque composante sont présentés selon la même séquence. Dans un premier temps, un tableau général expose le nombre de références par dimensions et par intervalles de temps, pour terminer par le nombre de références totales. Une référence correspond à un extrait de texte associé à une dimension selon la grille d'analyse convertie et ensuite sous un code NVivo. Le nombre de références permet de cibler les dimensions des journaux bord les plus reconnues, identifiées et comprises par les participantes lors de leur stage 1. Une première figure présente visuellement les résultats quantitatifs sur les différentes dimensions de la composante soit : le nombre de références par intervalles de temps. Dans un deuxième temps, une seconde figure illustre la synthèse de l'évolution qualitative des participantes à partir des intervalles pour chaque dimension de la composante. Dans un troisième temps, certaines analyses statistiques par NVivo ont été effectuées afin de déterminer si certains facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes influencent les résultats.

5.4.1 Le support mémoire

En général, le support mémoire est bien utilisé étant donné le nombre références élevées pour chacune des dimensions et le nombre total de l'ensemble des références (4 982 références). Dans le Tableau 6, quatre dimensions se démarquent des autres par un nombre de références élevées, c'est-à-dire, les dimensions les plus reconnues, identifiées et comprises par les participantes.

Ces dimensions sont les suivantes :

- les opérations professionnelles;
- les prises de conscience, les questionnements, les informations spécifiques, les perceptions, le vécu et les émotions ;
- les informations générales (date, lieu, durée, chronologie des événements, etc.) ;
- les personnes et les contextes.

Ensuite, viennent les trois dernières dimensions ayant un nombre de références plus faible soit :

- les notes descriptives ;
- la documentation des activités et des tâches ;
- le développement des schèmes relationnels.

L'ensemble de ces résultats pour le support mémoire est considéré comme normale et en évolution, c'est-à-dire, représentatif un groupe de personnes à la fin de leur premier stage de formation pratique. Un nombre de 4 982 références a été répertorié pour le support mémoire, les dimensions sont énumérées ci-dessous selon un ordre décroissant (*Figure 3)* :

- 1597 références — reconnaissance et identification des opérations professionnelles;
- 1117 références — permet d'exprimer une interrogation, prise de conscience, informations spécifiques, perceptions, vécu et émotions ;
- 984 références — informations générales : date, lieu, durée, chronologie des évènements ;
- 748 références — personnes présentes et situations contextuelles ;
- 294 références — notes descriptives ;
- 140 références — documenter activités et tâches ;
- 102 références — développement des schèmes relationnels

Tableau 6
Résultats temporels des dimensions du Support mémoire.

Support mémoire				
	T1	**T2**	**T3**	**Total**
Reconnaissance et identification des opérations professionnelles	411	534	652	1597
Expression clinique	398	357	362	1117
Informations générales : date, lieu, durée, chronologie des évènements, etc.	270	345	369	984
Personnes présentes et situation contextuelle	192	263	293	748
Notes descriptives	101	96	97	294
Documenter activités et tâches	47	44	49	140
Développement des schèmes relationnels	36	31	35	102

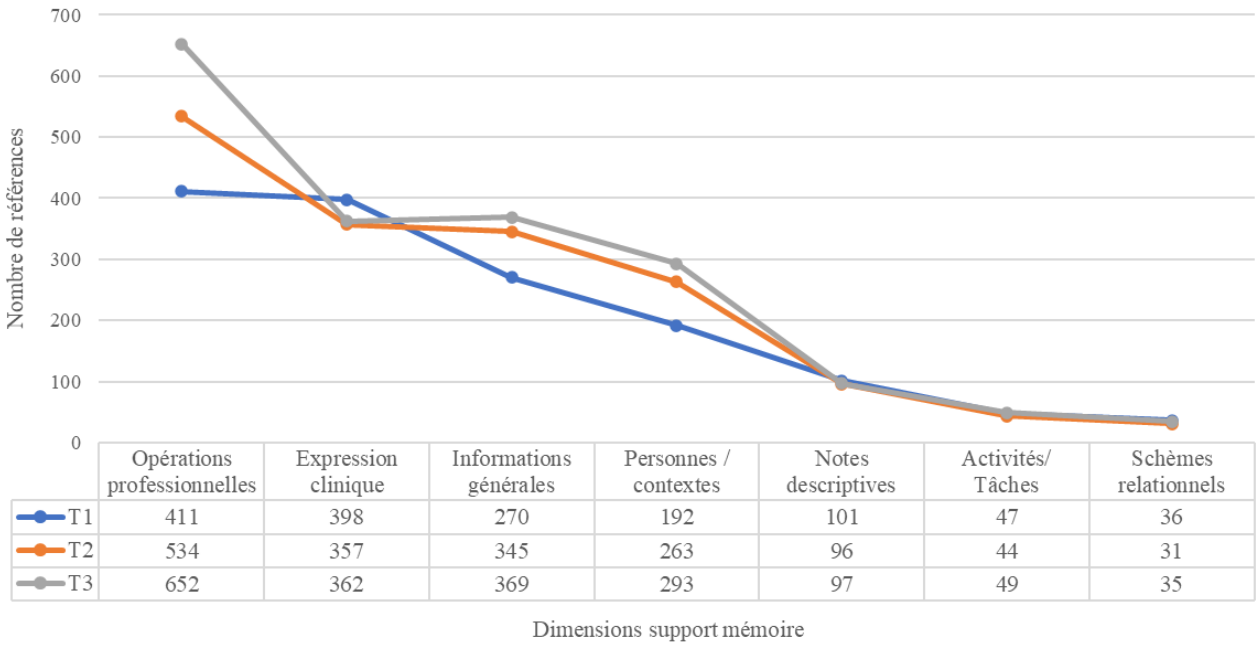


Figure 3. Graphique du nombre de références par intervalles de temps pour chaque dimension.

Reconnaissance et identification des opérations professionnelles

Cette dimension réunie l'ensemble des extraits de texte indiquant une des huit opérations professionnelles : évaluation pré-intervention, observation, organisation, planification, animation, utilisation, évaluation post-situationnelle et communication. Les opérations professionnelles sont définies comme le savoir-faire, c'est-à-dire, la base de l'approche psychoéducative.

> Le savoir-faire désigne généralement la capacité, l'habileté ou l'art de mettre en pratique ce qu'on l'on a appris (connaissances, techniques, expériences) pour résoudre un problème pratique, accomplir une tâche de manière efficace ou mener à bien un projet. (Gendreau, 2001, p.127)

Bien qu'il soit essentiel d'évaluer le savoir-faire d'une personne stagiaire, cette dimension s'intéresse d'abord à la reconnaissance et l'identification de chacune des opérations. En d'autres termes, chaque référence représente un extrait citant une des huit opérations professionnelles (nommée entre des crochets), en voici quelques exemples :

> *L'activité que j'ai coanimé [animation] a été apprécier par les participants et s'est super bien déroulée, mes observations [observation] pendant cette activité ont été faciles à faire.* Participante 02
>
> *Je lui propose donc de jouer au soccer Ball ou encore au ballon chasseur avec les enfants, car ils ont beaucoup d'énergie. Elle me reflète que c'est de bonnes idées et nous allons chercher le matériel dont nous avons besoin. [Planification / organisation] Nous nous rendons donc à la patinoire avec les enfants et le matériel et j'anime [animation]avec ma collègue les deux sports, tout en participant avec les enfants.* Participante 05
>
> *Je lui ai demander si elle aimait la façon dont je lui présentais la théorie ou s'il y avait des choses que je pourrais modifier pour rendre les ateliers plus faciles pour elle. Elle m'a mentionné qu'elle appréciait ma façon d'expliquer et que cela l'aidait beaucoup [Évaluation Post-situationnelle].* Participante 08
>
> *J'ai remarqué que ma co-superviseure utilise beaucoup le silence avec les clients. Même qu'elle a demandé à une cliente si elle parlait trop. J'ai remarqué que souvent, quand il y a un silence, c'est à ce moment-là que le client se met à parler. [Évaluation Post-situationnelle]* Participante 09
>
> *J'ai coanimé [animation] une activité avec l'une des collègues de ma co-superviseure… Être dans un rôle secondaire dans l'animation, m'a permis d'observer [observation] les six participants.* Participante 11

Le résultat global du support mémoire étant de 4 982 références, et en considérant que le nombre de références de la reconnaissance et de l'identification des opérations professionnelles soit 1597 (32 %) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ onze références sur les opérations professionnelles par journal de bord. Ce résultat élevé peut aussi s'expliquer par le fait qu'une question du journal de bord exige une réflexion directement sur la pratique psychoéducative, en voici le libellé : « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* ». Ce qui dirige la personne stagiaire à répertorier son savoir-faire dans sa pratique psychoéducative. Il est important de souligner que le nombre de références à cette dimension

augmente constamment, ce qui indique que les personnes stagiaires sont de plus en plus à l'aise dans leur compréhension des opérations professionnelles. Il sera intéressant de vérifier cette hypothèse dans le support analyse.

Permet d'exprimer interrogations, prises de conscience, informations spécifiques, perceptions, vécu et émotions

Cette dimension contient plusieurs éléments que vivent les personnes stagiaires, les extraits relevés dans les journaux de bord apparaissent sous forme de prise de note concernant des questionnements, des prises de conscience, des informations spécifiques considérer comme importantes, les perceptions, le vécu expérientiel et les émotions de la personne stagiaire, en voici quelques exemples :

> *Je suis très fière de moi [émotion] puisque le fait de réaliser une animation seule était un grand défi [perception] pour moi et je ne me serais pas sentie capable de le faire en début de session [prise de conscience].* Participante 01
>
> *Je me disais à ce moment : « Tu lui propose beaucoup trop de choses. Elle doit choisir qu'est-ce qu'elle veut elle-même » [vécu expérientiel]. Je garde toujours en tête « responsabilisation et autonomie » de la cliente [prise de conscience].* Participante 03
>
> *J'ai apprécié que la dame se sente en confiance de me parler d'histoires qui lui étaient personnelles [vécu expérientiel] et cela m'a donné une grande confiance en mes capacités [émotion].* Participante 05
>
> *La mère disait qu'elle était due pour faire des cannages et qu'elle en faisait beaucoup pour toujours avoir des réserves. Je me suis demandé à cette instant : « Si elle fait des cannages, c'est qu'elle a un certain potentiel pour faire des repas »? [Interrogation]* Participante 7
>
> *Je m'interroge quant à mon comportement et à mon attitude dans le milieu concernant mon niveau de familiarité. [Interrogation]* Participante 8
>
> *Est-ce trop s'impliquer de vouloir créer du matériel en dehors de nos heures de stage? [Questionnement]* Participante 11
>
> *Je me demandais quoi dire et comment mettre une certaine limite entre ma vie personnelle et mon travail. Qu'est-ce qui était acceptable là- bas ? Je me suis rendu compte que le milieu était très uni. Je me questionne, moi en tant que stagiaire, qu'est-ce que je peux dire ou non sur ma vie personnelle ? [Questionnement]* Participantes 12

Le résultat global du support mémoire étant de 4 982 références, et en considérant que le nombre de références de cette dimension est le deuxième plus élevé avec un total de 1117 références (22%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 6 à 8 références par journal de bord. Ce résultat se déploie à partir de deux questions du journal de bord, en voici le libellé : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* » et « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* ». L'évolution de cette dimension est caractérisée par une légère diminution en fin de parcours, c'est-à-dire que les personnes stagiaires ont beaucoup de questionnements et d'interrogations au début de leur stage (T1) et ensuite, leurs perceptions, leur vécu expérientiel et leurs émotions apparaissent davantage (T2, T3) mais de façon plus ciblée. Ce résultat illustre bien une normalité dans le cheminement des

personnes stagiaires étant donné qu'il s'agit de leur premier stage en psychoéducation et qu'elles apprennent à connaitre un milieu d'intervention.

Informations générales, date, lieu, durée, chronologie des évènements

Cette dimension contient l'ensemble des données brutes soit, une base ou une structure dans l'écriture du journal de bord. Autrement dit, les extraits de ces références permettent de spécifier dès le début du stage, à décrire les éléments essentiels de l'espace-temps lors d'une activité d'intervention. La description de l'expérience doit être effectuée de manière à suivre la personne stagiaire dans son cheminement, en plus de garder une mémoire écrite de l'évolution du stage. Cette dimension comprend différentes variables de l'espace-temps, voici quelques exemples de références tirées du corpus :

> *J'ai assisté à une rencontre avec une dame habitant au Jardin du Patrimoine. Participante 4*
>
> *En après-midi, j'ai co-animé une activité avec l'éducatrice spécialisée et travailler en étroite collaboration avec ma co-superviseure. Participante 04*
>
> *À la deuxième période ce matin, ma co-superviseure m'a demandé d'aller aider l'enseignante de 1ière année à faire la lecture avec les enfants. Participante 06*
>
> *Mardi : AM (Ste-Thérèse) Ce matin-là, j'ai revu la cliente que j'observe. Participante 09*
>
> *Le temps que la fille perdît, sera repris plus tard dans la classe. La fille est finalement sortie après trois minutes, et elle nous a expliqué qu'elle était stressée, car son grand frère a été dans la même classe que l'adolescent qui a été testé positif à la Covid-19. Participante 12*

Le résultat global du support mémoire étant de 4 982 références, et en considérant que le nombre de références de cette dimension est la troisième plus élevée avec un total de 984 références (20%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 7 références par journal de bord. Ce résultat est normal, premièrement parce que le journal de bord note obligatoirement une date afin de fournir une chronologie régulière. Deuxièmement, les informations se retrouvent majoritairement dans une seule question, en voici le libellé : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution »* où la personne stagiaire décrit sommairement un événement pour ensuite développer ses propos.

L'évolution de cette dimension est caractérisée par une bonne progression de stage normal jusqu'en fin de parcours, c'est-à-dire que les personnes stagiaires identifient rapidement les éléments essentiels à relever pour fournir une bonne explication et situer la personne superviseur UQAT. Au début de leur stage (T1) la personne stagiaire s'intègre au milieu du stage, tandis qu'au milieu (T2) et la fin du stage (T3) elle est davantage dans l'action (ex., observation, coanimation, animation, etc.). L'accroissement de l'action permet à la personne stagiaire de se rendre dans différents endroits, de prendre le temps d'analyser les composantes de la structure d'ensemble (espace / temps) reliées à son vécu expérientiel pendant l'activité d'intervention et ainsi décrire les situations de manière plus spécifiques.

Personnes présentes et situations contextuelles

Cette dimension rassemble des données en lien avec les personnes présentent et les situations contextuelles dans différents milieux liés au stage. Il s'agit de tout individu entourant la personne stagiaire : les personnes superviseures, les autres professionnels et la clientèle. Quant aux situations contextuelles, elles représentent des situations d'intervention, le vécu expérientiel et toutes autres situations positives ou négatives qu'une personne stagiaire peut vivre, en voici quelques exemples.

> *J'ai assisté à une rencontre avec une dame habitant au Jardin du Patrimoine. Cette rencontre portait sur l'histoire de vie de cette dame. Ma co-superviseure posait donc diverses questions à la dame en lien avec des éléments sur sa vie (souvenirs, loisirs, famille). Participante 01*
>
> *Lors de ma deuxième journée de stage, ma co-superviseure et moi avons accompagner un proche dans le déménagement de sa mère en CHSLD. Participante 09*
>
> *Cette semaine nous sommes allés voir le psychiatre avec un client, car il a demandé que ma co-superviseur soit là. J'ai pu voir que l'approche d'un psychiatre est différente de celle des autres intervenants que j'ai observés jusqu'à maintenant (psychoéducatrices et TES). Participante 03*
>
> *La coordonnatrice nous a mentionné qu'une situation malheureuse est arrivé vendredi matin avec une membre du centre de jour. Nous devions faire un suivi avec elle concernant un mauvais comportement. Participante 07*

Le résultat global du support mémoire étant de 4 982 références, et en considérant que le nombre de références de cette dimension est la quatrième plus élevée avec un total de 748 références (15%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 5 références par journal de bord. Ce résultat est normal parce que le journal de bord contient ce type d'informations dans la plupart des questions qui demandent une explication.

L'évolution de cette dimension montre aussi une bonne progression jusqu'en fin de parcours, c'est-à-dire que les personnes stagiaires fournissent de plus en plus de bonnes explications afin de bien situer la personne superviseur UQAT. Au début de leur stage (T1) la personne stagiaire s'intègre au milieu du stage, tandis qu'au milieu (T2) et la fin du stage (T3) elle est davantage dans l'action (ex., observation, coanimation, animation, etc.). L'accroissement de l'action permet à la personne stagiaire de se rendre dans différents endroits, de prendre le temps d'analyser le contexte lié à son vécu expérientiel pendant l'activité d'intervention et ainsi décrire les situations de manière plus spécifiques.

Notes descriptives

Cette dimension regroupe l'ensemble des propos portant sur la description d'évènements, de situations, d'interventions et du vécu des personnes stagiaires. Les descriptions son utilisées par les personnes stagiaires afin de décrire une situation vécue afin d'apporter les éléments essentiels à une question, un besoin, à l'analyse ou même à une réflexion. Il permet aux personnes stagiaires de relever l'ensemble des informations importantes vécues, en voici quelques exemples :

> *J'ai eu deux rencontres avec ma co-superviseure cette semaine. Cela m'a permis de lui poser des questions en lien avec le déroulement de mon stage et nous avons eu une discussion par rapport au choix de la personne que j'observerai dans le cadre du cours Techniques d'observation. De plus, nous avons compléter mon contrat de stage. Participante 04*
>
> *Lorsque nous avons observé le petit garçon, j'étais distraite et portais mon attention sur les six autres élèves de la classe. Aussi, c'était le plus calme de la classe, il était autonome et faisait ses routines seul alors que d'autres étaient à la mauvaise place au mauvais moment, d'autres n'écoutaient pas les consignes, etc. Participante 09*
>
> *Pour le dernier jeu, il voulait faire la tâche seul, heureusement il écoutait les consignes. Après avoir versé suffisamment de jaune dans la boule de pâte, il se recule de quelques pas, il utilise ses deux mains et il pèse de toutes ses forces sur la petite bouteille de colorant… Résultat : il y en a partout et le client est le seul qui a éprouvé du plaisir face à la situation. Sa mère réussie à récupérer la petite bouteille, mais tout le monde ainsi que la salle est un peu sale, surtout lui! Malgré cela, la séance s'est bien déroulée. Participante 11*

Le résultat global du support mémoire étant de 4 982 références, et en considérant que le nombre de références de cette dimension est moins important avec un total de 294 références (6%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 2 références par journal de bord. Ce résultat illustre bien l'utilisation du journal de bord, par le fait qu'il possède deux questions permettant l'utilisation de cette dimension: « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* », *« Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées »* et *« Retour en discussion avec la co-superviseure (questions, solutions, renseignements, etc.) ».* Toutefois, ce résultat est normal parce qu'il apparaît que les notes descriptives sont beaucoup plus exhaustives (beaucoup de texte) tout en portant sur la même situation (moins de situations décrites) qui est la plus marquante de la semaine. Ce résultat ne représente en aucun cas toutes les situations vécues, il est plus que probable que les personnes stagiaires vivent beaucoup de situations tout aussi intéressantes mais qu'elles ne peuvent toutes les décrire.

L'évolution de cette dimension montre que les résultats sont stables dans le temps (T1, T2 et T3), ce qui signifie que les personnes stagiaires font des apprentissages, des observations et qu'elles ont bien compris la question dès le début de leur stage.

Documenter activités et tâches

Cette dimension consigne directement les données liées aux tâches ou aux activités effectuées par la personne stagiaire. Il s'agit d'un tableau contenant une énumération des actions réalisées au cours de la semaine dans le cadre de leur stage, par exemple : des lectures, la visite du milieu d'intervention, une formation, la rédaction de notes évolutives, la planification et l'organisation d'une animation, l'assistance à des réunions cliniques, etc. Les références liées à cette dimension peuvent être d'une grande diversité selon les milieux de stage.

Le résultat global du support mémoire étant de 4 982 références, et en considérant que le nombre de références de cette dimension est moins important avec un total de 140 références (3%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 1 références par journal de bord. Ce résultat est peut-

être moins important mais tout à fait normal, parce que la référence porte seulement sur l'ensemble du tableau et non sur chaque action posée (estimation de 1152 références soit, environ 8 actions par journal de bord). Étant donné que ces informations sont répertoriées dans un tableau que les personnes stagiaires sont obligées de remplir, l'évolution temporelle demeure stable du début à la fin du stage.

Développement des schèmes relationnels

Cette dimension regroupe l'ensemble des extraits liés directement à l'un des six schèmes relationnels : disponibilité, sécurité, confiance, congruence, l'empathie et la considération. Les schèmes relationnels sont définis comme le savoir-être de l'approche psychoéducative :

> Un schème est un instrument, un outil du savoir-être qui se construit (hélas, se détériore aussi) dans le cadre d'interactions partagées entre des personnes. Appliqué au contexte de l'intervention psychoéducative, un schème relationnel est un instrument que peut utiliser l'éducateur (et le jeune aussi) pour entrer en relation et l'approfondir. (Gendreau, 2001, p.82)

Bien qu'il soit essentiel d'évaluer le savoir-être d'une personne stagiaire, cette dimension s'intéresse d'abord à l'identification de chacun des schèmes relationnels et à leur développement. Chaque référence représente la citation et le développement d'un des schèmes relationnels tiré du vécu de la personne stagiaire, en voici quelques exemples :

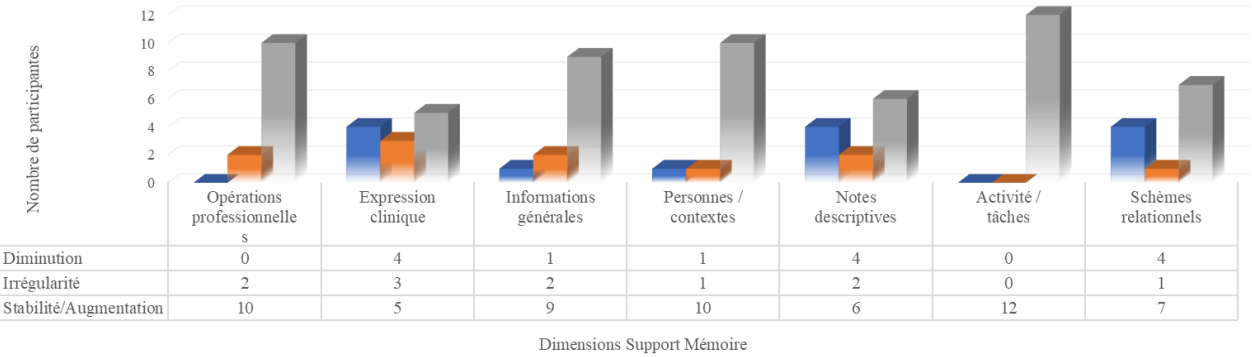
> *J'ai beaucoup apprécié que la dame se sente en confiance de me parler d'histoires qui lui étaient personnelles et cela m'a donné une grande confiance en mes capacités. [Confiance/sécurité] Participante 02*
>
> *Je prends ma place tranquillement et je prends conscience plus facilement de ce que j'ai à faire [Sécurité]. Je suis fière d'avoir rencontré ma cliente seule cela m'a donnée confiance en moi. [Confiance] Participante 04*
>
> *Lorsqu'elle m'a montrée son dessin à la fin de notre rencontre, j'ai manqué de disponibilité pendant qu'elle m'expliquait son dessin. Je me demandais si on dérangeait sa classe et si je devais fermer la porte de sa classe. [Disponibilité] Participante 05*
>
> *Je sens que je commence à développer une relation avec lui dans laquelle il commence à se sentir tranquillement en sécurité avec moi [Sécurité]. Par exemple, lorsque j'ai remarqué qu'il avait saigné, j'ai été à l'écoute de ses besoins et j'ai été rassurante envers lui, ce qui lui a permis de me montrer ses blessures. [Empathie] Participante 08*
>
> *Après la pause en avant-midi, j'ai demandé à ma cliente si elle aimait la façon dont je lui présentais la théorie ou s'il y avait des choses que je pourrais modifier pour rendre les ateliers plus faciles pour elle. [Considération] Participante 09*
>
> *J'ai remarqué que le schème de la sécurité est extrêmement important. Grâce à ma co-superviseure, je me sens toujours en sécurité même dans les situations qui me rendre mal à l'aise. [Sécurité] Participante 10*
>
> *J'organise toujours mes horaires selon les disponibilités et les meilleurs moments pour la famille sans trop empiéter dans leur routine. [Disponibilité] Participante 12*

Le résultat global du support mémoire étant de 4 982 références, et en considérant que le nombre de références de cette dimension est faible avec un total de 102 références (2%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,71 référence par journal de bord. Cependant, le stage 1 étant

davantage axé sur l'intégration et l'observation, il est plus difficile pour les personnes stagiaires d'identifier et de développer leurs propos sur les schèmes relationnels. De plus, la question du journal de bord : *« Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (p.ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissances, habiletés, forces et difficultés, etc.) »,* contient plusieurs éléments où les schèmes relationnels peuvent facilement se perdre dans une description ou une réflexion. L'évolution de cette dimension demeure toutefois stable dans le temps (T1, T2 et T3), il est vrai que le stage 1 n'exige pas un savoir-être très développé et qu'au début, les personnes stagiaires se sont retrouvées plutôt aux prises avec les schèmes de confiance et de sécurité.

La synthèse de l'évolution temporelle des participantes

L'évolution temporelle a été qualifiée selon trois types en fonction du nombre de références relevées pour chaque dimension : diminution, irrégularité et stabilité/augmentation. Il est important de souligner que chaque intervalle de temps contient quatre journaux de bord. En considérant qu'il y a 12 participantes, le résultat pour chaque dimension indique le nombre de participantes présentant ce type d'évolution. La *Figure 4* permet de visualiser rapidement le type d'évolution majoritaire par dimension qui concordent d'ailleurs avec le nombre de références totale relevées dans chaque dimension, ainsi que de s'assurer de la compréhension du journal de bord dans son utilisation par les participantes.



	Opérations professionnelles	Expression clinique	Informations générales	Personnes / contextes	Notes descriptives	Activité / tâches	Schèmes relationnels
Diminution	0	4	1	1	4	0	4
Irrégularité	2	3	2	1	2	0	1
Stabilité/Augmentation	10	5	9	10	6	12	7

Figure 4. Histogramme de l'évolution temporelle des participantes par dimension.

Reconnaissance et identification des opérations professionnelles

Les résultats de la dimension des opérations professionnelles indiquent une majorité de participantes (83%) ayant une évolution qualifiée comme stable ou en augmentation dans l'identification des opérations professionnelles du début (T1), au milieu (T2), jusqu'à la fin du stage (T3). Une minorité de participantes (17%) ont identifié les opérations professionnelles de manière irrégulière au cours de leur stage, c'est-à-dire, des résultats inconstants entre les temps mesurés. Dans cette dimension, aucune diminution chez les

participantes est notée. Les résultats de la dimension montrent une évolution en constante augmentation ce qui confirment la capacité et le cheminement des participantes à identifier les opérations professionnelles.

Permet d'exprimer interrogations, prises de conscience, informations spécifiques, perceptions, vécu et émotions

Les résultats de la dimension de l'expression clinique se répartissent de façon variable. Le résultat le plus élevé des participantes (42%) est qualifié comme stable ou en augmentation dans les intervalles de temps. Ensuite, vient le type qualifié de diminution chez les participantes (33%). Finalement, le type d'irrégularité obtient un résultat légèrement plus bas chez les participantes (25%). Les résultats de la dimension montrent une évolution stable ce qui confirment la capacité et le cheminement des participantes à utiliser l'expression clinique pour mieux définir leur ressenti dans leur rôle d'intervenante.

Informations générales : date, lieu, durée, chronologie des évènements

Les résultats de la dimension des informations générales présentent une majorité de participantes (75%) ayant un type d'évolution stable ou en augmentation entre les intervalles de temps. Ensuite, vient le type irrégularité est présent chez les participantes dans une proportion de 17%. Finalement, seulement une participante (8%) montre une diminution constante à rapporter les informations générales pendant les trois intervalles de temps. Les résultats de la dimension montrent clairement une évolution stable ce qui confirment la capacité et le cheminement des participantes à utiliser les informations générales pour préciser les différentes situations pendant leur stage.

Personnes présentes et situations contextuelles

Les résultats de la dimension des personnes et des contextes présentent une majorité de participantes (83%) ayant un type d'évolution stable ou en augmentation en continu au cours des intervalles de temps. Les autres types (diminution et irrégularité) apparaissent pour seulement deux participantes (8%). Les résultats de la dimension personnes présentes/contextes montrent clairement une évolution stable et en augmentation ce qui confirment la capacité et le cheminement des participantes à utiliser ces précisions dans le rendu d'une situation tout au long de leur stage.

Notes descriptives

Les résultats de la dimension des notes descriptives montrent une majorité de participantes (50%) ayant un type d'évolution stable ou en augmentation entre les intervalles de temps. Ensuite, vient le type d'évolution diminution chez les participantes (33%). Finalement, le type irrégulier est présent chez deux participantes (17%). Les résultats de la dimension des notes descriptives se répartissent de façon variable. Le résultat

quantitatif du nombre total de références de la dimension était défini précédemment comme stable et concorde avec le résultat qualitatif.

Documenter activités et tâches

Le résultat de la dimension des activités et des tâches représente la totalité des participantes (100%), il s'agit évidemment d'un type d'évolution stable dans les différents intervalles de temps. Dans cette dimension, aucune participante ne présente un type d'évolution diminution ou irrégulier, c'est-à-dire, que l'ensemble des participantes n'éprouvent pas de difficulté à décrire les activités et les tâches réalisées dans leur milieu de stage. Toutefois, il est important de souligner que le journal de bord contient un relevé direct des activités et des tâches : « *Principales tâches effectuées dans la semaine* », ce qui oblige les participantes à noter à toutes les semaines ce qu'elles ont réalisé, donc une stabilité temporelle tout au long du stage.

Développement des schèmes relationnels

Les résultats de la dimension des schèmes relationnels présentent une majorité de participantes (58%) avec un type d'évolution stable ou en augmentation entre les intervalles de temps. Ensuite vient le type d'évolution diminution chez les participantes (33%). Finalement, le type irrégulier est présent chez une seule participante (8%). Les résultats de la dimension des schèmes relationnels se répartissent de façon variable. Le résultat quantitatif du nombre total de références de la dimension était défini précédemment comme stable et concorde avec le résultat qualitatif. Il est clair que cette dimension indique le début du savoir-être de l'intervenante en devenir et que le stage 1 insiste davantage sur le développement des opérations professionnelles et de l'observation.

Les facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes

Les analyses statistiques par NVivo ont été effectuées afin de déterminer si certains facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes impactent les résultats. Le premier regroupement porte sur l'expérience de travail des participantes en intervention ; six participantes possèdent une expérience et six participantes n'ont aucune expérience. Ces deux groupes ont été examinés en relation avec le type d'évolution temporelle pendant le stage sur l'ensemble des dimensions du support mémoire (*Figure 5)*. Étant donné qu'il s'agit d'un échantillon restreint, il est logique de constater des écarts minimes entre les deux groupes. Ces résultats seront sans aucun doute différents lors du projet subséquent qui portera sur un échantillon plus important.

Les résultats de la *Figure 5* comptabilisent le nombre d'intervalles de temps où les participantes montrent une diminution, une irrégularité ou une stabilité/augmentation dans leur évolution au cours de leur stage. Par la suite, les dimensions plus incertaines en lien avec une expérience d'intervention ou non chez les participantes seront identifiées. Ces dimensions plus incertaines ont été identifiées à l'aide des tableaux de

comptabilisation des références du journal de bord (voir annexe E) portant spécifiquement sur le support mémoire. Avant de présenter les résultats, il est important d'indiquer que chaque groupe de participantes est constitués de 42 intervalles de temps.

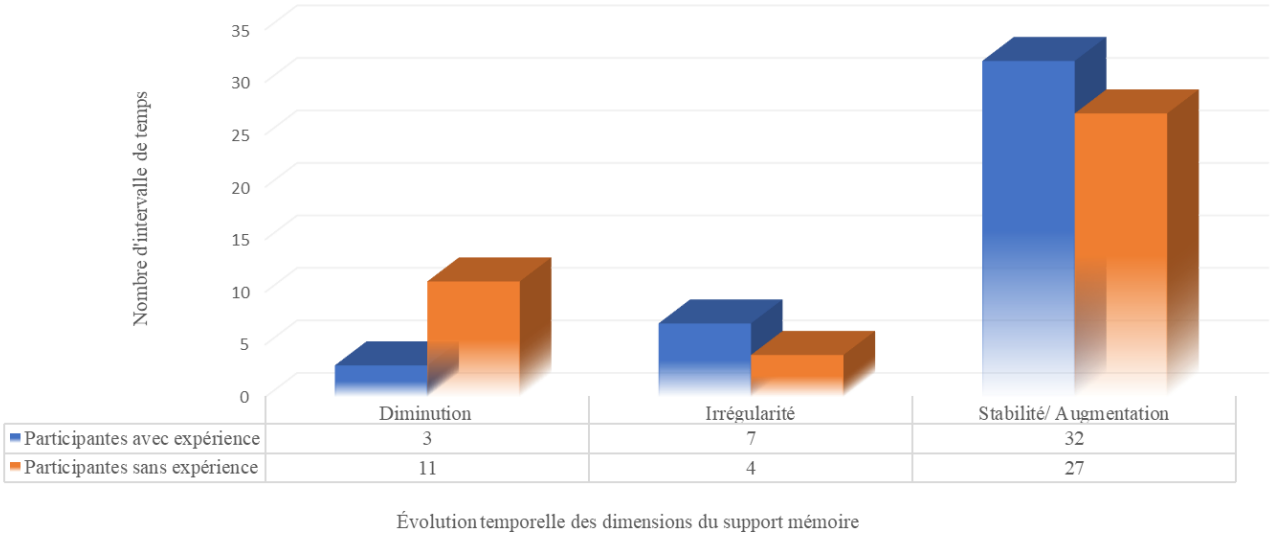


Figure 5. Relation entre le type d'évolution temporelle et les dimensions du support mémoire.

Les participantes ayant une expérience d'intervention (n = 6)

Les participantes avec une expérience d'intervention (76%) présentent une majorité d'intervalles en stabilité/augmentation dans l'ensemble des dimensions du support mémoire. Quant au type d'évolution irrégularité, il est étonnamment plus présent chez les participantes ayant une expérience en intervention (17%) comparativement au groupe sans expérience en intervention. De plus, les participantes possédant une expérience d'intervention enregistrent peu d'intervalles de temps (7%) montrant une évolution diminution.

Les participantes sans expérience d'intervention (n = 6)

Les participantes sans expérience d'intervention présentent une bonne proportion d'intervalles (64%) en stabilité/augmentation particulièrement dans les dimensions : reconnaissance et identification des opérations professionnelles ; informations générales : date, lieu, durée, chronologie des évènements ; personnes présentes et situations contextuelles ; documenter activités et tâches. Quant au type d'évolution diminution, elle enregistre un résultat de 26% d'intervalles de temps situé principalement dans la dimension notes descriptive. De plus, les participantes sans expérience d'intervention enregistrent peu d'intervalles de temps (10%) pour l'évolution de type irrégulier.

Il est toutefois important de souligner une très bonne stabilité temporelle chez les participantes avec expérience (76%) comparativement aux participantes sans expérience (64%). Les participantes avec

expérience démontrent plus de confiance, de sécurité et d'empathie, des schèmes relationnels qu'elles ont développés sans aucun doute dans leur milieu de travail en intervention. Chez les participantes sans expérience, les schèmes relationnels sont présents, mais restent à améliorer.

5.4.2. Le support analyse

En général, le support analyse est utilisé fréquemment considérant le nombre de références élevées pour l'ensemble des dimensions de cette composante (3 371 références). Contrairement au support mémoire, le support analyse est constitué de dimensions subdivisées en sous-dimensions. Il est évident que cette composante contient davantage d'éléments, étant donné que l'analyse d'une intention, d'une action ou d'un contexte exige un processus plus important que des éléments mnémoniques. Le Tableau 7 présente les quatre dimensions en ordre décroissant selon le nombre de références :

- le savoir-faire se compose des opérations professionnelles (observation, évaluation pré-intervention, planification, organisation, animation, utilisation, évaluation post-situationnelle, communication). Parmi les dimensions du support analyse, le savoir-faire est la dimension avec le nombre références le plus élevé, ce qui est normal étant donné que le support mémoire permet déjà d'identifier et de reconnaitre les opérations professionnelles. Il s'agit des actions concrètes dans la réalité et les résultats obtenus en suivant la « méthode » de l'approche psychoéducative ;
- l'auto-formation définie par les modalités d'apprentissage de la formation pratique favorisant la responsabilisation et l'intégration dans un milieu de pratique professionnelle (Riven Mompean et Eisenbeis, 2009). L'auto-formation associe les capacités liées à l'auto-évaluation, à l'auto-gestion professionnelle, à l'intégration et le *sensemaking* à l'intérieur du milieu des stage;
- le savoir consiste à améliorer sa compréhension tant théorique que pratique des caractéristiques, des comportements ou des attitudes associées à une problématique, le potentiel d'adaptation, l'habileté à identifier des stratégies d'intervention et la capacité à reconnaître l'écart entre la théorie et la pratique sur le terrain. ;
- les mécanismes de rétroaction apparaissent sous forme de rétroactions directes, par le biais du système d'ensemble (planification-organisation-réalisation), pour ensuite identifier les stratégies adaptées et réajuster l'intervention au besoin. Les mécanismes de rétroaction utilisent aussi des moyens pour obtenir un point vue extérieur à sa pratique afin de s'améliorer (supervision clinique, discussion de cas, comité clinique, etc.).

En considérant le nombre de sous-dimensions, la présentation des résultats s'effectuera en divisant les quatre dimensions définies précédemment afin d'en faciliter l'explication.

Tableau 7
Résultats temporels des dimensions et des sous-dimensions du support analyse.

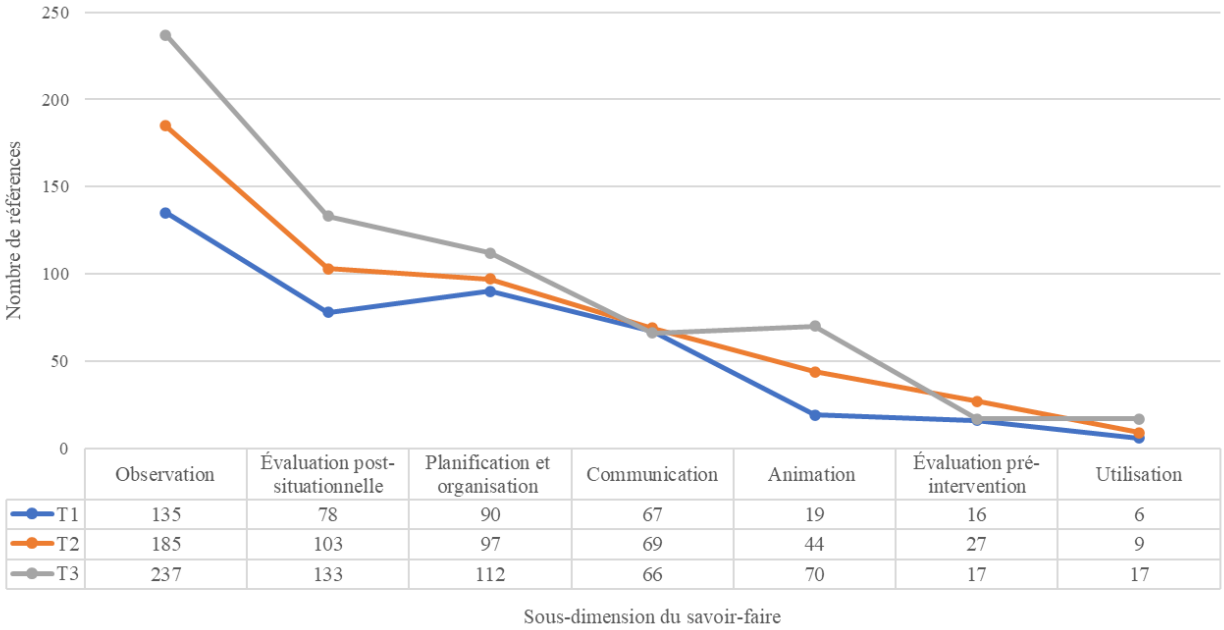
Support d'analyse				
	T1	**T2**	**T3**	**Total**
Savoir faire	**411**	**534**	**652**	**1597**
Observation	135	185	237	557
Évaluation post-situationnelle	78	103	133	314
Planification et organisation	90	97	112	299
Communication	67	69	66	202
Animation	19	44	70	133
Évaluation pré-intervention	16	27	17	60
Utilisation	6	9	17	32
Auto-formation	**281**	**298**	**282**	**861**
Auto-évaluation	143	175	173	491
Auto-gestion professionnelle	101	90	87	278
Intégration	14	18	15	47
Sensemaking	23	15	7	45
Savoir	**206**	**193**	**236**	**635**
Améliore sa compréhension des caractéristiques et des comportements de la clientèle	82	75	85	242
Cible des stratégies d'intervention	43	63	95	201
Processus d'adaptation	70	47	53	170
Écart entre connaissance et pratique	11	8	3	22
Mécanismes de rétroaction	**66**	**86**	**126**	**278**
Rétroaction directe	35	50	48	133
Structure d'ensemble	13	28	67	108
Stratégies d'intervention	18	8	11	37

Le savoir-faire

Cette dimension réunie l'ensemble des sous-dimensions appartenant au savoir-faire du psychoéducateur. Comme défini par Gendreau, le savoir-faire est la base de l'approche psychoéducative selon les huit opérations professionnelles. En considérant, le nombre total du support analyse (3 371 références), la dimension du savoir-faire représente 47% (1597 références) de cette composante.

Ci-dessous, la présence de chacune des opérations professionnelles a été comptabilisée selon un ordre décroissant (*Figure 6)* :

- 557 références (35%) — Observation ;
- 314 références (20%) — Évaluation post-situationnelle ;
- 299 références (19%) — Planification et organisation ;
- 202 références (13%) — Communication ;
- 133 références (8%) — Animation ;
- 60 références (4%) — Évaluation pré-intervention ;
- 32 références (2%) — Utilisation.



	Observation	Évaluation post-situationnelle	Planification et organisation	Communication	Animation	Évaluation pré-intervention	Utilisation
T1	135	78	90	67	19	16	6
T2	185	103	97	69	44	27	9
T3	237	133	112	66	70	17	17

Figure 6. Graphique du nombre de références par intervalles de temps pour les sous-dimensions du savoir-faire.

L'observation

Cette sous-dimension réunie l'ensemble des extraits de texte faisant référence à l'observation, elle est représentée comme la base du savoir-faire. Plus précisément, la définition de l'observation en psychoéducation est la suivante :

> L'observation est l'opération par laquelle l'éducateur recueille, dans les contextes du vécu partagé, des données qui l'aideront à mieux cerner la personne en difficulté et sa problématique telle qu'elle s'exprime à travers les interactions avec le milieu (intervention ou naturel), le potentiel adaptatif de cette personne (PAD) et le potentiel expérientiel (PEX) propre aux milieux et aux situations dans lesquels elle évolue, et ce, afin d'orienter l'intervention et la suite des opérations professionnelles (Bluteau, Pronovost et Caouette, 2021, p.17).

Cette sous-dimension s'intéresse d'abord à l'identification et l'explication de l'opération professionnelle de l'observation. En d'autres termes, chaque référence représente un extrait citant l'observation ainsi que son utilité et son analyse, en voici quelques exemples :

> *J'ai observé lors de mes animations afin de pouvoir faire les notes évolutives de la semaine prochaine.* Participante 02
>
> *Cette dame avait une démence en raison de sa maladie à corps de Lewy. De ce fait, elle avait quelques petits problèmes de mémoire, d'équilibre et d'audition. Il était possible de constater lors de cet entretien que la dame avait plus de difficulté avec sa mémoire à long terme que celle à court terme avec laquelle elle avait assez de facilité.* Participante 04
>
> *L'enfant ne dit pas beaucoup de mot. Je pense que les parents n'entrent pas beaucoup en interactions avec lui et ne savent pas le côté bénéfique de leur parler en leur montrant des objets et de le lui faire nommer. La maman se questionne beaucoup et j'aime beaucoup son côté honnête de dire réellement ce que plusieurs parents pensent tout bas.* Participante 05
>
> *J'ai exprimé mon besoin de vouloir être seule avec l'enfant, puisque lors de nos rencontres toute la famille est dans la maison. Et j'ai l'impression que l'enfant s'empêche peut-être de parler devant ses parents qui sont présents lors de nos rencontres.* Participante 07
>
> *Observation : De côtoyer « de plus près » des clients présentant un TSA me permet de bonifier et d'augmenter mes connaissances sur la problématique, dans le sens où lorsque j'observes certaines manifestations cela devient « plus clair » pour moi.* Participante 08
>
> *J'ai observé que ma co-superviseure utilise beaucoup le silence avec les clients. J'ai constaté que souvent, quand il y a un silence, c'est à ce moment-là que le client se met à parler.* Participante 12

Le résultat global de la dimension du savoir-faire étant de 1597 références, et en considérant que le nombre de références de l'observation est de 557 (35 %) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ quatre références sur l'observation par journal de bord. Ce résultat élevé peut s'expliquer par le fait que le stage est centré principalement sur l'observation. Les participantes étant à leur premier stage, elles sont amenées à observer la clientèle et la personne co-superviseure. Ainsi la personne stagiaire doit consigner ses observations dans son journal de bord hebdomadaire. Il est important de souligner que le nombre de références à cette sous-dimension augmente constamment, ce qui indique que les personnes stagiaires sont de plus en plus à l'aise dans leur compréhension et dans l'utilisation de l'observation.

L'évaluation post-situationnelle

Cette sous-dimension rassemble des extraits de texte associés à l'évaluation post-situationnelle qui apparait normalement dans la séquence comme la dernière opération professionnelle. Effectivement, cette opération permet l'analyse d'une situation une fois l'activité d'intervention terminée afin d'en tirer des conclusions, ainsi que d'améliorer les interventions ultérieures. L'évaluation post-situationnelle définie par Gendreau (2001) consiste essentiellement à :

> Évaluer si la compréhension de la problématique a été efficiente. Elle fait de même pour la pertinence des hypothèses, le niveau d'atteinte des objectifs, le niveau de convenance des moyens ainsi que le niveau d'actualisation de l'organisation, de l'animation et de l'utilisation (Gendreau, p.152).

Chaque référence représente un extrait portant sur l'évaluation post-situationnelle, en voici quelques exemples :

> *Je n'ai pas beaucoup entendu les filles discuter. J'avais de la difficulté à suivre les informations exprimées par ma co-superviseure. C'était trop d'informations pour un atelier où on demande aux filles de participer.* Participante 03
>
> *Quand j'ai terminé, les filles étaient déçues de finir. L'animation a passé tellement vite. Je suis contente parce que pendant que j'animais, dans la période de retour sur l'activité, une participante a dit : « Ça me fait réaliser à quel point je ne suis pas claire quand je parle. Mon chum peut bien ne pas toujours me comprendre! » Pour moi, c'était une petite mission accomplie!* Participante 04
>
> *La nouvelle usagère exprimait le fait qu'elle devait avoir le contrôle sur tout. De toute évidence, elle prenait le contrôle de l'animation de l'intervenante. Les autres participantes semblaient étourdies de l'entendre parler et raconter des histoires sans fin.* Participante 06
>
> *Pour que nos sessions soient optimales, je devrais « augmenter le niveau de difficulté » des activités, dans le sens où ce ne sera pas que « plaisant », mais où nous ferons un peu plus de travail sur différentes habiletés.* Participante 10
>
> *J'aurais dû pour son bien, même si lui ne le voit pas de la même façon, le questionner davantage et explorer avec lui. Cela aurait pu lui faire réaliser qu'il a des amis et qu'il apprécie certaines qualités chez les autres.* Participante 11

Le résultat total de la dimension du savoir-faire est de 1597 références, en prenant en compte le nombre de 314 références (20%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'apprécier à environ deux références sur l'évaluation post-situationnelle par journal de bord. Ce résultat représente une bonne identification de cette opération professionnelle par les participantes. Il est possible d'en déduire que ce résultat peut être alimenté par les discussions avec les personnes co-superviseures ou même lorsqu'elles analysent des situations à l'aide du journal de bord sur les interventions ou les animations observées ou effectuées. Les extraits associés à cette sous-dimensions proviennent principalement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* », « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* » et *« Retour en discussion avec la co-superviseure (questions, solutions, renseignements, etc.) ».* Ces questions dirigent les participantes à utiliser ou identifier l'évaluation post-situationnelle.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en augmentation continue du début à la fin du stage. Ce résultat signifie que les participantes sont de plus en plus exposées à l'action au cours de leur stage et donc à effectuer une évaluation post-situationnelle plus fréquemment.

La planification et l'organisation

Cette sous-dimension regroupe des extraits de textes reliés aux opérations professionnelles de la planification et de l'organisation. Ces deux opérations professionnelles ont été combinées étant donné que leur utilisation s'effectue toujours de concert.

La planification consiste aussi à déterminer le contenu des activités d'intervention à l'aide de la structure d'ensemble. Il s'agit de mettre en place les modalités de l'activité afin de réaliser les apprentissages répondant aux besoins de la personne et de son entourage. La structure d'ensemble s'appuie sur un objectif et des moyens de mise en relation, prévoit les paramètres liés à l'espace-temps (le lieu, le moment et la durée), établie un cadre procédural et un système de responsabilités entre les différents acteurs, ainsi que les critères de réussite pour assurer le bon fonctionnement de l'activité (Gendreau, 2001).

Quant à l'organisation, elle est définie comme :

> Une opération professionnelle qui cible l'aménagement des conditions matérielles les plus favorables à l'atteinte des objectifs fixés et des moyens qui leur sont associés, compte tenu des comportements observés, du sens qui leur a été attribué et du plan élaboré. Cet aménagement repose sur l'interrelation entre les composantes des milieux de vie dans lesquels la personne évolue […] (Aimé, Coutu, Maïano, et Lafantaisie, 2020, p.87).

Cette sous-dimension s'intéresse à l'identification et l'explication des deux opérations professionnelles définies ci-dessus, en voici quelques extraits :

> *J'ai réalisé la planification de l'animation qui sera réalisée la semaine prochaine en seul à seul avec l'usagère. Pour ce faire, j'ai fouillé dans le matériel du soutien à domicile afin de trouver des activités qui sont adaptées aux capacités de madame et qui pourraient être intéressantes afin d'observer des manifestations d'anxiété. À la suite de cette recherche, j'ai décidé que les activités qui seront réalisées sont le coloriage d'un mandala (qui pourra peut-être aider madame à contrôler son anxiété puisque c'est une activité thérapeutique) il s'agit seulement de ne pas prendre un mandala trop difficile ou trop gros sinon cela la rendra anxieuse, la réalisation d'un casse-tête et un jeu de mémoire (trouver les deux pareils).* Participante 01
>
> *J'ai aussi construit une bande séquence à Antoine pour lui intégrer des moments où il pourra utiliser une marguerite de choix afin de faire des choix par lui-même d'activités individuelles. J'essaie de lui inclure cet outil pour qu'il puisse se divertir et de faire plus d'activités car depuis qu'il met ses coquilles il ne fait absolument rien entre les activités principales.* Participante 03
>
> *J'ai préparé les jeux que nous allions apporter à d'Iberville mardi midi. Même si c'est supposé être la période de jeux libres, ma co-superviseure m'a proposé d'apporter des jeux de société au cas où le groupe n'aurait pas d'idée. J'ai choisi d'apporter un jeu de mimes, un jeu de bingo et un jeu d'association.* Participante 07
>
> *Ma co-superviseure et moi avions préparé un système de récompense en lien avec les habiletés sociales. Le défi de groupe que les quatre élèves ont ensemble est d'écouter les autres quand ils parlent, donc de regarder la personne, d'écouter et de ne pas parler en même temps qu'elle. Le but du groupe est d'amasser 50 points pendant les rencontres pour avoir droit à une activité spéciale (jeu libre ou film).* Participante 09
>
> *Je propose à ma collègue de jouer au soccer Ball ou encore au ballon chasseur avec les enfants, car ils ont beaucoup d'énergie. Elle me reflète que c'est de bonnes idées et nous allons chercher le matériel dont nous avons besoin. Nous nous rendons donc à la patinoire avec les enfants et le matériel.* Participante 11

Le résultat total de la dimension du savoir-faire est de 1597 références, considérant le nombre de 299 références (19%) de la planification et de l'organisation sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ deux références sur ces deux opérations par journal de bord. Ce résultat représente une bonne identification de ces opérations professionnelles par les participantes. Ce résultat peut être expliqué par la capacité des participantes à planifier et organiser des activités d'intervention, à aider leurs personnes co-superviseures dans les différentes animations et leur désir de vouloir animer des activités. Deux questions du journal de bord sont particulièrement utilisées par les participantes afin de consigner les éléments en lien avec la planification et l'organisation auprès des clients, en voici les libellés *: « Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution », et « Retour en discussion avec la co-superviseure (questions, solutions, renseignements, etc.) ».*

Quant à l'évolution dans les intervalles temporelles, la présence d'une augmentation continue est notée du début à la fin du stage. Ce résultat indique que les participantes comprennent et utilisent de manière régulière la planification et l'organisation pendant l'entièreté de leur stage.

La communication

Cette sous-dimension consigne l'ensemble des extraits associée à l'opération professionnelle de la communication. Cette opération guide le psychoéducateur dans ses interactions, dans le recueil de données et dans la transmission des informations de manière verbale ou écrite. Gendreau (2001) définie la communication en deux catégories distinctes, la formative et la fonctionnelle :

> « la communication formative est du domaine de la relation avec la clientèle : elle vise à avoir un impact sur les interactions avec les jeunes […] dans la démarche de réadaptation. » (p.158)
>
> « la communication fonctionnelle vise à conserver l'information et à les transmettre. Le professionnel qui transmet l'information se centre sur l'intervention vécue et cherche à rendre pertinentes et cohérentes les façons de la communiquer » (p.158).

Cette sous-dimension s'intéresse à l'identification et l'utilisation de la communication à travers les journaux de bord. Autrement dit, chaque référence évoque un extrait démontrant la communication, en voici quelques exemples :

> *J'ai assisté à un transfert de dossier entre ma co-superviseure et une TTS puisque le dossier était stable.* Participante 02
>
> *Ma co-superviseure m'a demandée si j'avais observé quelque chose de particulier chez les enfants pendant ces heures passées avec eux. Je lui ai fait le résumé de ce que j'avais vu avec 2 petits bonhommes.* Participante 04
>
> *J'ai demandé à ma co-superviseure si elle avait déjà essayé différentes formes d'activités de relaxation avec cette cliente et elle m'a répondu que non. Nous avons le champ libre pour tout essayer (mandalas, yoga, méditation, etc.).* Participante 07
>
> *J'ai assisté au PII de l'usager, où la mère était présente, ainsi que ma co-superviseure. Je n'ai pas beaucoup contribué étant donné que la maman parle beaucoup.* Participante 08

> *Je tente de discuter avec le garçon afin de le faire descendre de la glissade pour qu'il puisse rentrer à l'intérieur, mais ce dernier me fait un doigt d'honneur. J'utilise donc l'humour ce qui le laisse perplexe, mais ce dernier continue de s'opposer et sort un briquet de son manteau !* Participante 09
>
> *J'ai été en mesure de faire preuve d'une belle communication avec ma co-superviseure en lui nommant les éléments, ainsi que mes questionnements de manière claire. De plus, j'ai été capable de nommer et de partager mes interventions avec mes collègues dans l'école tout au long de mes journées de stage.* Participante 11
>
> *Lorsque je lui demande s'il s'est blessé, ses yeux deviennent plus grands et me répond tout de suite non en secouant sa tête. Je prends une approche différente (je me suis accroupie de côté à lui et non en face) en lui nommant que je ne suis pas fâchée avec une voix plus douce, mais que s'il s'est blessé il peut me le montrer. Il a alors relevé son chandail et m'a montré qu'il avait arraché deux petites gales sur son bras, ce qui a saigné. Je le rassure, lui donne un petit pansement pour éviter qu'il se gratte à nouveau à cet endroit et nettoie son bureau afin d'enlever le sang devant lui. Il me sourit et retourne à son travail.* Participante 12

Le résultat total de la dimension du savoir-faire est de 1597 références, considérant le nombre de 202 références (13%) de la communication sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 1,40 référence par journal de bord. Étant donnée, que la communication est une opération qui est utilisée au quotidien de diverses manières, et bien que les participantes la décrivent régulièrement, la communication n'est pas identifiée d'emblée. Autrement dit, les participantes décrivent des situations où elles communiquent avec des collègues, la personne co-superviseure ou les clients sans mentionner l'analyse de ses propres capacités de communication dans le journal de bord.

Quant à l'évolution dans les intervalles temporelles, la communication est stable tout au long de la période de stage, sans montrer d'augmentation notable qui pourrait indiquer une meilleure compréhension des participantes en lien avec les deux types de communication expliqués par Gendreau (2001).

L'animation

Cette sous-dimension réunie l'ensemble des extraits de texte liés à l'opération professionnelle de l'animation, en voici la définition selon Aimé, Coutu, Maïano, et Lafantaisie (2020) :

> Cette opération professionnelle a pour objectif de dynamiser les aménagements organisationnels. En ce sens, le psychoéducateur représente un facilitateur de la démarche adaptative. […] L'animation repose donc sur des interactions structurelles et relationnelles axées sur les transformations comportementales conséquentes aux objectifs poursuivis. Elle crée de nouveaux contextes d'observation et favorise le développement de relations interpersonnelles significatives (p.87).

Cette sous-dimension s'intéresse à l'identification et la description de l'animation à travers les journaux de bord. Chaque référence représente un extrait citant l'animation, en voici quelques exemples :

> *Mardi matin j'ai fait une activité, avec l'usagère, d'association de couleur. J'avais 6 images de pot de peinture de différente couleur et elle devait mettre les images dans la bonne couleur comme le soleil avec le pot jaune. Je lui ai fait enlever sa musique (je n'ai pas eu besoin d'y montrer de pictogramme, ni de répéter) et elle n'a eu aucune apparition de comportement défi. Elle a répété chaque couleur au début et quand j'ai commencé à lui nommer les objets elle l'a*

> *fait pour le reste. Elle nommait l'objet avant de le placer. Quand elle ne trouvait pas le nom de l'objet elle me regardait et attendais que je lui dise pour le répéter et ensuite le placer. Je remarque que les activités que je lui fais faire ne lui amène aucun comportement défi.* Participante 05

> *J'ai animé une activité qui abordait les interactions sociales. J'ai expliqué le but du jeu, qui était de trouver le trésor. Afin de se rendre au trésor, elle devait répondre à des questions, qui reflétaient les bons comportements à avoir pour se faire des amis et éviter les conflits. Le nombre de cases qui lui permettait d'avancer dans le parcours dépendait de la réponse qu'elle me donnait. Elle répondait généralement bien aux questions. Ensuite, je lui ai présenté un petit carnet que je lui ai confectionné. Dans ce carnet, il y a une petite devinette qui lui rappelle qu'il est normal d'avoir des conflits, mais que le plus important était de régler ce conflit de manière pacifique. J'ai mis un aide-mémoire de la démarche de résolution de conflit, pour lui permettre d'être plus autonome et d'éviter les conflits.* Participante 08

Le résultat total de la dimension du savoir-faire est de 1597 références, en tenant compte le nombre de 133 références (8%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,92 référence par journal de bord. Bien que le résultat semble faible, il est tout à fait normal, c'est-à-dire les objectifs du stage 1 se centrant davantage sur l'intégration dans un milieu de stage et sur l'observation, l'animation a surtout été utilisée lors des activités d'observation par les participantes. Il est important de mentionner, que si le milieu de stage permettait des coanimations ou des animations supervisées, ces apprentissages favorisaient grandement le développement des participantes au plan des schèmes relationnels (sécurité, confiance et empathie), ainsi que l'utilisation de la structure d'ensemble (planification et organisation). Les extraits associés à l'animation proviennent majoritairement de deux questions tirées du journal de bord, en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* » et « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.),* favorisant ainsi le partage de cette opération professionnelle.

Quant à l'évolution dans les intervalles temporelles, l'animation montre une augmentation significative continue du début jusqu'à la fin du stage. Ce résultat représente bien le cheminement des participantes, c'est-à-dire qu'au début du stage, les participantes effectuent majoritairement des observations, tandis qu'à la fin du stage celles-ci sont davantage dans l'action ce qui leur permet d'expérimenter l'animation concrètement.

L'évaluation pré-intervention

Cette sous-dimension regroupe l'ensemble des extraits de texte associés à l'opération professionnelle de l'évaluation pré-intervention. Elle permet de rassembler les observations récoltées afin de préparer l'intervention, mais surtout, elle est utilisée afin de s'assurer que la personne est apte à participer à l'intervention dans le but de favoriser les apprentissages. Selon Gendreau (2001) :

> L'évaluation pré-intervention est l'opération professionnelle qui consiste à donner immédiatement un sens à la situation que l'on vient d'observer. Elle se fait au moment où

> l'éducateur est encore plongé dans l'interaction ou s'en est momentanément retiré. Elle vise en somme à classer les informations qu'il vient d'observer de manière à éclairer et à orienter la suite de l'action éducative. Elle est une première analyse des faits observés : en principe, il s'agit d'une évaluation sur-le champ, préalable à une intervention ponctuelle. La conclusion de l'opération évaluation est la formulation d'hypothèses (p. 134-137).

Cette sous-dimension s'intéresse à la description et l'analyse de l'évaluation pré-intervention à travers les journaux de bord. Chaque référence représente un extrait reconnaissant l'évaluation pré-intervention, en voici quelques exemples :

> *J'ai dû intervenir avec Amélie avant le début de la journée sportive, car il y avait beaucoup de choses à l'horaire et cela l'a déstabilisée.* Participante 01
>
> *Je suis allée voir l'enseignante afin de m'informer si elle avait du temps à m'accorder afin de parler de l'enfant et de ses apprentissages de l'année dernière. De plus, je crois que cette rencontre pourrait m'aider à avoir un meilleur portrait de l'enfant.* Participante 02
>
> *Avant l'animation nous avons observé un peu comment les deux enfants étaient dans la classe (humeur, attitude, agitation, etc.).* Participante 05
>
> *J'ai discuté avec l'enseignante de l'enfant, afin d'en apprendre davantage pour compléter mon PAD-PEX. J'ai appris plusieurs informations sur la dynamique familiale complexe. Je me demande comment créer un bon lien de confiance avec lui.* Participante 06
>
> *J'ai constaté qu'elle a de la difficulté à gérer ses émotions selon ses plans d'intervention de 6e année (2016-2017) et du secondaire.* Participante 08
>
> *Selon un rapport de 2018-2019, elle manifeste des symptômes dépressifs, anxieux et présentait des comportements d'automutilation. Après en avoir discuté avec Francis et son enseignante, j'ai compris qu'ils croient qu'elle consomme du cannabis régulièrement.* Participante 09
>
> *Ma co-superviseure me dit que ce client-là est dans le maintien donc cela devrait être une rencontre relativement courte. Mais en arrivant sa conjointe qui était présente était clairement stressée et tout de suite en arrivant elle nous dit : « T'as-tu vu son œil! » en parlant du client.* Participante 11
>
> *J'ai commencé mes rencontres d'observations avec G.B. Cela s'est très bien déroulé, il y a juste au début je le sentais un peu plus sec avec moi qu'à l'habitude. Mais après que nous avons fait la deuxième partie de l'activité, il était plus de bonne humeur et même il participait plus que ce que j'aurais pensé.* Participante 12

Le résultat total de la dimension du savoir-faire est de 1597 références, en considérant le nombre de 60 références (4%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à 0,42 référence par journaux de bord. Le résultat indique que l'évaluation pré-intervention est considéré comme faible. Bien que les participantes la désignent à quelques reprises dans leurs journaux bord, l'évaluation pré-intervention n'est pas suffisamment identifiée et comprise par l'ensemble des participantes. De plus, la question du journal de bord : *« Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (p.ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissances, habiletés, forces et difficultés, etc.) »,* contient plusieurs éléments où certaines opérations professionnelles moins comprises peuvent facilement s'y perdre.

Quant à l'évolution dans les intervalles temporelles, les résultats sont faibles et irréguliers. Ces résultats signifient que l'évolution est variable et n'est pas constante au cours du stage. Il représente bien la difficulté

des participantes à identifier cette opération et confirme que la question du journal de bord ne favorise pas l'identification de l'évaluation pré-intervention.

L'utilisation

Cette sous-dimension réunie l'ensemble des extraits des journaux bord représentant l'opération professionnelle de l'utilisation, cette opération prend sa source dans l'animation et permet d'effectuer des allers-retours en utilisant un vécu partagé favorisant l'apprentissage des personnes. Selon Gendreau (2001) :

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

Cette sous-dimension s'intéresse à la description et l'analyse par l'utilisation à travers les journaux de bord. Chaque référence représente un extrait invoquant l'utilisation, tout en manquant de clarté, en voici quelques exemples :

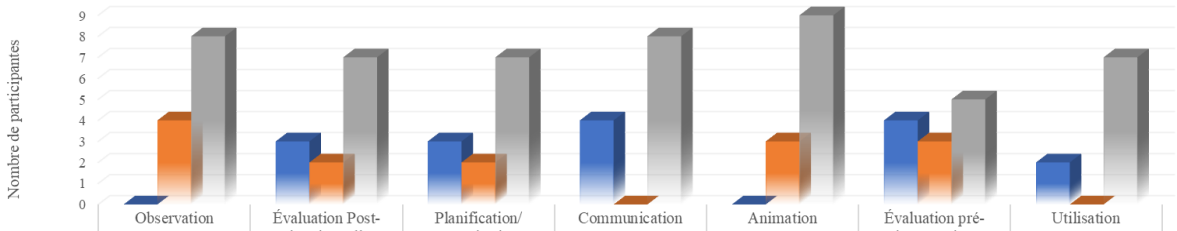
> *En classe, plusieurs ne sont pas en mesure de compter jusqu'à 40 par bond de deux… À la récréation, j'ai donc intégré sous forme de jeu leurs apprentissages. Je jouais à la corde à danser avec un groupe de cinq fillettes et nous comptions les sauts réussis pour chacune d'entre elles. Par la suite, je les ai incités à compter avec moi par bond de deux. De cette manière les fillettes ont consolidé leurs acquis, et ce, par le biais du jeu. De plus, elles m'ont elles-mêmes demandé de pratiquer de cette façon leurs bonds de cinq.* Participante 08
>
> *À mon arrivée, je prends la relève avec l'enfant et l'incite à joindre sa classe. Au départ, il se cache dans son casier, mais je le motive, en plus de lui rappeler qu'il a fait une belle « ride » de 4 roues alors que moi j'ai marché ! Il serait gentil alors de m'accompagner en classe. Il me sourit et vient dans la classe.* Participante 11

Le résultat total de la dimension du savoir-faire est de 1597 références, en considérant le nombre de 32 références (2%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à 0,22 référence par journaux de bord. Le résultat de l'utilisation est considéré comme faible. Seulement quelques participantes ont été en mesure d'identifier clairement l'utilisation par le biais des journaux bord. Ce résultat faible s'explique par les objectifs du stage 1 qui ne permettent pas toujours de participer de façon active à l'animation qui donne accès au vécu partagé, donc par le fait même de faire l'expérience d'utiliser le vécu partagé dans d'autres situations. De plus, la question du journal de bord : *« Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (p.ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissances, habiletés, forces et difficultés, etc.) »,* contient plusieurs éléments où certaines opérations professionnelles moins comprises peuvent s'y perdre.

Quant à l'évolution dans les intervalles temporelles, l'utilisation obtient un faible résultat qui demeure stable du début jusqu'à la fin du stage.

La synthèse de l'évolution temporelle des participantes

L'évolution temporelle a été qualifiée selon trois types d'évolution en fonction du nombre de références relevées pour chaque sous-dimension de la dimension du savoir-faire : diminution, irrégularité et stabilité/augmentation. Il est important de souligner que chaque intervalle de temps contient quatre journaux de bord. En considérant qu'il a 12 participantes, le résultat pour chaque dimension indique le nombre de participantes présentant ce type d'évolution. La *Figure 7* permet de visualiser rapidement le type d'évolution majoritaire par dimension qui concordent d'ailleurs avec le nombre de références totales relevées dans chaque dimension, ainsi que de s'assurer de la compréhension du journal de bord dans son utilisation par les participantes. Certaines participantes ont une absence de référence concernant l'analyse d'une des opérations professionnelles. Ces résultats s'expliquent en partie par un milieu de stage et une co-supervision moins adéquats ou encore un manque de motivation des participantes engendré par ces embûches provenant du milieu.



	Observation	Évaluation Post-situationnelle	Planification/ organisation	Communication	Animation	Évaluation pré-intervention	Utilisation
Diminution	0	3	3	4	0	4	2
Irrégularité	4	2	2	0	3	3	0
Stabilité/Augmentation	8	7	7	8	9	5	7

Sous-dimensions du savoir-faire

Figure 7. Histogramme de l'évolution temporelle des participantes par sous-dimensions de la dimension savoir-faire.

Observation

Les résultats de la sous-dimension de l'observation indiquent une majorité des participantes (67%) ayant une évolution qualifiée en augmentation entre le début et la fin du stage. Les participantes sont en mesure d'effectuer des observations valides et aidantes pour la personne et son entourage. Il est a noté que 33% des participantes sont instables quant à leur référence par rapport à l'observation dans leurs journaux bord. Toutefois, l'analyse de cette opération professionnelle apparait de façon régulière dans les journaux de bord et aucune diminution n'est constatée.

Évaluation post-situationnelle

Les résultats de la sous-dimension de l'évaluation post-situationnelle indiquent une bonne proportion des participantes (58%) ayant une évolution qualifiée en augmentation continue tout au long du stage. Les participantes ont démontré une capacité à utiliser la structure d'ensemble afin d'évaluer les activités d'intervention (observations, coanimations, animations) ainsi que d'en analyser les obstacles et les facilitateurs. Toutefois, il est à noter que les autres participantes se divisent en deux groupes : trois participantes (25%) accusent une diminution et deux participantes (17%) sont instables quant à leurs références dans leurs journaux de bord. Il est important de souligner que les participantes semblent consigner moins souvent par écrit leurs évaluations post-situationnelles pendant les dernières semaines du stage. Tandis que d'autres participantes (17%) indiquent une diminution tout au long du stage.

La planification et l'organisation

Les résultats de la sous-dimension de la planification et de l'organisation indiquent une bonne proportion des participantes (58%) ayant une évolution qualifiée en augmentation continue tout au long du stage. Les participantes ont démontré une capacité de planification et d'organisation afin d'accomplir les activités d'intervention, ainsi que d'en assurer le bon déroulement. Toutefois, il est à noter que les autres participantes se divisent en deux groupes : trois participantes (25%) accusent une diminution et deux participantes (17%) sont instables quant à leurs références dans leurs journaux de bord.

La communication

Les résultats de la sous-dimension de la communication indiquent une majorité des participantes (67%) ayant une évolution qualifiée en augmentation entre le début et la fin du stage. Les participantes sont en mesure de présenter et d'analyser l'utilisation de la communication à travers leur stage. Cependant, les résultats enregistrent une diminution chez quatre participantes (33%), c'est-à-dire, qu'elles présentent plus de références concernant la communication au début qu'à la fin de leur stage.

L'animation

Les résultats de la sous-dimension de l'animation indiquent une majorité des participantes (75%) ayant une évolution qualifiée en augmentation entre le début et la fin du stage. Les participantes accomplissent majoritairement leur animation vers le milieu et la fin du stage ce qui est représentatif d'un stage 1. Il est a noté que trois des participantes (25%) sont instables quant à leurs références par rapport à l'animation dans leurs journaux bord, elles présentent davantage de références en milieu de stage pour ensuite montrer une baisse à la fin du stage. Toutefois, l'analyse de l'animation apparait de façon régulière dans les journaux de bord et aucune diminution n'est constatée.

L'évaluation pré-intervention

Les résultats de la sous-dimension de l'évaluation pré-intervention présente des résultats variables entre les trois catégories. Parmi les résultats cinq participantes (42%) ont une évolution qualifiée en augmentation continue tout au long du stage. Les autres participantes se divisent en deux groupes : quatre participantes (33%) accusent une diminution et trois participantes (25%) sont instables quant à leurs références dans leurs journaux de bord. La variabilité des résultats reflète un nombre de références faibles attribué à l'évaluation pré-intervention. Les participantes n'identifient pas d'emblée l'évaluation pré-intervention et utilisent peu l'analyse de celle-ci via leurs journaux de bord.

Utilisation

Les résultats de la sous-dimension de l'utilisation indiquent une bonne proportion des participantes (58%) ayant une évolution qualifiée en augmentation continue tout au long du stage, représentant une meilleure compréhension de l'utilisation par les participantes à la fin du stage. Deux autres participantes (17%) accusent une diminution constante du début à la fin du stage. Quant aux trois participantes (25%) restantes, une absence de résultat est à noter, c'est-à dire, qu'aucune référence n'est attribuée dans l'opération de l'utilisation dans l'ensemble des journaux de bord. Bien qu'une majorité des participantes (58%) soit en évolution continue, le nombre de références associées à l'utilisation est faible et parfois absente. Ce constat permet de se questionner sur la compréhension des participantes vis-à-vis l'utilisation, mais également si le journal de bord favorise le partage de celle-ci.

Les facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes

Les analyses statistiques par NVivo ont été effectuées afin de déterminer si certains facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes impactent les résultats. Le premier regroupement porte sur l'expérience de travail des participantes en intervention ; six participantes possèdent une expérience et six participantes n'ont aucune expérience. Ces deux groupes ont été examinés en relation avec le type d'évolution temporelle pendant le stage sur l'ensemble des sous-dimensions du savoir-faire (*Figure 8)*. Étant donné qu'il s'agit d'un échantillon restreint, il est logique de constater des écarts minimes entre les deux groupes. Ces résultats seront sans aucun doute différents lors du projet subséquent qui portera sur un échantillon plus important.

Les résultats de la *Figure 8* comptabilisent le nombre d'intervalles de temps où les participantes montrent une diminution, une irrégularité ou une stabilité dans leur évolution concernant les opérations professionnelles (observation, évaluation pré-intervention, planification/organisation, animation, utilisation, évaluation post-situationnelle, communication) sur une période de 12 semaines répartie en trois temps (T1-T2-T3). Chaque groupe composé de six participantes (avec expérience de travail d'intervention

ou sans expérience de travail d'intervention) est constitué de 42 intervalles de temps. Également, chaque groupe de participantes contient un certain nombre d'absence de résultats ; deux absences de résultats sont consignées pour les participantes avec expérience et une absence pour les participantes sans expérience. Les absences apparaissent pour la sous-dimension utilisation. Les résultats en lien avec une expérience d'intervention ou non chez les participantes ont été identifiées à l'aide des tableaux de comptabilisation des références du journal de bord (voir annexe F) portant spécifiquement sur les opérations professionnelles.

La *Figure 8* montrent clairement que l'ensemble des participantes ont une évolution stable ou en augmentation dans leur apparentissage des opérations professionnelles selon les références écrites dans leur journal de bord. Il est possible de constater également certaines baisses ou irrégularités pendant le stage qui seront expliquées plus amplement par l'identification des opérations professionnelles plus difficiles à reconnaître ou à appliquer par la personne stagiaire considérant les objectifs du stage 1 et l'influence de leur expérience de travail.

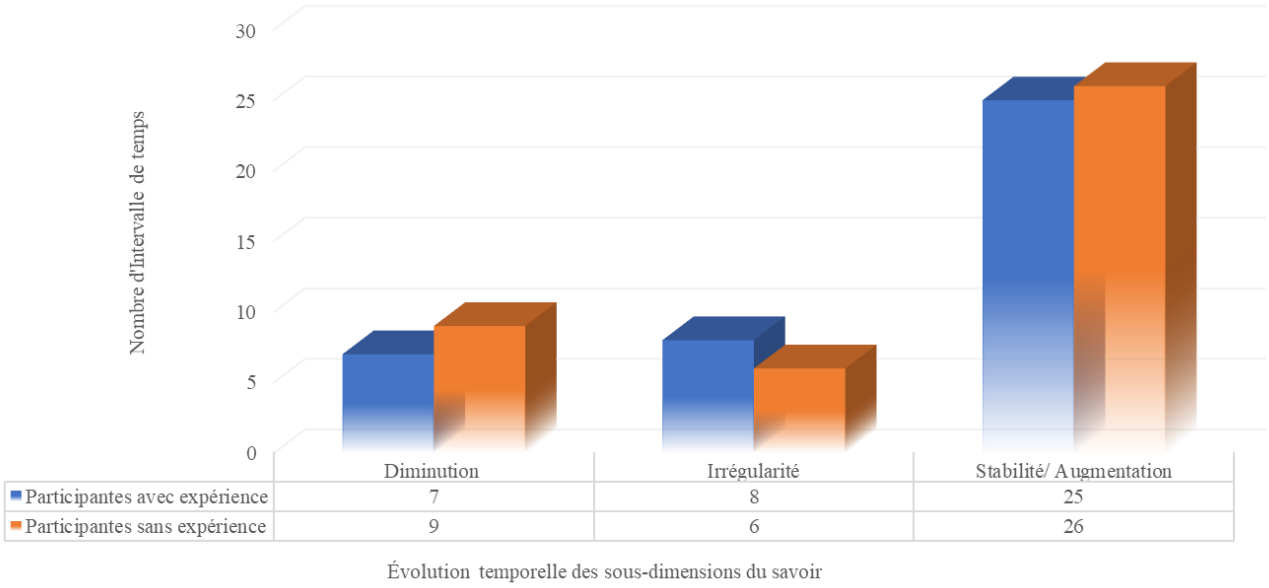


Figure 8. Relation entre le type d'évolution temporelle et les sous-dimensions du savoir-faire.

Les participantes ayant une expérience d'intervention (n = 6)

Les participantes possédant une expérience d'intervention montrent une légère baisse (60%) vers la fin de leur stage concernant la stabilité dans la notification de leurs opérations professionnelles. Les participantes présentent généralement de bons résultats tout au long du stage dans l'ensemble des opérations professionnelles, particulièrement dans la communication et l'animation probablement un effet direct de leur expérience d'intervention. Parmi les participantes possédant une expérience d'intervention, une certaine proportion (17%) montrent une diminution sur les sous-dimensions planification/organisation et

évaluation pré-intervention. L'explication la plus plausible de ce résultat quant à la planification/organisation est que les participantes avec expérience en intervention ont déjà intégré des « automatismes ou des façons de faire », ce qui a pour conséquence qu'elles ne consignent pas toujours ces actions dans leur journal de bord. Cet état de fait engendre également une certaine irrégularité chez plusieurs participantes (19%). Les participantes avec une expérience en intervention négligent d'analyser par écrit ce qu'elles actualisent dans leur milieu de stage au niveau de la planification/organisation et l'évaluation pré-intervention, elles communiquent davantage par l'oral lors des supervisions de stage à l'université.

Les participantes sans expérience d'intervention (n = 6)

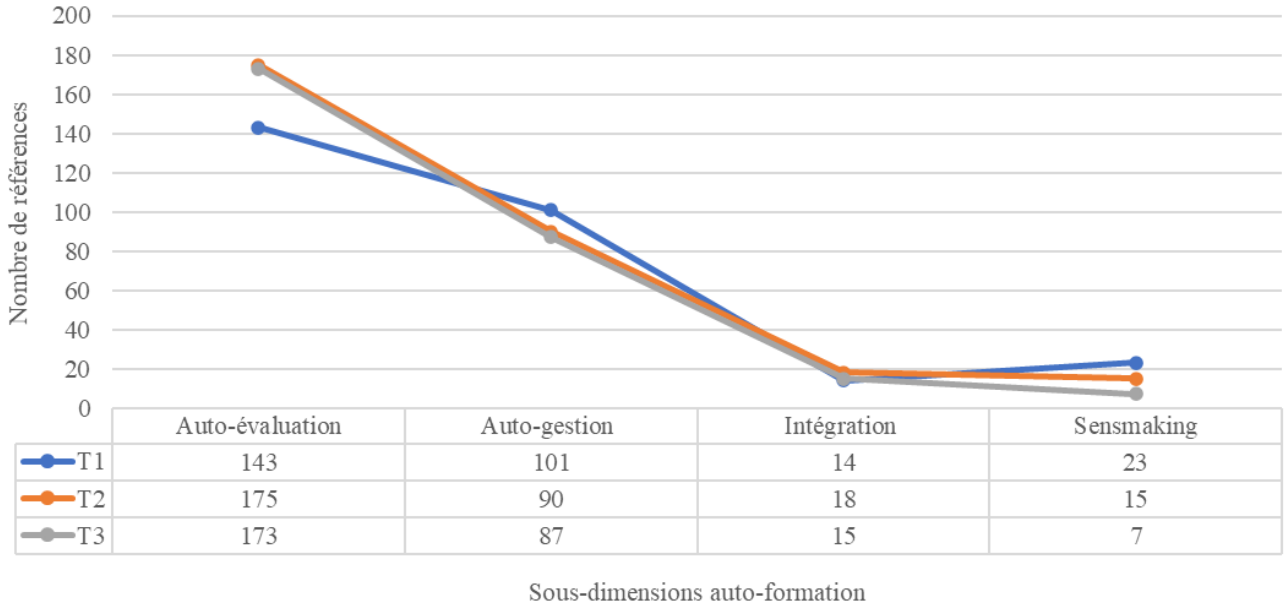
Les participantes sans expérience d'intervention (21%) montrent des diminutions dans le temps davantage dans leurs communications, l'évaluation post-situationnelle et l'utilisation. Il semble que les participantes se concentrent particulièrement sur l'identification et l'analyse des autres opérations professionnelles (observation, évaluation pré-intervention, planification/organisation, animation) qui constituent les objectifs du stage 1. Toutefois, les participantes sans expérience en intervention maintiennent plus de stabilité (62%), donc, moins d'irrégularités (14%) tout au long de leur stage. Il est clair que les apprentissages réalisés par les participantes sans expérience sont moins influencés par une expérience d'intervention acquise (moins d'automatismes) dans différents milieux. Les participantes sans expérience présentent une stabilité dans la plupart des opérations professionnelles, seule la communication indique une diminution plus marquée qui peut s'expliquer facilement par un manque de confiance et de sécurité.

Finalement, malgré un échantillon restreint, il est possible de visualiser rapidement une évolution stable pour toutes les participantes. Ce résultat reflète une bonne capacité d'apprentissage dans les deux groupes de participantes. Il est important de mettre de l'avant une stabilité/augmentation chez les participantes avec expérience (60%), ainsi que chez les participantes sans expérience (62%) tout au long du stage.

L'auto-formation

Cette dimension réunie l'ensemble des sous-dimensions reliées à l'auto-formation des participantes dans leur milieu de stage. Comme défini par Mompean et Eisenbeis (2009), l'auto-formation est un ensemble de modalités d'apprentissage dans une formation pratique favorisant la responsabilisation et l'intégration dans un milieu de pratique professionnelle. En considérant, le nombre total du support analyse (3 371 références), la dimension de l'auto-formation représente 26% (861 références) de cette composante. Les sous-dimensions englobant l'auto-formation sont énumérées ci-dessous dans un ordre décroissant selon les résultats (*Figure 9)* :

- 491 références (57%) — auto-évaluation ;
- 278 références (32%) — auto-gestion professionnelle ;
- 47 références (6%) — intégration ;
- 45 références (5%) — *sensemaking*.



	Auto-évaluation	Auto-gestion	Intégration	Sensmaking
T1	143	101	14	23
T2	175	90	18	15
T3	173	87	15	7

Figure 9. Graphique du nombre de références par intervalles de temps pour les sous-dimensions de l'auto-formation.

L'auto-évaluation

Cette sous-dimension réunie l'ensemble des extraits de texte faisant référence à l'auto-évaluation des participantes effectuée à travers leur journal de bord. La définition de l'auto-évaluation est :

> « Un processus par lequel un sujet doit porter un jugement qualitatif à l'égard de différents aspects de son apprentissage, de son travail ou de ses attitudes en les comparant aux attentes qui lui avaient été exprimées » (Office québécois de la langue française, 2001).

Cette sous-dimension s'intéresse d'abord à l'utilisation de l'auto-évaluation par les participantes afin d'analyser leur pratique et leurs apprentissages. Chaque extrait représente une référence à l'auto-évaluation, en voici quelques exemples :

> *Je dois travailler ma spontanéité qui parfois, peut ne pas être nécessaire. Je suis très expressive dans la vie mais, je dois avoir un contrôle lors de certaines situations.* Participante 03
>
> *J'ai pris beaucoup notes pendant l'observation de l'activité : café parent. Je me suis reprise en main. Je note plus que pas assez, d'une manière désorganisée, mais le principal c'est que je me comprenne.* Participante 05
>
> *Je me suis questionnée quant à mon comportement et à mon attitude dans le milieu concernant mon niveau de familiarité. Je me suis sentie chez moi dès mon arrivée, comme j'ai déjà un petit bagage en intervention et avec le travail en équipe je n'étais pas mal à l'aise de prendre la parole auprès de mes co-superviseures ou d'entrer en relation avec d'autres collègues.* Participante 06

> *J'ai fait preuve de patience cette semaine. Dans le cadre de mon travail au Centre jeunesse j'ai de la difficulté à « endurer » les crises et à les gérer lorsque la situation me dépasse. En revanche, cette semaine les deux petits cocos de mon « caseload » ont fait des crises durant leurs séances. Je n'ai pas été « épuisée » de ça, ni eu peur ou en « perte de contrôle ».* Participante 08

> *J'ai appris cette semaine que parfois j'avais tendance à être plus gênée et là-dessus je dois travailler à prendre davantage ma place dans l'équipe, cela m'aide également être plus à l'aise dans mes animations d'activités.* Participante 11

> *Lors de cette journée, j'ai principalement utilisé l'opération professionnelle de l'observation auprès des élèves de l'école, et ce, toute la journée. Cela m'a permis de bien comprendre la routine ainsi que le fonctionnement de l'école, en plus de voir les élèves de chacune des classes de la maternelle 4 ans à la 6e année.* Participante 12

Le résultat global de la dimension de l'auto-formation étant de 861 références, et en considérant que le nombre de références de l'auto-évaluation est de 491 (57 %) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ trois références sur l'auto-évaluation par journal de bord. Considérant que les participantes sont en stage 1, ce résultat illustre une bonne utilisation de l'auto-évaluation afin d'analyser leur action. L'auto-évaluation englobe l'analyse des opérations professionnelles et des schèmes relationnels en termes de résultats correspondant aux objectifs visés du stage 1, c'est-à-dire, appliquer, exercer et expérimenter les apprentissages psychoéducatifs de la première année du baccalauréat. Les extraits associés à cette sous-dimensions proviennent principalement de deux questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* » et « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* ». Ces questions amènent les participantes à utiliser l'auto-évaluation à travers leur expérience en tant que stagiaire.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en stabilité/augmentation avec une pointe au milieu et la fin du stage étant donné que les participantes vivent plus de situations susceptibles à l'utilisation de l'auto-évaluation.

L'auto-gestion professionnelle

Cette sous-dimension rassemble l'ensemble des extraits de texte faisant référence à l'auto-gestion professionnelle des participantes décrits à travers leur journal de bord. La définition de l'auto-gestion est :

> « la capacité à gérer son propre travail et son temps, elle comprend les compétences : de planification, d'organisation, d'auto-direction, d'auto-motivation et d'auto-surveillance. Il ne s'agit pas seulement d'être capable de faire des choses en tant qu'individu, mais aussi d'avoir la capacité de collaborer efficacement avec les autres » (Williams, Whiting et James, 2023).

Dans le cadre de la formation en psychoéducation, l'auto-gestion professionnelle souligne l'initiative des participantes à vouloir enrichir leurs apprentissages à travers les objectifs de stage et la responsabilisation professionnelle. Il est évident qu'une collaboration entre les participantes et le superviseur institutionnel est essentiel afin de déterminer les objectifs d'apprentissage et encadrer les évaluations, tout en favorisant la

responsabilisation des participantes dans la gestion de leurs apprentissages (Riven Mompean et Eisenbeis, 2009). Cette sous-dimension s'intéresse d'abord à l'utilisation de l'auto-gestion professionnelle des participantes pour alimenter leurs apprentissages et leur fonctionnement journalier dans le milieu de stage. Chaque référence représente un extrait d'une auto-gestion, en voici quelques exemples :

> *J'aimerais beaucoup pouvoir aider à la recherche de solutions lors d'un comité de cas complexes. Pour ce faire je devrai approfondir mes connaissances en lien avec les interventions possibles avec cette clientèle.* Participante 01
>
> *Mon défi serait de me faire comprendre avec l'enfant. Je crois que je vais essayer les pictogrammes pour lui faire comprendre ce que je veux lui dire. Présentement, le plus difficile est au niveau des petits conflits donc, j'imprimerai des images pour lui montrer en petite séquence comment agir ou lui montrer les actions et les consignes.* Participante 03
>
> *Je veux continuer d'aller observer dans le centre de jour afin de commencer à identifier les activités à faire pour l'usagère à l'aide de sa centration.* Participante 04
>
> *J'ai consulté le site web qui regroupe les différents organismes de la région pour en apprendre davantage sur les services offerts à la population qui pourraient venir en aide à l'adolescente.* Participante 05
>
> *Quand je lui ai amené l'idée que je voulais avoir une famille spécifique (celle de 7 enfants), elle était très contente de mon choix. J'ai pris l'initiative d'approcher la mère pour savoir si elle était à l'aise que je fasse des observations dans son milieu familial. Ce n'est pas la première fois que la famille permet aux étudiantes de faire des observations à leur domicile, donc elle était ouverte à ma demande. Je vais maintenant pouvoir me concentrer sur ma centration.* Participante *06*
>
> *Gros début de semaine. J'ai pu m'avancer dans mes grilles d'observation. Il me reste seulement 4 heures pour finir mes heures de stage. Je vais revenir lundi matin pour finaliser ma grille d'évaluation finale* Participante 07
>
> *Éventuellement j'aurai à présenter des activités de relaxation à une jeune cliente très nerveuse, mais qui refuse de faire les activités qui lui sont proposées ou de parler de ce qui a trait à ses difficultés. Je vais donc tenter, lorsque je la rencontrerai, de cerner ses intérêts pour trouver des thèmes ou relier mes activités à ses intérêts.* Participante 09
>
> *Je vais commencer à remplir le PAD-PEX du client que j'observe. Aussi, je sais que la semaine prochaine nous allons faire beaucoup de budgets de clients vu que c'est la fin du mois.* Participante 10

Le résultat global de la dimension de l'auto-formation étant de 861 références, et en considérant que le nombre de références de l'auto-gestion professionnelle est de 278 (32 %) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 2 références sur l'auto-gestion par journal de bord. Ce résultat indique une bonne utilisation de l'auto-gestion professionnelle afin d'enrichir leurs apprentissages et la gestion de leur temps de stage par eux-mêmes. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent généralement de deux questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* » et « *Points à apporter en discussion en groupe de supervision UQAT (questions, solutions, renseignements, questionnement personnel, etc.)* ». Ces questions permettent l'auto-gestion professionnelle par l'identification de défis d'apprentissage, de tâches à planifier/organiser ou d'interventions à réaliser par les participantes et l'analyse de leurs besoins, ainsi que la responsabilisation

et la décision des sujets apportés en supervision de groupe. Il est important d'indiquer que ces questions sont en soit une référence quant à la possibilité d'offrir un soutien et un encadrement par la personne superviseure.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés avec une légère diminution du début à la fin du stage. Ce résultat est normal en vue de l'importance de l'auto-gestion professionnelle au début, par un besoin significatif d'en apprendre davantage sur les problématiques, le milieu et la clientèle, ainsi que sur les objectifs, les tâches et les attentes du milieu ou de la formation universitaire. Bien que cette sous-dimension soit en légère diminution, les participantes utilisent l'auto-gestion professionnelle du début à la fin de leur stage.

L'intégration

Cette sous-dimension rassemble l'ensemble des extraits de texte faisant référence à l'intégration des participantes dans un milieu d'intervention soit, dans leur milieu de stage. Dans le cadre de la formation en psychoéducation, l'intégration est un processus favorisant l'adaptation de la personne stagiaire au fonctionnement du groupe ou de l'équipe, tout en gardant son identité et ses valeurs dans un programme de formation. Elle s'appropriera plus facilement sa prise de fonction et se sentira à l'aise avec la mission et les objectifs de l'organisation dans laquelle elle devra acquérir et valider ses apprentissages.

Cette sous-dimension s'intéresse à l'analyse des situations soulignant l'intégration des participantes dans leur milieu de stage via leur journal de bord. L'objectif général du stage d'intégration et d'observation est de permettre à la personne stagiaire d'appliquer certaines connaissances théoriques et d'habiletés acquises dans le programme en milieu d'intervention. La personne stagiaire doit faire preuve d'une bonne capacité d'observation, de dynamisme, de rigueur, de curiosité, d'initiative et de disponibilité. La préparation à son intégration en s'informant sur le milieu de stage et en prenant contact avec la personne co-superviseure / l'équipe. Pendant la période de stage, la personne stagiaire doit faire preuve de planification, d'organisation, de respect et de finesse tant envers ses collègues que la clientèle. Chaque référence représente un extrait de l'expérience d'intégration vécue par les participantes, en voici quelques exemples :

> *J'ai réalisé les lectures sur la psychoéducation que je n'avais pas eu le temps de compléter au début de la session. Il m'a donc été possible de lire sur les procédures de références, les services psychoéducatifs du CISSSAT-AT, la tenue de dossier, les processus cliniques et la collecte de données.* Participante 02
>
> *Un défi de tous les jours dans cette école est de réussir à bien communiquer à la bonne personne des outils et des documents qui me sont nécessaires à la poursuite de mon stage.* Participante 03
>
> *Je lui ai nommé que je me sentais à l'aise dans la classe de 2e année pour appuyer l'enseignante et aider auprès des élèves si l'éducatrice devait aller dans d'autres classes lors de certaines périodes.* Participante 04

> *Lors de mon observation dans le cours de langue et culture (autochtone), j'ai réalisé que j'étais tellement submergé par les apprentissages de la langue que j'en ai oublié, pendant un laps de temps, la raison pour laquelle j'étais présente soit : l'observation de l'enfant.* Participante 06
>
> *J'ai beaucoup observé. J'ai posé quelques questions pour approfondir mes connaissances, mais j'ai plus observé que d'autres choses. J'ai pris des notes au long de ma journée, plus particulièrement sur ce que ma co-superviseure faisait.* Participante 07
>
> *Je remarque que de plus en plus la relation de confiance s'installe tranquillement. Je sais que j'ai encore du chemin à faire, mais de plus en plus les clients se sentent plus à l'aise de me parler et il essaye d'entrer en contact avec moi de plus en plus. Il y a même 3 clients qui ont nommé dans les dernières semaines avoir confiance en moi.* Participante 08
>
> *Cette semaine nous avons passé plus de temps au bureau donc quand j'avais une question ma co-superviseure a pu aller se valider immédiatement. Exemple, je me demandais si les patients ayant un trouble bipolaire étaient tout le temps en phase maniaque ou en phase dépressive ou s'il y avait une période d'accalmie. Ma co-superviseure ne connaissait pas vraiment la réponse à ma question donc elle m'a tout de suite recommandé au psychiatre. La psychiatre a su bien répondre à mon questionnement. Elle m'a répondu que cela dépend des patients, mais que oui il pouvait y avoir une période de calme entre les phases.* Participante 09
>
> *Cette semaine nous sommes allés voir le psychiatre d'un client (TPL, hallucination ?) avec lui, car il a demandé que ma co-superviseure soit là. J'ai pu voir que l'approche d'un psychiatre est différente de celle des autres intervenants que j'ai observés jusqu'à maintenant (psychoéducatrices et TES). J'ai remarqué le psychiatre travail beaucoup plus la santé mentale et ce qui se passe dans sa tête que la psychoéducatrice. La psychoéducatrice va travailler les AVD et les AVQ et faire de la relation d'aide tandis que le psychiatre va vraiment plus travailler la psyché du client. Il essayait de faire réfléchir le client en lui posant des questions, mais je ne suis pas certaine que le client fît les liens que le psychiatre essayait de lui faire faire. J'ai l'impression qu'il s'attendait à certaines réponses du client et quand il n'avait pas les réponses souhaitées il passait à un autre sujet.* Participante 10

Le résultat global de la dimension de l'auto-formation étant de 861 références, et en considérant que le nombre de références de l'intégration est de 47 (6 %) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,33 référence sur l'intégration par journal de bord. Ce faible résultat indique surtout que l'intégration des participantes dans leur milieu de stage est davantage communiquée à l'oral que par leur journal de bord (écrit). Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent généralement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution », « Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* » et « *Points à apporter en discussion en groupe de supervision UQAT (questions, solutions, renseignements, questionnement personnel, etc.)* ». Ces questions n'amènent pas spécifiquement les participantes à témoigner de leur processus d'intégration comparativement à présenter un défi ou un besoin lié à des problématiques. Toutefois, les participantes parlent plus facilement de situations d'intégration (positives ou négatives) en supervision de groupe à l'université (oral).

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés comme irréguliers du début à la fin du stage. Ce résultat est normal considérant que les participantes doivent assimiler les nouvelles connaissances du milieu d'intervention au début du stage, ensuite assimiler les connaissances théoriques de

la clientèle, pour finalement se sentir davantage intégrées en fin de stage. Il est important de souligner qu'un processus d'intégration se produit habituellement sur une période plus longue que 12 semaines.

Sensemaking

Cette sous-dimension rassemble l'ensemble des extraits de texte faisant référence au *sensemaking* effectuée par les participantes dans leur milieu de stage. Le sensemaking peut être défini comme un processus social au travers duquel les individus interprètent et comprennent la réalité dans laquelle ils évoluent (Balogun & Johnson, 2004 cités dans; Laszczuk et Garreau, 2017, p.8). Du point de vue de ce projet, le *sensemaking* représente la compréhension des participantes envers la réalité des milieux d'intervention, c'est-à-dire, l'environnement dans lequel elles interviennent, la réalité de la clientèle, ainsi que la compréhension du fonctionnement du milieu de stage (collègue, règle, hiérarchie, etc.). Cette sous-dimension s'intéresse à l'analyse des situations appuyées par l'utilisation du *sensemaking* des participantes dans le milieu d'intervention. Chaque référence représente un extrait du *sensemaking*, en voici quelques exemples :

> *En soutien à domicile, il est courant d'offrir des services aux proches de personnes âgées en perte d'autonomie puisque ces derniers sont souvent les principaux aidants. Donc, ils ont besoin d'aide afin d'aider leur proche adéquatement.* Participante 03
>
> *Je suis née dans la ouate puis je ne le sais pas! C'est triste de voir des familles aussi démunies de ressources et de confiance en soi. C'est aussi triste de voir à quel point la maman se met une énorme pression sur les épaules. Son conjoint travaille dix heures par jour et la maman est enceinte de 22 semaines et elle reste à la maison avec ses deux petits minous. Elle se donne comme mandat que le ménage et les repas soient prêt parce qu'elle reste à la maison toute la journée. La jeune dame a aussi trois autres enfants dont elle a la garde une fin de semaine sur trois.* Participante 07
>
> *Éventuellement j'aimerais participer à une réunion d'équipe qui ont lieu les jeudis après-midi. En ce moment, ce n'est pas possible et non pertinent pour moi étant donné la situation reliée à la Covid-19 et au fait que les suivis sont « stables » depuis le confinement. En effet, les suivis s'effectuaient par téléphone, il n'y avait plus vraiment de déplacements à domicile et dans les différents milieux fréquentés par les clients.* Participante 08
>
> *À noter ici que la gestion d'un sport dans la communauté comprend la gestion des chiens du village et des parents qui viennent voir leurs enfants.* Participante 10
>
> *La professeure de 2e année m'a informé sur la terminologie du mot silence dans la communauté. Pour ces derniers, il est préférable de demander aux élèves qu'on écoute au lieu de leur demander le silence. Elle m'a expliqué que, pour les autochtones, le mot silence fait référence au fait de ne pas parler de leur passée ou de leur douleur (ex. : abus sexuel et physique).* Participante 11
>
> *Lors de la présentation power point sur la bienveillance avec les psychoéducateurs, certains mentionnent l'importance de la bienveillance surtout depuis la Covid puisque l'atmosphère est souvent négative. Au début, nous devons dire en un mot comment nous nous sentons et trois intervenants sur environ 17 se disent fatigués. J'ai trouvé que c'était un élément important comme nous sommes en début d'année scolaire.* Participante 12

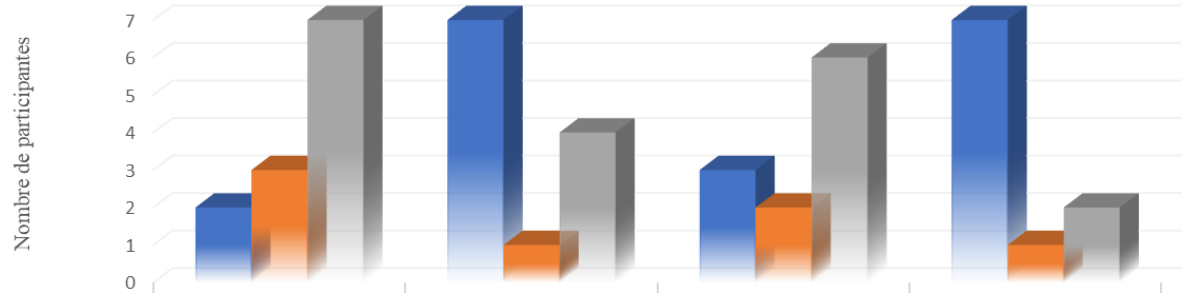
Le résultat global de la dimension de l'auto-formation étant de 861 références, et en considérant que le nombre de références du *sensemaking* est de 45 (5 %) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,31 référence sur le *sensemaking* par journal de bord. Ce faible résultat indique qu'il

est plus facile pour les participantes de communiquer leur réalité oralement que via leur journal de bord (écrit). Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent généralement dans deux questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* » et *« Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* ». Ces questions permettent aux participantes d'expliquer leur compréhension envers la réalité du milieu, mais également d'analyser comment cette réalité affecte leur expérience de stage et plus largement la pratique de la psychoéducation.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés comme en diminution du début à la fin du stage. En considérant que les participantes découvrent un milieu d'intervention, il est normal qu'elles aient plus tendance à utiliser le *sensemaking* en début qu'à la fin du stage, ce qui expliquerais ce type d'évolution.

La synthèse de l'évolution temporelle des participantes

L'évolution temporelle a été qualifiée selon trois types d'évolution en fonction du nombre de références relevées pour chaque sous-dimension de la dimension de l'auto-formation : diminution, irrégularité et stabilité/augmentation. Il est important de souligner que chaque intervalle de temps contient quatre journaux de bord. En considérant qu'il a 12 participantes, le résultat pour chaque dimension indique le nombre de participantes présentant ce type d'évolution. La *Figure 10* permet de visualiser rapidement le type d'évolution majoritaire par sous-dimension qui concordent d'ailleurs avec le nombre de références totales relevées dans chaque dimension, ainsi que de s'assurer de la compréhension du journal de bord dans son utilisation par les participantes.



	Auto-évaluation	Auto-gestion	Intégration	Sensemaking
Diminution	2	7	3	7
Irrégularité	3	1	2	1
Stabilité/Augmentation	7	4	6	2

Sous-dimensions de l'auto-formation

Figure 10. Histogramme de l'évolution temporelle des participantes par sous-dimensions de la dimension de l'auto-formation.

Il est à noter que trois participantes ont une absence de référence dans l'analyse de certaines sous-dimensions (intégration et sensemaking). Ces résultats s'expliquent en partie par un milieu de stage et une co-supervision inadéquats ou encore un manque de motivation des participantes engendré par les embûches provenant du milieu.

Auto-évaluation

Les résultats de la sous-dimension de l'auto-évaluation présentent une majorité des participantes (58%) ayant une évolution qualifiée de stabilité/augmentation entre le début et la fin du stage. Les participantes sont en mesure d'effectuer une auto-évaluation de leurs capacités, leurs apprentissages et leurs attitudes. Toutefois, il est à noter que les autres participantes se divisent en deux groupes : deux participantes (17%) accusent une diminution et trois participantes (25%) sont instables quant à leurs références dans leurs journaux de bord. Il est important de souligner que presque toutes les participantes, malgré leur diminution et irrégularité, utilise au moins une auto-évaluation par journal de bord. Seulement une participante sur 12 présente moins d'une référence par journal de bord à propos de cette sous-dimension.

Auto-gestion professionnelle

Les résultats de la sous-dimension de l'auto-gestion professionnelle indique une bonne proportion des participantes (33%) ayant une évolution de qualifiée comme stabilité/augmentation et une seule participante (8%) montre une irrégularité. Il est intéressant d'analyser le dernier résultat qui révèle qu'une majorité de participantes (58%) présente une évolution qualifiée en diminution. Il est clair que les participantes utilisent davantage l'auto-gestion professionnelle au début de leur stage lorsqu'elles organisent et planifient leur stage à travers les objectifs d'apprentissage. Certaines participantes (33%) concentrent plus d'énergies sur cette gestion du travail tandis que d'autres (58%) intègrent plus rapidement le fonctionnement dans le milieu de stage et montrent davantage d'autonomie.

Intégration

Les résultats de la sous-dimension de l'intégration montrent une bonne proportion des participantes (50%) possédant une évolution qualifiée de stabilité/augmentation. Les participantes sont aptes à expliquer les facilitateurs ou les obstacles d'intégration dans leur milieu de stage. Deux participantes (17%) accusent une irrégularité dans leur constance tout au long de leur stage. Trois autres participantes (25 %) obtiennent une évolution qualifiée en diminution. Quant à la dernière participante (8%) une absence de résultat est notée, c'est-à-dire, qu'aucune référence n'est attribuée dans la sous-dimension de l'intégration. Bien qu'une majorité des participantes (50%) soit en évolution continue, le nombre de références associées à l'intégration est faible et parfois absente. Ce constat permet de se questionner si les questions associées à

l'intégration en milieu de stage sont suffisamment spécifiques dans le journal de bord permettant ainsi un partage adéquat de leur vécu.

Sensemaking

Les résultats de la sous-dimension du *sensemaking* indiquent deux participantes (17%) ayant une évolution qualifiée en stabilité/augmentation et une participante (8%) présentant une évolution en irrégularité. Toutefois, il est à noter qu'une majorité de participantes (58%) présentent une évolution qualifiée en diminution. Il est évident que le sensemaking est davantage partagé oralement lors des supervisions de groupe à l'université plutôt qu'analyser par écrit dans le journal de bord. De plus, les participantes sont concentrées sur d'autres aspects plus concrets et répondant plus directement aux objectifs du stage 1 (ex., intégration, observation, planification/organisation, etc.). Les participantes notent davantage leur compréhension de l'environnement au début de leur stage, lorsqu'elles découvrent le milieu d'intervention et la clientèle. Quant aux deux dernières participantes (17%) une absence de résultat est notée, c'est-à-dire, qu'aucune référence n'est attribuée dans la sous-dimension du *sensemaking*. Le nombre de références associées au *sensemaking* est faible et parfois absent. Ce constat permet de se questionner si le journal de bord permet le partage du *sensemaking.*

Les facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes

Les analyses statistiques par NVivo ont été effectuées afin de déterminer si certains facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes impactent les résultats. Le premier regroupement porte sur l'expérience de travail des participantes en intervention ; six participantes possèdent une expérience et six participantes n'ont aucune expérience. Ces deux groupes ont été examinés en relation avec le type d'évolution temporelle pendant le stage sur l'ensemble des sous-dimensions de l'auto-formation (*Figure* 11*)*.

Les résultats de la *Figure* 11 comptabilisent le nombre d'intervalles de temps où les participantes montrent une diminution, une irrégularité ou une stabilité/augmentation dans leur évolution au cours de leur stage. Par la suite, les sous-dimensions plus incertaines en lien avec une expérience d'intervention ou non chez les participantes seront identifiées. Ces sous-dimensions plus incertaines ont été identifiées à l'aide des tableaux de comptabilisation des références du journal de bord (voir annexe F) portant spécifiquement les sous-dimensions du support d'analyse.

Avant de présenter les résultats, il est important d'indiquer que chaque groupe de participantes est constitués de 24 intervalles de temps. Également, chaque groupe de participantes contient un certain nombre d'absence de résultats ; une absence de résultats est consignée pour les participantes avec expérience et deux absences pour les participantes sans expérience.

Les participantes ayant une expérience d'intervention (n = 6)

Parmi les participantes possédant une expérience d'intervention, 54% présentent une majorité d'intervalles indiquant une diminution sur les sous-dimensions de l'auto-gestion, l'intégration et du *sensemaking*. Malgré cela, les participantes possédant une expérience en intervention (29%) présentent un nombre d'intervalles de temps concernant le type d'évolution en stabilité/augmentation sur la sous-dimension de l'auto-évaluation. Également, peu d'entre elles (13%) présente un type d'évolution irrégulier.

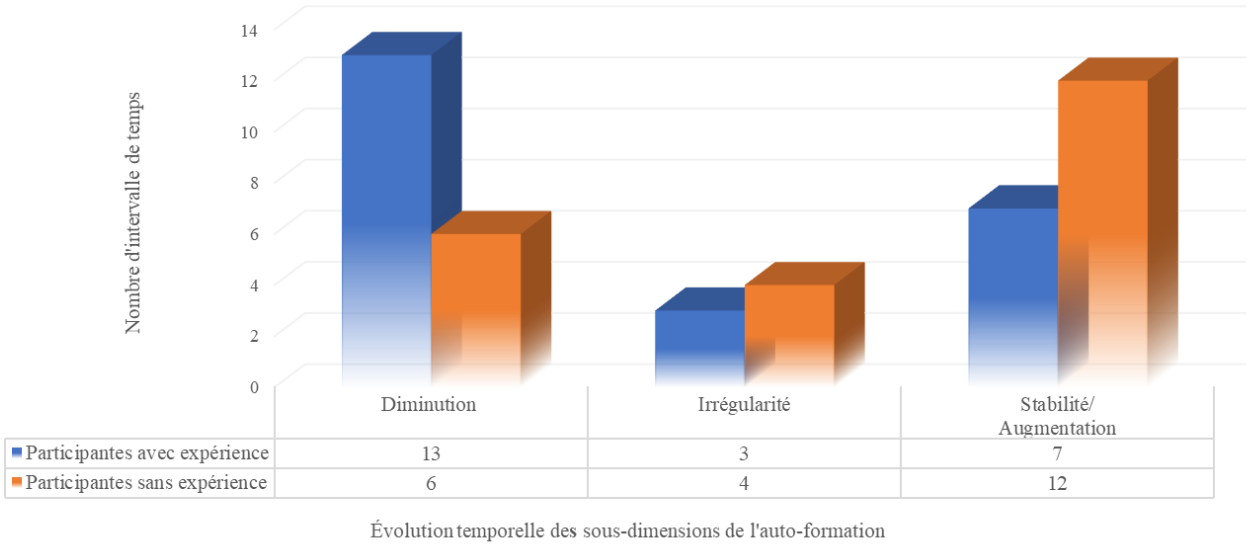


Figure 11. Relation entre le type d'évolution temporelle et les sous-dimensions de l'auto-formation.

Les participantes sans expérience d'intervention (n = 6)

Les participantes sans expérience en intervention maintiennent plus de stabilité/augmentation (50%), particulièrement pour les sous-dimensions de l'auto-évaluation, de l'intégration et l'auto-gestion. Il est possible qu'elles ressentent plus le besoin de partager des éléments sur leur intégration, ainsi que d'auto-évaluer leur pratique par le fait qu'elles vivent leur première expérience en intervention. Les participantes sans expérience d'intervention (25%) montrent une diminution dans le temps située dans la sous-dimension du *sensemaking.* Quant au type d'évolution irrégulier (17%), elles obtiennent des résultats légèrement plus élevées (17%) que les participantes avec expérience.

En résumé, malgré un échantillon restreint, il est possible de visualiser rapidement une opposition quant aux types d'évolution pour les deux groupes de participantes :

- majoritairement les intervalles de temps sont qualifiés en diminution (54%) pour les participantes ayant une expérience de travail en intervention ;

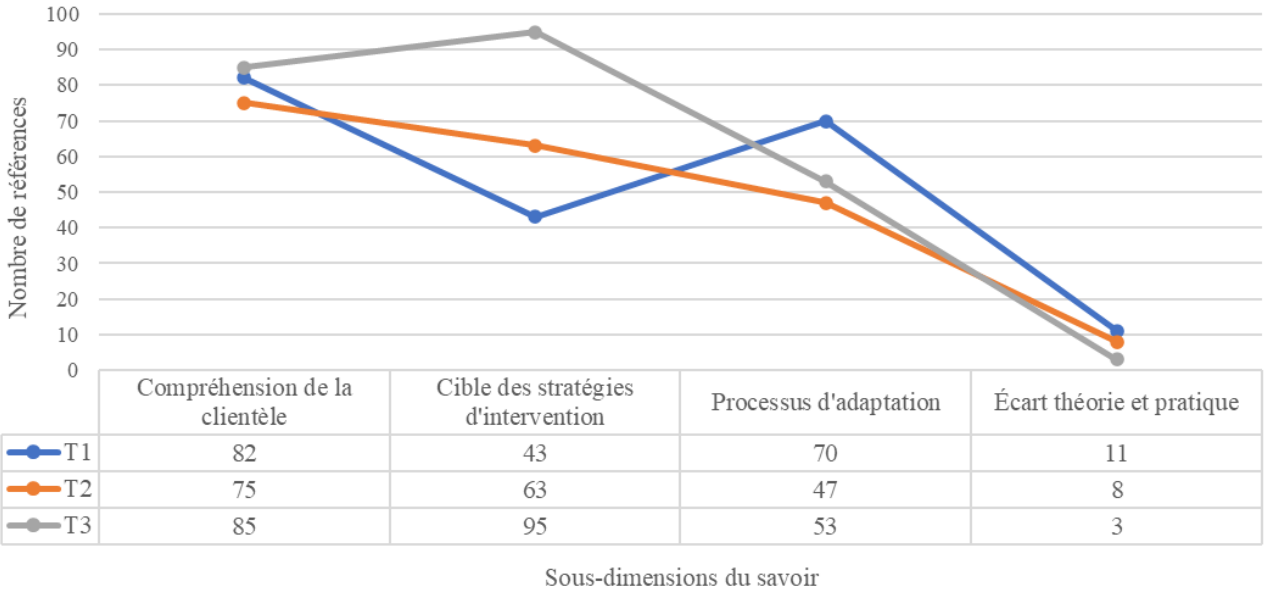
- majoritairement les intervalles de temps sont qualifiés en stabilité/augmentation (50%) pour les participantes sans expérience de travail en intervention.

Il est important de noter qu'il s'agit de résultats basés sur les références aux sous-dimensions dans le journal de bord (écrit) et non sur la qualité du travail effectué par les stagiaires sur le terrain pendant leur stage.

Le savoir

Cette dimension réunie l'ensemble des sous-dimensions reliées au savoir des participantes partagées pendant leur stage via leur journal de bord. Selon le référentiel des compétences de l'OPPQ, il définit le savoir à travers les trois savoirs psychoéducatifs : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Le savoir psychoéducatif correspond aux connaissances du psychoéducateur utile à l'exercice de la profession, et qui donnent des indications relatives aux connaissances et aux habiletés leur étant associées (OPPQ, 2018, p.8). En plus des connaissances sur la psychoéducation, le savoir psychoéducatif englobent les théories et les approches d'intervention à préconiser, ainsi que des connaissances sur les différentes problématiques. En considérant, le nombre total de références du support d'analyse (3 371 références), la dimension du savoir représente 19% (635 références) de cette composante. Les sous-dimensions réunissant le savoir sont énumérées ci-dessous selon un ordre décroissant (*Figure 12)* :

- 242 références (38%) — améliore la compréhension de la clientèle ;
- 201 références (32%) — cible des stratégies d'intervention ;
- 170 références (27%) — processus d'adaptation ;
- 22 références (3%) — écart entre théorie et pratique.



	Compréhension de la clientèle	Cible des stratégies d'intervention	Processus d'adaptation	Écart théorie et pratique
T1	82	43	70	11
T2	75	63	47	8
T3	85	95	53	3

Figure 12. Graphique du nombre de références par intervalles de temps pour les sous-dimensions du savoir.

Améliore sa compréhension sur la clientèle

Cette sous-dimension regroupe l'ensemble des extraits texte faisant référence à l'amélioration de la compréhension de la clientèle par les participantes. Cette sous-dimension consigne l'ensemble des situations où les participantes recherchent des connaissances théoriques sur les caractéristiques et les comportements de la clientèle du milieu d'intervention. L'enrichissement des connaissances peut s'effectuer par expérience, c'est-à-dire, en observant la clientèle, en lisant les dossiers, en questionnant la personne co-superviseure et également, en s'informant avec des lectures concernant les différentes problématiques. Cette sous-dimension s'intéresse d'abord à la recherche par les participantes pour améliorer leur compréhension de la clientèle ou par rapport à leurs comportements afin d'augmenter leur savoir. En ce sens, chaque référence réfère est un extrait soulignant l'amélioration de la compréhension de la clientèle par les participantes, en voici quelques exemples :

> *Le client est autochtone et a vécu dans une famille d'accueil blanche quand il était plus jeune, mais il a aujourd'hui 26 ans. Même si ce n'est pas rationnel, il craint encore de se faire placer en famille d'accueil.* Participante 01
>
> *Elle craignait plus les petits insectes que les gros serpents sûrement dû à la rapidité des petits. Un autre usager a adoré et a même reconnu le caméléon et l'a nommé, il adore regarder les livre d'animaux donc on avait bien visé dans son intérêt.* Participante 04
>
> *Il a de bonne interaction avec les autres enfants, mais il semble préférer la présence des adultes selon les observations de l'enseignante, l'éducatrice spécialisée et la conseillère clinique. Il a de la difficulté lorsqu'il a une surcharge vis-à-vis les stimuli ambiants, il crie, court partout, etc.* Participante 05
>
> *Pour l'instant, valoriser l'adolescente lors de ses bons coups et lui souligner ses fiertés (renforcement positif) sont de bons moyens de débuter une réflexion sur son estime personnelle car elle a de la difficulté à se féliciter elle-même. Je crois que pour l'instant, elle n'est pas disponible à la réalisation d'un projet comme un journal intime.* Participante 07
>
> *J'ai appris que l'adolescente travaillait environ 4 à 5 jours semaines (beaucoup plus d'heures que ce qui est recommandé pour une élève de son âge), ce qui peut expliquer pourquoi elle mentionne être fatiguée régulièrement.* Participante 08
>
> *Le petit garçon présente des difficultés avec la prononciation de plusieurs mots, dont son prénom. Il n'est pas en mesure de former des phrases complètes. Il a tendance à faire le son des objets, plutôt que de les nommer par leur nom. Il serait intéressant de savoir s'il a un suivi et un soutien à la maison afin d'aider le petit garçon et sa famille dans son développement.* Participante 09

Le résultat global de la dimension du savoir étant de 635 références, et en considérant que le nombre de références de l'amélioration de la compréhension de la clientèle est de 242 (38 %) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 1,7 référence sur cette sous-dimension par journal de bord. Considérant que les participantes sont en stage 1, ce résultat affiche une bonne capacité de recherche et d'analyse sur les caractéristiques et les comportements de la clientèle. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* », « *Réflexion sur ma*

pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.) » et *«Retour en discussion avec la co-superviseure (questions, solutions, renseignements, etc.)* ». Ces questions amènent les participants à présenter leur observation, leur analyse, leur recherche ou même leur discussion avec la personne co-superviseure sur les caractéristiques et les comportements de la clientèle.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en stabilité/augmentation du début à la fin du stage. Ce résultat est bon et signifie que les participantes font des apprentissages tout au long de leur stage sur les caractéristiques et les comportements de la clientèle.

Cible des stratégies d'intervention

Cette sous-dimension réunie l'ensemble des extraits texte représentant la sous-dimension cible une stratégie d'intervention. Généralement, elles découlent de leur analyse à partir de leurs observations, de leurs lectures et de leurs interventions. La stratégie d'intervention ciblée peut-être partagée en prospective ou en rétrospective. Cette sous-dimension s'intéresse d'abord à l'identification des stratégies d'intervention provenant des connaissances théoriques ou des expériences qu'elles possèdent. Chaque référence représente un extrait de texte d'une participante ciblant une stratégie d'intervention, voici quelques exemples :

> *Je crois que je vais essayer les pictogrammes pour lui faire comprendre ce que je veux lui dire.* Participante 03
>
> *L'intervenante parlait plus que l'aidé. Je me disais à ce moment : « Tu lui propose beaucoup trop de choses. Elle doit choisir qu'est-ce qu'elle veut elle-même ». Je garde toujours en tête « responsabilisation et autonomie ». Faire choisir la personne pour qu'elle soit motivée à évoluer.* Participante 02
>
> *Je veux amener la jeune fille seule avec moi à la Maison de la Famille pour qu'on fasse des activités seules, sans maman. J'ai l'impression que je pourrai observer autre chose en étant à l'extérieur de son environnement.* Participante 05
>
> *J'ai dû mettre mes limites claires et m'affirmer dès mon entrée dans la classe, car les élèves avaient déjà essayé de contourner les règles.* Participante 07
>
> *Je m'accroupis près de l'enfant puisque qu'il dérange la classe, je m'aperçois que c'est parce qu'il a le temps de faire la lecture des phrases avant même que l'enseignante ait commencé. Je lui offre donc la possibilité d'aller sur le vélo stationnaire afin de favoriser son dynamisme en classe ainsi que son écoute, et ce, en même temps. Une technique qui fonctionne très bien avec l'enfant qui ne dérange plus la classe.* Participante 10
>
> *J'ai reflété leurs sentiments aux enfants et reformulé leurs dires pour qu'ils se sentent écoutés et compris, et aussi, pour leur permettre d'être en confiance dans ce nouvel environnement. J'ai également beaucoup utilisé la répétition au niveau des consignes.* Participante 11

Le résultat global de la dimension du savoir étant de 635 références, et en considérant que le nombre de références de cible des stratégies d'intervention est de 201 (32 %) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 1,4 référence sur cette sous-dimension par journal de bord. Ce résultat

indique une bonne capacité à cibler des stratégies d'intervention en planifiant ou en effectuant une évaluation post-situationnelle. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* », « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* » et « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* ». Ces questions amènent les participantes à analyser des situations d'intervention observées, appliquées ou à se questionner sur la planification et l'organisation d'une intervention, leur permettant ainsi de cibler des stratégies d'intervention correspondant à la clientèle visée.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés comme stabilité/augmentation du début à la fin du stage. Ce résultat est bon considérant une évolution constante tout au long de leur stage. Ce résultat signifie que les participantes sont plus à l'aise à la fin du stage à identifier et analyser les stratégies d'intervention.

Processus d'adaptation

Cette sous-dimension consigne l'ensemble des extraits liés au processus d'adaptation des participantes dans leur apprentissage. Selon Monique Tremblay (1992) :

> L'adaptation apparait […] comme une suite de rééquilibrations actives, c'est-à-dire, de réponses constamment contrôlées, et non comme une simple soumission aux contraintes extérieures ou comme une série d'essais incoordonnés et divergents passés trop tard au crible d'une sélection trop mécanique (Tremblay, p.45).

Cette sous-dimension présente l'adaptation comme une rééquilibration des participantes face à un déséquilibre vécu en stage. Le déséquilibre est lié à la demande de l'environnement, envers la participante. Le milieu d'intervention entraine les participantes à vivre différentes situations leur demandant d'accommoder leurs connaissances afin d'adapter leur savoir. Cette sous-dimension s'intéresse à l'analyse des situations observées par les participantes exigeant des apprentissages ou un désir d'ajuster leurs connaissances aux différentes problématiques ou différents aspects de la pratique psychoéducative. Chaque référence correspond à un extrait soulignant une adaptation du savoir par les participantes dans leur milieu d'intervention, en voici quelques exemples :

> *Après cette rencontre, je me questionnais sur l'enfant. Je me souviens que la neurologue parlait de douance, alors j'ai fait de la lecture sur ce sujet. J'étais surprise de voir que certains aspects ressemblaient à des descriptions soulignées par la mère.* Participante 02
>
> *J'ai développé mes connaissances vis-à-vis le programme Vers le Pacifique afin d'arriver préparée à ma première journée de stage. J'ai pris des notes dans mon cahier de stage afin de toujours avoir les éléments centraux de cette approche à portée de main.* Participante 05
>
> *Je demanderai à voir les dossiers pour mieux comprendre leur réalité et voir les notes évolutives pour m'aider à me pister au travers des interventions.* Participante 07

> *J'ai appris deux nouveaux signes pour le langage des signes, soit jouer (hang loose) et danser (doigts qui pointent et vont d'avant en arrière).* Participante 08
>
> *J'irai consulter son dossier la semaine prochaine pour me faire un portrait plus complet de ses environnements/influences actuels(les), pour le moment je n'ai pas de piste claire sur laquelle je pourrais miser avec elle.* Participante 9
>
> *J'ai développé mon savoir théorique sur les différentes problématiques rencontrées. Je comprends qu'il est important de faire la distinction entre trouble de l'opposition avec provocation et simplement une opposition à l'autorité.* Participante 10

Le résultat global de la dimension du savoir étant de 635 références, et en considérant que le nombre de références de l'adaptation est de 170 (27 %) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 1,2 référence sur cette sous-dimension par journal de bord. Ce résultat indique une bonne capacité d'adaptation par les participantes dans leur milieu d'intervention. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de deux questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* » et « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* ». Ces questions amènent les participantes à exprimer leurs besoins et à adapter leurs connaissances dans l'optique de poursuivre leur cheminement dans le développement de leur pratique, ainsi que d'expliquer les apprentissages effectués lors de leur stage.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en diminution entre le T1 et le T2, pour redevenir stable/augmentation entre le T2 et T3. Ce résultat signifie que les participantes doivent davantage adapter leurs connaissances en début de stage afin d'augmenter leur compréhension de l'environnement. L'adaptation est moins élevée au milieu et à la fin du stage, ce qui est normal en considérant qu'elles ont une meilleure compréhension du milieu à ce stade du stage 1.

Écart entre théorie et pratique

Cette sous-dimension porte sur l'ensemble des extraits de texte présentant un écart entre les connaissances théoriques et la pratique. L'écart entre la théorie et la pratique est défini par des situations vécues par les participantes suscitant un questionnement sur les différences entre les théories apprises et les expériences pratiques dans un milieu d'intervention réel. Cette sous-dimension s'intéresse à l'analyse et le partage de situations où elles perçoivent un écart, une différence, c'est-à-dire, où elles observent et identifient un décalage absent, plus ou moins important entre leurs connaissances théoriques et l'application pratique. Chaque référence représente un extrait de texte indiquant un écart entre les connaissances théoriques et la pratique, voici quelques exemples :

> *Cette semaine, en faisant mes lectures, j'ai appris beaucoup sur l'anxiété ce qui me permet davantage de comprendre la réalité d'un élève qui a un TAG. Comme nous allons voir ce thème*

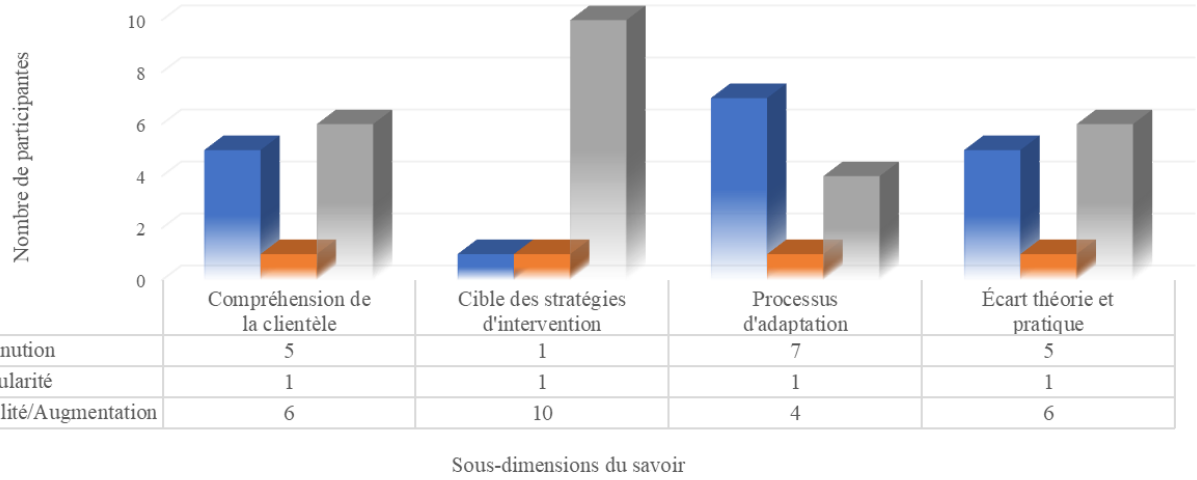
> *dans le cadre du cours de difficultés d'adaptation chez l'enfant, je pourrai faire des liens avec la théorie et mon milieu de stage.* Participante 03
>
> *J'ai pu observer certains éléments et faire des liens avec mes apprentissages réalisés dans le cadre de mes cours depuis le début de mon baccalauréat. D'abord, les notions de dynamique de groupe m'ont permis d'observer le rôle des élèves dans leur groupe et de cerner quels éléments favorisaient la participation de chacun lorsque mon co-superviseur expliquait la politique d'absence.* Participante 05
>
> *J'ai remarqué de cette résidence est qu'elle n'était pas très bien aménagée puisque l'espace était très petit et fait sur la longueur. De plus, il y avait des chambres sur un étage alors je trouvais que c'était dangereux pour les résidents en plus que les marches n'étaient vraiment pas larges.* Participante 06
>
> *Même si je lis des choses sur la déficience intellectuelle et que j'ai des formations, … je trouve qu'il est difficile de mettre tout ça concret. Je pense que les connaissances viennent beaucoup avec la pratique, l'expérience sur de longues années.* Participante 07
>
> *Il est convenu avec une autre intervenante que je m'occupe de cette partie de la présentation (animation). Il est cependant difficile pour moi de prendre ma place, puisque nous n'avons pas la même méthode d'animation. Elle prend donc la parole pour ajouter des points pertinents, mais que je voulais aborder quelques instants plus tard. J'ai donc plus de difficultés à prendre ma place lors de l'animation, mais également de me faire confiance lorsque j'anime avec elle.* Participante 12

Le résultat global de la dimension du savoir étant de 635 références, et en considérant que le nombre de références à reconnaitre les différences entre la théorie et la pratique est de 22 (3%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,2 référence sur cette sous-dimension par journal de bord. Ce résultat indique un faible partage de l'analyse de l'écart entre les connaissances théoriques et la pratique à l'écrit, il semble qu'il soit plus facile de faire cette réflexion à l'oral pendant les supervisions cliniques. De plus, il est plus difficile de concevoir la différence entre la théorie et la pratique seulement par l'observation, comparativement à la mise en application d'une théorie dans une intervention, il serait normal que les participantes aient moins l'occasion de partager cette différence, par le fait qu'elles sont en stage 1. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution »*, *« Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées »* et « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.) ».* Ces questions permettent pour certaines participantes de se questionner ou de constater une différence entre les connaissances théoriques et la pratique.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés comme en diminution du début à la fin du stage. En considérant que les participantes découvrent un milieu d'intervention par l'entremise de l'observation, il est normal qu'elles aient plus tendance à remarquer des différences entre la théorie et la pratique en début qu'à la fin du stage.

La synthèse de l'évolution temporelle des participantes

L'évolution temporelle a été qualifiée selon trois types d'évolution en fonction du nombre de références relevées pour chaque sous-dimension de la dimension du savoir : diminution, irrégularité et stabilité/augmentation. Il est important de rappeler que chaque intervalle de temps contient quatre journaux de bord. En considérant qu'il a 12 participantes, le résultat pour chaque dimension indique le nombre de participantes présentant ce type d'évolution. La *Figure 13* permet de visualiser rapidement le type d'évolution majoritaire par sous-dimension qui concordent d'ailleurs avec le nombre de références totales relevées dans chaque dimension, ainsi que de s'assurer de la compréhension du journal de bord dans son utilisation par les participantes.



	Compréhension de la clientèle	Cible des stratégies d'intervention	Processus d'adaptation	Écart théorie et pratique
Diminution	5	1	7	5
Irrégularité	1	1	1	1
Stabilité/Augmentation	6	10	4	6

Figure 13. Histogramme de l'évolution temporelle des participantes par sous-dimensions de la dimension du savoir.

Améliore la compréhension sur la clientèle

Les résultats obtenus à la sous-dimension améliore la compréhension de la clientèle représentent la moitié des participantes (50%) ayant une évolution qualifiée stabilité/augmentation entre le début et la fin du stage. Ce résultat signifie que les participantes s'assurent de comprendre les problématiques de la clientèle pendant l'entièreté du stage. Une participante (8%) accuse une irrégularité dans sa constance et cinq autres participantes (42%) obtiennent une évolution qualifiée en diminution. Les résultats indiquent une proportion similaire entre le qualificatif stabilité/augmentation et diminution ce qui peut s'expliquer par des milieux de stage différents apportant divers cheminements dans l'accomplissement des tâches ou des objectifs de stage ou encore l'expérience de travail chez les participantes.

Cible des stratégies d'intervention

Les résultats de la sous-dimension cible des stratégies d'intervention indiquent une majorité de participantes (83%) ayant une évolution qualifiée stabilité/augmentation continue, c'est-à-dire qu'elles ont démontré une bonne capacité à cibler des stratégies d'intervention du début jusqu'à la fin du stage. Toutefois, une participante (8%) accuse une diminution et une participante (8%) est irrégulière quant à leurs références dans les journaux de bord.

Processus d'adaptation

Les résultats de la sous-dimension adaptation indiquent qu'une majorité de participantes (58%) présente une évolution qualifiée en diminution. Il possible d'analyser que les participantes ont besoin davantage d'adapter leurs connaissances au début de leur stage lorsqu'elles explorent le milieu d'intervention et la clientèle. Il serait intéressant de vérifier également l'importance de l'expérience de travail chez ces participantes. Inversement, une proportion des participantes (33%) a une évolution qualifiée stabilité/augmentation et une participante (8%) présente une irrégularité.

Écart entre théorie et pratique

Les résultats de la sous-dimension de l'écart entre les connaissances théoriques et la pratique indiquent que la moitié des participantes (50%) ont une évolution qualifiée de stabilité/augmentation entre le début et la fin du stage. Cinq autres participantes (42%) inscrivent une évolution qualifiée en diminution tout long de son stage et une participante (8%) accuse une irrégularité. Les résultats indiquent une proportion similaire entre le qualificatif stabilité/augmentation et diminution. Considérant que le nombre de références associées à cette sous-dimension est faible et presqu'équivalente dans chacune des intervalles de temps, ce constat permet de se questionner sur la nécessité d'analyser cette sous-dimension pour les participantes en stage 1, étant donné que les participantes touchent peu à l'intervention directe.

Les facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes

Les analyses statistiques par NVivo ont été effectuées afin de déterminer si certains facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes impactent les résultats. Le premier regroupement porte sur l'expérience de travail des participantes en intervention ; six participantes possèdent une expérience d'intervention et six participantes n'ont aucune expérience d'intervention. Ces deux groupes ont été examinés en relation avec le type d'évolution temporelle pendant le stage sur l'ensemble des sous-dimensions du savoir *(Figure 14)*. Étant donné un échantillon restreint, il est logique d'obtenir des écarts minimes entre les deux groupes. Ces résultats seront sans aucun doute différents lors du projet subséquent qui portera sur un échantillon plus important.

Les résultats de la *Figure 14* comptabilisent le nombre d'intervalles de temps où les participantes montrent une diminution, une irrégularité ou une stabilité/augmentation dans leur évolution au cours de leur stage. Il s'agit donc d'identifier les sous-dimensions plus incertaines en lien avec une expérience d'intervention ou non chez les participantes. Ces sous-dimensions plus incertaines ont été identifiées à l'aide des tableaux de comptabilisation des références du journal de bord (voir annexe F) portant spécifiquement les sous-dimensions du support d'analyse. Avant de présenter les résultats, il est important d'indiquer que chaque groupe de participantes est constitués de 24 intervalles de temps.

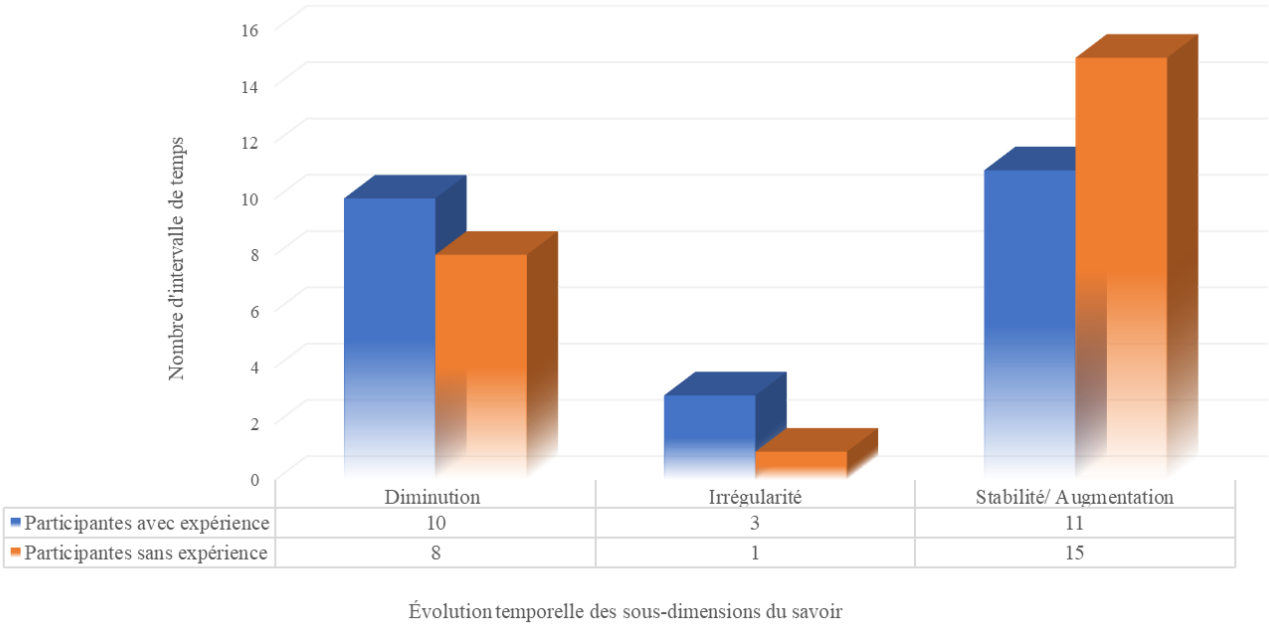


Figure 14. Relation entre le type d'évolution temporelle et les sous-dimensions du savoir.

Participantes ayant une expérience de travail (n = 6)

Les participantes possédant une expérience d'intervention (42%) présentent une bonne proportion d'intervalles montrant une diminution particulièrement sur les sous-dimensions améliore la compréhension de la clientèle et adaptation. Également, peu d'entre elles (13%) présentent des types d'évolution irrégularité. Les participantes possédant une expérience en intervention (46%) présentent aussi une bonne proportion de nombre d'intervalles de temps concernant le type d'évolution en stabilité/augmentation. Les participantes montrent généralement de bons résultats temporels dans les sous-dimension cible des stratégies d'intervention et écart entre la théorie et la pratique. Il est possible de supposer que les participantes avec expérience ont plus de facilité à faire des liens entre les connaissances théoriques et la pratique, considérant qu'elles connaissent la réalité de certains milieux d'intervention.

Participantes sans expérience d'intervention (n = 6)

Les participantes sans expérience d'intervention (33%) montrent un type d'évolution diminution pour les sous-dimensions adaptation et écart entre la théorie et la pratique, ainsi qu'un faible nombre d'intervalles de type irrégulier (4%). Quant au type d'évolution stabilité/augmentation, les participantes sans expérience en intervention (63%) se maintiennent notamment pour les sous-dimensions améliore la compréhension de la clientèle et cible des stratégies d'interventions. En considérant qu'elles sont à leurs premières expériences d'intervention, il est possible qu'elles aient plus tendance à s'informer sur la clientèle ou à demander conseil rapidement (manque de confiance, sécurité).

À partir d'un échantillon restreint, il est possible de visualiser rapidement la similarité entre les trois types d'évolution pour l'ensemble des participantes. Il est important de mettre de l'avant la stabilité/augmentation temporelle pour la sous-dimension cible des stratégies d'intervention ressortie comme une force pour les deux groupes de participantes.

Mécanismes de rétroaction

Cette dimension réunie l'ensemble des sous-dimensions relié aux mécanismes de rétroaction que vivent les participantes durant l'intégralité de leur stage. Afin de bien comprendre, cette dimension elle est définie par les deux termes soit mécanisme et rétroaction. Le dictionnaire Larousse défini le terme mécanisme comme un : « enchaînement des opérations propres à une fonction ; processus » (Mécanisme, s.d.). Quant à la rétroaction, elle est définie dans le dictionnaire USITO comme : « un effet rétroactif, une action de retour à la suite d'une situation » (Rétroaction, s.d.). En tenant compte de ces définitions, les mécanismes représentent l'ensemble des processus permettant aux participantes d'effectuer une rétroaction sur leurs actions. Autrement dit, tous les mécanismes favorisants l'analyse d'une situation après coup et non pas sur-le-champ. En considérant, le nombre total du support d'analyse (3 371 références), la dimension des mécanismes de rétroaction représente 8% (278 références) de ce support. Les sous-dimensions saisies dans les mécanismes de rétroaction sont énumérées ci-dessous selon un ordre décroissant (*Figure 15)* :

- 133 références (48%) — Rétroaction directe ;
- 108 références (39%) — Système d'ensemble ;
- 37 références (13%) — Stratégies d'intervention.

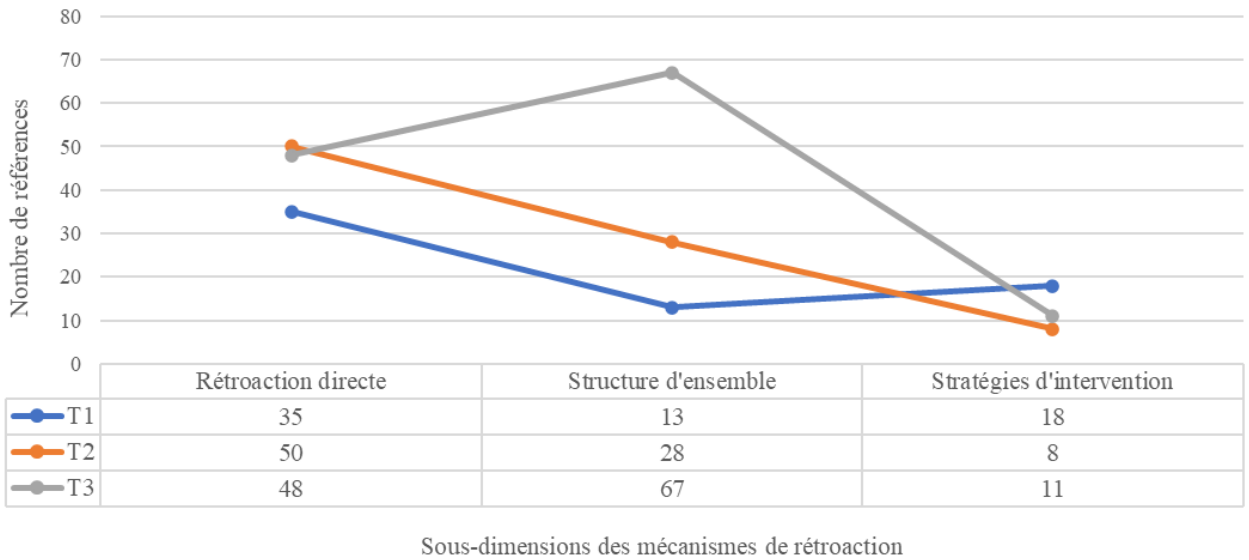


Figure 15. Graphique du nombre de références par intervalles de temps pour les sous-dimensions des mécanismes de rétroaction.

Rétroaction directe

Cette sous-dimension regroupe l'ensemble des extraits texte faisant référence aux rétroactions directe des participantes. Cette sous-dimension consigne l'ensemble des situations où les participantes ont demandé et reçu une rétroaction par un collègue ou la personne co-superviseure dans le milieu de stage. La rétroaction directe permet aux participantes de recevoir des observations et une analyse extérieure d'une situation permettant ainsi un recul objectif sur leur pratique. En ce sens, chaque référence réfère à un extrait présentant des rétroactions envers les participantes, en voici quelques exemples :

> *Elle me demande constamment ce que j'ai observé d'une personne ou de son comportement. Qu'est-ce que j'ai remarqué de spécial dans la rencontre. J'adore nos discussions et d'entendre la perception de ma co superviseure.* Participante 02
>
> *J'ai demandé à ma co-superviseure si elle pourrait regarder mon fait d'observation avant de le remettre à l'éducatrice. Elle m'a dit « aucun problème, mais tu dois te faire confiance je suis certaine qu'il va être parfait ».* Participante 05
>
> *Ma co-superviseure m'a verbalisé que mon défaut est la communication. Elle m'explique que parfois je mets trop de détails dans mes interventions. J'aimerais avoir des explications plus claires et plus précises lors de mon évaluation mardi. Car je veux travailler ce point de mon intervention pour m'améliorer.* Participante 06
>
> *Mon collègue m'a expliqué qu'habituellement les éducatrices ont beaucoup de difficultés à approcher l'enfant puisque ce dernier cherche à les frapper et s'oppose à leurs interventions. Toutefois, mon collègue m'a mentionné qu'avec moi, l'enfant démontrait des efforts et me souriait par moment, ce qu'il n'avait jamais vu avant avec des femmes. Il me nomme également que ce matin il a vu que l'élève était réceptif à mes interventions et c'est pourquoi il m'a laissée seule avec lui lors de mon intervention.* Participante 08
>
> *Je discute de mes observations avec l'enseignant qui a remarqué mes contacts visuels pour lui signaler qu'un autre élève était distrait pendant l'examen. Il dit qu'il n'avait jamais remarqué*

> *avant aujourd'hui et qu'il va porter attention voir si cela se répète de façon régulière chez cette élève. Nous avons donc observé les mêmes éléments chez les 2 fillettes.* Participante 09
>
> *J'ai rencontré 2 élèves individuellement cette semaine et j'ai eu une bonne rétroaction de la part de mon co-superviseur. De plus, il m'a mentionné que même si je semble être réservée, j'arrive à être à l'aise avec les élèves et il trouve que la clientèle adolescente me convient très bien.* Participante 12

Le résultat global de la dimension des mécanismes de rétroaction étant de 278 références, et en considérant que le nombre de références de la rétroaction directe est de 133 (48 %) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,92 référence sur cette sous-dimension par journal de bord. Ce résultat indique une bonne capacité à demander ou à recevoir une rétroaction dans leur milieu de stage. Évidemment, cette sous-dimension dépend grandement des milieux et des personnes co-superviseures. Les extraits associés à cette sous-dimensions proviennent principalement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* », « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* » et *« Retour en discussion avec la co-superviseure (questions, solutions, renseignements, etc.)* ». Ces questions dirigent les participantes à présenter leurs demandes ou leurs collectes de rétroaction par rapport à leurs défis et besoins, leur pratique professionnelle ainsi que les éléments ressortis lors des discussions avec la personne co-superviseure.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en légère augmentation de T1 à T2 et en stabilité de T2 et T3. Ce résultat représente un cheminement normal des participants en considérant qu'elles sont majoritairement en observation dans le temps et qu'elles commencent à intervenir sous supervision à partir du T2. Bref, elle commence à demander et recevoir plus régulièrement des rétroactions.

Structure d'ensemble

Cette sous-dimension regroupe l'ensemble des extraits texte faisant référence à l'usage de la structure d'ensemble (ou modèle psychoéducatif) par les participantes. La structure d'ensemble est un modèle qui représente les interactions entre les composantes du milieu où l'intervention sera mise en place. Lorsque les composantes entrent en interaction, elles créent des contextes dans lesquels le psychoéducateur interviendra (Aimé, Coutu, Maïano, et Lafantaisie, 2020). Selon Gendreau (2001) :

> […] essentiellement, il s'agit d'*acteurs* utilisant divers *moyens* pour atteindre des *objectifs*. Mais, du point de vue de l'intervention, elles sont des éléments d'un système global : leurs interactions et leur dynamique influent sur la démarche du jeune. Ce sont toutes des forces que les éducateurs et le jeune (eux-mêmes composantes du système) doivent harnacher et faire travailler en harmonie pour que le dispositif global mis en place autour du jeune puisse fonctionner de manière efficace et produire les résultats pour lesquels il a été conçu. (p.56-57)

La *Figure 16* illustre clairement les dix composantes de la structure d'ensemble. La structure d'ensemble est un outil que les participantes doivent utiliser durant leur stage afin de planifier et organiser une activité en fonction d'un objectif à atteindre, ainsi que d'effectuer une évaluation post-situationnelle de leur animation en se basant sur les différentes composantes. La composante système d'évaluation et reconnaissance permet de débuter une analyse de l'activité réalisée et favorise ensuite une rétroaction individuelle, mais également une réaction de la part des personnes superviseures. Il est important pour la stagiaire d'identifier et d'ajuster sa structure d'ensemble en fonction de son évaluation post-situationnelle (évaluer les composantes qui affectent la mise en œuvre de l'intervention) et des rétroactions reçues afin de s'assurer que l'intervention planifiée se déroulera il se doit et répondra aux objectifs fixés.

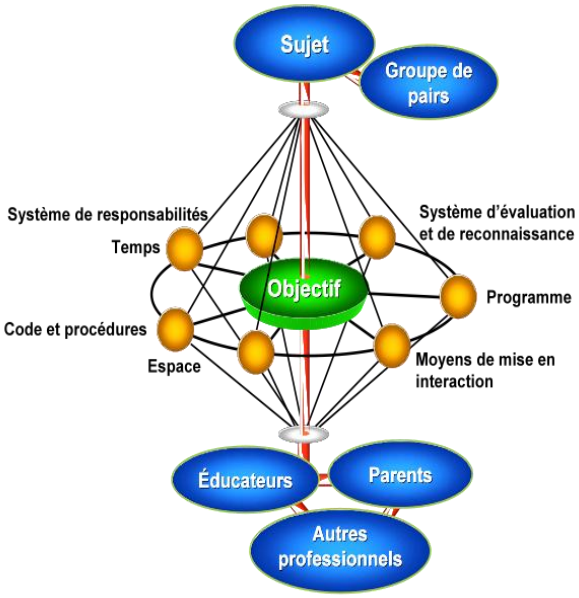


Figure 16. La structure d'ensemble (Gendreau, 2001).

Cette sous-dimension consigne l'ensemble des situations où les participantes ont noté et analyser une composante ou des composantes, en voici quelques exemples :

> *J'ai demandé à l'élève si elle aimait la façon dont je lui présentais la théorie ou s'il y avait des choses que je pourrais modifier pour rendre les ateliers plus faciles pour elle. Ma superviseure m'a dit que j'avais bien fait de lui demander directement et simplement. L'élève m'a mentionné qu'elle appréciait ma façon d'expliquer et que cela l'aidait beaucoup. Elle aimait aussi que je lui présente des notions à travers des vidéos, car elle a de la difficulté en français (elle est plus à l'aise avec l'anglais, car elle allait à une école anglaise avant et avec sa dyslexie, elle a plus de difficulté avec la lecture et écriture). [Système d'évaluation et reconnaissance]* Participante 02

> *J'ai animé mon premier atelier avec l'adolescente et cela m'a permis de cibler davantage les éléments que je devrai travailler. Je crois que j'aurais dû davantage préparer des questions à lui poser pour évaluer plus précisément son appréciation de l'atelier. [Système d'évaluation et reconnaissance]* Participante 04

> *J'ai aimé la formule de mes ateliers, car l'ambiance et le local étaient propices à la discussion. [Système de responsabilités et espace]* Participante 05
>
> *Quelles sont les méthodes d'approche, ainsi que les outils à utiliser avec une personne vivant avec le trouble du spectre de l'autisme? Je ne me considère pas suffisamment outillée pour ces problématiques. L'intervention a duré 45 minutes [Le temps]. Pendant ce temps, l'enfant jouait avec des effaces, il faisait des bruits de bouche et il évitait le contact visuel avec les intervenants. Il avait un casque et sa capuche sur la tête. L'enfant a arrêté sa crise lorsque sa mère est arrivée à l'école. [Programme et moyens de mise en relation]* Participante 06
>
> *Je lui demande de ranger et elle a peint toute sa main gauche en noir et la met sur sa maison. Ensuite, elle peint toute sa main droite et la colle aussi sur la maison. Je lui répète que c'est terminé et que je vais nettoyer. Elle lave ses mains et repart en classe. On dirait que lorsque l'activité se termine, elle allonge un peu le temps et agit impulsivement. L'enfant a souvent cette attitude lors des consignes. [Code et procédures]* Participante 07
>
> *Coanimation avec la T.E.S, j'explique le code et les procédures et les mets en contexte sur ce qu'elles auront à faire (mise en situation avec cartons de stratégies adaptatives) [Code et procédures]. Lors d'une mise en situation qui consiste à savoir ce qu'elles font quand un ami de la classe dérange, une jeune fille explique qu'elle frapperait. Ça dégénère un peu, les filles parlent toutes en même temps et ma collègue reprend le contrôle de la discussion. Elle explique plutôt les conséquences possibles d'un tel geste. J'avoue ne pas avoir penser à cette possibilité de réponse et j'ai vraiment apprécié le rattrapage de ma collègue qui connaît bien les adolescentes [Sujet]. C'est donc elle qui a géré les discussions, je vais me reprendre une prochaine fois. [Éducateur et autres professionnels]* Participante 08
>
> *J'ai créé des mises en scène supplémentaires pour allonger le temps, car je manquais de matériel pour combler l'heure. Je ne savais pas que je devais combler toute l'heure. Je m'étais préparée pour seulement 40 minutes comme j'avais mentionné dans ma structure d'ensemble [Temps].* Participante 10
>
> *Je vais faire attention la prochaine fois de bien adapter mon langage à leur niveau de compréhension lorsque j'explique mon activité [Système d'évaluation et de reconnaissance], j'ai eu de la difficulté à donner clairement mes consignes [Code et procédures].* Participante 11

Le résultat global de la dimension des mécanismes de rétroaction étant de 278 références, et en considérant que le nombre de références de la structure d'ensemble est de 108 (39 %) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,75 référence sur cette sous-dimension par journal de bord. Ce résultat indique une bonne capacité à utiliser la structure d'ensemble. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement dans une question tirée du journal de bord en voici le libellé : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* ». Cette question dirige les participantes à présenter leurs animations et interventions en les décrivant et les analysant à partir des composantes.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en augmentation continue tout au long du stage. Ce résultat représente un cheminement normal des participantes au stage 1, en considérant qu'il présente peu d'éléments liés à la structure d'ensemble au début du stage, étant donné que les participantes sont davantage axées sur l'observation, comparativement au milieu et la fin du stage où les résultats sont plus élevés parce qu'elles doivent planifiées et organisées des activités d'observation.

Stratégies d'intervention

Cette sous-dimension réunie l'ensemble des extraits texte présentant l'utilisation d'une stratégie d'intervention. En tenant en compte que cette sous-dimension est dans la dimension des mécanismes de rétroaction, les références sur le partage d'une stratégie d'intervention réalisée ou planifiée, permet aux participantes d'obtenir une rétroaction de la personne superviseure afin d'accomplir une analyse sur leur action. Également, les participantes peuvent demander et recevoir une rétroaction de l'intervention de la personne co-superviseure, les aidant ainsi à évoluer dans leurs interventions. Chaque référence représente un extrait de texte présentant une stratégie d'intervention, voici quelques exemples :

> *J'ai pu observer que des interventions de la part de mon co-superviseur ont eu un impact marqué chez l'élève en question. Elle semblait plus à l'aise, plus détendue et elle parlait plus. J'ai remarqué que mon co-superviseur n'avait pas adopté la même posture qu'à l'habitude et il avait aussi adopté un ton de voix différent. Cette stratégie a apporté beaucoup plus de sécurité et de confiance chez l'élève durant cette rencontre.* Participante 01
>
> *J'ai à présenter des activités de relaxation à une jeune cliente très nerveuse, mais qui refuse de faire les activités qui lui sont proposées ou de parler de ce qui a trait à ses difficultés. Je vais donc tenter, lorsque je la rencontrerai, de cerner ses intérêts pour trouver des thèmes reliés à mes activités.* Participante 03
>
> *Lorsque je reverrai le jeune homme, j'essaierai de l'amener tranquillement hors de sa zone de confort en abordant, par exemple, ses amitiés. Afin que je réalise non seulement des interventions pertinentes, mais aussi que nos rencontres lui soient bénéfiques et qu'il acquiert quelques notions/trucs/stratégies.* Participante 04
>
> *Lors de ma rencontre, il a évité deux questions, car elles abordaient des sujets délicats soient l'amitié et l'autre sexe. Je l'ai brièvement questionné, mais pour éviter de le rendre inconfortable je l'ai laissé éviter de répondre aux questions. J'aurais dû, pour son bien même si lui ne le voit pas de la même façon, le questionner davantage et explorer avec lui. Cela aurait pu lui faire réaliser qu'il a des amis et qu'il apprécie certaines qualités chez les autres.* Participante 05
>
> *Il commence toujours son jeu de la même manière, donc j'ai placé mes jetons pour le bloquer, pour voir ce qu'il allait faire et il a rapidement réussi à choisir un autre plan de match. Il réagit bien quand je le bloque. J'avoue j'ai été impressionnée. Je lui ai dit quelques fois qu'il était bon et il me répondait chaque fois : « oui je suis bon », ça m'a fait beaucoup rire.* Participante 09
>
> *Le client me demande directement si j'ai peur de lui ? Je lui ai répondu spontanément : « Ben non! ». Après réflexion, j'aurais pu lui refléter la question en lui demandant ce qui lui fait croire que j'ai peur de lui.* Participante 11

Le résultat global de la dimension des mécanismes de rétroaction étant de 278 références, et en considérant que le nombre de références aux stratégies d'intervention est de 37 (13%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,26 référence sur cette sous-dimension par journal de bord. Bien que le résultat semble faible, il indique un début d'utilisation et d'analyse des stratégies d'intervention effectuées durant le stage 1. De ce fait, les participantes montrent une utilisation habituelle des stratégies d'intervention, même si leur stage ce centre davantage sur l'observation que sur l'intervention. Les extraits associés à cette sous-dimensions proviennent principalement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* », « *Défis*

et besoins en lien avec les problématiques rencontrées » et « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* ». Ces questions dirigent les participantes à présenter leurs interventions ou leurs analyses des stratégies d'intervention effectuées ou observées lors de leur stage.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés comme irréguliers du début à la fin du stage. D'une part, en considérant que les participantes sont principalement dans un stage d'observation, elles font peu d'interventions. D'autre part, la réalisation de stratégies d'intervention est beaucoup plus variable selon le milieu de stage. Bref, les résultats sont bons en tenant compte du cheminement de stage de chacune des participantes.

La synthèse de l'évolution temporelle des participantes

L'évolution temporelle a été qualifiée selon trois types d'évolution en fonction du nombre de références relevées pour chaque sous-dimension de la dimension des mécanismes de rétroaction : diminution, irrégularité et stabilité/augmentation. Il est important de rappeler que chaque intervalle de temps contient quatre journaux de bord. En considérant qu'il a 12 participantes, le résultat pour chaque dimension indique le nombre de participantes présentant ce type d'évolution. La *Figure 17* permet de visualiser rapidement le type d'évolution majoritaire par sous-dimension qui concordent d'ailleurs avec le nombre de références totales relevées dans chaque dimension, ainsi que de s'assurer de la compréhension du journal de bord dans son utilisation par les participantes.

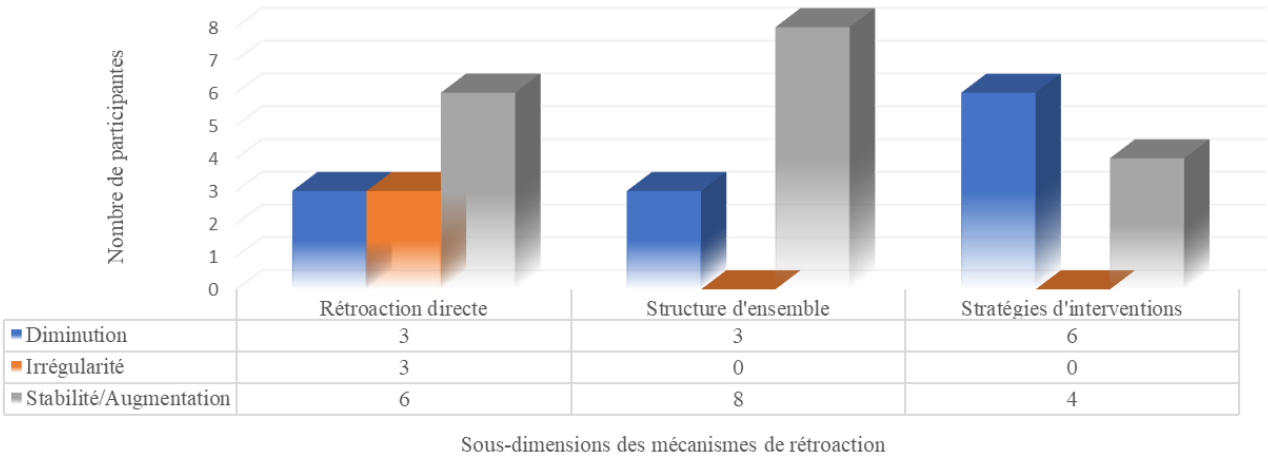


Figure 17. Histogramme de l'évolution temporelle des participantes par sous-dimensions de la dimension des mécanismes de rétroaction.

Certaines participantes notent une absence de référence concernant une analyse sur certaines sous-dimensions. Ces résultats s'expliquent en partie par un milieu de stage et une co-supervision moins adéquats ou encore un manque de motivation des participantes engendré par ces embûches provenant du milieu.

Rétroaction directe

Les résultats de la sous-dimension de la rétroaction directe montrent une bonne proportion des participantes (50%) possédant une évolution qualifiée en stabilité/augmentation. Ce qui signifie que les participantes ont la capacitée de demander ou de recevoir des rétroactions et que le milieu de stage est capable de répondre à cette demande. Toutefois, il est à noter que les autres participantes se divisent en deux groupes : trois participantes (25%) accusent une diminution et trois participantes (25%) sont irrégulières quant à leurs références dans leurs journaux de bord. Il est possible que ces participantes n'aient pas eu la même chance que leurs collègues dans la recherche de rétroaction auprès de la personne co-superviseure ou dans leur milieu de stage.

Structure d'ensemble

Les résultats de la sous-dimension de la structure d'ensemble indiquent une majorité des participantes (67%) ayant une évolution qualifiée de stable/augmentation entre le début et la fin du stage. Les participantes sont capables de se servir de la structure d'ensemble afin de planifier et d'organiser leur activité, ainsi que d'en effectuer l'analyse. Cependant, les résultats enregistrent une diminution chez trois participantes (25%), c'est-à-dire, qu'elles présentent plus de références concernant la structure d'ensemble au début qu'à la fin de leur stage. Quant à la dernière participante (8%), une absence de résultat est notée, c'est-à-dire, qu'aucune référence n'est attribuée dans la sous-dimension de la structure d'ensemble.

Stratégies d'intervention

Les résultats à la sous-dimension stratégies d'intervention indiquent une proportion minoritaire des participantes (33%) ayant une évolution de qualifiée comme stable/augmentation. Toutefois, il est à noter qu'une majorité de participantes (50%) présente une évolution qualifiée en diminution et que deux participantes (17%) ont une absence de résultat, c'est-à-dire, qu'aucune référence n'est attribuée dans cette sous-dimension. La variation des résultats obtenus à la sous-dimension des stratégies d'intervention s'explique par le fait que les participantes sont dans un stage d'observation et non d'intervention.

Les facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes

Les analyses statistiques par NVivo ont été effectuées afin de déterminer si certains facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes impactent les résultats. Le premier regroupement porte sur l'expérience de travail des participantes en intervention ; six participantes possèdent une

expérience d'intervention et six participantes n'ont aucune expérience. Ces deux groupes ont été examinés en relation avec le type d'évolution temporelle pendant le stage sur l'ensemble des sous-dimensions des mécanismes de rétroaction (*Figure 18)*.

Les résultats de la *Figure 18* comptabilisent le nombre d'intervalles de temps où les participantes montrent une diminution, une irrégularité ou une stabilité/augmentation dans leur évolution au cours de leur stage. Il s'agit donc d'identifier les sous-dimensions plus incertaines en lien avec une expérience d'intervention ou non chez les participantes. Ces sous-dimensions plus incertaines ont été identifiées à l'aide des tableaux de comptabilisation des références du journal de bord (voir annexe F) portant spécifiquement les sous-dimensions du support d'analyse.

Avant de présenter les résultats, il est important d'indiquer que chaque groupe de participantes est constitués de 18 intervalles de temps. Également, le groupe de participantes sans expérience contient trois absences de résultats consignées.

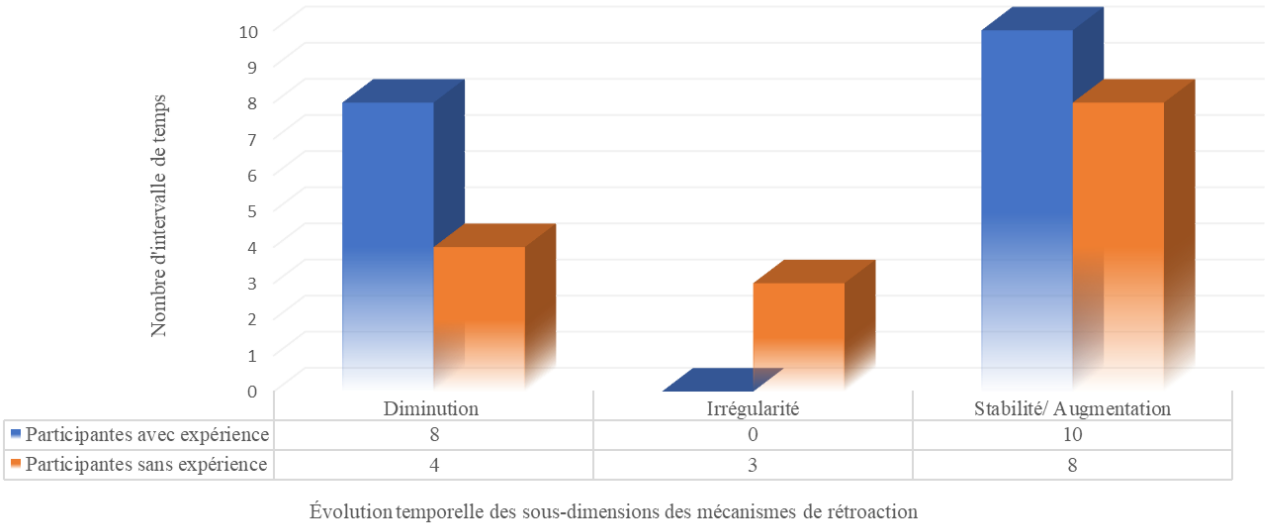


Figure 18. Relation entre le type d'évolution temporelle et les sous-dimensions des mécanismes de rétroaction.

Les participantes avec une expérience d'intervention (n = 6)

Les participantes possédant une expérience d'intervention (44%) présentent une bonne proportion d'intervalles montrant une diminution particulièrement sur la sous-dimension stratégies d'intervention. Ce groupe avec une expérience en intervention (56%) obtient simultanément une majorité de nombre d'intervalles de temps en évolution stabilité/augmentation dans les sous-dimensions rétroaction directe et structure d'ensemble.

Les participantes sans expérience d'intervention (n = 6)

Les participantes sans expérience d'intervention (22%) montrent moins de diminution dans le temps et elles ont davantage de références dans les stratégies d'intervention. Quant au type d'évolution irrégulier, le nombre de références est plus élevées (17%) que le groupe avec expérience, ce résultat se retrouve principalement dans la sous-dimension de la rétroaction directe. De plus, les participantes sans expérience présentent moins de stabilité/augmentation (44%) que le groupe de participantes avec expérience. Les participantes présentent quand même de bons résultats temporels dans la sous-dimension de la structure d'ensemble.

En résumé, malgré un échantillon restreint, il est possible de visualiser rapidement que les types d'évolution diminution et stabilité/augmentation sont majoritaires pour l'ensemble des participantes. Il est important de mettre de l'avant la stabilité/augmentation temporelle pour la sous-dimension de la structure d'ensemble ressortie comme une force pour les deux groupes de participantes, un objectif essentiel à acquérir dans le stage 1.

5.4.3. Le support réflexif

L'appellation la plus courante qui inclus le « support réflexif » est la pratique réflexive, un concept introduit dans le processus d'apprentissage par la psychologie cognitive et les sciences de l'éducation. Selon Schon (1994), dans un contexte de formation, la pratique réflexive est la capacité de réfléchir sur ses actions avant-pendant-après, afin d'adopter une position critique envers sa pratique en s'engageant dans un processus d'adaptation et d'apprentissage continu.

Cette façon de percevoir la pratique réflexive est que l'expérience à elle seule ne conduit pas nécessairement à l'apprentissage : <u>réfléchir sur son expérience est nécessaire pour arriver à une meilleure compréhension de ses actions, de son savoir-être et de ses relations</u> nourries par ses pratiques précédentes. Les stages en milieu de pratique sont essentiels à l'apprentissage professionnel où les personnes étudiantes apprennent par le biais de leurs propres expériences sur le terrain, plutôt qu'exclusivement par l'apprentissage formel (théorique).

Les stages en milieu de pratique sont une source importante de développement professionnel et personnel. La réflexion à l'intérieur d'un stage pratique est un moyen efficace de réunir la théorie et la pratique. Grâce à la réflexion sur son expérience, la personne étudiante est capable de percevoir et d'identifier la théorie et les pratiques appliquées dans la réalité d'un contexte de travail en fonction de ses capacités comme intervenant. Réfléchir tout au long de ses stages permet également de jeter un regard conscient sur les émotions, les expériences, les actions et les réponses vécues par l'ensemble des personnes concernées, et

utiliser ces informations pour enrichir ses connaissances et atteindre un niveau de compréhension plus élevé.

La réflexion avant l'action est réalisée dans le but de planifier et d'organiser une intervention dans le but d'atteindre un objectif. Cette réflexion s'appuie sur la connaissance de la personne ou du groupe, sur les connaissances théoriques, sur l'expérience, etc.

La réflexion en action fait référence à la rapidité de la réflexion et de la réaction qui se produisent pendant une intervention. La réflexion en action permet de voir les facilitateurs et les obstacles, de réfléchir aux raisons pour lesquelles cela se produit et de réagir en procédant différemment. Cela peut impliquer de reformuler une explication ou d'aborder un sujet sous un angle différent.

La réflexion sur l'action se déroule en dehors de la situation lorsque la personne stagiaire repense à la situation. Elle réfléchit plus profondément aux raisons pour lesquelles les objectifs ont été atteints ou non, à la compréhension, à la cause, à différentes façons de faire, aux raisons pour lesquelles une option a été choisie et pas une autre, etc. Les réponses à un questionnement dépendent du niveau de connaissances et d'expérience, de la compréhension des théories et des valeurs, etc.

Le support réflexif individuel

En général, le support réflexif individuel est bien utilisé considérant un bon nombre de références pour l'ensemble des dimensions de cette composante (1620 références). Comme le support d'analyse, le support réflexif individuel est constitué de deux dimensions subdivisées en sous-dimensions. Le support réflexif individuel présente des résultats inférieurs aux autres supports (mémoire et analyse). Le Tableau 8 présente les deux dimensions du support réflexif individuel en ordre décroissant selon le nombre de références :

- L'approche réflexive dans l'apprentissage regroupe les sous-dimensions suivantes : la métacognition individuelle, l'autonomisation, l'intériorisation et les schèmes relationnels;
- L'approche réflexive par rapport à soi rassemble les sous-dimensions suivantes : l'intériorisation/l'introspection, l'identité professionnelle, la perception de l'efficacité professionnelle, l'éthique professionnelle, la gestion du stress et la compréhension du rôle de la communication.

Parmi les dimensions du support réflexif individuel, l'approche réflexive dans l'apprentissage est la dimension avec le nombre de références le plus élevé, ce qui est normal en considérant que le stage 1 est centré davantage sur l'observation dirigeant ainsi les participantes vers les apprentissages relatifs au milieu de stage et aux bases de l'approche psychoéducative. Autrement dit, les sous-dimensions de l'approche réflexive dans l'apprentissage se résument à une réflexion sur leurs propres connaissances, sur leurs actions pour s'améliorer de manière autonome et l'utilisation de leurs schèmes relationnels.

Tableau 8
Résultats temporels des dimensions du support réflexif individuel.

Support réflexif individuel				
	T1	**T2**	**T3**	**Total**
Approche réflexive dans l'apprentissage	381	332	314	1027
Métacognition individuelle	181	170	182	533
Autonomisation	116	83	59	258
Intériorisation	60	56	51	167
Schèmes relationnels	24	23	22	69
Approche réflexive par rapport à soi	211	186	196	593
Intériorisation/introspection	135	99	95	329
Identité professionnelle	24	27	39	90
Perception d'efficacité professionnelle	17	17	29	63
Éthique professionnelle	18	22	16	56
Gestion du stress	17	21	17	55
Compréhension du rôle de la communication	-	-	-	-

Ensuite, la dimension de l'approche réflexive par rapport à soi rassemble les sous-dimensions amenant les participantes à effectuer une réflexion envers soi dans une vision personnelle et professionnelle. En considérant le nombre de sous-dimensions, la présentation des résultats s'effectuera en divisant les deux dimensions définies précédemment afin d'en faciliter l'explication.

L'approche réflexive dans l'apprentissage

Cette dimension regroupe l'ensemble des sous-dimensions présentant une manière de réaliser une réflexion sur les apprentissages accomplis en stage. La sous-dimension de l'approche réflexive dans l'apprentissage permet de montrer la capacité des participantes à effectuer une réflexion sur leur apprentissage par une prise de conscience, un désir de s'améliorer, une observation et leur savoir-être. En tenant en compte du nombre total de références du support réflexif individuel (1620 références), la dimension de l'approche réflexive dans l'apprentissage représente 63 % (1027 références) du support réflexif individuel. Les sous-dimensions sont énumérées ci-dessous selon un ordre décroissant (*Figure 19)* :

- 533 références (52%) — Métacognition individuelle ;
- 258 références (25%) — Autonomisation ;
- 167 références (16%) — Intériorisation ;
- 69 références (7%) — Schèmes relationnels.

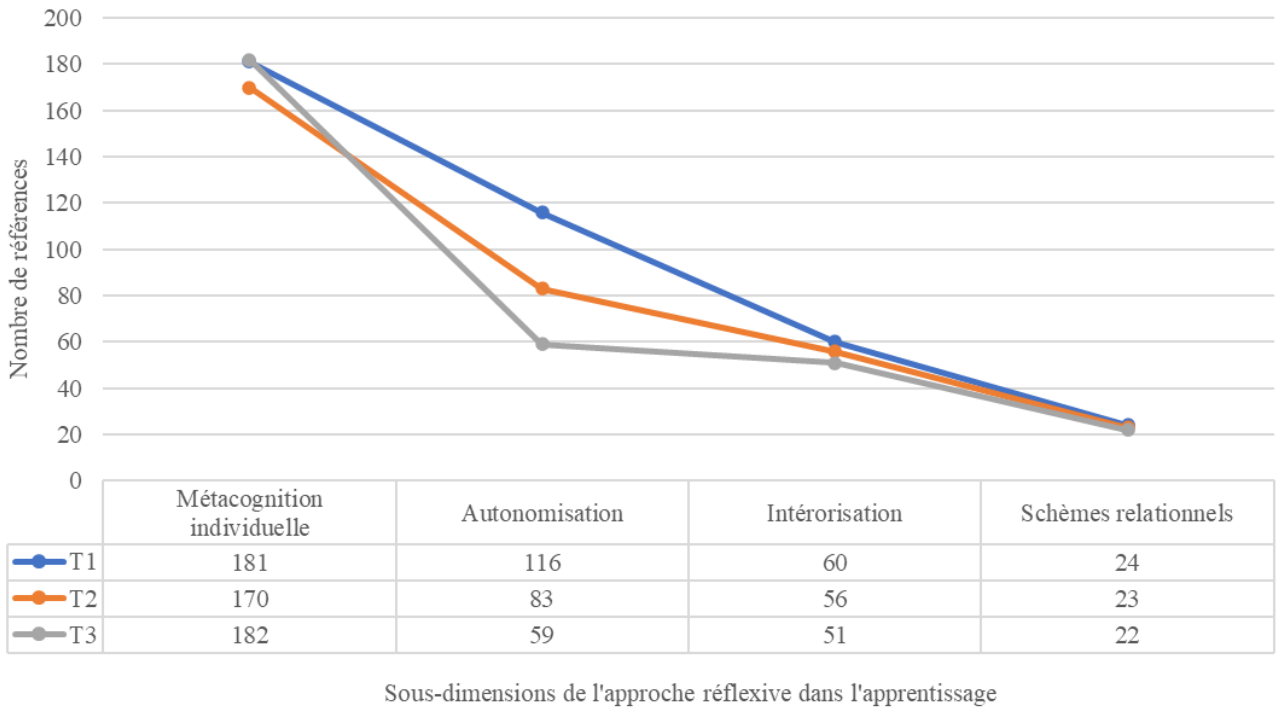


Figure 19. Graphique du nombre de références par intervalles de temps pour les sous-dimensions de l'approche réflexive dans l'apprentissage.

La métacognition individuelle

Cette sous-dimension rassemble les extraits de texte faisant référence à la métacognition individuelle des participantes. Selon l'encyclopédie d'Universalis en France, la définition de la métacognition « est un ensemble des processus, des pratiques et des connaissances permettant à chaque individu de contrôler et d'évaluer ses propres activités cognitives, c'est-à-dire de les réguler » (Métacognition, s.d.). Pour arriver à la finalité de contrôler et d'évaluer ses propres activités cognitives, les participantes utiliseront l'autoréflexion et la prise de conscience afin de comprendre ce qu'elles doivent améliorer (Riven Mompean et Eisenbeis, 2009). Chaque référence représente un extrait citant un processus de la métacognition individuelle, en voici quelques exemples :

> *J'ai feuilleté le document du bilan des connaissances et je me suis rendu compte que plusieurs facteurs que j'ai observés étaient dans le document. Dans ma tête, la négligence n'est pas représentative d'une maman qui veut rester à la maison avec ses enfants pour s'en « occuper » et les « éduquer ». Des phrases contradictoires comme celle-là, j'en entends beaucoup avec cette maman. C'est particulier de voir qu'elle n'aime pas la saleté, mais sa maison est sale. Elle veut éduquer ses enfants, mais elle ne les stimule pas pour qu'ils apprennent. Elle ne sait pas quoi faire comme repas, mais elle fait beaucoup de « cannages » avec son conjoint.* Participante 02

> *Je me souviens que la neurologue parlait de douance, alors j'ai fait de la lecture sur ce sujet. J'étais surprise de voir que certains aspects ressemblaient à des descriptions apportées par la mère. L'enfant semble tout à fait « normale » en interaction avec les autres, mais certains aspects me font réfléchir davantage. Le fait que l'enfant soit hypersensible à des besoins non répondus qui semblent banals pour nous, mais de toute évidence, semblent hyper importants pour elle. Son*

> *hypersensibilité émotionnelle à son environnement m'apporte des questionnements. J'espère observer certaines réactions lors de nos activités à venir.* Participante 04
>
> *Cela a toujours été et sera toujours, me faire confiance. En plus, mon intuition est souvent bonne, mais j'ai peur de la mettre en action pour justement éviter des crises, alors que je sais que je suis capable de les gérer. Cela peut être aussi de simplement me lancer durant les séances, je suis capable et ma co-superviseure m'a dit de m'impliquer et de prendre le relais n'importe quand lorsque je me sens prête, mais j'ai peur de ne pas bien faire. Je sais qu'il est normal de se tromper lorsqu'on apprend, je dois me laisser aller. Mon défi de la vie je crois.* Participante 07
>
> *De côtoyer « de plus près » des clients présentant un TSA me permet de bonifier et d'augmenter mes connaissances sur la problématique, dans le sens où lorsque j'observes certaines manifestations cela devient « plus clair » pour moi.* Participante 08
>
> *La période de lecture n'était pas parfaite, mais j'ai vu les efforts de l'élève dans ses apprentissages. De plus, je me suis rendu compte que ce dernier avait besoin d'une attention constante (ou régulière et une vraie attention) afin de bien fonctionner et que lorsque je lui refusais quelque chose, ce dernier commençait à rechercher l'attention de manière plus négative. Il est donc primordial avec cet enfant de lui donner des encouragements et des récompenses de manière spontanée afin de faciliter son attention dans ses apprentissages.* Participante 09
>
> *J'ai observé un beau lien de confiance qui unissait un intervenant et un client. Le fait de bien connaître le client, d'avoir déjà un bon lien de créé a permis à l'intervenant de procéder efficacement. C'était vraiment beau à voir. J'ai vraiment compris l'importance du lien. Donc, seulement avec une intervention brève sur un post-it, le client a compris et aura droit à un suçon s'il collabore bien après une certaine période.* Participante 11

Le résultat global de la dimension de l'approche réflexive dans l'apprentissage étant de 1027 références, et en considérant que le nombre de références de la métacognition est de 533 (52 %) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ quatre références sur la métacognition par journal de bord. Ce résultat élevé peut s'expliquer par le fait qu'elles connaissent moins le milieu et la clientèle au début de leur stage et maintiennent cet intérêt tout au long du stage. Donc, les participantes évaluent leurs connaissances et répondent à leurs besoins par des lectures, une documentation scientifique ou des observations des discussions/interventions des collègues. Elles régulent ainsi leurs apprentissages en fonction de leurs expériences sur le terrain et de leurs besoins. Possédant déjà un savoir de base (théorique) sur l'approche psychoéducative et les clientèles, elles doivent s'ajuster à la réalité du milieu de stage afin de faciliter la compréhension de celui-ci correspondant à leurs observations. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de quatre questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* », « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* », « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* » et «*Points à apporter en discussion en groupe de supervision UQAT (questions, solutions, renseignements, questionnement personnel, etc.)* ». Ces questions amènent les participantes à réfléchir sur leurs apprentissages et à arriver à des prises de conscience fondamentales en intervention.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés comme stable/augmentation du début à la fin du stage. Ce résultat signifie que les participantes prennent conscience de différents aspects de l'intervention et utilisent l'autoréflexion afin stimuler le processus de métacognition tout au long du stage.

Autonomisation

Cette sous-dimension regroupe les extraits de texte faisant référence à l'autonomisation des participantes vis-à-vis leurs apprentissages. La définition de l'autonomisation est :

> « un processus par lequel une personne, ou un groupe social, acquiert la maîtrise des moyens qui lui permettent de se conscientiser, de renforcer son potentiel et de se transformer dans une perspective de développement, d'amélioration de ses conditions de vie et de son environnement ». (Office québécois de la langue française, 1998)

Cette sous-dimension s'intéresse à la volonté des participantes d'améliorer leur potentiel en utilisant des moyens qui favoriseront le développement de leurs apprentissages de manière autonome. Chaque référence représente un extrait de texte citant l'autonomisation des participantes, en voici quelques exemples :

> *Cette semaine j'ai encore essayé de prendre plus de place. Lors d'une rencontre avec une cliente, j'ai vraiment senti que c'était moi qui animais la rencontre. […] après la rencontre j'ai demandé de la rétroaction à ma co-superviseure, elle m'a dit que j'avais fait une bonne intervention et une bonne animation.* Participante 01
>
> *Nous avons quelques clients qui sont schizo-affectifs, c'est une maladie que je ne connaissais pas. Donc, j'aimerais m'informer sur cette problématique. Ma superviseure m'a dirigée vers ma professeure de psychopathologie.* Participante 03
>
> *Continuer d'aller observer la cliente dans le centre de jour pour identifier les activités à faire avec elle correspondant à sa centration.* Participante 06
>
> *Lorsque l'on rencontre une problématique chez une élève, j'aime aller m'informer sur celle-ci. Après la rencontre de mardi avec une adolescente, j'ai suivi une conférence web sur le thème de la toxicomanie chez les adolescents. Cette conférence était donnée par Vickie Bois une psychoéducatrice qui travaille avec ce type de clientèle et Jessica Binette qui partage son vécu avec la toxicomanie.* Participante 08
>
> *Comme les animations que j'ai prévues sont des animations en individuel, j'aimerais animer ou co-animer une activité avec plusieurs élèves pour pouvoir davantage appliquer les notions que j'ai apprises sur le groupe et être en mesure de cibler mes forces et mes faiblesses devant un groupe.* Participante 09
>
> *En discutant avec les enseignants des différents programmes, je pourrai en apprendre davantage sur les problématiques présentes à l'école et je saurai sur quoi baser mes prochaines lectures.* Participante. 10
>
> *Continuer à apprendre la liste des expressions quotidiennes en anicinabe afin de pouvoir saluer les enfants dans leur langue maternelle la semaine prochaine.* Participante 12

Le résultat global de la dimension de l'approche réflexive dans l'apprentissage étant de 1027 références, et en considérant que le nombre de références de l'autonomisation est de 258 (25 %) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ deux références sur l'autonomisation par journal de bord. Ce résultat élevé démontre que les participantes réfléchissent à leurs lacunes afin de trouver des moyens

pour développer leurs apprentissages et s'améliorer. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de quatre questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées*», « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* », « *Planification pour la semaine à venir* » et « *Lectures faites ou à faire en lien avec les situations rencontrées* ». Ces questions amènent les participantes à se questionner sur leurs défis et à réfléchir sur leur pratique psychoéducative afin de planifier l'utilisation de moyens ainsi que de lectures pour s'améliorer de manière autonome et en continu.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en diminution du début à la fin du stage. Ce résultat signifie que les participantes doivent davantage trouver des moyens en début de stage afin d'adapter leur potentiel aux nouveaux défis auxquels elles seront confrontées dans le milieu de stage qu'elles découvrent.

Intériorisation

Cette sous-dimension réunie les extraits de texte associé à l'intériorisation effectuée concernant leur apprentissage. Côté (2003) défini de l'intériorisation des apprentissages en stage de formation pratique comme suit :

> « à l'étape d'intériorisation de l'expérience, l'apprentissage porte des fruits, amenant des changements non seulement dans la perception que le stagiaire a d'un phénomène, dans ses croyances, ses valeurs, ses attitudes, mais aussi dans ses façons de faire et ses habitudes ». (p. 193)

L'expansion de l'expérience d'apprentissage se manifeste dans différentes situations. L'intériorisation se réalise pleinement lorsqu'une façon de penser ordonnée et organisée est observée chez la stagiaire et qu'elle se prolonge dans un agir cohérent et responsable. L'expansion vise à ce que les apprentissages se généralisent à d'autres situations (consolidation des acquis). L'intériorisation est un processus qui rejoint le soi en intégrant une façon de penser et d'être dans des situations variées et de plus en plus complexes. L'intériorisation permet de développer un sens à l'efficacité personnelle et une autonomie grandissante chez la stagiaire par l'application, la réaction, l'analyse et la synthèse du vécu. Cette sous-dimension s'intéresse au partage du discours intérieur des participantes sur les apprentissages qu'elles effectuent lors de leur stage. Chaque référence évoque un extrait citant l'intériorisation des participantes sur leurs apprentissages, en voici quelques exemples :

> *Je crois que mon principal défi pour le moment est de mieux connaitre cette clientèle ainsi que les différentes maladies qui s'y rattachent. Je crois aussi qu'il me manque beaucoup d'outils afin de pouvoir faire des observations efficaces.* Participante 02
>
> *J'aimerais parler de ma formation sur les symptômes comportementaux et psychologiques de la démence (SCPD). Cette formation m'a beaucoup intéressée puisque c'est avec cette clientèle que j'aimerais beaucoup travailler.* Participante 04

> *Lors de cette journée, j'ai principalement utilisé l'opération professionnelle de l'observation auprès des élèves, et ce, toute la journée. Cela m'a permis de bien comprendre la routine ainsi que le fonctionnement de l'école, en plus de voir les élèves de chacune des classes de la maternelle 4 ans à la 6e année.* Participante 05

> *J'apprends de plus en plus à utiliser mes observations dans différents contextes, j'observe les fillettes lors des exercices du respecto-mètre pour vérifier leurs relations sociales avec leurs camarades de classe. J'observe différents signes d'anxiété soit, une fillette montre plutôt des manifestations d'une anxiété de performance et l'autre, des signes d'anxiété peut-être plus dûs à son TDAH, en fait c'est peut-être même plus un stress…J'augmente de plus en plus mes habiletés d'observations lors de l'animation Attentix, je repère plus facilement les problématiques et j'utilise un peu mon autorité puisque je rappelle quelques fois à une élève de s'asseoir (j'ose même si mon co-superviseur est là, avant je le laissait intervenir).* Participante 07

> *Je trouve que je me suis améliorée par rapport à la semaine dernière. J'observe comment ma co-superviseure fonctionne et comment les clients réagissent. J'interagis bien avec eux et déjà des liens de confiance se construisent. J'ai appris cette semaine que je devrai être plus ferme auprès des clients lorsqu'ils dépassent les limites. Je reste professionnelle auprès des clients, je ne juge pas et essaie très fort d'être neutre. Je prends de plus en plus confiance lorsque j'anime ou que je co-anime, même chose lors de la planification d'activités. Je partage mes idées avec ma co-superviseure et elle me fait confiance.* Participante 09

> *J'ai des connaissances de base et générales sur le TSA. J'ai hâte de pouvoir côtoyer des clients afin d'observer les manifestations de ce trouble et comment il est pertinent d'intervenir en fonction de la sévérité de leur TSA ainsi que leurs particularités.* Participante 10

Le résultat global de la dimension de l'approche réflexive dans l'apprentissage étant de 1027 références, et en considérant que le nombre de références de l'intériorisation est de 167 (16 %) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 1,16 références sur l'intériorisation par journal de bord. Ce résultat est bon et établit que les participantes font des apprentissages et partagent leur discours interne via leur journal de bord. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de deux questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* » et « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc. »*. Ces questions amènent les participantes à partager les apprentissages accomplis à travers leurs défis et leur pratique professionnelle.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en légère diminution du début à la fin du stage étant donné que les participantes doivent davantage faire d'apprentissages au début du stage, mais tout en continuant de réaliser des apprentissages moins significatifs jusqu'à la fin du stage.

Schèmes relationnels

Cette sous-dimension rassemble les extraits de texte lié à l'approche réflexive dans les apprentissages sur les schèmes relationnels. Considérant que les schèmes relationnels ont été définis dans le support mémoire, rappelons seulement qu'ils font partie des fondements de la psychoéducation, plus précisément, ils sont ce qu'on appelle « le savoir-être » des psychoéducateurs. Les six schèmes relationnels (disponibilité, sécurité,

confiance, congruence, empathie et considération) sont nécessaires à l'établissement et l'approfondissement de toutes relations. À la différence du support mémoire qui se limite à reconnaitre et identifier les schèmes relationnels, cette sous-dimension s'intéresse à la compréhension et l'explication des schèmes relationnels. Chaque référence est associée à un extrait de texte citant la compréhension ou l'explication d'un schème relationnel, en voici quelques exemples :

> *Disponibilité : J'organise toujours mes horaires selon les disponibilités et les meilleurs moments pour la famille sans trop empiéter sur leur routine. La cliente est toujours en mesure de me fournir les horaires de son conjoint pour qu'on puisse s'entendre sur le bon moment. De plus, la cliente a mon adresse courriel et si elle a des choses à me faire parvenir, elle me les envois par courriel.* Participante 01
>
> *Considération : Je lui demande s'il veut jouer aux échecs, s'il veut jouer au jeu de Harry Potter ou s'il veut discuter. Il répond toujours je ne sais pas. Je lui propose alors une partie de Harry Potter et il accepte. Après deux minutes il est impliqué dans le jeu et semble avoir oublié qu'il ne voulait pas venir. Il est davantage compétitif que la dernière fois et, en plus, je gagne la deuxième partie… J'ai tenté de connaitre ce qu'il vivait, je l'ai questionné sur ce qui lui tentait et j'ai essayé de le stimuler à participer à une activité agréable. Non seulement en tant qu'intervenant nous avons des objectifs à atteindre avec nos clients, mais si ces derniers ne sont pas en mesure ou disponible pour quelle raison que ce soit il faut s'en assurer. Il ne faut pas non plus les tanner ou les brusquer et cela peut ne rien donner si nous poussons plus fort que ce qu'il est capable ou a envie de donner cette journée-là.* Participante 03
>
> *Sécurité : Je sens que je commence à développer une relation avec Kerry-Lee dans laquelle ce dernier se sent tranquillement en sécurité avec moi. Par exemple, lorsque j'ai remarqué qu'il avait saigné, j'ai été à l'écoute de ses besoins et j'ai été rassurante envers lui, ce qui lui a permis de me montrer ses blessures.* Participante 04
>
> *Empathie : Lorsqu'une personne que je connais pleure, je ne me sens pas à l'aise. Je craignais d'avoir cette réaction là avec mes futurs clients, mais étonnamment j'ai très bien réagi et j'ai même oser dire à la maman de se laisser aller. Quand je ne suis pas impliqué personnellement, je pense être plus en mesure de bien gérer mon malaise. J'étais impressionnée de voir les mamans dire des choses aussi personnelles sachant très bien que je suis inconnue pour le moment dans le milieu. Je me suis présentée et j'ai participé à une activité de l'atelier. Cette participation a fait en sorte que je sois bien accueillie par les participantes.* Participante 06
>
> *Confiance : Je remarque que de plus en plus que la relation de confiance s'installe tranquillement. Je sais que j'ai encore du chemin à faire, mais de plus en plus les clients se sentent plus à l'aise de me parler et ils essaient d'entrer en contact avec moi. Il y a même 3 clients qui ont nommé dans les dernières semaines avoir confiance en moi.* Participante 09

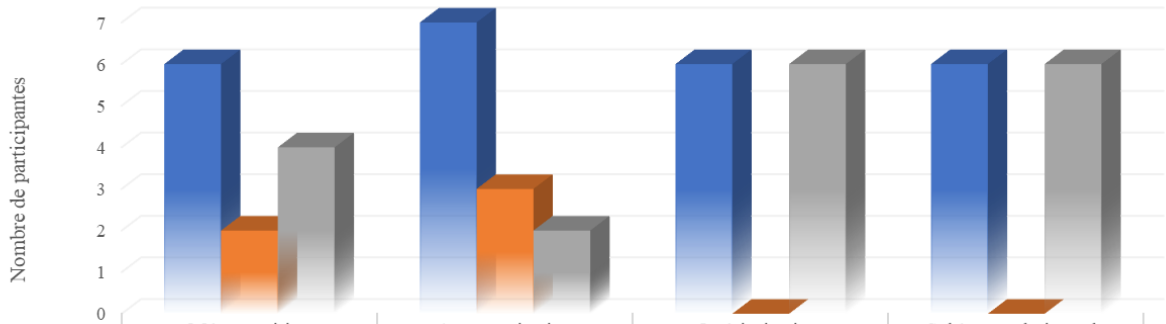
Le résultat global de la dimension de l'approche réflexive dans l'apprentissage étant de 1027 références, et en considérant que le nombre de références des schèmes relationnels est de 69 (7 %) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,48 références sur les schèmes relationnels par journal de bord. Considérant que les schèmes relationnels font partie des fondements de la psychoéducation, ce résultat est faible. Toutefois, il est important de souligner que les participantes sont seulement en stage 1 et que celui-ci est principalement centré sur l'observation et non l'intervention. De plus, les participantes croient souvent qu'elles doivent elles-mêmes démontrer des schèmes relationnels, tandis que l'observation de schèmes chez les personnes co-superviseures est tout aussi acceptable. De ce fait, il est possible d'en déduire que la réflexion sur les schèmes sera davantage réalisée lors du stage 2. Les extraits associés à cette

sous-dimension proviennent principalement d'une question tirée du journal de bord en voici le libellé : « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.* ». Cette question amène les participantes à réfléchir sur leur pratique professionnelle, dont les schèmes relationnels.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en stabilité/augmentation du début à la fin du stage. Ce résultat signifie que les participantes partagent leur compréhension sur les six schèmes relationnels tout au long de leur stage, même si elles n'ont pas l'occasion de le démontrer beaucoup dans une intervention directe avec la clientèle.

La synthèse de l'évolution temporelle des participantes

L'évolution temporelle a été qualifiée selon trois types d'évolution en fonction du nombre de références relevées pour chaque sous-dimension de la dimension de l'approche réflexive dans l'apprentissage : diminution, irrégularité et stabilité/augmentation. Il est important de souligner que chaque intervalle de temps contient quatre journaux de bord. En considérant qu'il a 12 participantes, le résultat pour chaque dimension indique le nombre de participantes présentant ce type d'évolution. La *Figure 20* permet de visualiser rapidement le type d'évolution majoritaire par dimension qui concordent d'ailleurs avec le nombre de références totales relevées dans chaque dimension, ainsi que de s'assurer de la compréhension du journal de bord dans son utilisation par les participantes.



	Métacognition individuelle	Autonomisation	Intériorisation	Schèmes relationnels
Diminution	6	7	6	6
Irrégularité	2	3	0	0
Stabilité/Augmentation	4	2	6	6

Sous-Dimensions de l'approche réflexive dans l'apprentissage

Figure 20. Histogramme de l'évolution temporelle des participantes par sous-dimensions de la dimension de l'approche réflexive dans l'apprentissage.

Métacognition individuelle

Les résultats de la sous-dimension de la métacognition individuelle indiquent une faible proportion des participantes (33%) ayant une évolution qualifiée de stable/augmentation entre le début et la fin du stage. Il est a noté que 17% des participantes sont instables quant à leurs références par rapport à la métacognition individuelle dans leurs journaux bord. Toutefois, une bonne proportion de participantes (50%) présente une évolution qualifiée en diminution. Il est probable que les participantes ont davantage besoin de réguler leurs activités cognitives au début du stage.

Autonomisation

Les résultats de la sous-dimension de l'autonomisation indiquent une proportion des participantes (17%) ayant une évolution qualifiée de stable/augmentation entre le début et la fin du stage. Les résultats montrent également une proportion de participantes (25%) présentant le qualificatif irrégulier tandis qu'une majorité de participantes (58%) accuse une évolution qualifiée en diminution. Il possible d'en déduire que les participantes ont surtout besoin, en début de stage, d'utiliser des moyens pour améliorer leur potentiel afin de mieux maîtriser les différents aspects du milieu de stage et se diriger vers l'autonomie.

Intériorisation

Les résultats de la sous-dimension de l'intériorisation montrent une proportion équivalente des participantes (50%) ayant une évolution qualifiée de stabilité/augmentation et des participantes (50%) qualifiée en diminution. Il est possible de supposer que l'intériorisation des apprentissages varie d'une participante à l'autre, en considérant que chacune d'entre elles ont un cheminement, des milieux de stage et des co-superviseurs différents.

Schèmes relationnels

Les résultats de la sous-dimension des schèmes relationnels accusent une proportion équivalente des participantes (50%) ayant une évolution qualifiée de stabilité/augmentation et des participantes (50%) qualifiée en diminution. Il est possible d'analyser que malgré une opposition de l'évolution entre les deux groupes (augmentation/diminution), le nombre de références par intervalle de temps est similaire entre les participantes. Plus précisément, chaque participante a des références sur les schèmes relationnels dans son journal de bord à une fréquence équivalente dans l'ensemble du stage. Toutefois, des variations apparaissent au niveau temporel pendant le stage, tant dans une évolution en augmentation que dans une évolution en diminution.

Les facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes

Les analyses statistiques par NVivo ont été effectuées afin de déterminer si certains facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes impactent les résultats. La particularité ayant des effets sur les résultats est l'expérience de travail des participantes ; six participantes possèdent une expérience en intervention et six participantes n'ont aucune expérience. Ces deux groupes ont été examinés en relation avec le type d'évolution temporelle pendant le stage sur l'ensemble des sous-dimensions de l'approche réflexive dans l'apprentissage (*Figure 21)*. Étant donné un échantillon restreint, il est logique de constater des écarts minimes entre les deux groupes. Ces résultats seront sans aucun doute différents lors du projet subséquent qui portera sur un échantillon plus important.

Les résultats de la *Figure 21* comptabilisent le nombre d'intervalles de temps où les participantes montrent une diminution, une irrégularité ou une stabilité/augmentation dans leur évolution au cours de leur stage. Il s'agit donc d'identifier les sous-dimensions plus incertaines en lien avec une expérience d'intervention ou non chez les participantes. Ces sous-dimensions plus incertaines ont été identifiées à l'aide des tableaux de comptabilisation des références du journal de bord (voir annexe G) portant spécifiquement les sous-dimensions du support réflexif individuel. Avant de présenter les résultats, il est important d'indiquer que chaque groupe de participantes est constitués de 24 intervalles de temps.

Les participantes avec une expérience d'intervention (n = 6)

Les participantes possédant une expérience d'intervention (54%) présentent une majorité d'intervalle montrant une diminution sur les sous-dimensions de la métacognition individuelle, de l'autonomisation et des schèmes relationnels. Également, peu d'entre elles (8%) présentent un type d'évolution irrégulier. Pour les participantes possédant une expérience en intervention (38%) présentent une bonne proportion d'intervalle de temps concernant le type d'évolution en stabilité/augmentation dans les sous-dimensions de l'intériorisation et des schèmes relationnels.

Les participantes sans expérience d'intervention (n = 6)

Les participantes sans expérience d'intervention (50%) indiquent une forte proportion de diminution dans les intervalles temps, ces résultats se situent dans l'autonomisation, l'intériorisation et les schèmes relationnels. Quant au type d'évolution irrégulier, les participantes ont des résultats légèrement plus élevées (13%) que le groupe des participantes avec expérience. Les participantes sans expérience en intervention (38%) ont une évolution de stabilité/augmentation pour les sous-dimensions de la métacognition individuelle et des schèmes relationnels.

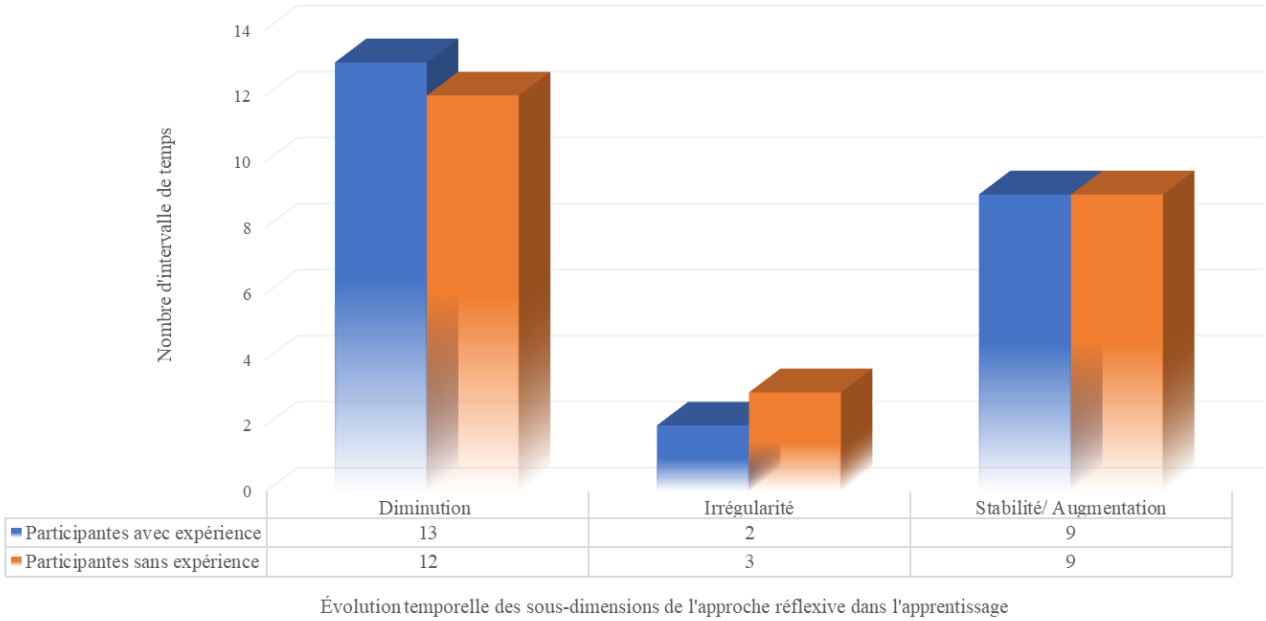


Figure 21. Relation entre le type d'évolution temporelle et les sous-dimensions de l'approche réflexive dans l'apprentissage.

Effectivement, malgré un échantillon restreint, il est possible de visualiser des résultats similaires pour l'ensemble des participantes. Il est important de mettre de l'avant la sous-dimension des schèmes relationnels qui ressort tant pour le type d'évolution de la stabilité/augmentation que pour la diminution dans les deux groupes de participantes.

L'approche réflexive par rapport à soi

Cette dimension réunie l'ensemble des sous-dimensions abordant une manière de concevoir une réflexion par rapport à soi réalisée dans le cadre du stage. La sous-dimension de l'approche réflexive par rapport à soi permet d'évaluer la capacité des participantes à utiliser la réflexion sur leur pratique individuelle via le journal de bord. Le nombre total de références du support réflexif individuel étant de 1620 références, la dimension de l'approche réflexive par rapport à soi correspond à 37 % (593 références) de ce support. Les sous-dimensions comprises dans la dimension sont énumérées ci-dessous selon un ordre décroissant (*Figure 22)* :

- 329 références (56%) — Intériorisation/introspection;
- 90 références (15%) — Identité professionnelle ;
- 63 références (11%) — Perception efficacité professionnelle ;
- 56 références (9%) — Éthique professionnelle ;
- 55 références (9%) — Gestion du stress ;
- Non quantifié — Compréhension du rôle de la communication.

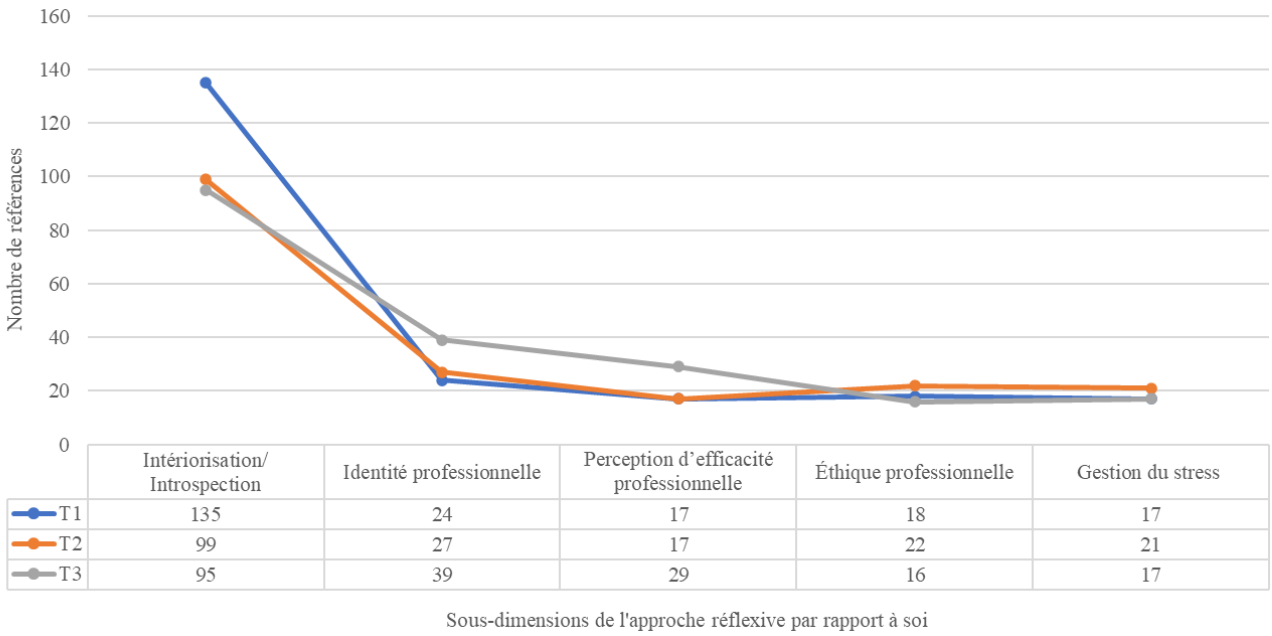


Figure 22. Graphique du nombre de références par intervalles de temps pour les sous-dimensions de l'approche réflexive par rapport à soi.

L'intériorisation et l'introspection

Cette sous-dimension rassemble les extraits de texte présentant l'intériorisation et l'introspection décrites dans le journal de bord. La sous-dimension de l'intériorisation a déjà été définie précédemment. Dans le rapport à soi, l'intériorisation correspond au discours intérieur des participantes sur leur vécu en milieu stage par rapport à elle-même comme future intervenante. L'introspection est ajoutée afin d'évoquer qu'il est aussi nécessaire d'approfondir la réflexion par rapport à soi comme personne et comme future intervenante. L'introspection est une méthode d'observation intérieure, elle est à la fois une auto-observation et une réflexion sur ses propres sentiments, ses pensées, ses perceptions, etc. (Dictionnaire usuel de la psychologie, 1983). La sous-dimension intériorisation/introspection s'intéresse au partage du discours intérieur sur les situations vécues, mais également au partage de l'analyse de ses propres émotions ou ses propres motivations en lien avec la situation. Chaque référence représente un extrait citant l'intériorisation et quelque fois une introspection, en voici quelques exemples :

> *J'ai beaucoup apprécié que la dame se sente en confiance de me parler d'histoires qui lui étaient personnelles et cela m'a donné une grande confiance en mes capacités. Nous avons discuté comme cela durant environ une heure et j'ai adoré l'expérience.* Participante 01
>
> *J'intervenais à chaque fois, mais étant donné que les enfants ne me comprenaient pas, c'était vraiment difficile. Ils recommençaient à chaque fois. Juste cette situation a fait « spinner » mon cerveau sans arrêt. Les bébés en crise par le départ de maman et les petits enfants qui ne comprennent pas notre langage c'est « flippant ». En fait, il y avait deux enfants de familles nouvellement arrivées. Doublement pas bien comprises et de mon côté je ne comprenais pas plus ce qu'ils me disaient.* Participante 03

Lorsqu'une personne que je connais pleure, je ne me sens pas à l'aise. Ma peur était d'avoir cette réaction là avec mes futurs clients, mais étonnamment j'ai très bien réagi et j'ai même oser dire à la maman de se laisser aller. Quand je ne suis pas impliquée personnellement, je pense être plus en mesure de bien gérer mon malaise. J'étais impressionnée de voir les mamans dire des choses aussi personnelles, sachant très bien que je suis une inconnue pour le moment dans le milieu. Participante 04

J'ai de la difficulté à avancer lorsque les choses ne sont pas claires ou totalement organisées. En effet, les suivis dans les écoles et les groupes de parents et/ou de jeunes débuteront officiellement tranquillement le mois prochain. Je trouvais cela difficile jusqu'ici de m'embarquer pleinement dans des planifications d'activités, puisque je ne savais pas quelle échéance j'avais pour me préparer et quand je rencontrais qui, donc comment organiser mes journées. Par contre, cette semaine beaucoup de rencontres et de suivis avec les différents professionnels se sont planifiées, je peux donc organiser mes journées avec les heures des suivis. Je sens donc que j'ai un plus grand contrôle sur ce que je fais et que je fais partie de ce qui s'en vient. Participante 05

Étonnamment, j'ai fait preuve de patience cette semaine. Dans le cadre de mon travail au Centre jeunesse, j'ai de la difficulté à « endurer » les crises et à les gérer parfois lorsque la situation me dépasse. En revanche, cette semaine les deux petits cocos de mon « caseload » ont fait des crises durant leurs séances. Je n'ai pas été « épuisée » de ça, ni eu peur ou en « perte de contrôle ». J'étais contente de voir cela en stage, voir comment on intervient et aussi je trouve cela « moins anormal » chez des enfants que chez un adolescent de 15 ans, par exemple, qui pleure et ne se gère plus car il n'aura pas sa crème glacée ou parce qu'il a passé une mauvaise journée. J'étais plutôt fière de moi étant donné que j'ai tendance à mal interpréter/intervenir face à la crise d'un usager. Mon stage, particulièrement avec les tout-petits, me fait de plus en plus réaliser que c'est la clientèle avec laquelle j'aime intervenir et surtout avec laquelle je suis à l'aise. Participante 06

Je considère définitivement qu'apprendre à travailler ma patience ainsi que ma tolérance sont des atouts pour moi. En effet, j'ai développé au cours des dernières semaines, beaucoup d'incertitudes certes, mais j'ai également appris que même si tout ne va pas au rythme auquel j'aimerais, cela ne veut pas dire pour autant que les choses n'avancent pas. Participante 07

Je suis mal à l'aise parce qu'une autre stagiaire est arrivée dans la classe. L'enseignante et moi sommes surprises parce qu'on n'a pas été averties. Est-il normal de prendre des stagiaires sans consulter ton personnel ? Pourquoi également je devrais être celle qui est pénalisée pour aller avec des personnes moins qualifiées dans une autre classe ? Est-ce que c'est parce qu'il s'agit d'une femme de la communauté et qu'elle doit bien paraître devant elle ? J'offre toujours mon aide et je t'ai dépanné plusieurs fois dans diverses situations et je devrais encore être celle qu'on déplace de classe ? Honnêtement, je suis déçue et en colère et j'ai de la difficulté à ne pas voir noir dans cette situation cette semaine, je vais donc prendre un recul pour la semaine prochaine. Participante 08

J'ai été en mesure de leur exposer mon point de vue de façon respectueuse et intègre. De ce fait, tout le monde s'est senti écouté et compris dans leurs propos et on a réussi à trouver des solutions pour la prochaine rencontre d'éducateurs. Participante 10

Je dirais que mon défi serait d'être plus ferme avec les clients qui vont trop loin. Je suis habituée d'être douce et de vouloir faire plaisir aux enfants et tout, mais un client m'a donné un câlin cette semaine (je ne le connaissais pas) et un autre a pris ma main et a voulu fouiller dans ma poche de manteau. Je devrai prendre exemple sur ma co-superviseure lorsqu'elle reprend un client et intervient. Aussi, je devrai mieux contrôler mes expressions faciales (lorsqu'un client dit quelque chose qui me dérange ou que je trouve bizarre), car je parle beaucoup avec mon visage et mes yeux. Participante 12

Le résultat global de la dimension de l'approche réflexive par rapport à soi étant de 593 références, et en considérant que le nombre de références de l'intériorisation/introspection est de 329 (56%) sur les 144

journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ deux références par journal de bord. Ce résultat est bon et peut s'expliquer par le fait que le journal de bord permet d'exprimer leur vécu en stage. Il est donc évident qu'elles utilisent l'intériorisation/introspection afin de partager les sentiments, les perceptions et les conflits dans leur milieu, et même pour quelques participantes, le développement d'une introspection dans des situations spécifiques. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* », « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* » et « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* ». Ces questions dirigent les participantes vers une réflexion sur des ressentis ou des situations par rapport à soi-même, et ainsi partager leur point de vue en élaborant sur leur ressenti.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en diminution du début à la fin du stage. Ce résultat peut signifier que les participantes ont davantage besoin de partager leurs expériences intérieures en début de stage.

Identité professionnelle

Cette sous-dimension réunie les extraits de texte partageant le sentiment lié au développement de l'identité professionnelle des participantes à travers leur expérience de stage. Renou (2014) associe l'identité professionnelle au sentiment d'appartenance qu'un individu éprouve de manière volontaire à une communauté professionnelle (p. 34-35). La sous-dimension s'intéresse aux moments où que les participantes découvrent leur rôle et leur préférence dans le domaine de l'intervention, formant ainsi la couleur individuelle de chaque participante, mais aussi la découverte de la couleur de la psychoéducation sur « le terrain ». Chaque référence représente un extrait citant l'identité professionnelle des participantes, en voici quelques exemples :

> *Ma co-superviseure m'a prêté de la documentation en lien avec le rôle de la psychoéducatrice en soutien à domicile alors je concentrerai ma lecture là-dessus cette semaine.* Participante 02
>
> *J'ai compris que j'avais à déterminer mon rôle, j'aurai voulu être cool et être leur amie. Cependant, je dois prioriser le lien de confiance et assurer mon rôle d'encadrement et de soutien.* Participante 03
>
> *En débutant mon stage, j'étais assez timide avec les enseignants, mais en prenant l'initiative d'aller discuter avec eux chaque semaine et en apprenant à les connaitre, je suis beaucoup plus à l'aise et je sens qu'ils ont de la considération envers mes suggestions plus psychoéducatives.* Participante 06
>
> *J'ai vraiment apprécié la côtoyer, « travailler » avec l'usagère et mettre en pratique quelques interventions psychoéducative auprès de la clientèle DI-TSA.* Participante 09

> *Je me suis informé à ma co-superviseure en lien avec la différence entre la psychoéducatrice et la bachelière en psychoéducation dans un contexte de soutien à domicile. Cette dernière m'a répondu que le rôle de la bachelière en psychoéducatrice ressemblait beaucoup à celui de la technicienne en éducation spécialisée dans le sens où elle pourrait faire l'animation d'activités et être intervenante auprès de la clientèle, mais elle ne pourrait pas évaluer le client de manière psychoéducative. Cependant, elle pourrait faire une évaluation au niveau de son autonomie.* Participante 10

> *J'ai vu la différence entre une psychoéducatrice en santé mentale externe vs une psychoéducatrice en santé mentale interne. À l'interne les psychoéducateurs ont moins de liberté puisque c'est un centre hospitalier donc c'est le modèle médical qui prône. Ce sont aussi les infirmières qui prennent décisions et souvent elles ne comprennent pas l'approche psychoéducative. Exemple, la psychoéducatrice à l'interne a animé un atelier sur pourquoi il important que le patient parle au médecin s'il choisit d'arrêter sa médication. Les infirmières n'étaient pas contentes parce qu'elle parlait de médicaments. Donc je trouve que cela n'a pas l'air facile d'être psychoéducatrice à l'interne et de se faire reconnaître comme professionnel dans un milieu comme celui-ci.* Participante 12

Le résultat global de la dimension de l'approche réflexive par rapport à soi étant de 593 références, et en considérant que le nombre de références de l'identité professionnelle est de 90 (15 %) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,63 référence sur la l'identité professionnelle par journal de bord. Ce résultat signifie que les participantes partagent des éléments associés à l'identité professionnelle, il est important de souligner que les participantes sont en stage 1, soit à leurs premiers pas dans la profession. Il n'est donc pas évident de démontrer un sentiment d'appartenance, quand à la fois, elles doivent apprendre à observer, à évaluer, à appliquer les opérations professionnelles, etc. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* », « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* » et « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* ». Ces questions amènent indirectement les participantes à partager des éléments liés au sentiment d'identité professionnelle.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en stabilité/augmentation du début à la fin du stage. Ce résultat signifie que les participantes s'identifient de plus en plus à la profession de psychoéducatrice tout au long de leur stage.

Perception d'efficacité professionnelle

Cette sous-dimension rassemble les extraits de texte reflétant une perception d'efficacité professionnelle des participantes à travers leur expérience de stage. La perception d'efficacité professionnelle se définie par un sentiment de compétence soit, par l'identification de leurs forces ou de leurs réussites dans l'application pratique des savoirs psychoéducatifs ou à la suite d'une intervention. La sous-dimension s'intéresse au partage d'un sentiment de compétence qu'elles ressentent vis-à-vis leurs actions en stage dans le journal de

bord. Chaque référence représente un extrait citant la perception de l'efficacité professionnelle, en voici quelques exemples :

> *J'étais très fière de moi puisque c'était la 1ière animation que je faisais seule et j'étais très contente qu'elle ait aussi bien fonctionnée.* Participante 02
>
> *Les filles étaient déçues de finir. L'animation a passé tellement vite. Je suis contente parce que pendant que j'animais, dans la période de retour sur l'activité, une participante a dit : « Ça me fait réaliser à quel point je ne suis pas claire quand je parle. Mon chum peut bien ne pas toujours me comprendre! » Pour moi, c'était une petite mission accomplie!* Participante 05
>
> *J'ai eu de bons commentaires de la part de mon co-superviseur sur ma manière d'agir avec les élèves et sur ma planification d'ateliers. Je crois que je n'étais pas consciente de tout le temps que cela m'a pris pour monter mes ateliers pour l'adolescente, donc je suis contente de voir que mon co-superviseur apprécie ce que j'ai fait.* Participante 06
>
> *J'ai demandé de la rétroaction à ma co-superviseure sur ma première rencontre d'observation et elle m'a dit que c'était très bien. Elle a aimé le fait que ne me suis pas éternisé sur le déroulement au début de mon activité et qu'à la place je lui ai rappeler les consignes de l'activité en la faisant. Elle a aimé aussi les petites affiches que je lui ai bricoler et elle corriger deux trois trucs sur ma structure d'ensemble. Elle m'a avoué qu'elle n'a jamais vraiment fait de structure d'ensemble, mais qu'elle aimerait en faire une pour son groupe qu'elle anime aux deux semaines. Je lui ai dit que je pourrais lui montrer comment faire.* Participante 08
>
> *Ce dernier m'a nommé que je me débrouillais vraiment bien avec ce dernier, et ce, même pour une femme. Je lui ai demandé de m'expliquer, car je n'étais pas certaine de bien comprendre le sens de sa phrase. Il m'a donc expliqué qu'habituellement les femmes ont de la difficulté à approcher l'enfant puisque ce dernier cherche à les frapper et s'oppose à leurs interventions. Toutefois, mon collègue me nomme qu'avec moi l'enfant fournissait des efforts et me sourit par moment, ce qu'il n'avait jamais vu avant avec des femmes. Il me nomme également que ce matin il a vu que l'élève était réceptif à mes interventions et ces pourquoi il m'a laissée seule avec lui lors de mon intervention lorsque je l'ai sorti de classe. À ce moment, j'étais sous le choc ! J'ai réussi à créer quelque chose avec ce petit garçon !* Participante 10

Le résultat global de la dimension de l'approche réflexive par rapport à soi étant de 593 références, et en considérant que le nombre de références de la perception d'efficacité professionnelle est de 63 (11 %) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,44 référence sur la perception d'efficacité professionnelle dans le journal de bord. Ce résultat est faible, mais normal considérant qu'elles sont dans un stage centré sur l'observation et non l'intervention. De ce fait, il possible de supposer que les participantes vivent des réussites, mais qu'elles ressentiront davantage d'efficacité professionnelle dans un stage d'intervention. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement deux questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* » et « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* ». Ces questions incitent les participantes à partager leurs réussites, leurs forces et leurs défis afin de noter leurs perceptions d'efficacité professionnelle.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en stabilité/augmentation du début à la fin du stage. Ce résultat est normal et suit le déroulement du stage 1. Au début du stage, les participantes sont principalement dans l'observation, mais vers la fin, elles réalisent des animations et des interventions augmentant ainsi leur perception d'efficacité professionnelle. Il est clair que pour les participantes, le sentiment d'efficacité professionnelle est associé à l'intervention directe avec la clientèle.

Éthique professionnelle

Cette sous-dimension regroupe les extraits de texte présentant l'éthique professionnelle des participantes. Tout d'abord, l'éthique se définie au sens large comme :

> *« […] la science morale qui définit le comportement humain. Autrement dit, ce que l'on doit faire ou ne pas faire pour être en accord avec une conduite considérée comme civilisée, dans une société donnée. L'éthique nous permet donc d'établir les critères pour agir librement dans une situation pratique et faire le choix d'un comportement dans le respect de soi et d'autrui »* (Renou, 2014, p.38).

Dans cette vision, l'éthique professionnelle est la conduite jugée adéquate ou inadéquate dans la pratique de la profession. La sous-dimension s'intéresse à la l'identification et la réflexion des participantes par rapport à des situations où elles observent et appliquent de bonnes ou de mauvaises pratiques professionnelles. Chaque référence représente un extrait citant des situations amenant les participantes faire preuve d'éthique professionnelle, en voici quelques exemples :

> *J'ai discuté avec lui un bon moment dans la grande salle puis nous avons dû transférer dans le bureau de ma co-superviseure. Il avait des gens qui commençais à arriver, j'ai donc offert au client de transférer dans un local plus calme pour continuer notre conversation dans un lieu plus discret.* Participante 01
>
> *Un de mes nouveaux collègues de travail à l'école est le père de deux jeunes adolescentes qui sont placées dans l'unité dans laquelle je travaille en centre jeunesse. Que dois-je faire ?* Participante 03
>
> *Elle me nomme qu'une des petites a donné un coup de poing à une autre sans raison et que je devrai remplir un rapport d'incident/accident. J'ai donc fait preuve de calme et j'ai expliqué à l'enseignante que je ne pouvais pas remplir un tel formulaire si je n'ai pas vu ce qui s'est passé et que c'est à elle de le remplir.* Participante 07
>
> *Est-ce que je dois aller chercher l'enfant dans les toilettes pour l'emmener dans la salle d'apaisement ou le laisser jusqu'à ce qu'il sorte ? Est-ce que je suis en position de pouvoir lui donner une conséquence ou je vais outrepasser certaines règles ? Que faire dans ce genre de situation ?* Participante 09
>
> *Je remets à l'adolescente le formulaire de consentement de l'UQAT afin que son père le signe. Je lui explique que c'est un formulaire pour mon travail d'observation demandé par l'université, c'est pour moi comme étudiante.* Participante 10
>
> *Je ne suis pas certaine si je peux en parler dans mon journal de bord considérant le respect de la confidentialité, je vais donc m'abstenir et s'il est permis d'en parler, j'en dirai plus en supervision de groupe.* Participante 11
>
> *Comme nous n'étions pas dans un endroit confidentiel, je n'ai pas eu l'occasion de proposer le genre d'ateliers que j'aimerais faire avec l'adolescente.* Participante 12

Le résultat global de la dimension de l'approche réflexive par rapport à soi étant de 593 références, et en considérant que le nombre de références de l'éthique professionnelle est de 56 (9 %) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,39 référence sur l'éthique professionnelle par journal de bord. Ce résultat est bien pour un stage 1, il signifie que les participantes identifient et se questionnent sur les bonnes pratiques et les valeurs de la profession dans leur milieu de stage, et ce, dès leur premier stage. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* », « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* » et « *Points à apporter en discussion en groupe de supervision UQAT (questions, solutions, renseignements, questionnement personnel, etc.)* ». Ces questions amènent les participantes à partager des situations ou des questionnements qui touchent les valeurs de la profession ainsi que les différentes pratiques adéquates ou non.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en stabilité/augmentation tout au long du stage.

Gestion du stress

Cette sous-dimension réunie les extraits de texte présentant la capacité des participantes à affronter des situations qui engendrent un stress. La gestion du stress se défini par l'utilisation de stratégies adaptatives pour réussir à maitriser, réduire ou contrôler la situation afin de diminuer l'effet du stress. La sous-dimension s'intéresse à l'identification des situations de stress, ainsi qu'à la réflexion qui en découle quant aux moyens à mettre en place pour réussir à s'adapter. Chaque référence représente un extrait citant l'identification et parfois la réflexion sur les situations qui engendre du stress chez les participantes, en voici quelques exemples:

> *Ma principale difficulté reste aussi mon stress face aux situations de nouveauté.* Participante 01
>
> *J'ai perdu l'habitude de planifier mes choses à faire sur une feuille pour m'aider à mieux gérer mes journées. Je me suis concentrée sur mes grilles d'observation parce que je les priorisais beaucoup. J'avais la bonne habitude d'avoir une grille horaire hebdomadaire et une que j'écrivais mes évaluations du mois pour mieux gérer mes horaires de la semaine. Mon habitude s'est envolée et mon stress a dominé.* Participante 07
>
> *Le fait de ne pas avoir rencontré cette famille me stresse. Je me sens stressée à l'idée de ne pas être capable de faire toutes mes évaluations à temps (PAD-PEX, Moaca, structure d'ensemble, etc.). J'ai pris la décision avec ma co-superviseure que j'allais suivre une autre famille jusqu'à la fin du stage. Je dois commencer mes évaluations bientôt et je devais prendre ma décision pour m'enlever une pression.* Participante 09
>
> *J'ai réalisé aujourd'hui que j'ai de la difficulté à gérer les moments où je me sens inutile. Je suis habituée de diriger mes groupes de jeunes à mon travail en centre jeunesse, et là, de devoir attendre de l'autre côté d'une porte, sans bouger me rend presqu'anxieuse. Toutefois, je suis en*

> *mesure de concevoir que cela pourra m'être bénéfique à long terme et cela m'apprendra à prendre le temps et ne pas être stressée.* Participante 12

Le résultat global de la dimension de l'approche réflexive par rapport à soi étant de 593 références, et en considérant que le nombre de références de la gestion du stress est de 55 (9 %) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,38 référence sur la gestion du stress par journal de bord. Ce résultat est faible, il signifie que les participantes font face à des situations stressantes, mais qu'elles ont les outils ou les moyens leur permettant de s'adapter au moment opportun et de façon efficace. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* », « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* » et « *Retour en discussion avec la co-superviseure (questions, solutions, renseignements, etc.)* ». Ces questions amènent les participantes à identifier des situations stressantes, réfléchir sur des stratégies adaptatives de manière individuelle ou en discussion avec la personne co-superviseure.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en stabilité/augmentation du début la fin du stage. Ce résultat peut signifier que les participantes vivent du stress de manière constante et qu'elles doivent continuellement s'adapter, reflétant un apprentissage efficace et durable.

Compréhension du rôle de la communication

La compréhension du rôle de la communication se définie par les réflexions des participantes sur l'utilité et l'efficacité de la communication dans leur pratique. Cette sous-dimension s'intéresse aux extraits de texte lié au partage des réflexions sur le rôle de la communication dans le journal de bord qui sont quasi absentes et peu développées. Les participantes en stage 1 ne perçoivent pas encore l'importance de partager leur réflexion sur le rôle de la communication de soi à autrui dans l'apprentissage.

La synthèse de l'évolution temporelle des participantes

L'évolution temporelle a été qualifiée selon trois types d'évolution en fonction du nombre de références relevées pour chaque sous-dimension de la dimension de l'approche réflexive par rapport à soi : diminution, irrégularité et stabilité/augmentation. Il est important de souligner que chaque intervalle de temps contient quatre journaux de bord. En considérant qu'il a 12 participantes, le résultat pour chaque dimension indique le nombre de participantes présentant ce type d'évolution. La *Figure 23* permet de visualiser rapidement le type d'évolution majoritaire par dimension qui concordent d'ailleurs avec le nombre de références totales relevées dans chaque dimension, ainsi que de s'assurer de la compréhension du journal de bord dans son utilisation par les participantes.

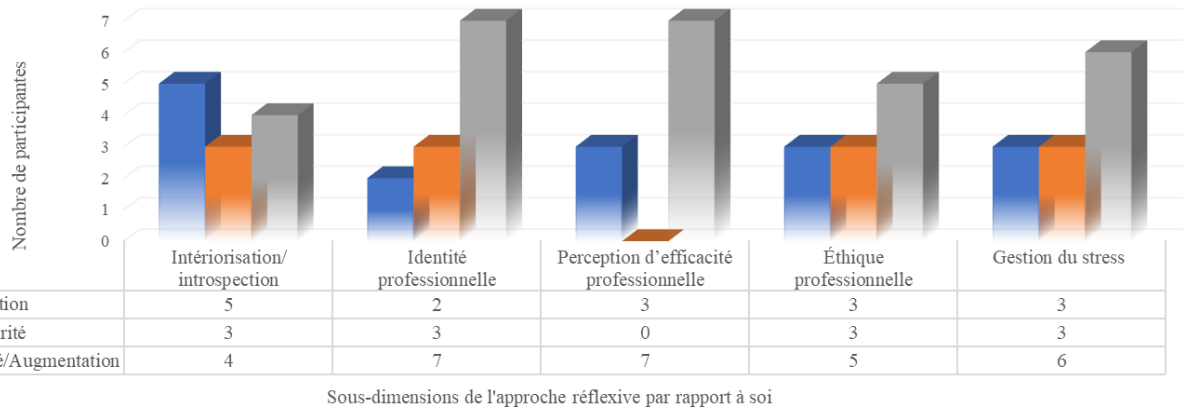


Figure 23. Histogramme de l'évolution temporelle des participantes par sous-dimensions de la dimension de l'approche réflexive par rapport à soi.

Il est à noter que certaines participantes ont une absence de référence concernant les sous-dimensions de l'approche réflexive par rapport à soi. Ces résultats s'expliquent en partie par un milieu de stage et une co-supervision moins adéquats ou encore un manque de motivation des participantes engendré par ces embûches provenant du milieu.

Intériorisation/introspection

Les résultats de la sous-dimension de l'intériorisation et de l'introspection indiquent une bonne proportion des participantes (42%) ayant une évolution qualifiée en stabilité/augmentation entre le début et la fin du stage. Il est a noté que 25% des participantes sont instables quant à leurs références par rapport à l'intériorisation et l'introspection dans leurs journaux de bord. Cependant, les résultats enregistrent une diminution chez quatre participantes (33%). Il est possible d'analyser une variabilité des résultats qui reflète des cheminements divers quant à l'évolution du stage des participantes.

Identité professionnelle

Les résultats de la sous-dimension de l'identité professionnelle présentent une majorité des participantes (58%) ayant une évolution qualifiée en stabilité/augmentation entre le début et la fin du stage. Toutefois, il est à noter que les autres participantes se divisent en deux groupes : trois participantes (25%) sont instables et deux participantes (17%) accusent une diminution quant à leurs références dans leurs journaux de bord. Il est possible de supposer que les participantes expriment davantage leur sentiment d'appartenance ou leur préférence dans le domaine de l'intervention vers la fin du stage.

Perception d'efficacité professionnelle

Les résultats de la sous-dimension de la perception d'efficacité professionnelle montrent une majorité des participantes (58%) ayant une évolution qualifiée en stabilité/augmentation entre le début et la fin du stage. Il est possible de constater que le sentiment de compétence chez les participantes augmente tout au long du

stage en considérant qu'elles commencent principalement à intervenir en milieu de stage et à la fin du stage. Trois participantes (25%) obtiennent des résultats en diminution, c'est-à-dire, qu'elles présentent plus de références au début qu'à la fin de leur stage. Il est important de noter que deux participantes (17%) ont une absence de résultat, c'est-à-dire, qu'aucune référence n'est attribuée dans la sous-dimension de la perception d'efficacité professionnelle.

Éthique professionnelle

Les résultats de la sous-dimension de l'éthique professionnelle présentent une bonne proportion des participantes (42%) ayant une évolution qualifiée en stabilité/augmentation entre le début et la fin du stage. Toutefois, il est à noter que les autres participantes se divisent en deux groupes : trois participantes (25%) accusent une diminution et trois participantes (25%) sont instables quant à leurs références dans leurs journaux de bord. Une seule participante (8%) a une absence de résultat, c'est-à-dire, qu'aucune référence n'est attribuée dans la sous-dimension de l'éthique professionnelle. Les résultats sont variables, ce qui signifie que l'observation ou l'application de l'éthique professionnelle dépend généralement du milieu du stage et de la personne co-superviseure.

Gestion du stress

Les résultats de la sous-dimension de la gestion du stress enregistrent une majorité des participantes (50%) ayant une évolution qualifiée en stabilité/augmentation entre le début et la fin du stage. Toutefois, il est à noter que les autres participantes se divisent en deux groupes : trois participantes (25%) accusent une diminution et trois participantes (25%) sont instables quant à leurs références dans leurs journaux de bord. Il est possible de supposer que l'apparition des situations stressante augmente au fil du temps pendant le stage, en tenant compte que les participantes doivent effectuer des tâches qui s'accumulent dans le milieu de stage (ex., évaluation fonctionnelle, notes évolutives, co-animations, animations, interventions, faits d'observation, etc.).

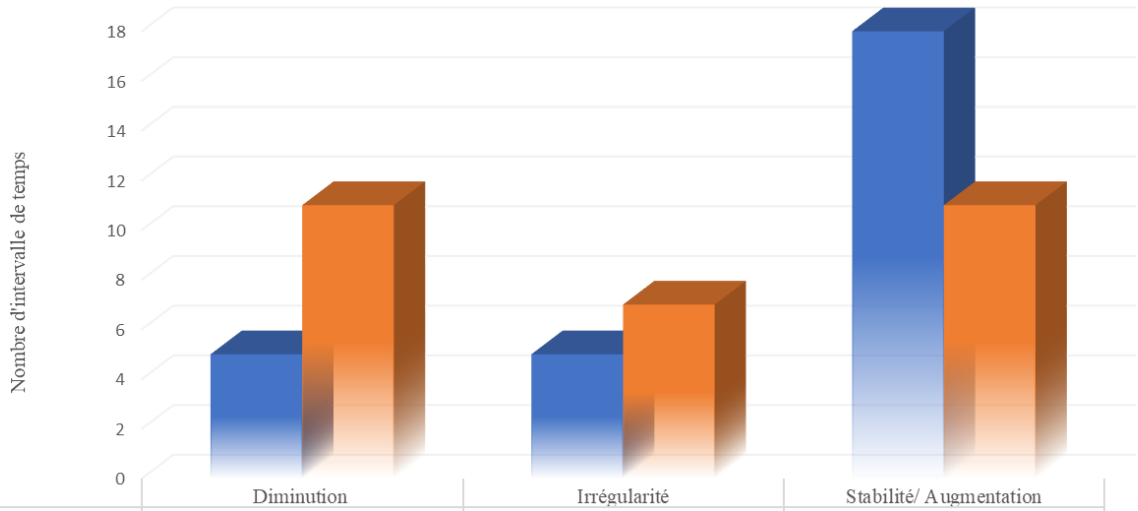
Les facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes

Les analyses statistiques par NVivo ont été effectuées afin de déterminer si certains facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes impactent les résultats. L'expérience de travail en intervention s'avère une particularité; six participantes possèdent une expérience de travail en intervention et six participantes n'ont aucune expérience de travail en intervention. Ces groupes ont été examinés en relation avec le type d'évolution temporelle pendant le stage sur l'ensemble des sous-dimensions de l'approche réflexive par rapport à soi (*Figure 24)*.

Les résultats de la *Figure 24* comptabilisent le nombre d'intervalles de temps où les participantes montrent une diminution, une irrégularité ou une stabilité dans leur évolution au cours de leur stage. Il s'agit donc

d'identifier les sous-dimensions plus incertaines en lien avec une expérience d'intervention ou non chez les participantes. Ces sous-dimensions plus incertaines ont été identifiées à l'aide des tableaux de comptabilisation des références du journal de bord (voir annexe G) portant spécifiquement les sous-dimensions du support réflexif individuel.

Avant de présenter les résultats, il est important d'indiquer que chaque groupe de participantes est constitués de 30 intervalles de temps. Également, le groupe de participantes avec expérience présente deux absences de résultats, tandis que le groupe de participantes sans expérience accuse une seule absence de résultats.



	Diminution	Irrégularité	Stabilité/ Augmentation
Participantes avec expérience	5	5	18
Participantes sans expérience	11	7	11

Évolution temporelle des sous-dimensions de l'approche réflexive par rapport à soi

Figure 24. Relation entre le type d'évolution temporelle et les sous-dimensions de l'approche réflexive par rapport à soi.

Les participantes ayant une expérience de travail en intervention (n = 6)

Pour les participantes possédant une expérience de travail en intervention (60%) présentent une majorité d'intervalle de temps concernant le type d'évolution en stabilité/augmentation dans les sous-dimensions intériorisation/introspection, identité professionnelle et efficacité professionnelle. Quelques participantes (17%) présentent une proportion d'intervalle montrant une diminution sur la sous-dimension gestion du stress et autant de participantes (17%) présentent un type d'évolution irrégulier sur l'identité professionnelle. Les participantes présentent généralement de bons résultats temporels dans les sous-dimensions de l'intériorisation/introspection, de l'identité professionnelle et de la perception d'efficacité professionnelle.

Les participantes sans expérience de travail en intervention (n = 6)

Parmi les participantes sans expérience de travail en intervention (37%), les résultats indiquent une bonne proportion de diminution dans les intervalles temps. Ces résultats se situent davantage dans la sous-dimension de l'intériorisation/introspection. Les participantes sans expérience de travail en intervention présentent aussi moins de stabilité/augmentation (37%) que le groupe des participantes avec une expérience en intervention, particulièrement pour les sous-dimensions de l'identité professionnelle, de la perception d'efficacité professionnelle et de la gestion du stress. Quant au type d'évolution irrégulier, elles sont légèrement plus élevées (23%) que les participantes avec une expérience en intervention.

Donc malgré un échantillon restreint, il est possible de visualiser que les participantes avec expérience possèdent principalement des intervalles de temps en stabilité/augmentation contrairement aux participantes sans expérience où les résultats se divisent de façon identique en diminution et en stabilité/augmentation. Autrement dit, les participantes sans expérience d'intervention présentent le même nombre d'intervalle de temps dans les deux types d'évolution.

Le support réflexif relationnel

En général, l'utilisation du support réflexif relationnel présente un nombre inférieur de références comparativement aux autres supports avec un total de 1067 références pour l'ensemble des dimensions. Au même titre que le support d'analyse et le support réflexif individuel, le support réflexif relationnel est constitué de dimensions subdivisées en sous-dimensions. Le Tableau 9 présente les trois dimensions du support réflexif relationnel en ordre décroissant selon le nombre de référence soit, la relation entre stagiaire et clientèle; la relation entre stagiaire et la personne co-superviseure; et la relation entre stagiaire et les autres professionnels.

Les trois dimensions de ce support proviennent des différentes relations interpersonnelles professionnelles vécues par les participantes lors de leur stage où elles ont été dans l'obligation d'entrer en interaction avec la clientèle, la personne co-superviseure ainsi que les autres professionnels. Ce support s'intéresse spécifiquement à la réflexion que les participantes effectuent à propos des relations qu'elles entretiennent avec les personnes côtoyées lors du stage. Dans un premier temps, la relation entre la stagiaire et la clientèle est la dimension avec le nombre de référence le plus élevé, ce qui est normal étant donné que le stage 1 comporte beaucoup de moments où la stagiaire est en contact avec la clientèle (observation participante).

Dans un deuxième temps, vient la dimension de la relation entre la stagiaire et la personne co-superviseure, ce qui n'est pas surprenant considérant qu'en stage 1 les participantes doivent suivre et observer constamment la personne co-superviseure. Les interactions avec cette dernière sont régulières et apparaissent dans le journal de bord comme une source de réflexion.

Tableau 9
Résultats temporels des dimensions du support réflexif relationnel.

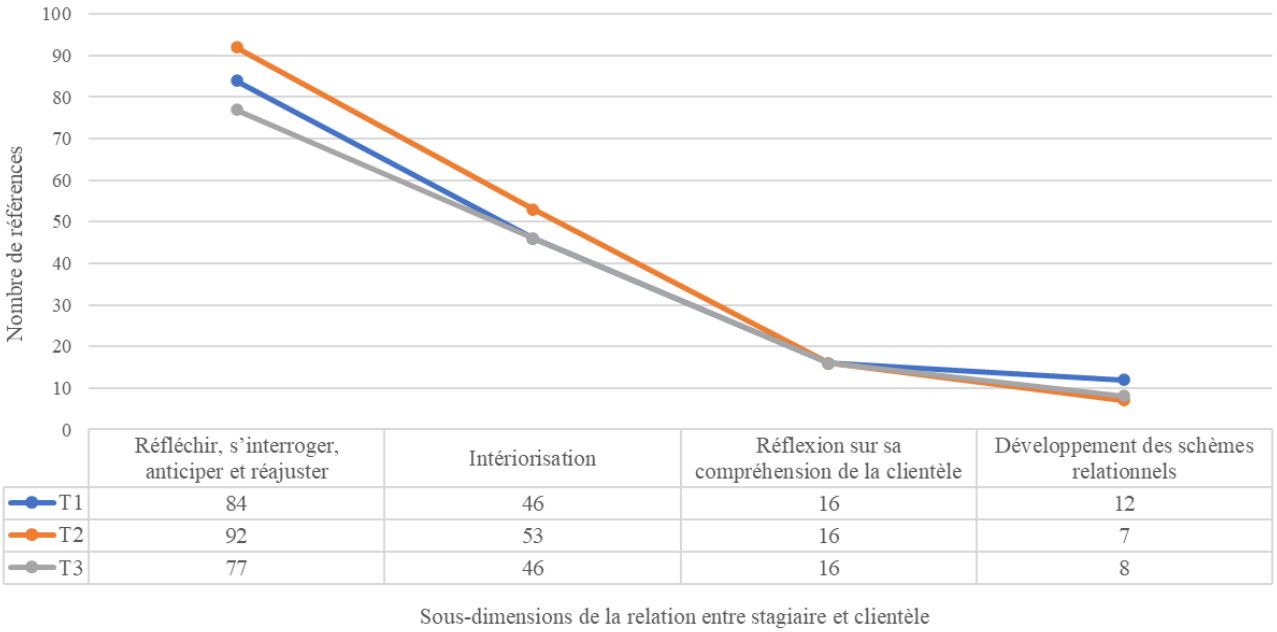
Support réflexif relationnel				
	T1	**T2**	**T3**	**Total**
Relation entre stagiaire et clientèle	158	168	147	473
Réfléchir, s'interroger, anticiper et réajuster	84	92	77	253
Intériorisation	46	53	46	145
Réflexion sur sa compréhension de la clientèle	16	16	16	48
Développement et reconnaissance des schèmes relationnels	12	7	8	27
Réflexion sur l'évaluation pré-intervention	-	-	-	-
Réflexion sur l'évaluation post-situationnelle	-	-	-	-
Réflexion sur la Communication	-	-	-	-
Relation entre stagiaire et co-superviseur-e	121	113	127	361
Interaction continue	80	64	74	218
Construction de l'identité professionnelle	14	15	28	57
Expression et ventilation des émotions et des préoccupations	18	18	7	43
Intériorisation	9	15	15	39
Développement et reconnaissance des schèmes relationnels	0	1	3	4
Relation entre stagiaire et autres professionnels	89	78	66	233
Autonomisation	29	20	20	69
Communication instrumentale	15	26	11	52
Construction de l'identité professionnelle	12	14	12	38
Expression et ventilation des émotions et des préoccupations	16	8	13	37
Intériorisation	17	10	10	37
Développement et reconnaissance des schèmes relationnels	-	-	-	-

Dans un troisième temps, vient la dimension de la relation entre la stagiaire et les autres professionnels. Considérant que les participantes sont majoritairement en observation et que les contacts avec d'autres professionnels n'est pas un objectif de stage prioritaire, il est normal que les participantes aient moins de références associées à cette dimension

Relation entre stagiaire et clientèle

La dimension de la relation entre la stagiaire et la clientèle permet de présenter la capacité des participantes à réfléchir sur les interactions qu'elles vivent avec la clientèle, en vue d'améliorer leur compréhension, leurs interventions et leurs interactions. En considérant le nombre de total du support réflexif relationnel (1067 références), la dimension de la relation entre la stagiaire et la clientèle représente 44 % (473 références) de ce support. Les sous-dimensions de cette dimension sont énumérées ci-dessous selon un ordre décroissant (*Figure* 25) :

- 253 références (54%) — Réfléchir, s'interroger, anticiper et réajuster ;
- 145 références (31%) — Intériorisation ;
- 48 références (10%) — Réflexion sur sa compréhension de la clientèle ;
- 27 références (6%) — Développement et reconnaissance des schèmes relationnels.



	Réfléchir, s'interroger, anticiper et réajuster	Intériorisation	Réflexion sur sa compréhension de la clientèle	Développement des schèmes relationnels
T1	84	46	16	12
T2	92	53	16	7
T3	77	46	16	8

Figure 25. Graphique du nombre de références par intervalles de temps pour les sous-dimensions de la relation entre stagiaire et clientèle.

Il est important de noter que cette dimension comprend aussi des sous-dimensions non quantifiées, c'est-à-dire que le nombre de référence lié à ces sous-dimensions n'est pas représentatif en stage 1, mais qu'il sera plus présent en stage 2. Les sous-dimensions non quantifiées sont les suivantes :

- Réflexion sur l'évaluation pré-intervention ;
- Réflexion sur l'évaluation post-situationnelle ;
- Réflexion sur la communication.

Réfléchir, s'interroger, anticiper et réajuster

Cette sous-dimension rassemble les extraits de texte faisant référence à la réflexion, l'interrogation, l'anticipation et le réajustement des participantes dans la relation avec la clientèle. Pour bien comprendre cette sous-dimension, ses quatre termes s'unissent ensemble afin d'englober le processus réflexif relationnel. Dans leur journal de bord, ce processus apparait lorsque les participantes arrêtent leurs pensées et se questionnent sur une situation relationnelle avec la clientèle. Cette réflexion favorise l'anticipation sur les réactions ou les comportements de la clientèle. Ainsi, elle permet de s'adapter, de prévoir, de se préparer à une situation similaire ou qui pourrait se reproduire. Autrement dit, le processus réflexif relationnel c'est : être prêt à intervenir adéquatement sur un comportement et être capable de réagir de manière efficace. Pour Laszczuk et Garreau (2017), la présence d'un processus réflexif relationnel dans le journal de bord sert à démontrer une compréhension plus profonde d'une situation relationnelle. En ce sens, cette sous-dimension s'intéresse à la réflexion et au questionnement des participantes sur des situations avec la clientèle ayant pour objectif d'anticiper le comportement et de réajuster leur réaction face à celle-ci. Chaque référence représente un extrait citant ce processus réflexif relationnel en tout ou en partie, en voici quelques exemples :

> *Le résultat de cette évaluation a été que monsieur ne comprenait pas les pictogrammes, alors il était inutile de lui en faire pour sa vie de tous les jours afin de pouvoir communiquer avec lui. Cependant, il comprenait relativement bien le langage écrit, alors il serait préférable pour communiquer avec lui de lui écrire ce qui doit lui être dit.* Participante 02

> *Lorsqu'il s'est opposé mardi matin, sa mère ne savait pas quoi faire, elle nous a même proposé de quitter et s'est excusé du comportement de son fils. Mon réflexe a été de lui dire « ce n'est pas grave du tout » et ma co-superviseure a rajouté « on ne s'excuse jamais pour les comportements de notre enfant ». Cela m'a rassurée. Cependant, je me demandais ; si jamais un parent en venait à se diminuer concernant ses habiletés parentales ou disait qu'il ne sait plus quoi faire, quel est notre rôle durant une séance comme celle que nous étions en train d'animer. Et nous étions deux, donc le support était un peu « partagé », mais en principe il n'y a qu'un intervenant.*
> Participante 07

> *Il est important lorsque je suis en contact avec les personnes d'adapter mon niveau de langage. Lorsque j'ai rencontré monsieur pour lui annoncer que je voulais l'observer pour mon travail universitaire. Je lui ai lu le contrat en l'adaptant le plus possible, mais j'aurais pu simplement ne pas le lire, car parfois il ne comprenait pas certains termes que je voulais expliquer. Je voulais lui lire le contrat, car selon moi il était parfaitement conscient et apte à le comprendre. Il l'était, mais la prochaine fois, je devrai adapter davantage mon langage.* Participante 08

> *Personnellement, je considérais que d'apprendre toutes les règles de la classe, les règles de l'école, ainsi que les moyens pour y arriver serait un objectif difficilement réalisable pour un enfant de 2e année, ayant peut-être un TDA/H. Je considère qu'étant donné la problématique de l'enfant, il devrait plutôt se centrer sur une seule consigne dans la classe avec un moyen pour y arriver, afin que l'enfant maîtrise une règle et vive une réussite. Cela s'explique par le fait que nous avons également nommé plus tôt qu'il était stressé à l'école et qu'il avait peut-être une anxiété de performance.* Participante 12

Le résultat global de la dimension de la relation entre la stagiaire et la clientèle étant de 473 références, et en considérant que le nombre de références de réfléchir, s'interroger, anticiper et réajuster est de 253 (54%)

sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 1,75 références sur cette dimension par journal de bord. Ce résultat élevé peut s'expliquer par le fait que les participantes sont en constante évolution dans leur relation avec la clientèle et elles doivent s'adapter en mettant en place des moyens pour améliorer la relation. De plus, elles sont encouragées à créer des activités afin de déstabiliser les clients et d'observer leur comportement adaptatif. Cette pratique favorise le développement de la réflexion sur les réactions de la clientèle afin d'anticiper les comportements. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* », « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* » et « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* ». Ces questions amènent les participantes à réfléchir sur la qualité de la relation, leurs besoins ou leurs défis avec la clientèle.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en stabilité/augmentation du T1 au T2 et en diminution du T2 au T3. L'augmentation peut s'expliquer par le fait qu'elles commencent à animer des activités principalement au T2, ce qui sollicite leur capacité de réflexion et d'interrogations afin de mieux comprendre la clientèle, et ainsi, anticiper les situations et ajuster leur intervention ou leur manière d'être au besoin. Quant à la diminution, il est possible de supposer qu'elles associent moins ce processus réflexif relationnel dans l'observation comparativement à l'intervention directe.

L'intériorisation

Cette sous-dimension regroupe les extraits de texte présentant l'intériorisation des participantes sur leurs relations dans leur journal de bord, c'est-à-dire un partage de leur discours réflexif intérieur en lien avec les interactions qu'elles ont vécues avec la clientèle. Chaque référence représente un extrait citant l'intériorisation dans la relation avec la clientèle, en voici quelques exemples :

> *Nous avons été dans la chambre d'une dame afin d'avoir une discussion avec elle. Sa situation est particulière puisque sa fille est mourante d'un cancer et c'est ce dont nous avons parlé durant une bonne partie de la rencontre. J'étais très touchée par la situation de la dame et je dois avouer que les larmes me sont montées aux yeux quelques fois.* Participante 04

> *J'ai vraiment apprécié la côtoyer, « travailler » avec elle et mettre en pratique quelques interventions auprès de la clientèle DI-TSA. Elle est non-verbale, mais la dame qui s'occupe d'elle la connait très bien et reconnait ses différents sons. Étrangement, j'étais à l'aise avec cette cliente, et ce, même si c'était la première fois que je la rencontrais.* Participante 06

> *Il y a une petite situation qui m'a rendu inconfortable cette semaine. Le client avec lequel j'ai fait mes rencontres d'observation, fixait ma poitrine la bouche ouverte. Pourtant je portais un col roulé et une petite veste de laine par-dessus. Même qu'en me fixant il s'est mis à sourire puis à rire. Je lui ai demandé qui le faisait rire et il n'a pas su me répondre. Il m'a dit qu'il a pensé à quelque chose qui l'a fait rire. Ce n'est pas la première fois qu'il me fixe, mais c'est la première fois que je remarque qui fixe ma poitrine.* Participante 07

> *Un client m'a demandé si j'avais peur de lui, je lui ai répondu très spontanément : « Ben non! ». Après réflexion, j'aurais pu lui refléter la question en lui demandant ce qui lui fait croire que j'ai peur de lui.* Participante 08

> *J'ai réalisé que je me mettais de la pression pour rien, car l'adolescente avait confiance en moi, elle me partageait ses questionnements et ne remettait pas en question ce que je lui apprenais. Comme elle a trouvé que j'expliquais d'une façon claire, j'en déduis que c'est en partie parce que je maitrisais les concepts que je lui présentais.* Participante 09

Le résultat global de la dimension de la relation entre la stagiaire et la clientèle étant de 473 références, et en considérant que le nombre de références de l'intériorisation est de 145 (31%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ une référence sur la l'intériorisation par journal de bord. Ce résultat est bon, il indique que les participantes partagent leur discours intérieur en lien avec la clientèle de manière régulière. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* », « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* » et « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* ». Ces questions amènent les participantes à une certaine réflexion intérieure sur leur relation avec la clientèle lorsqu'elles en ressentent le besoin, afin de souligner une réussite ou difficulté à améliorer.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés comme stable/augmentation du début à la fin du stage. Ce résultat signifie que même en stage d'observation, les participantes présentent des réflexions intérieures dans leurs contacts avec la clientèle tout au long de leur stage.

Réflexion sur sa compréhension de la clientèle

Cette sous-dimension rassemble les extraits de texte associés à la réflexion des participants concernant leur compréhension de la clientèle. À la différence de la sous-dimension dans la dimension du savoir (Améliore sa compréhension de la clientèle), celle-ci se rapporte au processus réflexif dans leur compréhension des caractéristiques et des comportements de la clientèle dans la relation. Avec l'analyse, les participantes peuvent comprendre une partie des comportements ou caractéristiques de la clientèle, tandis qu'avec la réflexion relationnelle, elles peuvent examiner d'une manière plus approfondie la fonction des comportements. En ce sens, chaque référence réfère à un extrait soulignant le processus réflexif de la compréhension de la clientèle effectuée, en voici quelques exemples :

> *Le petit Charlie parle peu, mais il occupe le 6e rang dans la famille. Mis à part la halte-garderie de la Maison de la famille, Charlie ne va pas au service de garde, il reste avec sa maman à la maison. Peut-être que les interactions avec les pairs peuvent jouer un rôle sur son langage et la façon dont les membres de la famille interagissent avec lui (vu leur famille nombreuse) peut aussi avoir un impact? Ce ne sont que des hypothèses que je soulève avec les informations de ma lecture.* Participante 01

> *On dirait que je ne peux pas m'imaginer que l'enfant vit de la négligence parentale. J'ai feuilleté le document du bilan des connaissances et je me suis rendu compte que plusieurs facteurs que j'ai observés étaient dans le document. Dans ma tête, la négligence n'est pas représentative d'une maman qui veut rester à la maison avec ses enfants pour s'en « occuper » et les « éduquer ». Des phrases contradictoires comme celle-là, j'en entends beaucoup avec cette maman. C'est particulier de voir qu'elle n'aime pas la saleté, mais sa maison est sale. Elle veut éduquer ses enfants, mais elle ne les stimule pas pour qu'ils apprennent. Elle ne sait pas quoi faire comme repas, mais elle fait beaucoup de « cannages » avec son conjoint.* Participante 04

> *J'ai l'impression que les mamans sont tellement immobilisées dans leur rôle parental qu'elles ont plus de difficultés à voir ce qu'elles sont réellement en tant que personne unique.* Participante 05

> *Ensemble nous réussissons à faire quelques devinettes, mais je m'aperçois qu'il a également de grandes difficultés en lecture ainsi qu'en association simple (ex. : J'ai quatre pattes. Je vis dans la forêt. Je suis noir et blanc). À cet exercice l'enfant n'est pas en mesure de me montrer parmi ses images qu'il s'agit d'une moufette. Hypothèse – Il semble avoir été peu stimulé durant son enfance et il nécessite davantage d'attention afin de bien assimiler la matière.* Participante 06

> *Je me demandais si les patients ayant un trouble bipolaire étaient tout le temps en phase maniaque ou en phase dépressive, ou s'il y avait une période d'accalmie. Ma co-superviseure ne connaissait pas vraiment la réponse à ma question donc elle m'a tout de suite référée au psychiatre.* Participante 09

> *L'adolescente est plus à l'aise d'affirmer un choix lorsqu'elle est seule avec l'intervenante. Je me demande en revanche si elle est capable de faire de même avec ses parents qu'elle aime beaucoup… Toute l'histoire d'abus et de PJ me fait réfléchir. Il est certain que l'adolescente a du travail à faire en ce qui concerne la capacité de s'affirmer. Cependant, il y a quelques semaines, elle était capable de dire que maintenant, elle sait ce qui est correct et pas correct avec ce qui se passe dans sa famille. Maintenant, c'est rendu plus poussé, dans le sens que c'est maintenant ses décisions, de ne pas se laisser influencer/piler sur les pieds et d'assumer ses choix. D'après moi, elle se laisse beaucoup « leader » par ses camarades.* Participante 07

> *Elles se confient plus facilement à moi. Je crois qu'elles ont senti que je ne porterai jamais de jugement envers elles ou envers ce qu'elles me disent. Pour une adolescente dans le groupe c'est plus difficile, car malgré qu'elle parle beaucoup, je sens que c'est moins évident pour elle de réellement se confier. Je remarque qu'elle garde beaucoup de choses en dedans et qu'au moment où c'est trop pour elle, elle se met à pleurer et a de la difficulté à s'exprimer. Je crois tout de même avoir réussi à développer quelque chose, car elle n'a plus le réflexe de se cacher quand elle sent qu'elle va pleurer devant moi.* Participante 08

Le résultat global de la dimension de la relation entre la stagiaire et la clientèle étant de 473 références, et en considérant que le nombre de références sur la réflexion sur sa compréhension de la clientèle est de 48 (10%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,33 référence sur la réflexion sur sa compréhension de la clientèle par journal de bord. Ce résultat est faible et signifie que les participantes partagent peu leur réflexion via leur journal de bord. Toutefois, il est possible de supposer que l'utilisation du processus augmentera avec le temps. En considérant qu'elles sont seulement au stage 1, le résultat est normal et que lors du prochain stage cette sous-dimension sera davantage utilisée. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* », « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* » et « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou*

professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.) ». Ces questions amènent les participantes à indiquer des observations et leur réflexion, afin d'alimenter leur compréhension des caractéristiques et des comportements de la clientèle. La question pourrait être précisée quant à leur réflexion sur leur propre compréhension des problématiques.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés comme stable/augmentation du début à la fin du stage. Bien que le résultat général soit faible, le résultat temporel signifie que les participantes partagent des réflexions sur leur compréhension des clients, tout au long de leur stage.

Développement et reconnaissance des schèmes relationnels

Cette sous-dimension rassemble les extraits de texte lié à la réflexion sur l'utilisation des schèmes relationnels par rapport à la clientèle. Considérant que les schèmes relationnels ont été définis précédemment, rappelons seulement qu'ils font partie intégrante des fondements de la psychoéducation, plus précisément, qu'ils sont « le savoir-être des psychoéducateurs ». Les six schèmes relationnels (disponibilité, sécurité, confiance, congruence, empathie, considération) sont nécessaires à l'établissement et l'approfondissement d'une relation avec la clientèle. À la différence des autres sous-dimensions, celle-ci s'intéresse à l'utilisation et l'explication des schèmes relationnels des participantes envers les clients. Chaque référence est associée à un extrait de texte citant une réflexion sur l'utilisation d'un schème relationnel, en voici quelques exemples :

> *Une des filles de la classe s'est sentie assez en confiance pour venir me voir, alors qu'elle venait tout juste de débuter ses règles et qu'elle ne savait pas quoi faire. J'ai donc été en mesure de rassurer la jeune fille et de l'aider dans cette petite épreuve.* Participante 02
>
> *J'ai réalisé que se sentir en sécurité est très important, car je pourrais faire mes rencontres d'observations seules, mais j'ai demandé à ma co-superviseure d'être présente, car je ne me sens pas très à l'aise d'être seul avec l'usager. La raison principale est qu'il a déjà harcelé des femmes auparavant et que je n'aime pas la manière qu'il me regarde parfois. Donc, j'ai choisi de toujours être accompagné de ma co-superviseure lors de ses rencontres. Je ne regrette vraiment pas ma décision.* Participante 05
>
> *J'ai manqué de disponibilité pendant qu'elle m'expliquait son dessin. Je me demandais si on dérangeait sa classe et si je devais fermer la porte de sa classe. Je me suis aussi demandé ce que les élèves faisaient dans la classe et si elle manquait des apprentissages importants. Résultat, elle m'a expliquée 4 fois ce qu'elle avait dessiné et la quatrième fois elle était vraiment tannée, ce qui se comprend parfaitement. Je vais faire attention la prochaine fois, je me suis encore posée trop de questions.* Participante 08
>
> *Je crois que lorsque le lien de confiance sera créé, il sera plus simple d'intervenir avec l'enfant. Pour l'instant, il ne nous connait pas, donc il se fout de ce qu'on pense de son comportement et il ne tient pas à collaborer davantage. Comme il reste peu de temps à mon stage, je crois qu'il sera difficile pour moi d'avoir un lien solide avec lui.* Participante 11
>
> *Je remarque que de plus en plus la relation de confiance s'installe. Je sais que j'ai encore du chemin à faire, mais les clients se sentent de plus en plus à l'aise à me parler et ils essaient d'entrer en contact avec moi. Il y a même 3 clients qui ont nommé dans les dernières semaines avoir confiance en moi.* Participante 12

Le résultat global de la dimension de la relation entre la stagiaire et la clientèle étant de 473 références, et en considérant que le nombre de références sur le développement et la reconnaissance des schèmes relationnels est de 27 (6%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,19 référence sur la réflexion portant sur l'utilisation des schèmes relationnels avec la clientèle par journal de bord. Ce résultat est faible et signifie que les participantes partagent peu l'utilisation des schèmes relationnels via leur journal de bord. Il est possible d'expliquer ce résultat par le fait que les participantes ont beaucoup d'apprentissages de base à acquérir et sont davantage préoccupées par leurs objectifs à atteindre. De plus, elles n'ont pas de prise en charge et stage 1 et elles sont principalement en situation d'observation. Il est vrai que les participantes pourraient toucher les schèmes relationnels à travers les relations avec la clientèle, mais il semble qu'elles n'associent pas les schèmes relationnels en dehors d'une relation d'intervention. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement d'une question tirée du journal de bord en voici les libellés : « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* ». Cette question permet aux participantes de partager leur réflexion quant à l'utilisation des schèmes relationnels ou lorsqu'elles les identifient lors d'intervention de la personne co-superviseure.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en diminution du début à la fin du stage. En considérant que le nombre de références globales de cette sous-dimension est faible, il est possible de supposer que le résultat temporel n'est pas significatif en considérant l'inconstance dans l'utilisation des schèmes relationnels ou de leur reconnaissance.

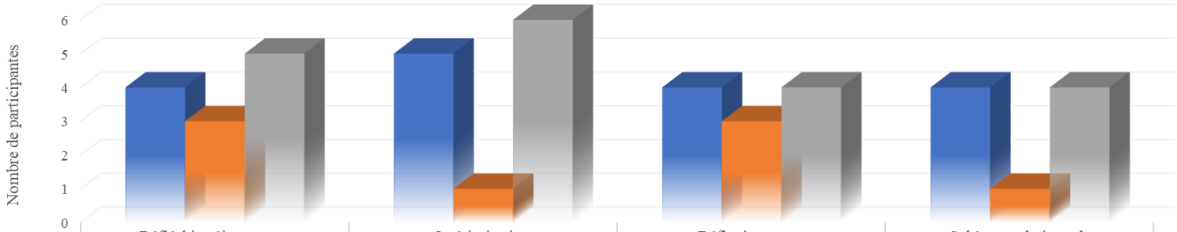
Réflexion sur l'évaluation pré-intervention et l'évaluation post-situationnelle, ainsi que la communication

Dans un but d'éviter la répétition, les trois sous-dimensions non quantifiées seront expliquées ensemble. Ces trois sous-dimensions regroupe les extraits de texte présentant la réflexion des participantes envers les trois opérations professionnelles : l'évaluation pré-intervention, l'évaluation post-situationnelle et la communication. En considérant que les opérations professionnelles ont été définies précédemment, il est pertinent de rappeler que les opérations professionnelles font partie intégrante du « savoir-faire des psychoéducateurs ». Pour ces sous-dimensions, les résultats sont non quantifiés étant donné que les participantes doivent encore pratiquer les opérations professionnelles et développer leur capacité réflexive envers celles-ci. Il est possible de prédire que ces sous-dimensions seront davantage utilisées en stage 2.

La synthèse de l'évolution temporelle des participantes

L'évolution temporelle a été qualifiée selon trois types d'évolution en fonction du nombre de références relevées pour chaque sous-dimension de la dimension de l'approche réflexive dans la relation avec la

clientèle : diminution, irrégularité et stabilité/augmentation. Il est important de souligner que chaque intervalle de temps contient quatre journaux de bord. En considérant qu'il y a 12 participantes, le résultat pour chaque dimension indique le nombre de participantes présentant ce type d'évolution. La *Figure 26* permet de visualiser rapidement le type d'évolution majoritaire par dimension qui concordent d'ailleurs avec le nombre de références totales relevées dans chaque dimension, ainsi que de s'assurer de la compréhension du journal de bord dans son utilisation par les participantes. Certaines participantes ont une absence de référence concernant une réflexion sur certaines des sous-dimensions. Ces résultats s'expliquent en partie par un milieu de stage et une co-supervision moins adéquats ou encore un manque de motivation des participantes engendré par ces embûches provenant du milieu.



	Réfléchir, s'interroger, anticiper et réajuster	Intériorisation	Réflexion sur sa compréhension de la clientèle	Schèmes relationnels
Diminution	4	5	4	4
Irrégularité	3	1	3	1
Stabilité/Augmentation	5	6	4	4

Sous-Dimensions de la relation entre stagiaire et clientèle

Figure 26. Histogramme de l'évolution temporelle des participantes par sous-dimensions de la dimension de la relation entre stagiaire et clientèle.

Réfléchir, s'interroger, anticiper et réajuster

Les résultats de la sous-dimension de réfléchir, s'interroger, anticiper et réajuster indiquent une bonne proportion des participantes (42%) ayant une évolution qualifiée en stabilité/augmentation entre le début et la fin du stage. Il est à noter que 25% des participantes sont instables quant à leur référence par rapport à ce processus réflexif dans leurs journaux bord. Toutefois, une partie des participantes (33%) présentent une évolution qualifiée en diminution. Il possible que la variabilité des résultats s'explique par la présence de certaines conditions (cheminement, co-superviseur, milieu de stage, etc.) qui diffèrent entre les participantes. Il est clair que ce type de processus de réflexion est présent semble-t-il surtout en début stage, en observant et en discutant avec la personne co-superviseure. Mais il peut également évoluer tout au long du stage et être utilisé surtout lorsque les participantes s'impliquent en co-animation et en animation.

Intériorisation

Les résultats de la sous-dimension de l'intériorisation indiquent une bonne proportion des participantes (50%) ayant une évolution qualifiée en stabilité/augmentation entre le début et la fin du stage. Les

participantes présentant le qualificatif irrégulier (8%) montrent une instabilité quant au nombre de référence par rapport à l'intériorisation dans leurs journaux bord. Il est à noter qu'une bonne proportion de participantes (42%) accuse une évolution qualifiée en diminution. Il possible d'en déduire les participantes qui obtiennent une évolution qualifiée en diminution ont plus de contacts avec la clientèle au début du stage les incitants à utiliser l'intériorisation. Comparativement aux participantes ayant une évolution qualifiée en stabilité/augmentation où cette sous-dimension est sollicitée surtout en fin de stage.

Réflexion sur sa compréhension de la clientèle

Les résultats de la sous-dimension de la réflexion sur sa compréhension de la clientèle illustrent des résultats variables par nombre similaire d'intervalle de temps pour chaque type d'évolution. Une proportion équivalente de participante a obtenu une évolution qualifier en stabilité/augmentation (33%) et en diminution (33%). Il est a noté que 25% des participantes sont instables quant à leurs références par rapport à la réflexion concernant leur compréhension de la clientèle. Néanmoins, une participante (8%) enregistre une absence de résultat, ce qui signifie qu'aucune référence n'est consignée pour cette sous-dimension. Il est possible de supposer que la réflexion sur la compréhension de la clientèle n'est pas régulière, mais qu'elle est présente fréquemment expliquant ces résultats variables.

Schèmes relationnels

Les résultats de la réflexion sur la sous-dimension des schèmes relationnels accusent une proportion équivalente des participantes (33%) ayant une évolution qualifiée en stabilité/augmentation et des participantes (33%) ayant une évolution qualifiée en diminution. Il est à noter qu'une personne est instable en lien avec ses références par rapport à la réflexion sur les schèmes relationnels utilisés avec la clientèle. Cependant, trois participantes (25%) accusent une absence de résultats, signifiant qu'aucune référence est quantifiée pour cette sous-dimension. Il est possible de supposer que les participantes utilisent peu ou pas la réflexion sur les schèmes relationnels lié à la relation avec la clientèle, expliquant ainsi les résultats variables et l'absence de résultat.

Les facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes

Les analyses statistiques par NVivo ont été effectuées afin de déterminer si certains facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes impactent les résultats. Le premier regroupement porte sur l'expérience de travail des participantes ; six participantes possèdent une expérience de travail en intervention et six participantes n'ont aucune expérience de travail en intervention. Ces deux groupes ont été examinés en relation avec le type d'évolution temporelle pendant le stage sur l'ensemble des sous-dimensions de l'approche réflexive dans la relation avec la clientèle (*Figure 27)*. Étant donné un échantillon

restreint, il est logique de constater des écarts minimes entre les deux groupes. Ces résultats seront sans aucun doute différents lors du projet subséquent qui portera sur un échantillon plus important.

Les résultats de la *Figure 27* comptabilisent le nombre d'intervalles de temps où les participantes montrent une diminution, une irrégularité ou une stabilité dans leur évolution au cours de leur stage. Il s'agit donc d'identifier les sous-dimensions plus incertaines en lien avec une expérience d'intervention ou non chez les participantes. Ces sous-dimensions plus incertaines ont été identifiées à l'aide des tableaux de comptabilisation des références du journal de bord (voir annexe H) portant spécifiquement les sous-dimensions du support réflexif relationnel.

Avant de présenter les résultats, il est important d'indiquer que chaque groupe de participantes est constitués de 24 intervalles de temps. Également, le groupe de participantes avec expérience contient quatre absences de résultats consignées.

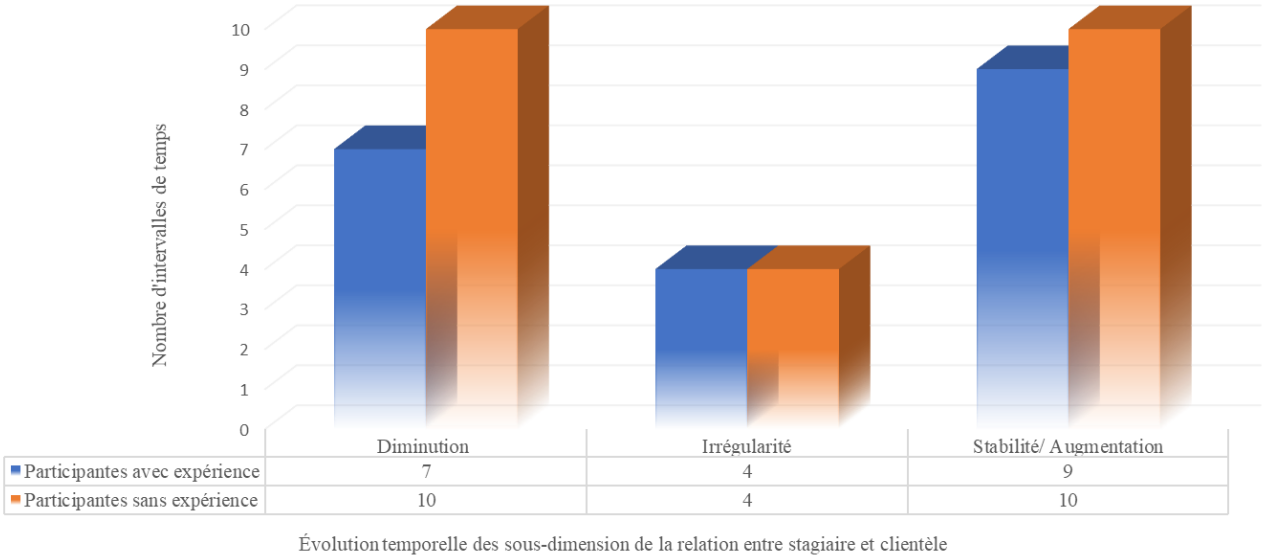


Figure 27. Relation entre le type d'évolution temporelle et les sous-dimensions de la relation entre stagiaire et clientèle.

Les participantes ayant une expérience d'intervention

Les participantes possédant une expérience d'intervention (29%) présentent une proportion d'intervalles montrant une diminution sur les sous-dimensions de réfléchir, s'interroger, anticiper et réajuster, ainsi que des références de réflexion sur sa compréhension de la clientèle. Peu d'entre elles (17%) présentent un type d'évolution irrégulier. Les participantes possédant une expérience en intervention (38%) présentent une bonne proportion d'intervalles de temps concernant le type d'évolution en stabilité/augmentation. Les participantes obtiennent généralement de bons résultats temporels dans la sous-dimension de l'intériorisation.

Les participantes sans expérience d'intervention

En comparaison au groupe de participantes ayant une expérience en intervention, les participantes sans expérience d'intervention (42%) obtiennent une proportion supérieure de diminution dans les intervalles temps qui se situent davantage dans l'intériorisation et les schèmes relationnels. Quant au type d'évolution irrégulier, les résultats sont équivalents au groupe des participantes avec expérience d'intervention (17%). Les participantes sans expérience en intervention présentent plus de stabilité/augmentation (42%), particulièrement pour les sous-dimensions de réfléchir, s'interroger, anticiper et réajuster, ainsi que sur leur compréhension de la clientèle.

Effectivement, malgré un échantillon restreint, il est possible de visualiser des résultats similaires pour l'ensemble des participantes au niveau des types d'évolution en stabilité/augmentation et en diminution concernant les sous-dimensions ressorties comme fortes dans les deux qualificatifs évolutifs (réfléchir, s'interroger, anticiper et réajuster, intériorisation et réflexion sur la compréhension de la clientèle).

Relation entre stagiaire et co-superviseur-e

Cette dimension regroupe les sous-dimensions liées à la réflexion sur la relation entre les participantes et les personnes co-superviseures. La dimension de la relation entre la stagiaire et la personne co-superviseure présente le partage réflexif des participantes sur les interactions qu'elles entretiennent avec la personne co-superviseure, en vue d'apprendre, de se forger une identité professionnelle et même de partager les difficultés ou les points forts de cette relation. En considérant le nombre de total de références du support réflexif relationnel (1067 références), la dimension de la relation entre la stagiaire et la co-superviseure représente 34 % (361 références) de ce support. Les sous-dimensions comprises dans la dimension sont énumérées ci-dessous selon un ordre décroissant (*Figure 28)*:

- 218 références (60%) — Interaction continue ;
- 57 références (16%) — Construction de l'identité professionnelle ;
- 43 références (12%) — Expression et ventilation des émotions et préoccupations ;
- 39 références (11%) — Intériorisation ;
- 4 références (1%) — Développement et reconnaissance des schèmes relationnels.

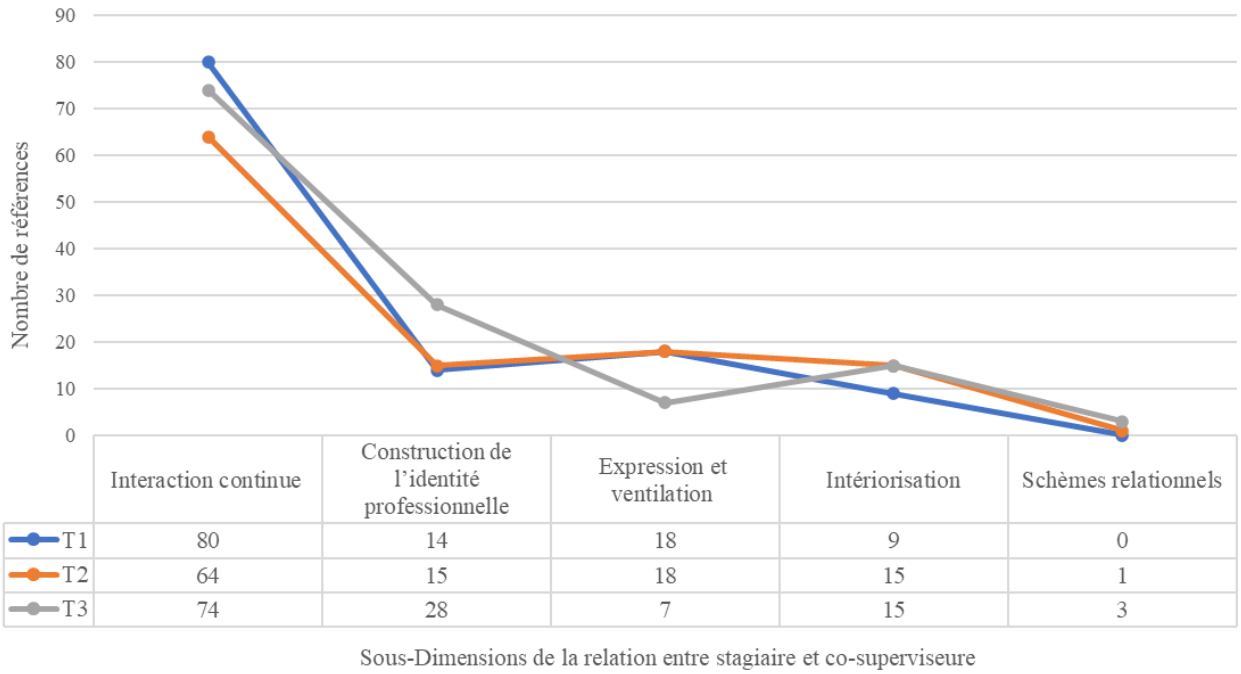


Figure 28. Graphique du nombre de références par intervalles de temps pour les sous-dimensions de la relation entre stagiaire et co-superviseure.

Interaction continue

Cette sous-dimension réunie les extraits des journaux de bord se référant aux interactions continues entre la personne co-superviseure et la participante. L'interaction continue dans cette relation est l'ensemble des discussions permettant la préparation et les retours sur les interventions ou les animations favorisant ainsi les apprentissages et la compréhension des participantes. Les références associées à cette sous-dimension sont les extraits où les participantes évoquent un partage de connaissances de la part de la personne co-superviseure à travers la pratique professionnelle. Cette sous-dimension s'intéresse aux échanges constructifs sur les interventions à venir et vécues lors du stage. Chaque référence représente un extrait présentant l'interaction continue entre les participantes et la personne co-superviseure, en voici quelques exemples :

> *Après la rencontre, je me suis informée auprès de ma co-superviseure à savoir si elle faisait cela avec chacun de ses clients. Elle m'a répondu que ce n'était pas quelque chose qui lui était exigé, mais qu'elle le faisait toujours afin de rassurer la famille et la résidente et afin de s'assurer qu'ils soient bien entourés et que leurs questions soient répondues en lien avec le déménagement. J'étais plus que d'accord avec elle et je trouvais cela très bien de sa part qu'elle fasse ça puisque c'est souvent une étape très difficile pour les proches.* Participante 01

> *Ma co-superviseure m'a demandé si j'avais observé quelque chose de particulier chez les enfants pendant ces heures passées avec eux. Je lui ai fait le résumé de ce que j'avais vu avec 2 petits bonhommes. Dont un qui ne parlait pas beaucoup même si je le questionnais et un autre qui semblait avoir une réaction aux bruits plus intenses. Elle m'a demandé de penser à une situation pour en reparler à ma prochaine journée de stage.* Participante 03

> *Avant ma séance avec Zac j'ai vérifié quelques points avec ma co-superviseure dans le but d'éviter de le mettre mal à l'aise ou de le contrarier par quelque chose qui aurait pu être évité.* Participante 04
>
> *J'en ai glissé un mot à ma co-superviseure et elle m'a dit qu'elle ne pense pas que ça ait été le cas, elle m'a rassuré en me disant que les filles ne voulaient pas élaborer, parce qu'elles savent que ce n'est pas correct et ne veulent pas que l'intervenante (ma co-superviseure) les chicane (ce qu'elle ne ferait pas) ou que ça se rende aux oreilles de leurs parents.* Participante 06
>
> *Ma co-superviseure et moi avons fait un retour sur la rencontre du plan d'action effectuer pour une jeune fille. Pour ce faire, j'ai présenté un résumé de ma compréhension et de mes interprétations de cette rencontre. Ma co-superviseure m'a mentionné que j'avais bien relevé les faits intéressants de ce plan d'action. Ma co-superviseure et moi avons ensuite discuter de mes notes observations effectuées lorsque nous avons assisté au cours d'éducation physique d'un élève présentant des difficultés au niveau comportemental.* Participante 07
>
> *Après chaque client nous faisons un bilan de la rencontre ensemble. Ma co-superviseure me parle des problématiques du client seulement après que nous l'avons rencontré pour que je me fasse une idée de la personne et non du diagnostic. Quand je lui pose des questions sur les clients après les avoirs rencontrer, elle me donne des exemples concrets et cela me donne une meilleure idée du client.* Participante 09

Le résultat global de la dimension de la relation entre la stagiaire et la personne co-superviseure étant de 361 références, et en considérant que le nombre de références de l'interaction continue est de 218 (60%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 1,5 références sur cette dimension par journal de bord. Ce résultat est bon et signifie que les participantes sont encadrées par le partage de connaissances liées à la pratique professionnelle. Ce résultat n'est pas surprenant étant donné que les participantes sont en stage 1, que leurs co-superviseures sont les personnes ressources dans leur milieu d'intervention, qu'elles doivent les observer et travailler de concert avec eux. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de quatre questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* », « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* », « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* » et « *Retour en discussion avec la co-superviseure (questions, solutions, renseignements, etc.)* ». Ces questions amènent les participantes à décrire les évènements vécus avec la personne co-superviseure, leurs apprentissages et même les réflexions qu'elles tirent de l'interaction continue.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés comme en stabilité/augmentation avec un T1 légèrement plus élevé. Ce résultat peut s'expliquer que les participantes ont besoin un peu plus de soutien en début de stage lorsqu'elles découvrent le milieu d'intervention. Néanmoins, la stabilité reflète les contacts réguliers entre les stagiaires et la personne co-superviseure.

Construction de l'identité professionnelle

Cette dimension regroupe les extraits de texte faisant référence à la construction de l'identité professionnelle des participantes dans leur relation avec la personne co-superviseure. Dans la dimension de l'approche réflexive par rapport à soi, l'identité professionnelle a été définie comme le sentiment d'appartenance qu'un individu éprouve de manière volontaire à une communauté professionnelle (Renou, 2014). À la différence de la sous-dimension vue précédemment, celle-ci se concentre surtout sur la construction de l'identité professionnelle par l'entremise de la personne co-superviseure. Cette sous-dimension s'intéresse à la création de l'identité professionnelle tirée de l'apprentissage par les commentaires constructifs et le partage de tâches avec la personne co-superviseure les dirigeant à travers leur première expérience en psychoéducation. À l'aide du soutien ainsi que les exemples observées et fournis par la personne co-superviseure, il est possible pour les participantes de découvrir leur rôle et leur couleur en intervention. Chaque référence représente un extrait présentant la construction de l'identité professionnelle dans la relation avec la personne co-superviseure, en voici quelques exemples :

> *J'ai eu ma rencontre avec ma co-superviseure pour faire un retour sur mes deux jours de stage. Elle m'a dit qu'elle est très satisfaite du déroulement du stage et nous avons commencé à discuter du fait qu'il serait intéressant que j'anime une activité seule lorsque j'aurai terminé mes observations. J'ai très hâte.* Participante 02

> *J'ai demandé de la rétroaction à ma co-superviseure sur ma première rencontre d'observation et elle m'a dit que c'était très bien. Elle a aimé le fait que ne me suis pas éternisée sur le déroulement au début de mon activité et qu'à la place je lui ai rappelé les consignes de l'activité en la faisant avec lui. Elle a aimé aussi les petites affiches que je lui ai bricolé et elle a corrigé deux trois trucs sur ma structure d'ensemble. Elle m'a avoué qu'elle n'a jamais vraiment fait de structure d'ensemble, mais qu'elle aimerait en faire une pour son groupe qu'elle anime aux deux semaines. Je lui ai dit que je pourrais lui montrer comment faire.* Participante 03

> *Ma co-superviseure m'a demandé de faire la note de suivi pour le dossier du client. Lundi le 28 au matin j'ai fait la note de suivi et fait vérifier par ma co-superviseure qui m'a fait rajouter un élément, mais le reste était très bien selon elle. C'est bien car je n'avais pas fait de note de suivi et là sachant comment faire j'ai plus confiance.* Participante 05

> *Pour donner suite à mon animation, j'ai fait un tableau pour prendre conscience de mes forces et mes défis. Cela m'a permis de trouver des pistes de solution pour améliorer mes animations et en discuter avec mon co-superviseur, tout en faisant des liens avec mes objectifs de contrat de stage. Il a mentionné que j'avais soulevé de bons points.* Participante 08

> *Ma co-superviseure est impressionnée par mon engagement et les idées que j'ai avec le jeu, afin de créer différents niveaux de difficulté pour aller voir jusqu'où je peux aller avec l'enfant.* Participante 11

> *Cette semaine était mon évaluation mi-stage, donc je n'ai pas vraiment eu de supervision avec ma co-superviseure. Toutefois, je considère que mon évaluation c'est bien déroulée et je suis contente des commentaires qu'elle a émis à mon sujet. Aussi la situation dans laquelle elle a utilisé mon nom lorsque l'enfant était en réaction et frappait tout le monde, et qu'il a arrêté, m'a émue. J'étais heureuse de voir que je faisais une petite différence dans la vie de certains de ses enfants.* Participante 12

Le résultat global de la dimension de la relation entre la stagiaire et la personne co-superviseure étant de 361 références, et en considérant que le nombre de références de la construction de l'identité professionnelle est de 57 (16%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,4 référence sur cette dimension par journal de bord. En considérant que les participantes sont en stage 1, ce résultat est bon et signifie que les participantes se découvrent en tant qu'intervenante par les apprentissages, les interactions et les encouragements reçus dans la relation avec la personne co-superviseure. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* », « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* » et « *Retour en discussion avec la co-superviseure (questions, solutions, renseignements, etc.)* ». Ces questions incitent les participantes à présenter les situations où elles ont vécu des défis ou des réussites tout en étant soutenues par la personne co-superviseure.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés comme en stabilité/augmentation du début à la fin du stage. Ce résultat signifie que les participantes se découvrent et se forgent un sentiment d'appartenance tout au long du stage, mais que la pratique à travers les animations et les interventions qu'elles vivent à la fin du stage est significative quant à la construction de l'identité professionnelle cette relation.

Expression et ventilation des émotions et des préoccupations

Cette dimension rassemble les extraits de texte portant sur l'expression et la ventilation des émotions ainsi que des préoccupations vécues dans la relation avec la personne co-superviseure. Cette sous-dimension est définie par le partage positif ou négatif sur la relation que les participantes entretiennent avec la personne co-superviseure. Elles s'expriment dans leurs journaux bord sur les éléments d'une collaboration favorisant les apprentissages ou une collaboration nulle ou absente freinant leur cheminement. Quel que soit la nature de la collaboration, les participantes peuvent ressentir des émotions qui parfois peuvent provoquer des préoccupations lorsque la relation est principalement négative. Cette sous-dimension s'intéresse au partage des participantes sur la qualité relation entretenue avec la personne co-superviseure. Chaque référence représente un extrait présentant l'expression et la ventilation des émotions ainsi que des préoccupations dans cette relation, en voici quelques exemples :

> *Ma co-superviseure est toujours présente et donne beaucoup de son temps pour les questions et pour les observations de comportements. De plus, elle tient toujours compte de ce que je pense. Ma co-superviseure m'appuie beaucoup et elle me donne beaucoup d'exemples ou d'hypothèses pour que je me questionne en retour. Elle me fait aussi des résumés de situations familiales des gens que je vais côtoyer ou que j'ai côtoyé dans le milieu. Elle est aussi hyper ouverte à mes*

> *suppositions ou mes remarques. Pour le moment, tout est clarifié après chaque activité ou à la fin de la journée. Participante 01*
>
> *J'ai beaucoup aimé rencontrer ma co-superviseure. Cette dernière est très gentille et elle m'a tout de suite fait sentir à l'aise de lui poser toutes mes questions. De plus, cette dernière était très claire dans ces explications et m'a rassuré en lien avec le déroulement des stages.* Participante 03
>
> *Parfois je trouve que ma co-superviseure me met des attentes trop élevées, comme si j'étais en stage 2 ou je devrais être super autonome. Oui j'aime l'autonomie, mais j'ai besoin d'avoir des retours, je ne me sens pas prête à tout faire seule. Car elle me dit me laisser de plus en plus de liberté dans les prochaines semaines.* Participante 04
>
> *Ma co-superviseure m'a rencontré ce matin, afin de voir avec moi si j'avais des questions. Pour être bien honnête ce matin, je n'avais pas de question puisque je suis moi-même un peu perdue avec tout ce que j'ai à faire. Honnêtement, j'aurais grandement aimé qu'à ce moment elle soit en mesure de m'enligner davantage.* Participante 05
>
> *Je me suis retrouvée seule à plusieurs reprises cette semaine ne sachant pas si je devais attendre ma co-superviseure ou si je pouvais commencer quelque chose de mon côté sans me faire interrompre. Lorsque j'attendais dans son bureau, j'étais assise sur une chaise dans le coin de la pièce et quand ses collègues passaient devant le bureau, ils me demandaient si j'étais en punition…* Participante 06
>
> *Ma co-superviseure a été sur son cellulaire toute la journée, j'avoue que ça m'agace considérant qu'elle m'a fait faire plusieurs tâches. Je vais le dire, je ne trouve pas ça professionnel, mais bon c'est mon opinion personnelle.* Participante 09

Le résultat global de la dimension de la relation entre la stagiaire et la personne co-superviseure étant de 361 références, et en considérant que le nombre de références de cette sous-dimension est de 43 (12%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,3 référence sur cette dimension par journal de bord. Ce résultat signifie que les participantes utilisent leurs journaux de bord afin de s'exprimer ou de ventiler sur la qualité de la relation avec la personne co-superviseure. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de quatre questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* », « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* », « *Retour en discussion avec la co-superviseure (questions, solutions, renseignements, etc.)* » et «*Points à apporter en discussion en groupe de supervision UQAT (questions, solutions, renseignements, questionnement personnel, etc.)* ». Ces questions permettent aux participantes de s'exprimer ou de ventiler concernant des situations qu'elles ont vécu avec la personne co-superviseure et quelque fois elles ressentent le besoin d'en discuter en supervision de groupe à l'UQAT.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés comme en diminution vers la fin du stage. Étant donné qu'elles apprennent surtout à connaitre leur milieu et leur co-superviseure en début de stage, il est normal qu'elles partagent moins d'éléments sur leur collaboration vers la fin du stage.

Intériorisation

Cette sous-dimension regroupe les extraits de texte présentant l'intériorisation dans leur journal de bord sur la relation qu'elles entretiennent avec la personne co-superviseure. Ultérieurement, l'intériorisation est définie par le discours intérieurs réflexif des participantes concernant les analyses de leur pratique ou celle de leur co-superviseur. Maintenant, à travers le support réflexif relationnel, la sous-dimension s'intéresse au partage interne des participantes, via leurs journaux de bord, concernant la pratique conjointe et collaborative avec la personne co-superviseure. Chaque référence représente un extrait citant l'intériorisation dans cette relation, en voici quelques exemples :

> *J'ai beaucoup aimé rencontrer ma co-superviseure. Cette dernière est très gentille et elle m'a tout de suite fait sentir à l'aise de lui poser toutes mes questions. De plus, cette dernière était très claire dans ces explications et m'a rassuré en lien avec le déroulement des stages cette session.* Participante 01
>
> *Ma co-superviseure est une femme qui prend beaucoup de responsabilités et ne pense pas à déléguer, mais plutôt faire à la place de…Elle m'a justement confirmé qu'elle venait de se rendre compte qu'elle était comme ça.* Participante 02
>
> *J'ai apprécié que ma co-superviseure maintienne ses exigences, cela m'a forcé à la suivre et c'est une stratégie avec laquelle j'avais parfois de la misère avec la clientèle en Centre jeunesse, pour me sauver de crises justement, alors qu'ils sont là pour faire des apprentissages et vivre des refus.* Participante 04
>
> *Je me demande comment fait ma co-superviseure pour avoir autant de tact avec les clients lors des rencontres. Je suis quelqu'un qui est très, même trop empathique et qui craint de blesser la personne par les mots ou l'attitude que j'utilise. Il y a beaucoup de moments où je pourrais intervenir (dire que ce n'est pas le temps de parler de tel ou tel sujet, par exemple). Ma co-superviseure le fait à ma place et je me sens mal après, parce que j'ai incité (sans faire exprès) le client à changer de sujet !* Participante 07
>
> *J'ai aimé voir des clients différents avec une nouvelle co-superviseure pour la semaine (remplacement) et voir la différence entre elles, mais j'avoue que cette semaine je me suis sentie un peu comme si c'était ma première semaine de stage. Ce que j'ai trouvé plus difficile, car c'était comme si je n'avais pas progressé depuis septembre.* Participante 10

Le résultat global de la dimension de la relation entre la stagiaire et la personne co-superviseure étant de 361 références, et en considérant que le nombre de références de cette sous-dimension est de 39 (11%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,27 référence sur cette dimension par journal de bord. Ce résultat indique que les participantes utilisent leurs journaux de bord afin de présenter leur discours intérieur provenant de la pratique effectuée avec la personne co-superviseure. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution*», « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* » et « *Retour en discussion avec la co-superviseure (questions,*

solutions, renseignements, etc.) ». Ces questions favorisent le partage des réflexions des participantes sur les apprentissages effectués dans cette relation.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en stabilité/augmentation du début à la fin du stage. Cette stabilité/augmentation peut s'expliquer par le fait que les participantes deviennent plus à l'aise de partager leur réflexion interne concernant la qualité de la relation de collaboration avec la personne co-superviseure.

Développement et reconnaissance des schèmes relationnels

Cette sous-dimension rassemble les extraits de texte lié à la réflexion sur l'utilisation des schèmes relationnels dans la relation avec la personne co-superviseure. Les six schèmes relationnels (disponibilité, sécurité, confiance, congruence, empathie, considération) sont nécessaires à l'établissement et l'approfondissement d'une relation avec la personne co-superviseure. Cette dimension s'intéresse à l'identification et la réflexion sur les schèmes relationnels en cause dans la relation et les interactions avec la co-superviseure. Chaque référence est associée à un extrait de texte citant une réflexion sur un schème relationnel dans la relation avec la personne co-superviseure, en voici quelques exemples :

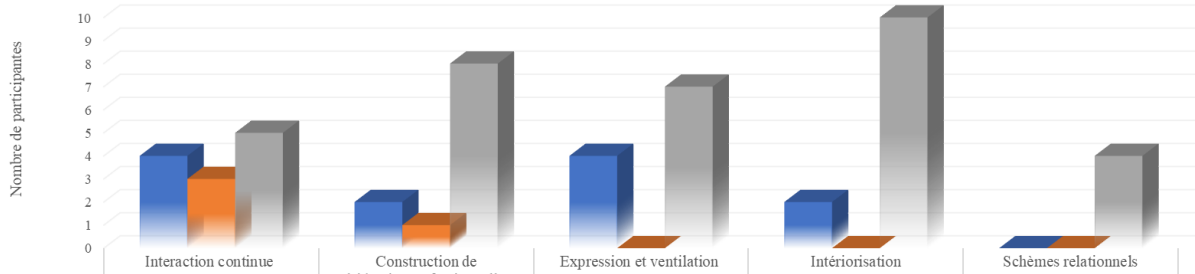
> *Cette assurance qu'elle dégageait m'a rassuré puis je me suis laissé aller à mon tour, j'ai pris plus de place dans l'intervention pour finalement leader l'intervention. [Sécurité]* Participante 02
>
> *Garder une perception positive de ma co-superviseure malgré une activité désastreuse précédemment, avoir la même considération pour ses pratiques. [Considération] Participante 06*
>
> *Somme toute, cette semaine s'est mieux déroulée avec ma co-superviseure, car elle m'a davantage écouté et nous nous sommes concertées avant de me donner des tâches et valider si cela était pertinent dans le cadre de mon stage. J'ai donc pu mieux me concentrer dans la classe des deuxièmes années afin de m'investir davantage auprès de ces derniers. [Disponibilité] Participante 08*
>
> *La maman n'était pas une personne qui s'ouvrait énormément dans les premières rencontres. Ma co-superviseure semblait préoccupée de la façon dont elle allait lui dire qu'une personne allait l'accompagner dans ses suivis. [Empathie] Participante 11*

Le résultat global de la dimension de la relation entre la stagiaire et la personne co-superviseure étant de 361 références, et en considérant que le nombre de références de cette sous-dimension est de 4 (1%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,03 référence sur cette dimension par journal de bord. Ce résultat est faible et signifie qu'elles n'associent pas les schèmes relationnels dans leurs interactions avec la personne co-superviseure. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de deux questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* » et « *Retour en discussion avec la co-superviseure (questions, solutions, renseignements, etc.)* ».

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés comme en stabilité/augmentation du début à la fin du stage. Toutefois, le résultat temporel n'est pas significatif par le fait que le nombre de référence total est très faible. Donc, il est difficile d'analyser l'évolution temporelle lié à cette sous-dimension, il est plutôt pertinent de questionner la présence de cette sous-dimension à l'intérieur de la réflexion sur la collaboration avec la personne co-superviseure.

La synthèse de l'évolution temporelle des participantes

L'évolution temporelle a été qualifiée selon trois types d'évolution en fonction du nombre de références relevées pour chaque sous-dimension de la dimension de la relation entre stagiaire et co-superviseure : diminution, irrégularité et stabilité/augmentation. Il est important de souligner que chaque intervalle de temps contient quatre journaux de bord. En considérant qu'il y a 12 participantes, le résultat pour chaque dimension indique le nombre de participantes présentant ce type d'évolution. La *Figure 29* permet de visualiser rapidement le type d'évolution majoritaire par dimension qui concordent d'ailleurs avec le nombre de références totales relevées dans chaque dimension, ainsi que de s'assurer de la compréhension du journal de bord dans son utilisation par les participantes.



	Interaction continue	Construction de l'identité professionnelle	Expression et ventilation	Intériorisation	Schèmes relationnels
Diminution	4	2	4	2	0
Irrégularité	3	1	0	0	0
Stabilité/Augmentation	5	8	7	10	4

Sous-Dimensions de la relation entre stagiaire et co-superviseure

Figure 29. Histogramme de l'évolution temporelle des participantes par sous-dimensions de la dimension de la relation entre stagiaire et co-superviseure.

Certaines participantes ont une absence de référence concernant une réflexion de certaines sous-dimensions. Ces résultats s'expliquent en partie par un milieu de stage et une co-supervision moins adéquats ou encore un manque de motivation des participantes engendré par ces embûches provenant du milieu.

Interaction continue

Les résultats de la sous-dimension interaction continue indiquent une bonne proportion des participantes (42%) ayant une évolution qualifiée en stabilité/augmentation entre le début et la fin du stage. Il est a noté que 25% des participantes sont instables quant à leurs références par rapport à ce processus réflexif dans

leurs journaux bord. Toutefois, il est à noter que 33% des participantes présente une évolution qualifiée en diminution. Bien qu'il soit possible de constater que les résultats sont variables, le nombre de référence pour la plupart des participantes est significatif par intervalle de temps. En d'autres termes, il est possible de calculer une référence et plus par journal de bord pour presque l'ensemble des participantes. Néanmoins, la variabilité des résultats peut dépendre de variables extérieures telles que des cheminements et des co-superviseures différents.

Construction de l'identité professionnelle

Les résultats de la sous-dimension de l'identité professionnelle obtiennent une majorité de participante (67%) ayant une évolution qualifiée en stabilité/augmentation entre le début et la fin du stage. Quant au qualificatif irrégulier, une participante (8%) est instable quant à ses références par rapport à la construction de l'identité professionnelle dans ses journaux bord. Il est à noter qu'une faible proportion de participantes (17%) accuse une évolution qualifiée en diminution. Une participante (8%) enregistre une absence de résultat, ce qui signifie qu'aucune référence est consignée pour cette sous-dimension. Il est possible d'en déduire que pour la majorité des participantes la construction de l'identité professionnelle par le soutien de personne co-superviseure suit une évolution positive tout au long du stage.

Expression et ventilation des émotions et préoccupations

Les résultats de la sous-dimension de l'expression et ventilation des émotions et des préoccupations présentent une majorité de participante (58%) ayant une évolution qualifiée en stabilité/augmentation entre le début et la fin du stage. Il est à noter qu'une proportion de participantes (33%) accuse une évolution qualifiée en diminution. Toutefois, une participante (8%) enregistre une absence de résultat, ce qui signifie qu'aucune référence est consignée pour cette sous-dimension. Il est possible de supposer que l'expression et la ventilation de leurs émotions et préoccupations s'effectue tout au long du stage, mais ne sont pas notées de façon systématique chez toutes les participantes, et considérant le faible nombre de référence (0,3) par journal de bord pour cette sous-dimension.

Intériorisation

Les résultats de la sous-dimension de l'intériorisation montrent une majorité de participante (83%) ayant une évolution qualifiée en stabilité/augmentation entre le début et la fin du stage. Il est à noter qu'une faible proportion de participantes (17%) accuse une évolution qualifiée en diminution. Il est possible de supposer qu'elles partagent leur l'analyse de la pratique professionnelle en lien avec la collaboration avec la personne co-superviseure tout au long du stage par leur discours interne.

Schèmes relationnels

Les résultats de la sous-dimension des schèmes relationnels accusent une faible proportion des participantes (33%) ayant une évolution qualifiée en stabilité/augmentation. Cependant, huit participantes (67%) accusent une absence de résultat, signifiant qu'aucune référence est quantifiée pour cette sous-dimension. Il est possible de supposer que les participantes n'associent pas les schèmes relationnels dans la relation avec la personne co-superviseure parce qu'elles ne sont pas dans une relation aidé-aidant comparativement à la relation avec la clientèle, expliquant ainsi les résultats variables et l'absence de résultat.

Les facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes

Les analyses statistiques par NVivo ont été effectuées afin de déterminer si certains facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes impactent les résultats. Le premier regroupement porte sur l'expérience de travail en intervention des participantes ; six participantes possèdent une expérience de travail en intervention et six participantes n'ont aucune expérience de travail en intervention. Ces deux groupes ont été examinés en relation avec le type d'évolution temporelle pendant le stage sur l'ensemble des sous-dimensions de la relation entre la stagiaire et la personne co-superviseure (*Figure 30)*. Étant donné un échantillon restreint, il est logique de constater des écarts minimes entre les deux groupes. Ces résultats seront sans aucun doute différents lors du projet subséquent qui portera sur un échantillon plus important.

Les résultats de la *Figure 30* comptabilisent le nombre d'intervalles de temps où les participantes montrent une diminution, une irrégularité ou une stabilité dans leur évolution au cours de leur stage. Il s'agit donc d'identifier les sous-dimensions plus incertaines en lien avec une expérience d'intervention ou non chez les participantes. Ces sous-dimensions plus incertaines ont été identifiées à l'aide des tableaux de comptabilisation des références du journal de bord (voir annexe H) portant spécifiquement les sous-dimensions du support réflexif relationnel.

Avant de présenter les résultats, il est important d'indiquer que chaque groupe de participantes est constitués de 30 intervalles de temps. Également, le groupe de participantes avec expérience contient quatre absences de résultat et pour le groupe sans expérience en intervention six absences de résultat sont consignées.

Les participantes ayant une expérience de travail en intervention (n = 6)

Les participantes possédant une expérience en intervention (57%) présentent une majorité d'intervalle de temps concernant le type d'évolution en stabilité/augmentation pour la sous-dimension intériorisation. Les participantes possédant une expérience de travail en intervention (20%) récoltent une proportion d'intervalles montrant une diminution sur les sous-dimensions de la construction de l'identité professionnelle ainsi que sur l'expression et la ventilation des émotions et des préoccupations. Il semble

que leur expérience en intervention leur permette d'être moins émotives et de vivre moins de stress face aux différentes situations, ainsi que dans la construction de leur identité professionnelle. De plus, peu d'entre elles (10%) présentent un type d'évolution irrégulier, ce type d'intervalle se situe dans la sous-dimension interaction continue avec la personne co-superviseure. Incontestablement, les participantes possédant une expérience en intervention requièrent moins le soutien de la personne co-superviseure pour l'intégration dans le milieu et montrent davantage d'autonomie, ce qui a pour effet de diminuer les interactions entre la stagiaire et la personne co-superviseure. De plus, les co-superviseures ont tendance aussi à leur donner plus de responsabilités.

Les participantes sans expérience de travail en intervention (n = 6)

Les participantes sans expérience en intervention présentent un nombre équivalent d'intervalles de temps concernant le type d'évolution stabilité/augmentation (57%), dans les sous-dimensions de l'intériorisation, de la construction de l'identité professionnelle ainsi que sur l'expression et la ventilation des émotions et des préoccupations. Il est évident que les participantes sans expérience en intervention ont besoin d'un soutien plus intense (interaction continue et expression/ventilation des émotions) et s'identifient davantage par le biais d'un modèle d'un intervenant à sa profession. Quant au type d'évolution irrégulier, elles ont des résultats inférieurs (3%) au groupe des participantes ayant une expérience d'intervention, il est clair que leur besoin de soutien est constant tout au long du stage.

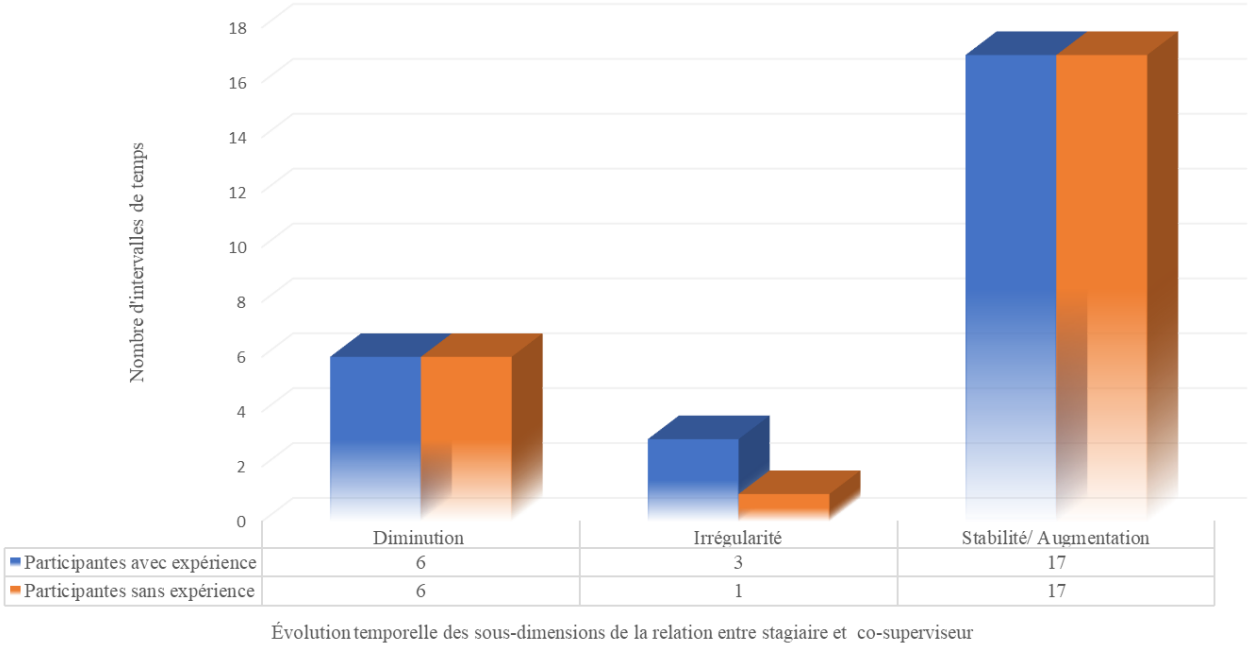
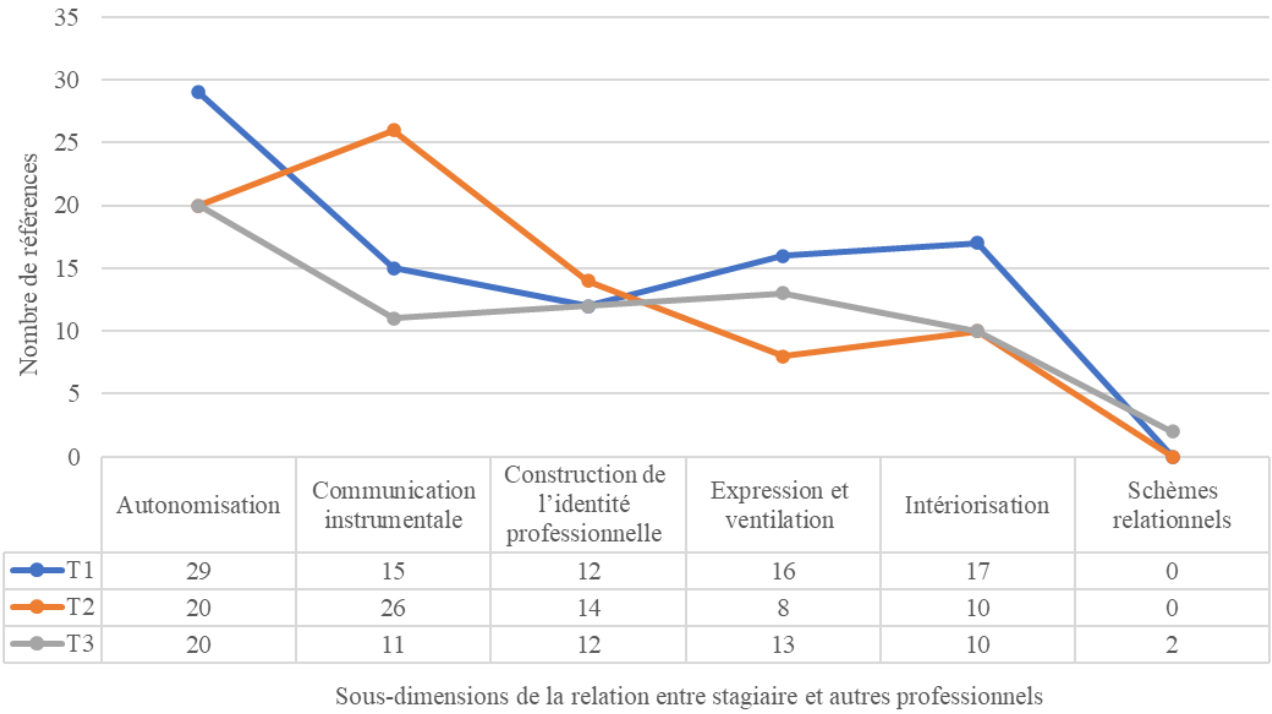


Figure 30. Relation entre le type d'évolution temporelle et les sous-dimensions de la relation entre stagiaire et co-superviseure.

Il est intéressant de remarquer que malgré un échantillon restreint, il est possible de visualiser des types d'évolution diminution et stabilité/augmentation identiques entre les deux groupes, c'est-à-dire qu'il y a autant de stabilité/augmentation et de diminution pour les deux groupes de participantes avec ou sans expérience, mais les sous-dimensions touchées sont différentes. Il est important de mentionner que pour les deux groupes de participantes, la sous-dimension ressortie plus fortement dans le journal de bord est l'intériorisation.

Relation entre stagiaire et autres professionnels

Cette dimension regroupe les sous-dimensions liées à la réflexion sur la relation entre les participantes et les autres professionnels dans le milieu de stage et provenant d'autres milieux d'intervention (interdisciplinarité). Cette dimension présente le partage réflexif des participantes sur les interactions avec d'autres professionnels en contexte d'intervention par le partage d'impressions cliniques et d'observations dans le journal de bord. En considérant le nombre de références total du support réflexif relationnel (1067 références), la dimension de la relation entre la stagiaire et les autres professionnels représente 22 % (233 références) de ce support. Les sous-dimensions comprises dans la dimension sont énumérées ci-dessous selon un ordre décroissant (*Figure 31*) :



	Autonomisation	Communication instrumentale	Construction de l'identité professionnelle	Expression et ventilation	Intériorisation	Schèmes relationnels
T1	29	15	12	16	17	0
T2	20	26	14	8	10	0
T3	20	11	12	13	10	2

Figure 31. Graphique du nombre de références par intervalles de temps pour les sous-dimensions de la relation entre stagiaire et autres professionnels.

- 69 références (30%) — Autonomisation ;
- 52 références (22%) — Communication instrumentale ;
- 38 références (16%) — Construction de l'identité professionnelle ;
- 37 références (16%) — Expression et ventilation des émotions et préoccupations ;
- 37 références (16%) — Intériorisation.

Il est important de souligner que cette dimension comprend une sous-dimension non quantifiée soit, le développement et la reconnaissance des schèmes relationnels dans la relation entre stagiaires et autres professionnels. Étant donné le faible nombre de références liées à cette sous-dimension, il était impossible de les comptabiliser de façon représentative. Il est probable que cette sous-dimension soient davantage partagée en stage 2.

Autonomisation

Cette sous-dimension réunie les extraits des journaux de bord présentant l'autonomisation des participantes dans la relation avec les autres professionnels. Précédemment, dans la dimension de l'approche réflexive dans l'apprentissage, la définition de l'autonomisation a été présentée comme :

> « un processus par lequel une personne, ou un groupe social, acquiert la maîtrise des moyens qui lui permettent de se conscientiser, de renforcer son potentiel et de se transformer dans une perspective de développement, d'amélioration de ses conditions de vie et de son environnement.» (Office québécois de la langue française, 1998)

Contrairement à cette dimension qui se concentrait surtout de l'autonomisation dans l'apprentissage, celle-ci aborde le processus où les participantes s'impliquent dans la relation avec les autres professionnels. Autrement dit, elles utilisent des moyens afin de développer leur potentiel et d'améliorer leurs capacités à travers une relation collaborative. Cette sous-dimension s'intéresse la perception d'un échange par les participantes en relation avec les autres professionnels. Chaque référence représente un extrait de texte citant l'autonomisation des participantes dans cette relation, en voici quelques exemples :

> *J'ai questionné l'équipe à savoir s'il était pertinent de présenter le programme « Relevailles » pour offrir une belle opportunité de bénévolat pour les étudiants et étudiantes. Une collègue s'est portée volontaire pour rencontrer les étudiantes en technique d'éducation spécialisée pour en faire l'annonce.* Participante 02

> *J'ai proposé mon aide en réunion d'équipe pour animer un jeu-questionnaire qui était prévu à l'horaire pour la journée thématique de la semaine prochaine. Je démontre ainsi ma disponibilité et mon intérêt à participer avec l'équipe.* Participante 04

> *Je propose à ma collègue de jouer au soccer Ball ou encore au ballon chasseur avec les enfants car ils ont beaucoup d'énergie. Elle me reflète que c'est de bonnes idées et nous allons chercher le matériel dont nous avons besoin. Nous nous rendons à la patinoire avec les enfants et le matériel et j'anime avec elle les deux sports, tout en participant avec les enfants.* Participante 06

> *J'ai été en mesure de partager mon opinion en comité clinique vis-à-vis les objectifs spécifiques qui étaient visés pour un enfant de la classe de 2e année. Personnellement, je considérais que d'apprendre toutes les règles de la classe, les règles de l'école, ainsi que les moyens pour y arriver serait un objectif difficilement réalisable pour un enfant de 2e année, suspecté d'avoir un TDA/H.* Participante 07

> *J'ai discuté avec l'enseignante de mon intérêt à choisir ce petit garçon pour effectuer mes observations. Elle croit que c'est une excellente idée étant donné que l'enfant présente plusieurs difficultés. Il sera alors enrichissant pour mes observations, pour l'enfant qui nécessite un soutien particulier et pour l'équipe de mieux connaître l'enfant.* Participante 08
>
> *J'ai discuté avec l'enseignante, afin d'en apprendre davantage sur l'enfant pour compléter mon PAD-PEX. J'ai appris plusieurs informations sur la dynamique familiale complexe. Je me demande comment créer un bon lien de confiance avec l'enfant et l'enseignante me fournit des indications précieuses.* Participante 09
>
> *J'ai démontré de bonnes capacités de communication pour accueillir et inclure de nouvelles personnes dans l'équipe. Ce fut très agréable et je suis convaincue maintenant que je suis bonne pour partager les informations sur les tâches et le fonctionnement de l'organisme. J'ai été disponible à tous pour le transfert des informations.* Participante 11

Le résultat global de la dimension de la relation entre la stagiaire et des autres professionnels étant de 235 références, et en considérant que le nombre de références de l'autonomisation est de 69 (30%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,48 référence sur cette dimension par journal de bord. Ce résultat est bon, considérant que les participantes sont principalement en observation, elles démontrent une capacité d'aller vers les autres professionnels de leur milieu d'intervention afin de s'impliquer et de s'améliorer. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* », « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* » et « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* ». Ces questions amènent les participantes à partager des situations où qu'elles ont fait preuve d'autonomisation dans la relation avec les autres professionnels.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en diminution du T1 au T2, pour ensuite rester stables entre le T2 au T3. Ce résultat signifie que les participantes démontrent une volonté d'évoluer en s'investissant dans cette relation tout au long de leur stage.

Communication instrumentale

Cette sous-dimension unie les extraits des journaux de bord se référant à la réflexion sur la communication instrumentale observée ou utilisée par les participantes avec les autres professionnels. Précédemment dans la dimension du savoir-faire, la communication instrumentale a été définie sous le terme de la communication fonctionnelle :

> « la communication fonctionnelle vise à conserver l'information et à la transmettre. Le professionnel qui transmet l'information se centre sur l'intervention vécue et cherche à rendre pertinentes et cohérentes les façons de la communiquer » (Gendreau, 2001, p.158).

Contrairement à la sous-dimension de la communication qui englobe l'ensemble les deux types de communication, celle-ci s'intéresse à la communication instrumentale dans la relation avec les autres

professionnels. Les références associées à cette sous-dimension sont les extraits où les participantes présentent ce type de communication avec d'autres professionnels par la transmission et la qualité d'informations pour améliorer leur compréhension de la situation. Chaque référence représente un extrait sur la communication instrumentale entre les participantes et les autres professionnels, en voici quelques exemples :

> *J'ai assisté à une rencontre de consultation pour ma co-superviseure. Cette rencontre a eu lieu puisque la TTS avait demandé l'aide de ma co-superviseure pour aider les proches aidants et les informer sur les interventions à prioriser avec leurs proches. La TTS a donc fait une revue du dossier et a expliqué ce qu'elle attendait de ma co-superviseure.* Participante 01
>
> *J'ai fait le retour sur le développement du langage de l'enfant. Une intervenante m'a confirmé qu'il y avait effectivement deux autres enfants dans cette famille qui rencontraient des difficultés langagières (1 frère, 1 sœur). Le frère a été suivi pendant un an et la sœur est en attente pour les services.* Participante 02
>
> *Ma co-superviseure et moi avons pu discuter de mon intervention avec l'éducateur du client et celui-ci a mentionné que mon intervention était appropriée. Celui-ci nous a dit qu'il allait nous envoyer son PI pour l'ajouter à son dossier pour nous aider à mieux intervenir avec celui-ci.* Participante 04
>
> *En allant rapporter les ciseaux à l'éducatrice de la classe, je lui explique ce que l'enfant venait de faire et mon intervention. Je lui mentionne donc qu'elle pourra écrire dans l'agenda de l'enfant que ce n'est pas un autre élève, mais bien lui-même qui a fait de l'art plastique avec son chandail. Elle me remercie et reprend en ma présence la situation avec l'enfant à la fin du cours. L'enseignante nomme à l'enfant que le respect est important même envers les objets qui lui appartienne, comme son chandail.* Participante 05
>
> *Pour donner suite au partage de mes observations auprès de l'enfant avec l'enseignante, nous venons à la conclusion que l'enfant a beaucoup de potentiel, mais qu'il a de la difficulté à bien l'utiliser à son profit. Nous tenterons donc de trouver en collaboration des exercices que je vais pouvoir faire seule avec lui en individuel afin de voir et d'améliorer son raisonnement dans une tâche scolaire.* Participante 07
>
> *Je discute avec l'éducateur afin de valider si l'enfant agit ainsi d'habitude (difficulté d'écoute, d'organisation, la mise à la tâche). Il me dit que Léa comprend très bien les consignes et que même parfois elle n'a pas l'air d'écouter mais elle a tout compris. Ma présence n'a rien changée, elle agit comme d'habitude.* Participante 08

Le résultat global de la dimension de la relation entre la stagiaire et les autres professionnels étant de 235 références, et en considérant que le nombre de références de la communication instrumentale est de 52 (22%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,36 référence sur cette dimension par journal de bord. Ce résultat est bien, considérant que les participantes sont en stage 1, elles ont tendance à chercher des informations auprès des autres professionnels, mais également à transmettre leurs observations et leurs analyses lorsqu'elles en ont l'opportunité. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* », « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* » et « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* ». Ces questions dirigent les participantes à

partager les situations où elles utilisent ou reçoivent des informations par le biais de la communication instrumentale.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en stabilité/augmentation du T1 au T2, pour ensuite diminuer au T3. Ce résultat s'explique par le fait que les participantes commencent à intervenir à la fin du T1 et au début du T2, donc elles ont besoin d'aller collecter et partager des informations surtout dans les deux premiers temps.

Construction de l'identité professionnelle

Cette dimension regroupe les extraits de texte faisant référence à la construction de l'identité professionnelle des participantes dans leur relation avec les autres professionnels. Dans les dimensions de l'approche réflexive par rapport à soi de la relation entre stagiaire et la co-superviseure, l'identité professionnelle a été définie comme un sentiment d'appartenance qu'un individu éprouve de manière volontaire à une communauté professionnelle (Renou, 2014, p. 34-35). Cette sous-dimension se centre surtout sur la construction de l'identité professionnelle par l'entremise de la relation avec les autres professionnels. Elle s'intéresse à la création de l'identité professionnelle tirée de l'apprentissage par les commentaires constructifs reçus des collègues sur leurs actions et par l'observation des autres professionnels. À l'aide du soutien et de leurs observations, il est possible pour les participantes de découvrir leur rôle et leur couleur comme intervenant. Chaque référence représente un extrait présentant la construction de l'identité professionnelle dans la relation avec les autres professionnels, en voici quelques exemples :

> *Bien que cela m'ait pris par surprise et que ça m'ait gênée, j'ai vraiment apprécié avoir à présenter mon implication dans un dossier dans le cadre d'une rencontre pour un PSI. J'aime beaucoup les imprévus. Ce n'est pas dans mes intérêts de travailler en équipe, mais assister à une rencontre interdisciplinaire comme celle-là m'a vraiment fait plaisir. Je suis consciente en revanche que ça ne doit pas toujours se passer aussi bien, dans le sens où parfois tout le monde ne doit pas avoir la même vision du cas. Il était aussi intéressant d'avoir le point de vue de la mère, un retour à la suite de notre première rencontre.* Participante 04
>
> *J'ai bien vu que je me débrouille bien avec les observations, bien analyser les bons comportements et l'équipe m'a fait part que j'effectuais de bons retours et de bonnes analyses adéquates. Donc j'essaie d'aider mon équipe à ma mesure.* Participante 05
>
> *À la fin de la période, l'intervenante et l'enseignante sont venues me voir afin de me remercier de les avoir aidés. L'intervenante m'a également reflété que j'avais été vive d'esprit d'utiliser la table avec les bancs spéciaux pour faire la lecture avec l'élève et que cela a permis qu'il demeure concentré avec moi jusqu'à la fin. Faire partie d'une équipe est beaucoup plus efficace pour les enfants.* Participante 06
>
> *Je suis contente que l'éducatrice m'appuie dans mon intervention et j'ai pu également voir le petit côté qui manquait à mon intervention. Je trouvais que son reflet avec les valeurs de l'école était pertinent et a permis à l'enfant de mieux comprendre son geste.* Participante 07
>
> *Un de mes défis personnels est d'apprendre une manière d'intervenir. J'aime la manière nonchalante qu'une intervenante scolaire a effectuée pour montrer à l'adolescent que même s'il*

> *crie, ça ne changera rien et que ce n'est grave. C'est sûr que j'ai observé plusieurs manières différentes d'intervenir dans différents contextes avec différentes clientèles, mais j'ai bien aimé la façon de l'intervenante de dédramatiser les gestes commis par l'adolescent.* Participante 09

Le résultat global de la dimension de la relation entre la stagiaire et des autres professionnels étant de 235 références, et en considérant que le nombre de références de la construction de l'identité professionnelle est de 38 (16%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,26 référence sur cette dimension par journal de bord. En tenant compte que les participantes sont principalement en présence de la personne co-superviseure en stage 1, ce résultat est bien et signifie que les participantes ont parfois des contacts avec les autres professionnels permettant de se découvrir comme intervenantes. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* », « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* » et « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* ». Ces questions permettent aux participantes de partager des situations où elles ont l'occasion de se forger une identité professionnelle.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en stabilité/augmentation du début à la fin du stage. Ce résultat signifie que les participantes se construisent une identité professionnelle en observant les autres professionnels et lorsqu'elles reçoivent des commentaires constructifs sur leur pratique par leurs collègues.

Expression et ventilation des émotions et préoccupations

Cette dimension rassemble les extraits de texte portant sur l'expression et la ventilation des émotions, ainsi que des préoccupations vécues dans la relation avec les autres professionnels. Cette sous-dimension est définie par le partage positif ou négatif que les participantes entretiennent dans cette relation. Les participantes utilisent leurs journaux bord pour s'exprimer sur les situations reflétant une collaboration favorisant les apprentissages, mais également sur une collaboration nulle ou absente freinant leur cheminement. Quel que soit la qualité de la collaboration, les participantes peuvent ressentir des émotions qui peuvent provoquer des insatisfactions dans la relation. Chaque référence représente un extrait présentant l'expression et la ventilation des émotions, ainsi que certaines préoccupations dans cette relation, en voici quelques exemples :

> *Je commence à être moins timide avec eux, il arrive souvent qu'ils me racontent des anecdotes en lien avec leur pratique ou qu'ils me partagent des conseils. J'apprécie vraiment les professionnels avec qui je fais mon stage, car ils me laissent aussi assister à beaucoup de rencontres.*
> Participante 01

> *Ça me rappelle à quel point j'adore travailler en équipe ou en collaboration avec d'autres personnes. Je me sens à ma place dans un organisme communautaire. Je trouve que ce sont des endroits d'entraide, de solidarité et de générosité. Les familles autant que l'équipe sont attachantes.* Participante 03
>
> *J'ai été très surprise par ce commentaire d'une personne, je n'ai rien dit. Par ailleurs, le reste de l'équipe est super gentil et bienveillant avec moi.* Participante 04
>
> *Il est arrivé une situation où j'ai vécu un malaise majeur où la directrice est durant une 30 minutes et où je me suis occupée du centre, mais un employé m'a carrément dit comme commentaire que cela n'avait pas de bon sens, que la stagiaire s'occupe du centre de jour!* Participante 05
>
> *« Je ne suis pas ton pigeon voyageur qui va transmettre ton mécontentement, mais seulement la stagiaire qui essai de retrouver le matériel que vous avez égaré ! ».* Participante 06
>
> *Ce que j'aime dans mon milieu de stage, c'est que nous discutons souvent des familles rencontrées et des cas plus particuliers en équipe. Ma co-superviseure me laisse beaucoup de place pour que je donne mes opinions et je prends cette place. Je me sens comme une employée et c'est ce qui me fait me sentir bien dans mon milieu.* Participante 07
>
> *« Sérieusement ! Il y aurait au moins pu avoir un intervenant pour m'ouvrir la porte, déjà que je suis resté dehors avec l'élève pour le convaincre de rentrer, alors que tout le monde est resté en dedans ! »* Participante 09
>
> *Je suis fâchée, j'ai compris pourquoi le directeur ne nous a pas demandé de faire des activités cette semaine en l'absence de l'intervenant, c'est qu'il ne voulait pas qu'on fasse d'activité. Il voulait prendre ça relaxe. Je suppose qu'il craignait que la cliente se désorganise. Malgré tout, je continue à faire des activités, ce n'est pas vrai que la cliente ne fera rien de ses journées cette semaine.* Participante 10

Le résultat global de la dimension de la relation entre la stagiaire et des autres professionnels étant de 235 références, et en considérant que le nombre de références de l'expression et ventilation des émotions et des préoccupations est de 37 (16%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,26 référence sur cette dimension par journal de bord. Ce résultat est bien et indique que les participantes ont des contacts avec les autres professionnels et permet le partage positif ou négatif sur les relations vécues dans diverses situations. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* », « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* » et « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* ». Ces questions permettent aux participantes de partager une bonne ou une collaboration difficile dans la relation.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en diminution du début à la fin du stage, c'est-à-dire que l'intégration dans le milieu et les relations avec autres professionnels sont davantage connues et suscitent moins de réactions de la part des participantes.

Intériorisation

Cette sous-dimension réunie les extraits de texte présentant l'intériorisation dans leur journal de bord sur la relation avec les autres professionnels. Ultérieurement, l'intériorisation est présente dans différente sous-dimension. Dans la relation entre la stagiaire et les autres professionnels, l'intériorisation est définie par le discours intérieurs réflexif des participantes concernant les observations ou les interactions qu'elles observent entre les professionnels et qu'elles vivent avec eux. En ce sens, la sous-dimension s'intéresse au partage interne des participantes, via leurs journaux de bord, concernant des situations vécues avec les membres de l'équipe du milieu de stage ou des partenaires. Chaque référence représente un extrait citant l'intériorisation dans cette relation, en voici quelques exemples :

> *Je réalise vraiment que l'écoute est primordiale dans les interventions, mais je ne sens pas vraiment d'écoute thérapeutique de l'intervenante, dans la mesure où elle s'attarde beaucoup à expliquer des trucs trop en profondeur et trop longtemps. Même moi je décroche ! Je ne juge pas sa façon de faire, mais ça m'aide beaucoup à me situer dans mon rôle, comment je pense intervenir auprès des autres.* Participante 02
>
> *J'ai trouvé ça difficile de ne rien dire pendant l'animation de l'intervenante puisque je suis habituée d'ajouter des commentaires ou des clarifications dans les ateliers du lundi. J'aurais aimé que certains membres du groupe parlent davantage, mais c'est le risque quand on fait ce genre d'activité. L'intervenante a fait son possible pour ouvrir la discussion en posant des questions directement à la personne plus retirée, mais l'intérêt n'y était plus.* Participante 03
>
> *Le café parent est un groupe de participantes qui parle de divers sujets. L'animatrice n'a aucune structure à l'activité. Elle choisit seulement un sujet pour le groupe et le nomme quand le groupe a fini de discuter de tout et de rien. L'animatrice peut dire le sujet quand ça fait une demi-heure que la rencontre est commencée. Moi qui dois avoir une structure et un plan avant d'entamer ce genre de rencontre. Je m'imagine déjà être désorganisée à l'idée de ne pas avoir un certain cadre pendant ma rencontre.* Participante 04
>
> *Lors de la révision du PII qui devait être fermé, la mère s'est fâchée et la spécialiste en activité clinique a pleuré puisqu'elle s'est sentie, j'imagine, attaquée.* Participante 06
>
> *Lors de ma première journée, j'ai adoré avoir de bons commentaires de l'équipe de travail ainsi que de la direction de l'organisme et de ma responsable de stage. J'ai ressenti un léger malaise avec l'équipe de travail qui était légèrement trop familier. Cependant, un intervenant était très intrusif dans ma vie personnelle, je me demandais quoi dire et comment mettre une certaine limite entre ma vie personnelle et mon travail.* Participante 07
>
> *Personnellement, j'ai senti que l'enseignant m'avait bien intégré au groupe, puisque depuis le premier jour je prends le temps de m'intéresser à lui ainsi qu'à son enseignement. Il en est de même pour les enfants de la classe qui étaient heureux de me montrer leur acquis dans leur langue maternelle. Toutefois, j'ai ressenti un froid de la part de sa collègue. J'avais l'impression qu'elle ne souhaitait pas que je sois présente, car ce n'est pas ma culture, mais peut-être n'était-ce qu'une perception de ma part.* Participante 08
>
> *Je remarque que je vais devoir m'efforcer de prendre ma place si je ne veux pas être « le porteur d'eau » toute la session! Je crois que je suis capable de faire plusieurs choses que les autres professionnels font et que j'ai d'assez grandes connaissances en la matière, mais que je vais devoir leur montrer pour qu'elles le réalisent.* Participante 09
>
> *J'ai aimé voir des clients différents et voir la différence entre 2 intervenantes, mais j'avoue que cette semaine je me suis sentie un peu comme si c'était ma première semaine de stage. Ce que*

> *j'ai trouvé plus difficile, c'était comme si je n'avais pas progressé depuis septembre (ce qui n'est pas le cas).* Participante 11

Le résultat global de la dimension de la relation entre la stagiaire et d'autres professionnels étant de 235 références, et en considérant que le nombre de références de l'intériorisation est de 37 (16%) sur les 144 journaux de bord au total, il est possible d'estimer à environ 0,26 référence sur cette dimension par journal de bord. Ce résultat est bien et signifie que les participantes s'expriment sur les situations vécues dans la relation avec les autres professionnels. Les extraits associés à cette sous-dimension proviennent principalement de trois questions tirées du journal de bord en voici les libellés : « *Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution* », « *Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées* » et « *Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine (ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissance, habiletés, forces et difficultés, etc.)* ». Ces questions apportent les participantes à présenter des réflexions intérieures sur la relation avec les autres professionnels.

Quant à l'évolution par intervalles temporelles, les résultats sont qualifiés en diminution du T1 au T2 et en stabilité entre le T2 et T3. Ce résultat signifie que les participantes partagent davantage leur intériorisation au début du stage.

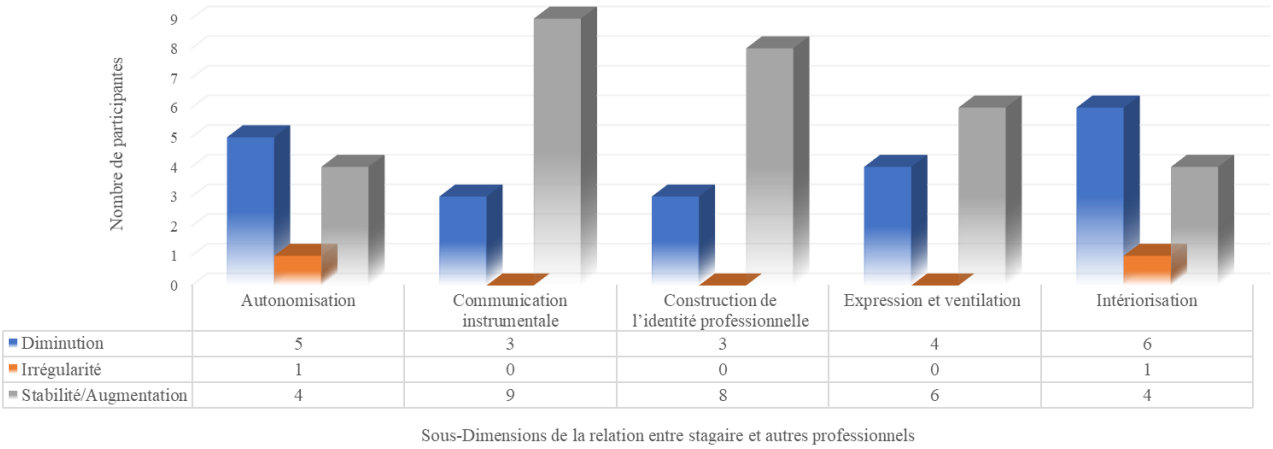
Développement et reconnaissance des schèmes relationnels

Considérant que les schèmes relationnels ont été définis précédemment, rappelons seulement qu'ils font partie intégrante des fondements de la psychoéducation, plus précisément, ils sont ce qu'on appelle le savoir-être des psychoéducateurs. Les six schèmes relationnels (disponibilité, sécurité, confiance, congruence, l'empathie et la considération) sont nécessaires à l'établissement et l'approfondissement d'une relation avec la clientèle. Pour cette dimension, les résultats sont non quantifiés, étant donné que les participantes n'ont pas noté de référence pour cette sous-dimension. Il est clair que cette sous-dimension n'est pas comprise par les participantes, c'est-à-dire, qu'elles n'associent pas les schèmes relationnels en dehors d'une relation stagiaire-client comme dans la relation entre le stagiaire et la personne co-superviseure.

La synthèse de l'évolution temporelle des participantes

L'évolution temporelle a été qualifiée selon trois types d'évolution en fonction du nombre de références relevées pour chaque sous-dimension de la dimension de la relation entre stagiaire et autres professionnels : diminution, irrégularité et stabilité/augmentation. Il est important de souligner que chaque intervalle de temps contient quatre journaux de bord. En tenant en compte qu'il a 12 participantes, le résultat pour chaque dimension indique le nombre de participantes présentant ce type d'évolution. La *Figure 32* permet de visualiser rapidement le type d'évolution majoritaire par dimension qui concordent d'ailleurs avec le

nombre de références totales relevées dans chaque dimension, ainsi que de s'assurer de la compréhension du journal de bord dans son utilisation par les participantes.



	Autonomisation	Communication instrumentale	Construction de l'identité professionnelle	Expression et ventilation	Intériorisation
Diminution	5	3	3	4	6
Irrégularité	1	0	0	0	1
Stabilité/Augmentation	4	9	8	6	4

Figure 32. Histogramme de l'évolution temporelle des participantes par sous-dimensions de la dimension de la relation entre stagiaire et autres professionnels.

Certaines participantes notent une absence de référence concernant certaines sous-dimensions. Ces résultats s'expliquent en partie par un milieu de stage et une co-supervision moins adéquats ou encore un manque de motivation des participantes engendré par ces embûches provenant du milieu.

Autonomisation

Les résultats de la sous-dimension indiquent une proportion des participantes (33%) ayant une évolution qualifiée en stabilité/augmentation entre le début et la fin du stage. Certaines participantes (8%) sont instables quant à leur référence par rapport à ce processus réflexif dans leurs journaux bord. De plus, il est à noter que 42% des participantes présente une évolution qualifiée en diminution. Toutefois, deux participantes (17%) enregistrent une absence de résultat, ce qui signifie qu'aucune référence n'est consignée pour cette sous-dimension. Il est clair que ces résultats sont variables, s'expliquant par différents milieux de stage et un cheminement individuel qui diffère entre les participantes. Néanmoins, dix participantes utilisent l'autonomisation pour développer leurs capacités relationnelles auprès des autres professionnels tout au long du stage.

Communication instrumentale

Les résultats de la sous-dimension de la communication instrumentale inscrivent une majorité de participantes (75%) ayant une évolution qualifiée en stabilité/augmentation entre le début et la fin du stage. Il est à noter qu'une faible proportion de participantes (25%) accuse une évolution qualifiée en diminution. Il possible de déduire que la majorité des participantes utilise plus la communication instrumentale en fin

de stage qu'en début de stage, étant donné qu'elles contribuent de plus en plus aux notes évolutives et aux rapports.

La construction de l'identité professionnelle

Les résultats de la sous-dimension de la construction de l'identité professionnelle indiquent une majorité de participante (67%) ayant une évolution qualifiée en stabilité/augmentation entre le début et la fin du stage. Il est à noter qu'une faible proportion de participantes (25%) accuse une évolution qualifiée en diminution. Toutefois, une participante (8%) enregistre une absence de résultat, ce qui signifie qu'aucune référence n'est consignée pour cette sous-dimension. Il est évident que pour la majorité des participantes, l'identité professionnelle commence à se dessiner vers la fin de stage, cette sous-dimension prendra plus d'importance en stage 2. Elles mentionnent dans le journal de bord des éléments démontrant une construction de l'identité professionnelle très progressive.

Expression et ventilation des émotions et préoccupation

Les résultats de la sous-dimension de l'expression et la ventilation des émotions et des préoccupations montrent que 50% des participantes ont une évolution qualifiée en stabilité/augmentation entre le début et la fin du stage. Il est à noter qu'une autre proportion des participantes (33 %) ont une évolution qualifiée en diminution. Cependant, deux participantes (17%) accusent une absence de résultat, ce qui signifie qu'aucune référence n'est consignée pour cette sous-dimension. Ces résultats sont variables ce qui s'explique par le fait que les participantes n'utilisent pas cette sous-dimension de manière régulière dans le journal de bord, mais plutôt lors d'une situation marquante qui requiert la collaboration entre les professionnels.

Intériorisation

Les résultats de la sous-dimension de l'intériorisation montrent que 50% des participantes ont une évolution qualifiée en stabilité/augmentation entre le début et la fin du stage. Il est a noté qu'une participante (8%) est instable par rapport à ce processus réflexif dans ses journaux bord. De plus, une proportion de participantes (33%) accuse une évolution qualifiée en diminution. Toutefois, une participante (8%) enregistre une absence de résultat, ce qui signifie qu'aucune référence n'est consignée pour cette sous-dimension. La variabilité des résultats laisse croire à une utilisation non constante de l'intériorisation dans le journal de bord par des participantes au sujet de leurs relations avec les autres professionnels.

Les facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes

Les analyses statistiques par NVivo ont été effectuées afin de déterminer si certains facteurs sociodémographiques ou particularités des participantes impactent les résultats. Le premier groupe est

constitué de six participantes ayant une expérience de travail en intervention et le second groupe est composé des participantes sans expérience de travail en intervention. Ces groupes ont été examinés en relation avec le type d'évolution temporelle pendant le stage sur l'ensemble des sous-dimensions de la relation entre stagiaire et autres professionnels (*Figure 33)*. Étant donné un échantillon restreint, il est logique de constater des écarts minimes entre les deux groupes. Ces résultats seront sans aucun doute différents lors du projet subséquent qui portera sur un échantillon plus important.

Les résultats de la *Figure 33* comptabilisent le nombre d'intervalles de temps où les participantes montrent une diminution, une irrégularité ou une stabilité dans leur évolution au cours de leur stage. Il s'agit donc d'identifier les sous-dimensions plus incertaines en lien avec une expérience d'intervention ou non chez les participantes. Ces sous-dimensions plus incertaines ont été identifiées à l'aide des tableaux de comptabilisation des références du journal de bord (voir annexe H) portant spécifiquement les sous-dimensions du support réflexif relationnel.

Avant de présenter les résultats, il est important d'indiquer que chaque groupe de participantes est constitués de 30 intervalles de temps. Également, le groupe de participantes avec expérience contient deux absences de résultats et pour le groupe sans expérience en intervention quatre absences de résultats sont consignés.

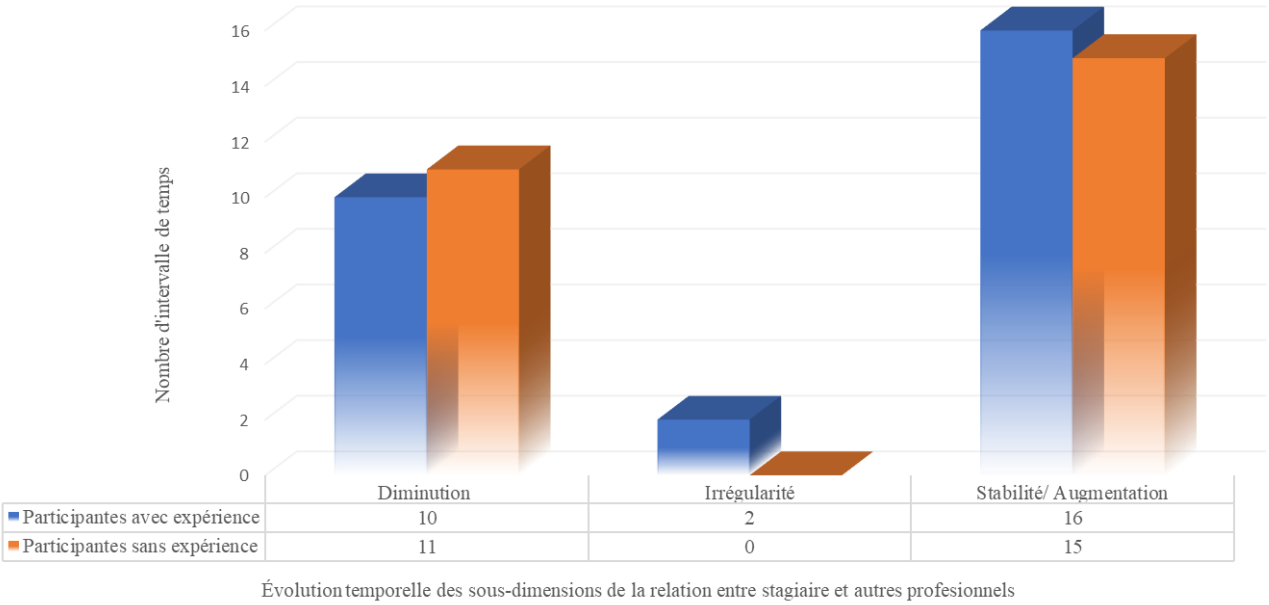


Figure 33. Relation entre le type d'évolution temporelle et les sous-dimensions de la relation entre stagiaire et autres professionnels.

Les participantes ayant une expérience de travail en intervention (n = 6)

Parmi les participantes possédant une expérience en intervention (53%) présentent une majorité d'intervalles de temps concernant le type d'évolution en stabilité/augmentation. Ces résultats temporels

sont présents dans les sous-dimensions de la communication instrumentale et de la construction de l'identité professionnelle. Les participantes ayant une expérience de travail d'intervention (33%) présentent un certain nombre d'intervalles en diminution sur la sous-dimension de l'intériorisation. Concernant les sous-dimensions portant sur l'autonomisation, l'expression et la ventilation des émotions et des préoccupations, ainsi que le développement et la reconnaissance des schèmes relationnels, les résultats se sont plus variables dans le temps en termes de références dans le journal de bord.

Les participantes sans expérience de travail en intervention (n = 6)

Parmi les participantes sans expérience en intervention, 50% présentent un nombre légèrement inférieur d'intervalles de temps par rapport au groupe avec expérience concernant le type d'évolution stabilité/augmentation, dans les sous-dimensions de la communication instrumentale et de la construction de l'identité professionnelle. Les participantes sans expérience d'intervention (37%) obtiennent une proportion d'intervalles de temps en diminution pour les sous-dimensions de l'autonomisation et de l'intériorisation. Les participantes sans expérience n'ont aucun résultat de type d'évolution irrégulier.

Effectivement, malgré un échantillon restreint il est possible de visualiser des résultats similaires pour l'ensemble des participantes concernant le type d'évolution en stabilité/augmentation et en diminution pour les mêmes sous-dimensions soient ; la communication instrumentale et la construction de l'identité professionnelle pour la stabilité/augmentation et l'intériorisation pour la diminution.

3. CONCLUSION

Ces années universitaires et mon expérience pratique ont alimenté un intérêt grandissant au niveau de la supervision du personnel intervenant, ainsi que le désir de proposer ma candidature ultérieurement comme personne superviseure de stage pour les cours de Stages en psychoéducation à l'UQAT. Cet essai m'a permis de faire les liens et de découvrir de multiples aspects quant à l'utilité du journal de bord tant pour les personnes stagiaires que pour la personne superviseure de stage. Les différents supports du journal de bord du modèle de Laszczuk et Garreau (2017), permettent son adaptation à plusieurs domaines des Sciences humaines ayant une formation pratique, et ce, à différents niveaux sous différentes formes (stage 1, stage 2, stage clinique à la maitrise, stage clinique de doctorat). Il est indispensable de souligner que cet essai est une partie essentielle d'un projet plus important sur la révision des stages au baccalauréat en psychoéducation, initiée par l'équipe de formation pratique de l'École de psychoéducation. En effet, cet essai est la base d'une partie de ce projet qui porte sur le journal de bord – outil utilisé par de nombreuses disciplines en sciences humaines en formation pratique – qui consiste à construire ou à adapter une grille d'analyse pour effectuer des analyses quantitatives et qualitatives sur les journaux de bord, sur un échantillon de trois années de stage 1. Le travail effectué pour constituer la grille d'analyse des journaux de bord a été ardu et de longue haleine, mais essentiel afin de déterminer clairement son utilité et son efficacité en formation pratique.

Cet essai m'a amené à constater par l'adaptation de la grille d'analyse, les analyses quantitatives et qualitatives, l'importance d'utiliser le journal de bord tant pour la personne stagiaire que pour la personne superviseure : suivre le déroulement du stage, l'auto-évaluation et l'évaluation de l'expérience de stage, identifier les capacités, les difficultés ou les limites, rectifier les objectifs de stage, etc. Étant donné que la personne superviseure est à l'extérieur du milieu de stage, le journal de bord – qui est exclusivement remis et lu par la personne superviseure – est un outil précieux pour les deux parties.

<u>Pour la personne stagiaire</u> :

- Le journal de bord est utile afin de prendre un recul sur l'expérience dans différentes situations tant positives que négatives;
- Le journal de bord est utile considérant la compréhension des personnes stagiaires envers cet outil ce qui influence directement la manière dont le contenu est rendu et expliqué (variabilité);
- Le journal de bord apparaît comme un outil exigeant et répétitif, mais l'application de cet outil est primordiale afin d'évoluer en tant qu'intervenant <u>dans un cadre d'apprentissage</u>;
- Le journal de bord permet de laisser une trace mémorielle et temporelle, de décrire les tâches et les activités accomplies pendant le stage;
- Le journal de bord permet l'analyse du savoir et du savoir-faire à l'intérieur des tâches et des activités, afin d'améliorer nos futures actions;

- Le journal de bord accompagne les personnes stagiaires à découvrir leur capacité réflexive tant dans l'aspect apprentissage que dans l'aspect relationnel pendant le stage;
- Le journal de bord est une rétroaction personnalisée de la personne superviseure par les annotations, les questions ou les suggestions de ce dernier, et ce, de façon régulière afin de permettre les ajustements, s'il y a lieu.

Pour la personne superviseure :

- Le journal de bord est un outil qui occupe un rôle primordial dans le suivi individualisé de la personne stagiaire par une rétroaction rapide et directe;
- Le journal de bord doit être lu, annoté et renvoyé à toutes les semaines afin d'effectuer un suivi serré, efficace et constructif auprès de la personne stagiaire;
- Le journal de bord permet de relever et de vérifier les actions de la personne stagiaire pendant les supervisions de groupe ou auprès de la personne co-superviseure, ainsi qu'aux évaluations formative et sommative;
- Le journal de bord permet de fournir des pistes d'intervention, de répondre à des questions ou d'interroger et d'orienter la personne stagiaire dans ses lectures ou ses actions par le biais d'annotations et de commentaires constructifs lors du retour du journal de bord;
- Le journal de bord fourni également des informations par rapport au travail de supervision de la personne co-superviseure et de la relation développée entre elles afin de s'assurer de l'engagement et de la formation « terrain » offerts, ainsi que de la sécurité de la personne stagiaire;
- Le journal de bord permet de vérifier si la personne stagiaire actualise des ajustements par elle-même ou suite à des commentaires ou des demandes spécifiques;
- Le journal de bord contribue de façon significative à l'évaluation de la compréhension des personnes stagiaires dans l'accomplissement des objectifs de stage.

Malgré le fait que le journal de bord soit obligatoire et directif par le biais de questions prédéterminées, il reste un outil libre dans son utilisation, c'est-à-dire que, les personnes stagiaires doivent s'approprier le journal de bord et partager l'information qu'elles croient pertinente à leur cheminement. L'utilisation de cet outil reste donc variable d'une personne stagiaire à l'autre, sans compter qu'elles n'ont pas toutes la même capacité à cibler les éléments essentiels dans le cadre d'une formation pratique.

Certaines ont tendance à écrire beaucoup d'informations (pertinentes ou non) et d'autres mettent le strict minimum (mais habituellement mieux ciblées). Il y a aussi les comportements habituels liés aux personnes étudiantes : oublient de noter des choses importantes, croient que certains détails n'ont pas d'importance, notent des choses plus ou moins pertinentes, etc. De plus, certaines situations ou expériences sont plus complexes et plus difficiles à expliquer, où décrire est plus aisé que l'analyse ou la réflexion. Elles se posent beaucoup de questions qu'elles n'osent pas toujours écrire, mais qu'elles rapportent souvent en supervision de groupe. Les personnes stagiaires craignent aussi de se répéter, c'est-à-dire de réécrire la même chose d'une semaine à l'autre, ce qui a pour effet qu'elles omettent d'écrire toutes les tâches et les actions qu'elles exécutent dans les journées en stage, ce qui ne fournit pas une image réelle de tout le travail de la personne stagiaire pour la personne superviseure. Donc, il est normal de constater une variabilité dans l'utilisation

du journal de bord et une appropriation progressive au cours des semaines à la suite des commentaires de la personne superviseure.

De plus, il est évident que la majorité des personnes stagiaires ne perçoivent pas le journal de bord positivement. La personne superviseure doit bien comprendre la nécessité du journal de bord pour le développement des personnes stagiaires, les apprentissages et les bénéfices qu'apportent cet outil dans le cadre de la formation pratique. Il est très important que la personne superviseure soit en mesure d'expliquer son utilisation et ses avantages. Il est primordial que la personne superviseure fasse une lecture et les annotations nécessaires au journal de bord pour le développement de la personne stagiaire. La personne superviseure doit réaliser obligatoirement un retour hebdomadaire sur les écrits des personnes stagiaires pour en augmenter significativement l'efficacité : un suivi serré du stage et le développement de la personne stagiaire.

Dans la formation pratique en psychoéducation, le journal de bord est un outil qui permet d'établir une relation de confiance et de collaboration entre la personne stagiaire et la personne superviseure, il s'agit d'un « espace sécurisant » qui permet de s'exprimer sans contrainte, de ventiler des émotions, de remettre en question des pratiques ou des règles, d'interroger et d'émettre des opinions ou des valeurs personnelles, d'où la nécessité de donner un accès limité à la personne superviseure. Il est possible que la personne superviseure suggère à la personne stagiaire de traiter de certaines questions en supervision de groupe si le contenu est lié directement à la psychoéducation.

Le relevé de littérature et la compréhension du modèle de Laszczuk et Garreau, (2017) – qui est un modèle dans le domaine des sciences de l'éducation – a exigé une adaptation à la psychoéducation avec le soutien de ma directrice de recherche, madame Denise Côté, PhD., professeure-chercheure à l'UQAT. Laszczuk et Garreau (2017) proposent trois grands types de support qui conviennent aux apprentissages à réaliser dans le cadre d'une formation pratique (stage), et ce, pour plusieurs disciplines. L'adaptation était donc davantage concentrée sur les dimensions et les sous-dimensions, en fonction du contenu de la formation avec la discipline concernée, dans le cas présent : la psychoéducation. L'ensemble des supports, des dimensions et des sous-dimensions a été considéré, ainsi que la normalité définie par les attentes à l'intérieur d'un stage 1 au baccalauréat en psychoéducation.

Les données sociodémographiques seront considérées au cours de la prochaine étude sur un échantillon plus large (trois cohortes de stagiaires au baccalauréat en psychoéducation), étant donné que l'échantillon de la cohorte 2020 était restreint ($N = 12$). Il n'y a aucune différence significative entre les participantes quant au genre ou à l'âge, les participantes sont toutes des femmes avec une moyenne d'âge de 25 ans (*Min* = 20; *Max* = 36). Toutefois l'expérience de travail en intervention semble influencer le nombre et le type de référence

dans le journal de bord. Ce point sera discuté plus amplement dans le compte-rendu des résultats de cet essai ci-après.

Un premier relevé de références a été effectué « à la main » sur quelques journaux de bord (n = 10) à partir de la grille initiale de Laszczuk et Garreau (2017) dans le but d'effectuer un premier repérage des dimensions et des sous-dimensions présentes dans un stage en psychoéducation (annexe C). Ensuite, les données des journaux de bord des personnes stagiaires de la cohorte 2020 ont été entrées dans le programme *NVivo* afin de réaliser quelques analyses quantitatives et des analyses qualitatives sur le matériau (N = 12 participantes; 144 journaux de bord).

Les intervalles de temps permettent de mesurer l'intégration et la progression dans la compréhension des apprentissages à l'intérieur du milieu de stage, et leur capacité à exprimer l'expérience par écrit dans un journal de bord, afin d'effectuer ensuite une analyse et une réflexion sur eux-mêmes et sur leur pratique professionnelle. Le relevé des références pour chaque support a été nécessaire afin d'effectuer une analyse de base sur la présence ou l'absence de références sur les différentes dimensions et les sous-dimensions, ainsi que leur importance les unes par rapport aux autres. Il s'agit de données à teneur plus quantitatives, dans le but de déterminer également la stabilité/augmentation, l'irrégularité ou la diminution des références dans le journal de bord tout au long du stage.

Les analyses qualitatives ont été réalisées à partir du modèle adapté de Laszczuk et Garreau (2017) par une classification corpursive du matériau avec pertinence, exhaustivité, exclusivité et objectivité (Bardin, 1977). Ce codage permet un traitement des données par une déstructuration prenant appui sur des indicateurs valides (grille d'analyse). Pour chaque support, un graphique circulaire a été réalisé pour illustrer l'importance de chaque dimension et sous-dimension les unes par rapport aux autres dans le journal de bord.

L'application de la grille d'analyse (tableau 10) à la cohorte de l'année 2020 donne des résultats préliminaires intéressants et confirme la pertinence des indicateurs choisis pour les stages 1 et 2 au baccalauréat en psychoéducation.

Les résultats montrent qu'une particularité sociodémographique semble influencer certaines dimensions, il s'agit de l'expérience de travail en intervention de certaines participantes qui constitue la moitié de l'échantillon (n = 6).

Tableau 10

Les trois supports du journal de bord en psychoéducation, ses dimensions et ses sous-dimensions

Support Mémoire (SM)	**Support d'Analyse (SA)**	**Support Réflexif (SR)**	
« Le journal de bord sert à noter et consigner les différents supports liés aux tâches effectuées au quotidien, en cours d'action, sur des activités spécifiques ou des comportements caractéristiques ».	*« Le journal de bord sert à systématiser l'analyse de situations, l'identification et la compréhension de l'expérience qui alimenteront une réflexion (SR) ».*	*« Suite à l'analyse, le journal de bord sert à une réflexion sur la pratique afin de réduire les biais liés aux perceptions, aux valeurs, aux réactions et constater une évolution dans un cheminement personnel et professionnel, une conscientisation de soi et ainsi à développer une capacité distanciation ».*	
		Support réflexif individuel	**Support réflexif relationnel**
· Informations générales : date, lieu, durée, chronologie des évènements, etc. · Personnes présentes et situations contextuelles. · Notes descriptives. · Reconnaissance et identification des opérations professionnelles. · Développement des schèmes relationnels. · Permet d'exprimer interrogations, prise de conscience, informations spécifiques, perceptions, vécu et émotions.	**Savoir** · Améliore la compréhension des caractéristiques et des comportements de la clientèle. · Écart entre connaissances théoriques et pratique. · Adaptation. · Cible des stratégies d'intervention. **Savoir faire** · Observation et analyse fonctionnelle. · Évaluation pré-intervention. · Planification (PI et système d'ensemble) et organisation. · Communication. · Animation. · Utilisation. · Évaluation post-situationnelle (notes évolutives). **Auto-formation** · Auto-gestion professionnelle. · Intégration. · *Sensemaking.* · Auto-évaluation. **Mécanismes de rétroaction** · Rétroaction. · Structure d'ensemble. · Utilise des stratégies d'intervention.	**Approche réflexive dans l'apprentissage** · Autonomisation. · Schèmes relationnels. · Métacognition individuelle. · Intériorisation. **Approche réflexive par rapport à soi** · Autonomisation. · Comprendre le rôle de la communication. · Intériorisation/Introspection. · Perception d'efficacité professionnelle. · Éthique professionnelle. · Gestion du stress. · Identité professionnelle.	**Relation entre stagiaire et co-superviseure** · Interaction continue. · Construction de l'identité professionnelle. · Expression et ventilation des émotions et des préoccupations. · Développement et reconnaissance des schèmes relationnels. · Intériorisation. **Relation entre stagiaire et autres professionnels** · Autonomisation. · Communication instrumentale. · Construction de l'identité professionnelle. · Expression et ventilation des émotions et des préoccupations. · Développement et reconnaissance des schèmes relationnels. · Intériorisation. **Relation entre stagiaire et client** · Réfléchir, s'interroger, anticiper et réajuster. · Intériorisation. · Réflexion sur sa compréhension de la clientèle. · Développement et reconnaissance des schèmes relationnels. · Réflexion sur l'évaluation pré-intervention. · Réflexion sur l'évaluation post-situationnelle. · Réflexion sur la communication.

Considérant les objectifs de stage et l'importance de remplir le journal de bord de manière assidue, les participantes sans expérience de travail en intervention répondent davantage aux exigences simplement parce qu'elles ont « tout à apprendre », et qu'elles utilisent le journal de bord pour se valider dans leurs perceptions et leurs apprentissages. Cette façon de faire est appropriée, pour instaurer l'habitude de se plier à un processus d'apprentissage (décrire, analyser, réfléchir) pour les stages à venir (stage 2 et stage de maîtrise), et ultérieurement, pour appliquer une analyse réflexive dans leur pratique. Les participantes sans expérience de travail en intervention sont plus constantes dans la description et l'analyse, parce qu'elles débutent et qu'elles ne sont pas influencées par des acquis sur le terrain. Pour elles, tout est nouveau et demande plus d'adaptations. Donc, elles écrivent tout ce qui se passe dans le milieu de stage, ce qu'elles vivent et comment elles se perçoivent dans les tâches, les exigences, leurs échecs/réussites, etc.

Les personnes ayant une expérience de travail en intervention négligent l'analyse écrite de ce qu'elles font sur le terrain soit ; par automatisme (auto-gestion professionnelle, *sensemaking*), parce qu'elles croient que ces éléments sont évidents ou parce qu'elles s'expriment davantage verbalement lors de la supervision de groupe. Il est clair qu'elles agissent souvent comme au travail : plus pressées, intervention sur-le-champ, peu de temps pour réfléchir, applique des connaissances en techniques d'éducation spécialisée, etc. Il ne s'agit pas de diminuer l'apport d'une expérience de travail en intervention, mais plutôt de créer l'habitude de l'exercice du processus d'apprentissage, même chez ces participantes. Le développement de la pratique réflexive doit « s'apprendre », car il est essentiel pour évoluer dans <u>toute pratique professionnelle en relations humaines</u>. Par contre, les participantes ayant une expérience de travail en intervention ont plus de facilité à s'intégrer, s'adaptent plus rapidement et elles s'impliquent davantage dans leur auto-évaluation dans le journal de bord. Elles sont plus confiantes, plus sécures dans l'accomplissement des tâches et le fonctionnement des organisations. Elles se questionnent moins sur la réalité du milieu comparativement aux connaissances théoriques, étant donné qu'elles ont déjà constaté plusieurs différences dans leur milieu de travail.

Le journal de bord est une forme de rapport écrit visant à rapporter, décrire, analyser, réfléchir et anticiper. Dans le cadre de la formation pratique, il est défini comme un outil permettant la réflexion de la personne stagiaire à travers les apprentissages effectués lors du vécu expérientiel et favorisant l'auto-formation de la personne stagiaire vers l'autonomisation (Riven Mompean et Eisenbeis, 2009), à savoir, diriger la personne stagiaire « à se connaitre davantage et à se construire par ses apprentissages » (Bucheton et Decron, 2003, p.6).

Le journal de bord est un moyen efficace de soutenir et de valider la personne stagiaire en rapportant, en décrivant, en analysant les situations, leurs perceptions et leur vécu – expérimentées par elles-mêmes ou par autrui – afin d'en arriver à une pratique réflexive à travers la construction d'une identité professionnelle.

Le **support mémoire** du journal de bord sert à noter et consigner les différentes dimensions liées à des détails sur les tâches effectuées au quotidien, en cours d'action, sur des activités spécifiques ou des comportements caractéristiques pour ensuite procéder à une analyse (Support Analyse). La *Figure* 34 illustre la présence des dimensions en termes de références au journal de bord par les participantes. La forme du journal de bord suggère d'emblée que la stagiaire doit décrire ses actions durant ses heures de stage, et ce, de façon précise. Donc, les personnes superviseures s'attendent à savoir (en partie), par le biais de ce rapport écrit, les faits et gestes de la personne stagiaire, ce qui lui permet de suivre l'atteinte des objectifs de stage par une lecture hebdomadaire du journal de bord.

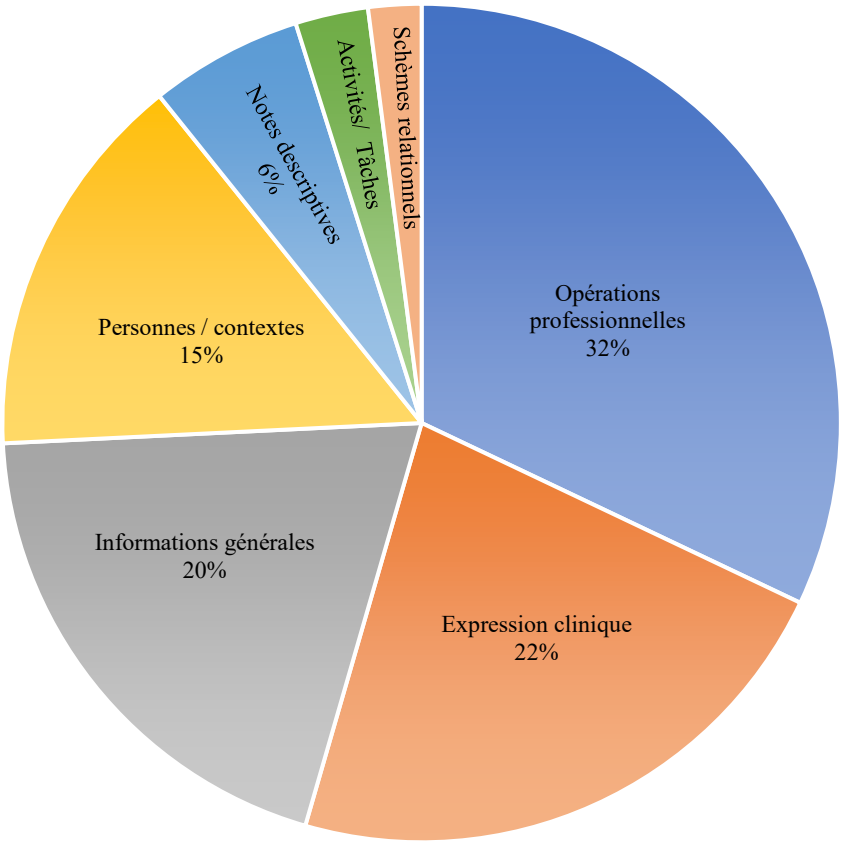


Figure 34. Graphique circulaire du Support Mémoire.

Il est important de souligner que les opérations professionnelles sont identifiées et reconnues tout au long du stage, ce qui témoigne d'une compréhension standard pour un premier stage d'intégration et d'observation. Ce résultat est positif et rassurant quant à la formation de base plus théorique reçue pendant la première année au baccalauréat. Il est à noter que les participantes deviennent de plus en plus précises dans le temps. Étant donné que les participantes essaient d'éviter de se répéter, au début du stage elles omettent certains détails

importants. Il est intéressant de constater également que l'expression clinique est très présente, c'est-à-dire que les participantes se permettent de questionner après une intervention et de discuter afin de comprendre le pourquoi (source) et le comment (intervention), et ce, appuyer par leurs observations. De plus, avec le temps, leurs questionnements se font de plus en plus ciblés, et ce, seulement en 12 semaines, ce qui favorise des prises de conscience directement liées au vécu partagé tant avec le client qu'avec les personnes co-superviseures. Ces prises de conscience démontrent clairement le début d'une réflexion face à la pratique de la psychoéducation et à l'identité professionnelle. Il était à prévoir que les schèmes relationnels reconnus et identifiés seraient majoritairement la confiance, la sécurité et la disponibilité, considérant les objectifs du premier stage (intégration-observation), ainsi que la fréquence et la durée du stage (deux jours par semaine pendant 12 semaines).

Considérant la fonction du journal de bord et les attentes liées aux objectifs du stage 1, les résultats obtenus sont satisfaisants, mais indiquent la nécessité d'une reformulation ou d'ajouts de questions au journal de bord pour plus de précisions. Entre autres, identifier les journées de stage (Lundi-Mardi) et associer les tâches aux numéros des objectifs (grille d'évaluation). Cette simple modification au journal de bord sur la forme de cette section, permettrait un meilleur suivi tant pour les personnes stagiaires (réalisent beaucoup de tâches en deux jours) que pour les personnes superviseure. Les autres dimensions subissent le même sort, elles sont bien repérées tout au long du stage, lorsqu'elles ne sont pas oubliées parce qu'elles sont dispersées à travers les différentes questions. La modification suggérée au journal de bord demeure sur la forme concernant surtout les schèmes relationnels et les opérations professionnelles qui pourraient faire l'objet d'une section précise. Il est clair que l'une des questions du journal de bord portant sur les schèmes relationnels semblent trop large et englobe plusieurs aspects de la psychoéducation à la fois; « Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine *(p.ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, schèmes relationnels, connaissances, habiletés, forces et difficultés, etc.)* ».

Le **support analyse** du journal de bord sert à systématiser l'analyse de situations, l'identification et la compréhension de l'expérience qui alimenteront ensuite une réflexion (Support Réflexif). La *Figure* 35 présente le nombre de références au journal de bord par les participantes pour les dimensions et les sous-dimensions du support analyse.

Les personnes superviseures s'attendent à une analyse par le biais d'une identification des apprentissages associés à une compréhension des opérations professionnelles qui occupent une grande partie du Stage 1 (Savoir-faire).

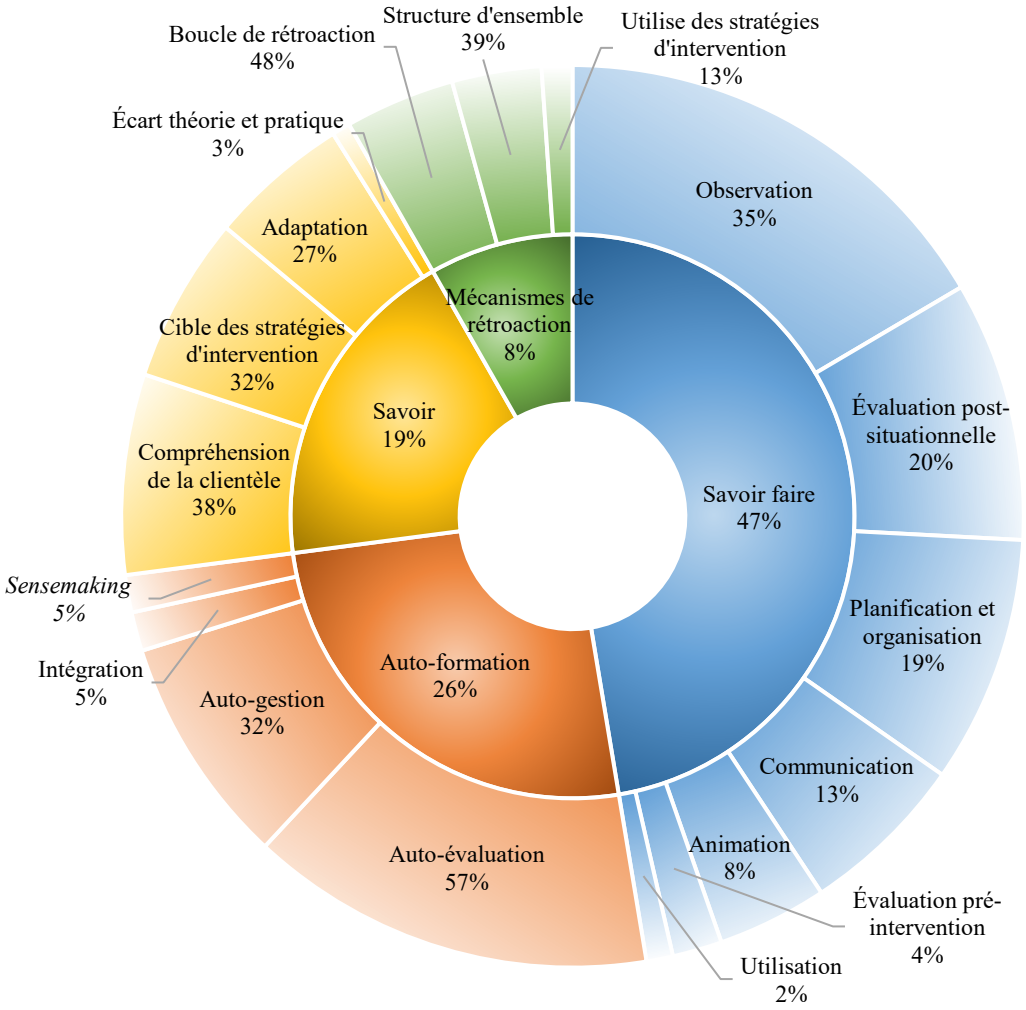


Figure 35. Graphique circulaire du Support Analyse.

Mais le support analyse comporte également d'autres dimensions et sous-dimensions dont l'auto-formation, le Savoir et les mécanismes de rétroaction qui contribuent grandement à la compréhension dans l'application de l'approche psychoéducative, et ce, même si les références à l'écrit dans le journal de bord sont moins fréquentes.

Les résultats du support analyse sont très satisfaisants considérant qu'il s'agit d'un premier stage s'étendant seulement sur une période de 12 semaines. Le nombre de références quant aux apprentissages et à la compréhension liée aux opérations professionnelles est représentatif d'une bonne progression et de l'atteinte des objectifs tout au long du stage. Évidemment, l'observation est très présente (stage d'observation) et les participantes sont en mesure d'effectuer des observations pertinentes et régulières. Il est intéressant de constater que l'évaluation post-situationnelle et la planification/organisation sont aussi très présentes. Les participantes se sont effectivement bien impliquées dans la construction de structures d'ensemble et à faire

des retours constructifs (évaluation post-situationnelle) sur les activités d'intervention avec la co-superviseure ou lors de leurs périodes d'observation. Les autres opérations professionnelles seront davantage présentes pendant le stage 2 (stage d'intervention), mais les participantes sont tout de même en mesure de les reconnaitre lorsqu'elles observent la personne co-superviseure.

La dimension d'auto-formation contient deux sous-dimensions qui sont aussi des objectifs de stage : l'auto-évaluation et l'auto-gestion professionnelle. L'auto-évaluation obtient un nombre de références important dans laquelle les participantes portent un regard sur elles-mêmes dans leurs acquis et leurs capacités comme intervenantes. L'auto-gestion professionnelle apparaît aussi dans le cadre de l'intégration, c'est-à-dire que les participantes s'organisent de plus en plus aisément au fur et à mesure qu'elle connaissant leur milieu de stage.

Suite à l'analyse, le journal de bord sert à une réflexion sur la pratique et sa pratique afin de réduire les biais liés aux perceptions, aux valeurs, aux réactions, et de constater une évolution dans son cheminement professionnel (identité professionnelle, approche psychoéducative, éthique professionnelle), une conscientisation de soi (intériorisation/introspection) et ainsi développer une capacité de distanciation (gestion du stress et régulation émotionnelle, autonomisation, sentiment d'efficacité). Le **support réflexif** est un support très complexe qui débute en stage 1, mais qui se peaufine en stage 2 étant donné qu'il exige une application complète de l'ensemble du processus structurel de l'intervention psychoéducative. La *Figure* 36 représente l'ensemble du support réflexif dans la pratique en psychoéducation.

Le support réflexif a été subdivisé en deux supports : le support réflexif individuel et relationnel, afin d'être en mesure de relever les références pertinentes aux dimensions et sous-dimensions associées à ces types de supports.

D'une part, il s'agit ni plus ni moins de la réflexion plus individuelle engendrée par la pratique en lien avec les acquis en termes d'apprentissages plus disciplinaires ou en rapport avec soi-même en tant que futur intervenant. D'autres part, la réflexion concerne les aspects relationnels avec les personnes du milieu (clients, personne co-superviseures, autres professionnels), les attentes, les interactions, les échanges et la collaboration. Il est clair selon les résultats, que les personnes stagiaires ont davantage de références dans le journal de bord en réflexion individuelle que relationnelle, ce qui normal considérant qu'elles sont en stage 1, il est probable que le support réflexif relationnel sera plus important en stage 2.

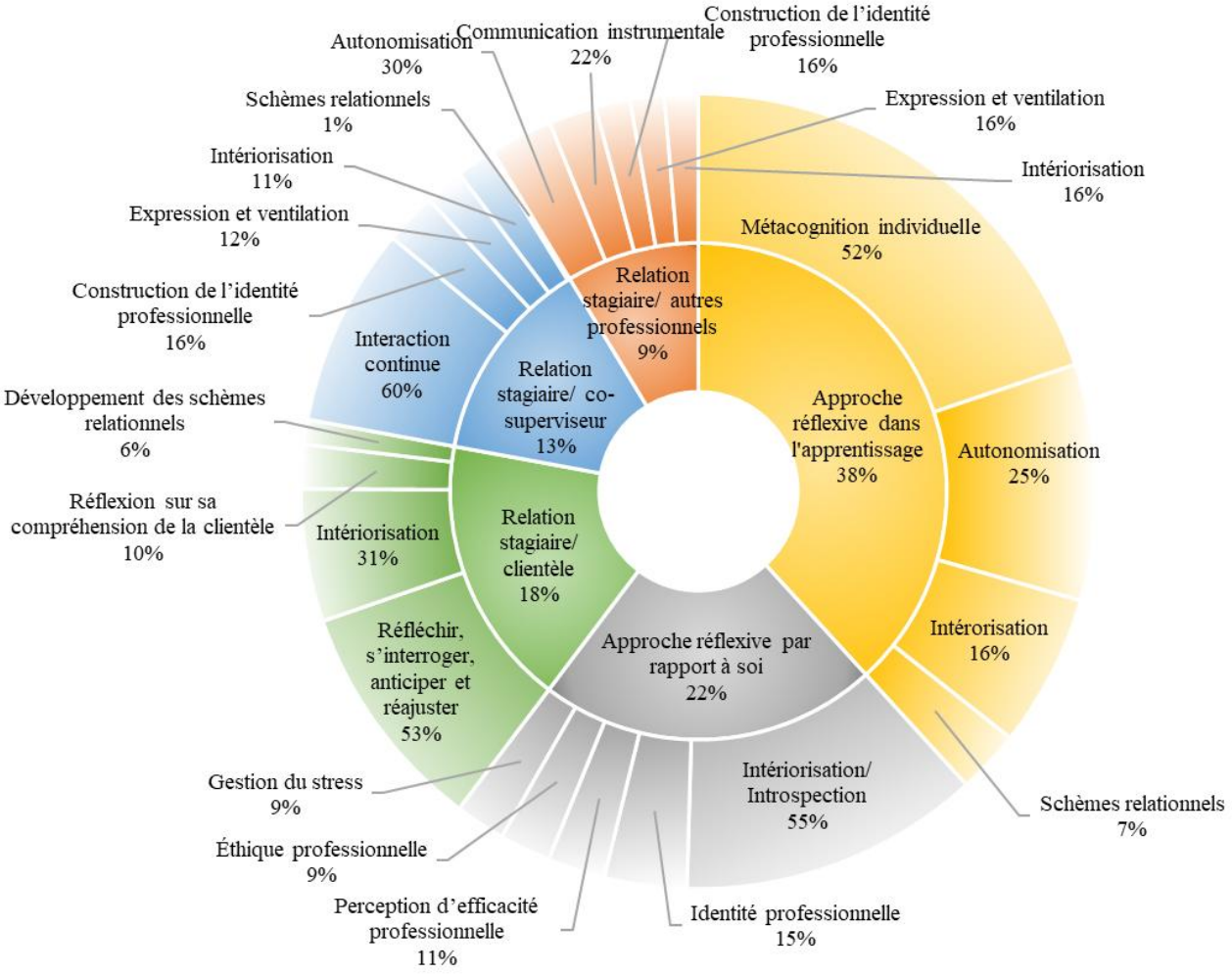


Figure 36. Graphique circulaire du Support Réflexif.

Le **support réflexif individuel** porte surtout leurs nombreux apprentissages (métacognition), l'intériorisation et l'introspection, ainsi que l'autonomisation. Les autres sous-dimensions sont moins présentes parce qu'elles exigent davantage une intervention directe avec la clientèle (stage 2). Il est intéressant de constater que pour les sous-dimensions de l'approche réflexive dans l'apprentissage, le nombre de références diminuent dans le temps. Ce qui confirme qu'au début du stage les participantes ont plus d'apprentissages à faire (intégration dans le milieu, clientèle, problématiques, etc.) et elles sont plus à l'aise à la fin du stage. Les sous-dimensions de l'approche réflexive par rapport à soi sont différentes de l'une à l'autre ; l'intériorisation/introspection, l'éthique professionnelle et la gestion du stress diminuent dans le temps, tandis que l'identité professionnelle, le sentiment d'efficacité augmentent. Il est clair que ces sous-dimensions s'appliqueront davantage en stage 2, un aspect qu'il faut garder à l'esprit.

La *Figure* 37 qui illustre le support réflexif individuel représente bien l'importance des apprentissages en stage1 et l'autonomisation qui amène les participantes à apprendre aussi par elles-mêmes et ainsi mieux comprendre le milieu de stage, la clientèle et les problématiques. L'intériorisation/introspection est bien utilisée dans le journal de bord, les participantes sont capables de partager à l'écrit leurs perceptions, leurs sentiments et leur ressenti adéquatement.

Il est intéressant de constater aussi que l'éthique professionnelle et l'identité professionnelle occupent tout de même une bonne place à travers un questionnement sur les règles et procédures, sur les valeurs de la profession et la réalité du milieu de stage, et ce, seulement en 12 semaines dans un premier stage. Inversement, le rôle de la communication ne semble pas encore tenir une place prépondérante dans les références au journal de bord. Si les participantes relient le rôle de la communication et les relations, ce fait expliquerait l'absence de référence. Il est clair que cette sous-dimension ressortira davantage en stage 2.

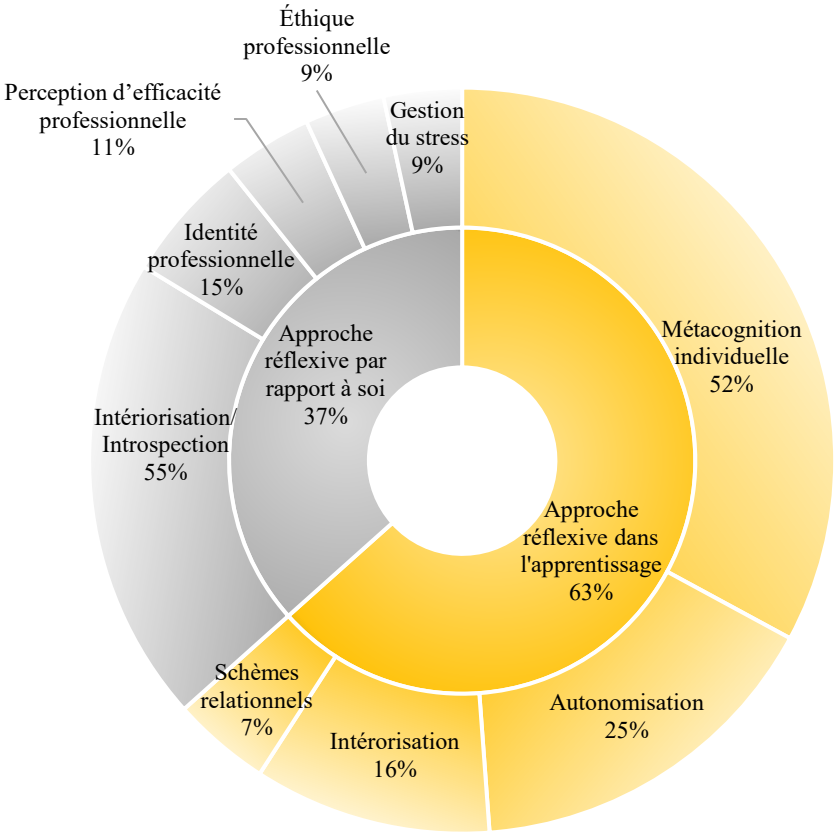


Figure 37. Graphique circulaire du Support Réflexif Individuel.

Le **support réflexif relationnel** s'intéresse à la réflexion que les participantes effectuent à propos des relations qu'elles entretiennent avec les personnes côtoyées lors du stage (personne co-superviseure, collègues, partenaires, autres professionnels, directions, etc.). Les dimensions du support réflexif relationnel

les plus souvent partagées par les participantes dans le journal de bord sont les relations entre les stagiaires et la clientèle, et les relations entre les stagiaires et la personne co-superviseure (*Figure* 38). Il est étonnant de constater que les participantes s'attardent davantage sur les relations avec les clients, même si elles sont observatrices la plupart du temps pendant le stage 1, ce résultat témoigne d'une considération spontanée pour les personnes vulnérables. Il est clair que cette dimension prendra une place encore plus importante en stage 2.

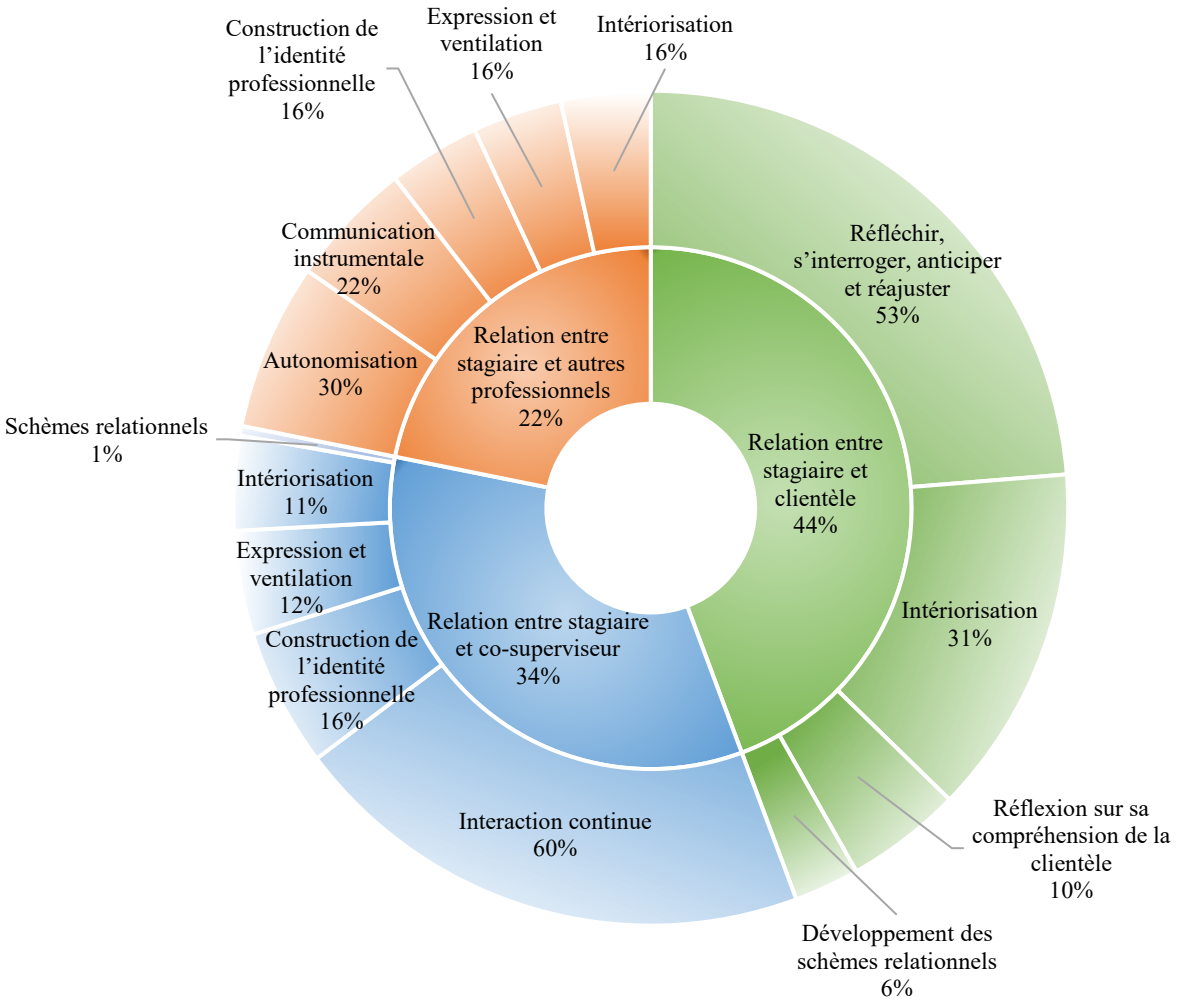


Figure 38. Graphique circulaire du Support Réflexif Relationnel.

Le nombre de références de la sous-dimension relation entre stagiaire et clientèle est le plus important, ce qui est étonnant étant donné que le stage 1 porte de façon prioritaire sur l'observation et ne favorise pas nécessairement les relations entre les stagiaires et les clients. Les résultats montrent une variabilité constante entre les participantes concernant les références sur leurs relations avec la clientèle. Ce qui témoigne d'un intérêt certain de la part des participantes et qui est souhaitable pour de futures intervenantes, cet objectif est

sans aucun doute atteint. Il est évident que les participantes sans expérience de travail en intervention ont un nombre de références plus élevés concernant la clientèle, des questions, des informations, des détails accompagnés de contextes plus exhaustifs comparativement aux participantes ayant une expérience de travail en intervention, cette réalité sépare l'échantillon en deux groupes que l'on retrouve dans l'évolution temporelle. La sous-dimension intériorisation est présente, ce qui signifie que les participantes sont capables de partager leurs impressions, leurs ressentis et le vécu partagé avec la clientèle lorsque l'occasion se présente. Les schèmes relationnels envers la clientèle sont moins présents à l'écrit sans pour autant en ignorer l'importance, mais les objectifs de stage 1 ne sont pas centrés sur cet aspect.

Le nombre de références de la sous-dimension relation entre stagiaire et co-superviseure-e est aussi bien présente dans le journal de bord et très instructive. Effectivement, les participantes écrivent régulièrement sur leurs satisfactions (collaboration, échanges, présence, complicité, etc.) ou insatisfactions (non-collaboration, absences, non connaissance de la psychoéducation, etc.) à l'intérieur des interactions continues (supervisions hebdomadaires), les demandes ou les commentaires de la personne co-superviseure. Toutefois, la plupart des participantes ont bénéficié d'une bonne supervision qui leur a permis d'être souvent en présence de la personne co-superviseure lors d'interventions, de rencontres, de comités cliniques, etc. ce qui leur a permis à la fois d'amorcer la construction d'une identité professionnelle. De plus, certaines participantes ont démontré une progression à l'écrit dans leur journal de bord tout au long du stage, dans l'expression et la ventilation des émotions lors de certaines situations, ainsi que leurs préoccupations dans la relation entre stagiaire et co-superviseur-e. Les participantes évoluent également dans leur discours intérieur dans cette relation tant sur des aspects positifs que négatifs, dans cette perspective l'objectif du début d'une réflexion est atteint.

Le nombre de références de la sous-dimension relation entre stagiaire et autres professionnels est moins fréquent pendant le stage 1, cependant, lorsque la situation se présente (ex., comité clinique, discussion clinique, transmission d'informations, PSI, rencontre d'équipe, etc.) les participantes notent toujours les informations dans le journal de bord, mais cela reste très variable d'un milieu à l'autre. Toutes ces rencontres favorisent la construction de l'identité professionnelle.

Le type d'évolution montre bien la réalité d'un stage, c'est-à-dire que dépendamment des dimensions ou sous-dimensions, l'évolution peut être en stabilité/augmentation, irrégulière ou en diminution, et ce, en tenant compte du moment au cours du stage. En général, les participantes ont une évolution stable ou en augmentation selon les références du journal de bord. Il est normal, qu'à certains moments, les participantes aient une diminution du nombre de références étant donné les acquis tout au long du stage.

Considérant que l'essai a été réalisé auprès de participantes en stage 1 – le premier stage au baccalauréat en psychoéducation – il est normal que le nombre de références pour le support réflexif soit moins élevé qu'aux

supports mémoire ou analyse. Toutefois, les participantes ont expérimenté le processus d'apprentissage jusqu'à la réflexion par le partage écrit dans le journal de bord tant de leurs apprentissages et leur développement comme intervenante (rapport à soi) à travers les sous-dimensions du support réflexif individuel, qu'au plan relationnel avec la personne co-superviseure et les collègues dans le milieu de stage (support réflexif relationnel). Il est plus que probable que les personnes stagiaires en stage 2 approfondissent davantage le support réflexif considérant les objectifs de stage.

Les résultats de cet essai confirment la validité des indicateurs choisis pour réunir toutes les composantes de la psychoéducation. La grille d'analyse adaptée sera donc utilisée dans son intégrité pour compléter l'étude sur l'utilité et l'efficacité du journal de bord dans le cadre de la formation pratique en psychoéducation. Il est possible qu'à la suite de cette étude, certaines modifications seront apportées au journal de bord pour un plus grande efficacité tant pour les personnes stagiaires que pour les personnes superviseures. Cette étude portera sur un plus grand échantillon (N = 33) et fera l'objet d'une diffusion à l'École de psychoéducation et au service pédagogique de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, ainsi qu'un article qui sera soumis à la revue de psychoéducation.

ANNEXE A

GRILLE D'ÉVALUATION DU STAGE 1 INTÉGRATION DANS LE MILIEU – BACCALAURÉAT EN PSYCHOÉDUCATION
(PSE5001 − 4 crédits, 168 heures)

Nom de l'étudiant-e : _____ Co-superviseure-e : _____

Milieu de stage : _____ Ressource professorale : _____

Grille d'évaluation remplie par : **Période d'évaluation visée :**

❒ Ressource professorale ❒ Co-superviseure ❒ Étudiant-e ❒ Mi-stage (évaluation formative) ❒ Fin de stage (évaluation sommative)

Date : _____

Pour l'évaluation du stage I au baccalauréat en psychoéducation, l'attribution de la note finale demeure la responsabilité de la ressource professorale, toutefois la collaboration de la co-superviseure est essentielle à l'évaluation des opérations professionnelles et des schèmes relationnels.

Excellent **EX**	A+ (91-100%) - (4,3)	L'étudiant-e répond au-delà des exigences et démontre des **aptitudes exceptionnelles** (jugement, pleine autonomie, rigueur, initiative, etc.).
Maitrise **MA**	A (88-90 %) - (4)	L'étudiant-e répond aux exigences et sait tirer profit de ses ressources avec autonomie, aisance, professionnalisme.
Très bien **TB**	A – (85-87 %) – (3,7) B + (82-84 %) – (3,3)	L'étudiant-e répond aux exigences de façon satisfaisante avec un minimum de soutien et d'encadrement.
Bien **B**	B (79-81 %) – (3) B − (76-78 %) – (2,7)	L'étudiant-e répond aux exigences de façon satisfaisante avec un encadrement régulier.
Passable **PA**	C + (73-75 %) – (2,3) C (70-72 %) – (2)	L'étudiant-e répond aux exigences avec difficulté. Il mobilise beaucoup de ses ressources, mais il a nécessairement besoin d'un soutien important et d'un encadrement serré.
Insuffisant **IN**	E (échec) – (0)	L'étudiant-e ne parvient pas, même avec un soutien important et un encadrement serré à atteindre les exigences minimales.
Sans objet **SO**		L'objectif ne peut être évalué car il est non applicable dans le milieu de stage.

Barème d'évaluation

C – Connaissances du milieu (Cm) / clientèle (Cc) / problématiques (Cp)	**SC** – Schèmes relationnels **OP** – Opérations professionnelles	**Jb** – Journal de bord	**PP** – Présence et participation

*Tous les points d'évaluation incluent que l'étudiant-e discute et échange avec la co-superviseure-e dans le milieu de stage, avec la ressource professorale (superviseur-e UQAT) et en supervision de groupe à l'UQAT.

1. DÉMONTRER DES CAPACITÉS D'INTÉGRATION DANS UN MILIEU D'INTERVENTION									
L'étudiant-e fait preuve de professionnalisme :		Échelle de notation							Indicateurs d'évaluation et commentaires
		EX	**MA**	**TB**	**B**	**PA**	**IN**	**SO**	
1.1	Entre en contact avec les clients, leur entourage et les différentes personnes du milieu de façon appropriée – **Cm / SC**								Politesse, respect, écoute et intérêt. Disponibilité et considération. Langage adéquat et adapté.
1.2	Est ponctuel et préparé aux rencontres – **Cm / SC / PP**								Respecte les rendez-vous, motive une absence, etc. Lecture des documents préalables.
1.3	Respecte ses engagements et les échéances liés au mandat – **Cm / SC**								Remise de rapport, ouverture ou fermeture de dossiers, etc., à la date prévue avec la co-superviseure et le milieu.
1.4	Reconnaît et tient compte de ses propres croyances ou valeurs avant d'exprimer une idée ou une opinion qui pourrait porter préjudice – **SC / Jb / PP**								Identification de ses croyances et de ses principales valeurs. Réflexion des implications de celles-ci sur sa pratique avec les personnes, les familles ou les groupes en difficulté d'adaptation ou avec ses collègues. Discussion avec le superviseur UQAT ou la co-superviseure.
1.5	Respecte les règles éthiques du milieu et de la profession (déontologie) – **Cm / Entente de confidentialité (Milieu-UQAT)**								**Règles et exigences du milieu** (ex. confidentialité, fonctionnement clinique, gestion de dossiers, etc.), discussion avec le superviseur ou le co-superviseure. Signature de l'entente.
1.6	Fait preuve d'ouverture et accepte de se remettre en question – **Jb / PP**								Ouverture et écoute des commentaires constructifs (milieu de stage et UQAT).
1.7	Fait preuve d'un sens de planification-organisation dans les objectifs de son stage **(Contrat de stage)** – **Cm / CS**								Présente son contrat de stage pour **approbation du milieu et UQAT**. Démontre sa capacité à suivre et à adapter **son contrat de stage** en fonction des réalités du milieu ou de situations imprévisibles.
1.8	Est en mesure de s'autoévaluer sur ses capacités d'autogestion professionnelle – **Jb / CS / PP**								Reconnaît ses forces et ses limites sur le plan de la gestion professionnelle (contrat de stage).
L'étudiant-e connaît la mission, le mandat, les conditions d'accès et la démarche clinique de son milieu :		Échelle de notation							Indicateurs d'évaluation et commentaires
		EX	**MA**	**TB**	**B**	**PA**	**IN**	**SO**	
1.9	Effectue la lecture des documents essentiels et consulte les personnes habilitées afin de s'en approprier le contenu – **Cm-Cc-Cp / PP**								Contexte légal (lois et code d'éthique qui régissent l'établissement et la pratique). Documents cliniques (accueil, orientation, évaluation, intervention). Identifie clairement toutes les étapes d'accès aux services et la démarche clinique du milieu (présentation du milieu).

L'étudiant-e connaît les caractéristiques de la clientèle et ses problématiques afin d'orienter ses actions :									
1.11	Identifie les caractéristiques de la clientèle et les problématiques associées au milieu – **Cc-Cp / PP / Jb**								Ex. spécificités de la clientèle (état psychologique, maladie, groupe d'âge, facteurs de risque, stades de développement, etc.).
1.12	Effectue la lecture des documents essentiels du milieu et des documents de référence scientifique sur les problématiques rencontrées par la clientèle – **Cc-Cp / PP / Jb**								Ex. dossier du client, publications internes, centre de documentation, articles scientifiques, livres de référence scientifique, etc.
1.13	S'interroge sur sa compréhension de la clientèle et de ses problématiques. Identifie le type d'intervention à préconisée. **Cm-Cc-Cp / Jb / PP**								Décrit les démarches qu'il fait pour mieux saisir les problématiques que vivent les personnes avec lesquelles il intervient. Questionnement pertinent et utile. Délimite le type d'intervention potentiel : prévention, éducation, dépistage, appréciation, détection, évaluation, curatif, etc.

2. METTRE EN PLACE LES CONDITIONS PROPRES À CRÉER UN LIEN DE CONFIANCE ET UNE RELATION COLLABORATIVE									
L'étudiant-e démontre les capacités suivantes dans la relation avec une personne, sa famille, des groupes ou toutes ressources ou organisations appelées à intervenir :		Échelle de notation							Indicateurs d'évaluation et commentaires
		EX	**MA**	**TB**	**B**	**PA**	**IN**	**SO**	
2.1	Établit un 1er contact favorable à la construction d'une relation collaborative – **SC / Jb / PP**								Identifie l'attitude à adopter pour sa rencontre (rencontre avec un client, des parents, des intervenants, des partenaires, etc.). Effectue les lectures pertinentes dont il sera question dans la rencontre si nécessaire. **Valide les étapes et l'attitude** à adopter lors de cette rencontre avec le superviseur UQAT ou la co-superviseure.
2.2	**Explique** le motif, le contexte d'évaluation, d'observation ou d'intervention et les rôles de chacun – **Cm / SC / Jb / PP**								Intégration et connaissance du milieu, consentement ou autorisation, déontologie (confidentialité). Droits et obligations des intervenants et de la clientèle.

2.3	Prend en considération le point de vue, les attentes ou les contraintes, les valeurs, etc. de la personne, son entourage ou des intervenants – **SC / Jb / PP**								Attitude d'ouverture, écoute, empathie, considération, capable de collaborer avec la clientèle et les intervenants, montre une bonne flexibilité. Ajuste ses comportements et ses attitudes en fonction des commentaires reçus, tant de la clientèle que des intervenants du milieu.
2.4	Crée progressivement un lien de confiance et de collaboration avec la personne, la famille ou le groupe – **SC / Jb**								Considération, ouverture, distance relationnelle adaptée à la personne, la famille ou le groupe. Régularité des rencontres. Capable d'obtenir une collaboration / participation avec la personne, la famille ou le groupe (participation à l'activité, l'intervention, stimuler l'intérêt, suscite les interactions, etc.). La co-superviseure reçoit des commentaires de la part du client à propos de la stagiaire.
2.5	Établit des relations appropriées avec les professionnels des différents environnements liés à la situation d'intervention – **Cm / SC / Jb / PP**								Fait preuve de respect dans ses relations avec les autres professionnels. Se renseigne sur les différents milieux (rôles, partenariats). Discute de ses observations ou de ses interactions avec les différents professionnels.
2.6	Démontre une réflexion et une auto-évaluation sur sa capacité à établir un lien de confiance et une relation collaborative – **Jb / SC / PP**								Note des exemples de ses interventions et de ses réflexions sur le lien de confiance qu'il crée avec les personnes en difficulté d'adaptation. Note des exemples de ses interventions et de ses réflexions sur le lien de confiance qu'il crée avec les autres professionnels. Rapporte et analyse son vécu dans des situations d'inconfort ou d'insécurité. Fait des liens avec ses cours (connaissances, interventions, communication et relation d'aide). Montre une bonne compréhension des notions de relation de confiance et de collaboration.

3. L'OBSERVATION (PROBLÉMATIQUE ET DESCRIPTION) – Concomitance avec PSE2091 (Techniques d'observation)									
Mise en application de l'opération d'observation, l'étudiant-e: **Le recrutement de la personne observée doit être approuvé par la co-superviseure et l'obtention des autorisations / consentements requis obligatoire.*		Échelle de notation							Indicateurs d'évaluation et commentaires ****L'évaluation de l'opération d'observation ne s'applique pas seulement aux faits d'observation réalisées dans le cadre du cours PSE 2091, mais sur l'ensemble de activités effectuées dans le stage.***
		EX	**MA**	**TB**	**B**	**PA**	**IN**	**SO**	
3.1	Identifie les comportements et les attitudes problématiques								Lire le dossier et discuter avec les personnes concernées (personne, famille, intervenants) de la situation ou des événements.
3.2	Identifie une centration en collaboration avec la personne ou approuvé par la co-superviseure – **Jb / PP**								**Centration** : comportement cible ou situation à observer. Soutien en groupe de supervision de stage, avec la co-superviseure et la professeure PSE2091.
3.3	Utilise des faits d'observation (protocole MOACA et structure d'ensemble)								Application du **protocole MOACA** et du système d'ensemble. Soutien en groupe de supervision de stage, avec la co-superviseure et la professeure PSE2091.
3.4	Utilise ses faits d'observation pour effectuer une analyse plus objective dans une compréhension globale des difficultés adaptatives Rapporte des faits d'observation qui permettent de formuler des hypothèses sur les capacités adaptatives de la personne et de sa situation – **Jb**								Relève les éléments du niveau de convenance dans les faits d'observation. **Faits des liens avec l'évaluation fonctionnelle (PAD-PEX)** – identifie les besoins de la personne avec le soutien en supervision de stage UQAT et la professeure PSE2091. **L'évaluation fonctionnelle** en psychoéducation (Bergeron, Douville, Vachon et Heidecker, 2018). Apprend à rédiger des notes d'observation (ou notes au dossier) selon les règles du milieu.
3.5	Rédige son rapport d'observation et en communique les résultats aux personnes concernées – **Jb / SC**								Identifie l'acte selon la loi 21 : **Détecter, dépister, apprécier et contribuer**. Observation dans le cadre des opérations professionnelles. Montre des capacités dans la **rédaction d'un rapport** (qualité à l'écrit) et **dans la communication** de son rapport en comité clinique et rencontre spécifique (qualité à l'oral). S'adapte au rapport d'observation selon les pratiques du milieu. Soutien en groupe de supervision de stage, avec la co-superviseure et la professeure PSE2091. Dépôt du rapport d'observation au dossier.

3.6	S'interroge sur sa démarche d'observation considérant les résultats obtenus – **Jb / PP**								Qualité des **faits d'observation en lien avec le PAD-PEX.** Être en mesure d'évaluer si la **centration était pertinente** considérant la situation (évaluation post-situationnelle). S'auto-évalue sur ses capacités d'analyse et de rédaction. Retour avec la professeure (PSE2091), discussion en supervision de stage 1 (PSE5001), avec la co-superviseure ou les intervenants du milieu. Montrer des capacités à s'ajuster en fonction de son évaluation avec le soutien en supervision de stage UQAT et la professeure PSE2091.

4. L'ÉVALUATION PRÉ-INTERVENTION (BILAN INITIAL ET ÉVALUATION FONCTIONNELLE) – Concomitance avec PSE2091 (Techniques d'observation)									
À l'intérieur de l'évaluation pré-intervention, l'étudiant-e:		Échelle de notation							Indicateurs d'évaluation et commentaires ***L'évaluation fonctionnelle est appliquée dans le cadre du cours PSE 2091 de façon systématique, mais le développement de cette habileté chez le stagiaire peut se refléter lors d'activités à propos de plusieurs clients.***
		EX	**MA**	**TB**	**B**	**PA**	**IN**	**SO**	
4.1	Constitue le schéma PAD-PEX de la personne – **Jb / PP**								L'évaluation fonctionnelle en psychoéducation (Bergeron, Douville, Vachon et Heidecker, 2018) – **Schéma PAD-PEX.** Identifie **les besoins de la personne.** Reviens régulièrement chercher la perception de la personne – **validation des observations et de sa compréhension.** Soutien de la professeure PSE2091, superviseure de stage (PSE5001) et co-superviseure.
4.2	Formule des hypothèses sur les capacités adaptatives et les difficultés d'adaptation de la personne – **SC / Jb / PP**								Est en mesure de s'appuyer sur une **documentation scientifique.** Est en mesure de s'appuyer sur ses propres observations ou sur les observations des autres intervenants (ex. parents, TES, T.S, enseignants, etc.) – **Observations.** Apporte des hypothèses intéressantes en lien avec les capacités ou difficultés adaptatives. Soutien de la professeure PSE2091, superviseure de stage (PSE5001) et co-superviseure.
4.3	Communique ses hypothèses aux collègues ou communique sa compréhension à la personne (ou toutes								Présentation de son évaluation fonctionnelle en supervision de groupe et dans son milieu de stage.

	autres personnes concernées) de ses difficultés – **SC / Jb / PP**								Est **capable de communiquer clairement** ses hypothèses ou sa compréhension (ex. rythme régulier, langage commun, fluidité dans le discours témoignant d'une bonne compréhension, fournit des exemples, etc.). Est en mesure de synthétiser sa pensée. Est en mesure de relever autant les difficultés que les forces présentes chez la personne.
4.4	S'interroge sur sa démarche d'évaluation pré-intervention considérant les résultats obtenus – **Jb / PP**								Est capable se de remettre en question, de s'autoévaluer, discute en supervision de groupe et avec sa co-superviseure.

5. LA PLANIFICATION (ÉTABLIR UNE STRUCTURE À L'INTÉRIEUR D'UNE INTERVENTION OU D'UNE ACTIVITÉ) – Structure d'ensemble (PSE1041 – Introduction à la psychoéducation)									
À l'intérieur de la planification, l'étudiant-e participe (collabore) ou planifie elle-même les activités et les interventions pour des personnes, des familles ou des groupes :		Échelle de notation							Indicateurs d'évaluation et commentaires
		EX	**MA**	**TB**	**B**	**PA**	**IN**	**SO**	
5.1	Participe activement à la planification d'une intervention ou d'une activité avec la co-superviseure (ou un intervenant du milieu) Se questionne en lien avec les objectifs et les moyens Apporte ses observations								Observe la co-superviseure (ou tout autre intervenant du milieu) dans la planification d'une intervention ou d'une activité. Apporte son aide à la co-superviseure (ou tout autre intervenant du milieu) dans la planification d'une intervention ou d'une activité. Discute avec la co-superviseure (ou tout autre intervenant du milieu) des étapes et de la pertinence ou de l'utilité de l'intervention ou de l'activité en lien avec les objectifs et les moyens.
5.2	Réfère au schéma PAD-PEX de la personne, de la famille ou du groupe et au PI de l'intervenant à la prise en charge – **PP**								Schéma PAD-PEX. Tient compte des besoins de la personne et de ses capacités adaptatives (forces et limites). Collaboration et soutien de la co-superviseure.
5.3	Tient compte de la disponibilité de la personne, de la famille ou du groupe dans leur milieu respectif – **SC**								Est en mesure d'identifier le degré de disponibilité, tant physique qu'émotionnel chez la personne, la famille ou le groupe. Observe le fonctionnement de la personne, de la famille ou du groupe afin d'identifier les moments opportuns pour réaliser une intervention ou une activité. Collaboration et soutien de la co-superviseure.

5.4	Détermine des **objectifs** motivants, clairs, concrets et atteignables en collaboration avec la personne, la famille ou le groupe ou approuvés par la co-superviseure – **C / SC / Jb / PP**								Est capable de formuler des objectifs d'activité discutés, compris et approuvés par la personne, la famille ou le groupe – **relation collaborative**. Discute des objectifs avec la co-superviseure et en supervision UQAT, afin de s'assurer que les objectifs d'activité sont pertinents, gradués, atteignables et mesurables.
5.5	Détermine des **moyens adaptés** et choisis avec la personne, la famille ou le groupe ou approuvés par la co-superviseure – **C / SC / PP**								Identifie des moyens pour atteindre les objectifs d'activité discutés, compris et approuvés par la personne, la famille ou le groupe – **relation collaborative**. Discute des moyens avec la co-superviseure et en supervision UQAT, afin de s'assurer qu'ils sont réellement pertinents pour atteindre les objectifs de l'activité.
5.6	Élabore une structure d'ensemble (toupie de Gendreau) correspondant aux besoins, aux objectifs et aux moyens identifiés par la personne, la famille ou le groupe ou approuvés par la co-superviseure – **Jb / PP**								Réalise par écrit une structure d'ensemble (toupie de Gendreau – *voir tableau PSE2091*). Démontre une bonne compréhension de la structure d'ensemble. Valide la structure d'ensemble auprès de sa co-superviseure et en supervision UQAT. Fait preuve d'ouverture face aux commentaires reçus. **Adapte ou ajuste** sa structure d'ensemble selon les discussions.

6. L'ORGANISATION (ORGANISER LES INTERVENTIONS OU LES ACTIVITÉS SELON LA PLANIFICATION)									
À l'intérieur de l'opération d'organisation, l'étudiant-e:		Échelle de notation							Indicateurs d'évaluation et commentaires
		EX	**MA**	**TB**	**B**	**PA**	**IN**	**SO**	
6.1	Participe activement à l'organisation d'une intervention ou d'une activité avec la co-superviseure (ou un intervenant d'un milieu).								Observe la co-superviseure (ou tout autre intervenant du milieu) dans l'organisation d'une intervention ou d'une activité. Apporte son aide à la co-superviseure (ou tout autre intervenant du milieu) dans l'organisation d'une intervention ou d'une activité. Discute avec la co-superviseure (ou tout autre intervenant du milieu) des étapes et du matériel utilisé en lien avec les objectifs et les moyens.
6.2	Prévoit le temps nécessaire à l'organisation de l'intervention ou de l'activité telle que planifiée (structure d'ensemble) – **C / Jb / PP**								Est capable de se préparer un plan de réalisation par étapes afin de calculer le temps de préparation et de réalisation nécessaire selon **la structure d'ensemble approuvée**.
6.3	Met en place les conditions matérielles à la réalisation de l'intervention ou de								Est en mesure de prévoir et d'anticiper les éléments facilitants ou les obstacles liés à la réalisation de l'intervention ou de l'activité.

	l'activité telle que planifiée (structure d'ensemble) – **C / Jb / PP**								Prépare le lieu de l'intervention ou de l'activité. Trouve le matériel requis à la réalisation de l'intervention ou de l'activité. Répartie les responsabilités de chacun s'il y a lieu. Affiche les codes et procédures au besoin. Prépare le matériel du **système de reconnaissance** au besoin.
6.4	Valide son organisation et s'auto-évalue sur ses capacités d'organisation – **Jb / PP**								Discute de l'organisation avec sa co-superviseure et en supervision UQAT. Fait preuve d'ouverture face aux commentaires reçus. Adapte ou ajuste son organisation selon les discussions. Est capable de prendre un recul sur la tâche, de se remettre en question, de s'auto-évaluer.

7. L'ANIMATION (CO-ANIMER OU ANIMER LES INTERVENTIONS OU LES ACTIVITÉS SELON LA STRUCTURE D'ENSEMBLE)									
Expérimentation de l'opération de co-animation et d'animation, l'étudiant-e:		Échelle de notation							Indicateurs d'évaluation et commentaires
		EX	**MA**	**TB**	**B**	**PA**	**IN**	**SO**	
7.1	Observe une animation réalisée par la co-superviseure (ou tout autre intervenant du milieu).								Observe l'animation en fonction de la clientèle, des objectifs et des moyens privilégiés. Apporte ses observations et discute avec l'animateur(trice) des résultats en considérant les facilitateurs et les obstacles. Apporte ses observations sur les participants à l'activité.
7.2	Expérimente une co-animation ou une animation avec la co-superviseure (ou tout autre intervenant du milieu).								Détermine avec l'animateur(trice) son rôle comme co-animateur(trice). Observe l'animation en fonction de la clientèle, des objectifs et des moyens privilégiés. Apporte ses observations et discute avec l'animateur(trice) des résultats en considérant les facilitateurs et les obstacles. Apporte ses observations sur les participants à l'activité. Discute avec la co-superviseure (ou tout autre intervenant du milieu) du rôle de co-animateur(trice) ou d'animateur(trice).
7.3	Exprime clairement ses attentes et exigences face à la personne, la famille ou le groupe de façon adaptée et accepte les échanges des participants(es) sur leurs propres attentes – **C / SC / Jb / PP**								Est en mesure d'exposer simplement, mais clairement les objectifs de l'activité, les règles (codes et procédures) et les responsabilités de chacun des participants-es pendant l'intervention ou l'activité. Discute avec la personne, la famille ou le groupe sur l'intervention ou l'activité qui a été choisie (ex. répond à quels besoins, comment y arriver, etc.). Fait preuve d'ouverture, d'écoute et de considération.

7.4	Montre un style d'animation à la fois souple (s'adapte) et ferme (sans rigidité) – **Jb / SC / PP**								Co-anime ou anime de façon dynamique. Co-anime ou anime de façon fluide parce que la planification et l'organisation ont été bien réalisées. Est en mesure de montrer une fermeté adéquate au moment opportun. S'implique dans l'intervention ou l'activité comme co-animateur ou animateur actif et directif au besoin. Est en mesure de s'adapter à une situation imprévue à l'intérieur de l'intervention ou de l'activité. Maintient l'intérêt de la personne, de la famille ou du groupe en les impliquant activement dans l'intervention ou l'activité. Collaboration et soutien de la co-superviseure (ou tout autre intervenant du milieu). Fait preuve d'une distance relationnelle et d'objectivité nécessaire à la co-animation ou à l'animation.
7.5	S'interroge sur ses capacités de co-animation ou d'animation considérant les résultats obtenus – **C / Jb / SC / PP**								Est capable de prendre un recul sur la tâche, de se remettre en question, de s'auto-évaluer. Discussion et soutien avec sa co-superviseure et en supervision UQAT. Fait preuve d'ouverture face aux commentaires reçus. **Adapte ou ajuste** ses co-animations ou ses animations en fonction des discussions.

8. UTILISATION (ANIMER OU CO-ANIMER LES INTERVENTIONS OU LES ACTIVITÉS DANS UNE EXPÉRIENCE DE VÉCU PARTAGÉ)									
Dans l'application de l'opération d'utilisation, l'étudiant-e:		Échelle de notation							Indicateurs d'évaluation et commentaires
		EX	**MA**	**TB**	**B**	**PA**	**IN**	**SO**	
8.1	Identifie les situations propices à l'utilisation du vécu partagé – **C / SC / Jb / PP**								Distingue et explique bien les différentes notions dans l'approche psychoéducative (ex. vécu partagé, relation d'aide, moyens de mise en relation, accompagnement, soutien, etc.). Comprend et intègre les schèmes relationnels à l'intérieur du vécu partagé. Identifie les situations qui pourraient bénéficier du vécu partagé. Identifie et observe des situations ou des moments de vécu partagé lors d'une intervention ou d'une activité (co-animation ou animation). Est capable de reconnaître lorsque la personne, la famille ou le groupe sont prêts à vivre une expérience de vécu partagé.

8.2	Transmet et valide ses observations à travers le vécu partagé avec la personne, la famille ou le groupe – **C / SC / Jb / PP**								Est capable d'observer et de nommer les éléments importants qui se sont produits pendant une intervention ou une activité (co-animation ou animation). Suscite le partage d'émotions, de sentiments, de manifestations de stress, de vécu difficile, etc. avec la personne, la famille ou le groupe. Partage lui-même comme co-animateur(trice) ou animateur(trice), ses perceptions à l'intérieur de l'intervention ou de l'activité à titre d'observateur-participant. Discussion et soutien de la co-superviseure.
8.3	S'interroge sur une utilisation adéquate du vécu partagé – **C / SC / Jb / PP**								Parle de son expérience de vécu partagé avec sa co-superviseure. Apporte son expérience de vécu partagé et échange en supervision UQAT. Fait preuve d'ouverture face aux commentaires reçus. S'adapte ou s'ajuste en fonction des discussions et des commentaires.

9. L'ÉVALUATION POST-SITUATIONNELLE (ÉVALUER LES RÉSULTATS À PARTIR DE LA STRUCTURE D'ENSEMBLE DE GENDREAU)									
Lorsque l'étudiant-e évalue ses interventions :		Échelle de notation							Indicateurs d'évaluation et commentaires
		EX	**MA**	**TB**	**B**	**PA**	**IN**	**SO**	
9.1	Analyse l'intervention ou l'activité – **Jb / PP**								Est capable d'expliquer pourquoi le déroulement de l'intervention ou de l'activité a réussi ou s'est plus ou moins bien passée (émet des observations ou des hypothèses). Est en mesure de comprendre les effets des opérations professionnelles entre elles. Fait un retour sur l'utilisation (vécu partagé) et ses habiletés avec les schèmes relationnels.
9.2	Identifie ses forces personnelles et professionnelles qui ont influencé la qualité de l'intervention – **SC / Jb / PP**								Fait un retour sur l'ensemble du processus d'intervention dans la reconnaissance de ses forces (écrire et analyser ses forces, comment les faire ressortir dans l'intervention, comment les utiliser au mieux, etc.). Discussion avec la co-superviseure et en supervision UQAT.
9.3	Identifie ses limites personnelles et professionnelles qui ont influencé la qualité de l'intervention – **SC / Jb / PP /**								Fait un retour sur l'ensemble du processus d'intervention dans la reconnaissance de ses limites (écrire et analyser ses limites, comment ressortent-elles dans l'intervention, comment les utiliser, les transformer, etc.) Discussion avec la co-superviseure et en supervision UQAT.

9.4	Prévoit les éléments à améliorer (des solutions, des moyens) lors des prochaines interventions ou activités – **SC / Jb / PP**								Est capable **d'identifier les éléments facilitants ou les obstacles en cause et être conscient des éléments personnels et professionnels (stratégies adaptatives)**. Discussion avec la co-superviseure et en supervision UQAT.

10. LA COMMUNICATION (CAPACITÉ À COMMUNIQUER)									
La **communication relationnelle**, c'est-à-dire, lorsque l'étudiant-e communique avec la personne, la famille ou le groupe :		Échelles de notation							Indicateurs d'évaluation et commentaires ***Revoir les notions sur la communication en tant qu'opération professionnelle***
		EX	**MA**	**TB**	**B**	**PA**	**IN**	**SO**	
10.1	Communique avec clarté des informations factuelles pertinentes – **C / SC / Jb / PP**								Se questionne sur les informations à partager avec la personne, la famille ou le groupe. Fait preuve d'un bon discernement quant aux informations à traiter avec la personne, la famille ou le groupe. Évite de rapporter des anecdotes sans importance qui créent souvent de la confusion dans le discours. Discussion et soutien de la co-superviseure et en supervision UQAT.
10.2	Communique des observations utiles, concrètes et récentes – **C / SC / Jb / PP**								Utilise ses observations pour susciter et alimenter le questionnement chez la personne, la famille ou le groupe. Rapporte des observations qui sont essentielles à l'intervention et à la réflexion. Fait preuve d'ouverture et d'écoute face aux commentaires ou aux perceptions divergentes de la part de la personne, de la famille ou du groupe. Discussion et soutien de la co-superviseure et en supervision UQAT.
10.3	S'exprime de façon adaptée pour s'assurer d'une bonne compréhension – **C / SC / Jb / PP**								Utilise un langage courant et reprend le vocabulaire de la personne, la famille ou le groupe. Évite le vocabulaire disciplinaire (psychoéducatif ou institutionnel) avec la personne, la famille ou le groupe. Vérifie la compréhension de la personne, la famille ou le groupe par des reflets, des reformulations et un retour à la fin de l'intervention ou de l'activité. Discussion et soutien de la co-superviseure et en supervision UQAT.

10.4	Choisit un moment propice à la communication et à l'attention (capacité d'écoute) – **C / SC / Jb / PP**								S'assure que la personne, la famille ou le groupe montre une disponibilité physique (ex. moment de la journée, temps requis, occupation, repos, etc.) et émotionnelle (situation, stress, anxiété, examens, rendez-vous médical, rupture récente, etc.) lors de la communication. Discussion et soutien de la co-superviseure et en supervision UQAT.
10.5	Se questionne sur le rôle de la communication dans la séquence des opérations professionnelles – **Jb / PP**								Saisit que la communication est une opération transversale ayant un impact tout au long de la séquence de l'intervention. Comprend que **la démarche de communication** (ex., lors de l'évaluation pré-intervention) influence directement la relation de confiance et de collaboration (ex. langage commun, relever les forces, etc.)

La **communication instrumentale**, c'est-à-dire, lorsque l'étudiant-e communique avec les membres de l'équipe, la co-superviseure, la superviseure de stage 1 (PSE5001) et les collègues :									
10.6	Demande à la co-superviseure ou aux intervenants des informations pertinentes sur la personne, la famille ou le groupe – **C / SC / Jb / PP**								Recueille des informations portant sur l'historique du problème, les interventions antérieures et les résultats des interventions. Évite de consigner des anecdotes ou informations sans liens réels avec les informations nécessaires à l'évaluation ou l'intervention. Respecte les règles de confidentialité. Recueille des informations qui facilitent la coordination des interventions (assurer la circulation). Participe à des discussion de cas avec la co-superviseure ou rencontres avec les intervenants concernés.
10.7	Transmet les informations ou des observations pertinentes lors des supervisions UQAT, avec la co-superviseure ou les intervenants impliqués – **SC / Jb / PP**								Exprime clairement ses observations suite aux interventions ou aux activités. Permet un suivi en continu de l'intervention pour la co-superviseure ou les intervenants concernés. Apprend à formuler des hypothèses et des impressions cliniques reposant sur des références scientifiques, ses observations, ses échanges avec la co-superviseure ou en supervision UQAT. Respecte les règles de confidentialité. Fait preuve d'ouverture et d'écoute face aux commentaires ou suggestions, remises en question de ses comportements et de ses attitudes, etc.
10.8	Assiste aux réunions d'équipe – **SC / Jb / PP**								Est présent à toutes les réunions d'équipe ou rencontres exigées par la co-superviseure pendant ses journées de stage (min 1 réunion).

									Montre un intérêt, se questionne et porte attention à l'ensemble du contenu de la réunion clinique ou de la rencontre. Respecte les règles de confidentialité. Discute avec la co-superviseure du déroulement, du contenu et de l'aspect clinique des réunions d'équipe ou rencontres. Explique, selon sa perception, l'utilité d'une réunion d'équipe ou d'une rencontre à sa co-superviseure et en supervision UQAT.

ANNEXE B

JOURNAL DE BORD Semaine du _____ 20__ au _____ 20__

Principales tâches effectuées dans la semaine

Situation(s) clinique(s) marquante(s), questionnement(s) et pistes de solution

Défis et besoins en lien avec les problématiques rencontrées

Réflexion sur ma pratique psychoéducative en lien avec le vécu de la semaine *(p.ex., opérations professionnelles, apprentissages personnels ou professionnels, ~~schèmes relationnels~~, connaissances, habiletés, forces et difficultés, etc.)*

Retour en discussion avec la co-superviseure (questions, solutions, renseignements, etc.)

Points à apporter en discussion en groupe de supervision UQAT (questions, solutions, renseignements, questionnement personnel, etc.)

Planification pour la semaine à venir

Lectures faites ou à faire en lien avec les situations rencontrées

ANNEXE C

Les trois statuts du journal de bord et ses composantes

Support Mémoire (SM) *« Le journal de bord sert à noter et consigner les différentes composantes liées à des détails sur les tâches effectuées au quotidien, en cours d'action, sur des activités spécifiques ou des comportements caractéristiques ».*	**Support d'Analyse (SA)** *« Le journal de bord sert à systématiser l'analyse de situations, l'identification et la compréhension de l'expérience qui alimenteront une réflexion (SR) ».*	**Support Réflexif (SR)** *« Suite à l'analyse, le journal de bord sert à une réflexion sur la pratique afin de réduire les biais liés aux perceptions, aux valeurs, aux réactions et constater une évolution dans un cheminement personnel et professionnel, une conscientisation de soi et ainsi à développer une capacité distanciation ».*
· Notes descriptives. · Documenter les activités / tâches. · Informations générales : date, lieu, durée, chronologie des évènements, etc. · Personnes présentes et éléments factuels du contexte. · Permet d'exprimer : perceptions, vécu, émotions. · Observation participante, périphérique, non participante. · Améliore la compréhension des caractéristiques et comportements de la clientèle. ·	**Auto-formation** · Communication écrite. · *Sensemaking* (donne un sens aux données recueillies : perception, compréhension, interprétation, déduction). · Adaptation (accommodation – organisation) · Auto-gestion professionnelle (se planifier, s'organiser). · Développement les schèmes de confiance, de sécurité, de congruence et d'empathie. **Mécanismes de rétroaction** · Communication écrite · Système d'ensemble · Boucle de rétroaction (fonction pédagogique / évaluation) · *Sensemaking* · Auto-évaluation objective · Adaptation (accommodation) · Cibler des stratégies d'intervention efficaces **Savoir** · Évaluation fonctionnelle. · Évaluation pré-intervention. · Système d'ensemble. · Différences entre connaissance, pratique et théorie.	**Recueillir des pensée, réflexions, réactions** · Évaluation post situationnelle. · Permet d'exprimer une auto-réflexion, une prise de conscience. · Rôle de la supervision dans la démarche réflexive. **Approche réflexive dans l'apprentissage** <u>Autonomisation</u> : Processus par lequel la personne stagiaire acquiert la maîtrise des moyens qui lui permettent de se conscientiser, de renforcer son potentiel et de se transformer dans une perspective développementale sur le plan personnel et professionnel. <u>Introspection</u> : Observation, analyse de ses sentiments, de ses motivations par la personne stagiaire sur elle-même. L'introspection désigne l'activité mentale qui est décrite métaphoriquement comme l'acte de « regarder à l'intérieur » de soi, par une forme d'attention portée à ses propres sensations, états ou pensées. Il s'agit en psychologie de la connaissance intérieure que nous avons de nos perceptions, actions, émotions, connaissances. · Réfléchir, s'interroger, anticiper et réajuster. · Favorise l'apprentissage et fait des liens. · Autoréflexion et prise de conscience. · Gestion du stress et consolidation des schèmes relationnels.

Support Mémoire (SM)	Support d'Analyse (SA)	Support Réflexif (SR)
	· **Savoir -faire** · Communication. · Évaluation fonctionnelle. · Évaluation pré intervention. · Observation. · Planification/organisation. · Animation / utilisation. · Évaluation Post-situationnelle.	**Relation personne stagiaire / co-superviseure** · Autonomisation. · Communication. · Interaction continue (boucle de rétroaction). · Construction de l'identité professionnelle. **Relation personne stagiaire / autres professionnels** · Autonomisation. · Communication. · Construction de l'identité professionnelle. **Relation personne stagiaire / personnes vulnérables** · Communication. · Évaluation fonctionnelle. · Améliore la compréhension des caractéristiques et comportements de la clientèle · Identifie et cible des stratégies d'intervention. **Savoir-être** · Autonomisation / Introspection. · Comprendre le rôle de la communication. · Utilisation. · Identité et efficacité professionnelle. · Système de valeur et éthique professionnels. · Gestion du stress et consolidation des schèmes relationnels.

ANNEXE D

UQAT
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Le 3 septembre 2020

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'UTILISATION DES JOURNAUX DE BORD DU STAGE 1 (PSE 5001) AU BACCLAURÉAT EN PSYCHOÉDUCATION

Aux étudiants(es) du cours de Stage 1 (PSE 5001),

L'équipe de formation pratique au baccalauréat en psychoéducation vous invite à participer au processus d'évaluation d'implantation du Stage1 (PSE 5001) pendant les sessions automne 2020-2021-2022. **Cette participation est tout à fait volontaire de votre part et aucun inconvénient ne vous sera causé quant à votre décision dans le cadre de votre formation (vous pouvez vous retirer en tout temps).** Cet exercice d'évaluation des activités de Stage est essentiel et contribuera grandement à la qualité de la formation pratique en psychoéducation. Votre participation à cette évaluation se divise en deux temps : (1) remplir au début et à la fin de votre stage 1 quatre questionnaires et (2) permettre l'utilisation de vos journaux de bord pour effectuer des analyses qualitatives. Il est clair que les résultats de cet exercice feront l'objet d'un rapport dans lequel les résultats seront traités dans l'ensemble et non individuellement, et ce, sur trois cohortes d'étudiants(es).

_____
Nom et prénom du participant-e (Lettres moulées)

_____ _____
Signature du participant-e Date

DENISE CÔTÉ
_____
Denise Côté, PHD., psychologue et professeure-chercheure

_____ _____
Signature Date

ANNEXE E

ANNEXE F

ANNEXE G

ANNEXE H

4. LISTE DE REFERENCES

Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive. *La recherche qualitative*, *numéro 5,* p. 26-37. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/RQ-HS-5-Numero-complet.pdf#page=29

Aimé, A., Coutu, S., Maïano, C. et Lafantaisie, V. (2020). *L'ABC de la psychoéducation*. Presses de l'université du Québec.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu.* Presses universitaires de France.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherche qualitative*, *volume 26*, p. 1-18. Repéré à https://doi.org/10.7202/1085369ar

Bluteau, J., Caouette, M., Pronovost, J. (2021). *L'observation psychoéducatif : concepts et méthode.* Béliveau.

Bucheton, D. et Decron, A. (2003). Le journal de bord en formation : une parole de travail [PDF]. *Tréma, numéro 20-21***,** p. 21-42. Repéré à https://journals.openedition.org/trema/1362

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

Caouette, M. & Pronovost, J. (2013). L'utilisation psychoéducative : une compétence du psychoéducateur. *Revue de psychoéducation, volume 42, numéro 2*, 281–297. Repéré à https://doi.org/10.7202/1061213ar

Coté, D. (2022). Guide de stage du Baccalauréat en psychoéducation : *PSE5001 Stage I –Intégration dans le milieu* [Word].

Côté, R.L. (2003). Apprendre : Formation expérientielle stratégique. Les Presses de l'Université du Québec : Sainte-Foy (Québec), 256 pages.

Couchet, P. (2019). Logiciels pour l'analyse des données qualitatives en science humaines et sociales [WEB]. *AHP numérique*. Repéré à https://www.ahp-numerique.fr/2019/01/25/logiciels-analyse-qualitative/

De Cock, G. (2022). Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage [PDF]. *Dial Librairies*, p.169-219. Repéré à https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:5293

Deum, M. (2004). Développer la pratique réflexice et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord : Analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire [PDF]. *AIRDF, Québec,* p.1-19. Repéré à https://static.convergencerh.com/medias/1/La_pratique_reflexive_Melanie_Deum.pdf

Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives.* Chenelière.

Gendreau, G. (2001). *Jeune en difficulté et intervention psychoéducative.* Béliveau.

Guillon, A. et Mathieu-Fritz, A. (2008). Quand les patients hospitalisés (re)deviennent des personnes : La mise en place de journaux de bord dans un service de réanimation [PDF]. *Cairn.info,* p. 91-137. Repéré à https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2008-5-page-91.htm

Hotyat, F. (1973). Auto-gestion. *Dans Le grand dictionnaire terminologique*. Repéré à https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8991568/auto-gestion

Intégration. (s.d.). Dans le dictionnaire Le Robert en ligne. Repéré à https://dictionnaire.lerobert.com/definition/integration

Intériorisation. (s.d.). Dans le dictionnaire Larousse en ligne. Repéré à https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/int%C3%A9riorisation/43714

Introspection. (s.d.). Dans le dictionnaire Le Robert en ligne. Repéré à https://dictionnaire.lerobert.com/definition/introspection

James, G., Whiting, B. & Wiliams, K. (2023). *Self-Management Skills.* Repéré à https://study.com/learn/lesson/self-management-overview-examples.html

Knoerr, H. (2016). Perception de l'utilité du journal de bord comme outil de conscientisation des transferts stratégiques et linguistiques entre le cours d'encadrement linguistique et le cours de discipline dans un programme universitaire de type EMILE [PDF]. *OpenEdition jounals, volume 35, numéro 1*. Repéré à https://journals.openedition.org/apliut/5358#text

Laszczuk, A. et Garreau, L. (2017). Le journal de bord sibyllique : de l'importance des anticipations dans le processus de construction de sens du chercheur en immersion [PDF]. *Hal open science,* p.1-31. Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01649597/document

Le Coguiec, É. (2016). Fiction, Journal de Bord et Recherche Création [PDF]. *CENA, numéro 20,* p.40-50. Université du Québec à Montréal. Repéré à https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/222932/1/67984-285499-1-PB%281%29.pdf

L'heureux, S. (2022). Guide de stage du Baccalauréat en psychoéducation : *PSE5002 Stage II – Intervention dans le milieu et PSE5003 Stage II – Intervention dans le milieu* [Word].

Mécanisme. (s.d.). Dans le dictionnaire Larousse en ligne. Repéré à https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9canisme/50025#181554

Métacognition. (s.d.). Dans l'encyclopédie Universalis en ligne. Repérer à http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/metacognition/

Mucchielli, A. et Paillé, P. (2005). Dans l'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. *L'analyse thématique,* p.123-145. Armand Collin.

Office québécois de la langue française. (2001). Autoévaluation. *Dans Le grand dictionnaire terminologique*. Repéré à https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8367069/autoevaluation

Office québécois de la langue française. (1998). Autonomisation. *Dans Le grand dictionnaire terminologique*. Repéré à https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/1298948/autonomisation

Office québécois de la langue française. (2003). Identité. *Dans Le grand dictionnaire terminologique*. Repéré à https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8362524/identite#:~:text=Ensemble%20d'%C3%A9l%C3%A9ments%20qui%20permettent,la%20distinguer%20d'une%20autre.

OPPQ -Ordre des psychoéducateur et psychoéducatrice du Québec. (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducateur et psychoéducatrice au Québec*, Montréal, Ordre des psychoéducateur et psychoéducatrice du Québec. Repéré à : https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/04/Rf-de-comptences-Version-adopte-par-le-CA-duconseil-17-mai-2018-1.pdf

Patil, N.G. et Lee, P. (2002). Interactive logbooks for medical students : are they useful? *[PDF]. Blackwell Science : Medical education, volume 36, numéro 7*, p. 672-677. Repéré à https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1046/j.1365-2923.2002.01163.x

Profession. (s.d.). Dans le dictionnaire Larousse en ligne. Repéré à https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/profession/64156

Réflexion. (s.d.). Dans le dictionnaire Larousse en ligne. Repéré à https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9flexion/67482

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

Rétroaction. (s.d.). Dans dictionnaire Usito en ligne. Repéré à https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/r%C3%A9troaction

Riven Mompean, A. et Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation? *[PDF]. Openedition journal, volume 6, numéro 1,* p. 1-18. Repéré à https://journals.openedition.org/rdlc/2204

Robert, A. et Bouillaguet, A. (2007). *L'analyse de contenu.* Presses universitaires de France

Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratique traditionnelle et assisté par le logiciel NUD-IST. *Recherche Qualitative. Volume 21,* p. 1-26. Repéré à https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2000-v21-rechqual06717/1085614ar/

Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif : comment les professionnels pensent en action. New York :Basic Books. Éditions Logique : Montréal, 418 pages.

Sillamy, N. (1980). *Dictionnaire usuel de la psychologie*. 2e ed. Paris : Éditions Bordas, 767 pages.

Teslc, R. (1990). *Qualitative Resesearch : Analysis types and software.* Routledge.

Tremblay, M. (1992). *L'adaptation humaine : Un processus biopsychosocial à découvrir.* Saint-Martin.

Valéau, P. et Gardody, J. (2016). La communication du journal de bord : un complément d'information pour prouver la vraisemblance et la fiabilité des recherches qualitatives [PDF]. *Recherche qualitative, volume 35, numéro 1,* p.76-100. Repéré à https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2016-v35-n1-rechqual06611/1084497ar.pdf